

**СИБИРСКИЙ
ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ
ЖУРНАЛ**

Научное периодическое издание

3/2019

**SIBERIAN
PEDAGOGICAL JOURNAL
SCIENTIFIC PERIODICALS**

Новосибирск

Журнал входит в Перечень российских рецензируемых журналов, в которых должны быть опубликованы основные научные результаты диссертаций на соискание научных степеней доктора и кандидата наук, и международный справочник научных изданий Ulrichsweb Global Serials Directory.

The journal is listed in the catalogue of peer-reviewed academic journals and publications for publishing of principal scientific findings of dissertations and Ulrichsweb Global Serials Directory.



Электронная версия журнала размещена на платформе
 Научной электронной библиотеки: www.elibrary.ru
 Периодичность 6 раз в год

РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ

Т. А. Ромм, главный редактор, доктор педагогических наук, профессор, Новосибирск
В. А. Адольф, зам. главного редактора, доктор педагогических наук, профессор, Красноярск
Г. С. Чеснокова, ведущий редактор, кандидат педагогических наук, доцент, Новосибирск
Е. А. Александрова, доктор педагогических наук, профессор, Саратов
Н. Я. Большунова, доктор психологических наук, профессор, Новосибирск
З. И. Лаврентьева, доктор педагогических наук, профессор, Новосибирск
О. С. Попова, доктор психологических наук, профессор, Минск (Республика Беларусь)
М. С. Яницкий, доктор психологических наук, профессор, Кемерово

T. A. Romm, Editor in chief, Dr. Sci. (Pedag.), Professor, Novosibirsk
V. A. Adolph, Assistant to the Editor-in-chief, Dr. Sci. (Pedag.), Professor, Krasnoyarsk
G. S. Chesnokova, Leading editor, Cand. Sci. (Pedag.), Associate Professor, Novosibirsk
E. A. Aleksandrova, Dr. Sci. (Pedag.), Professor, Saratov
N. Ya. Bolshunova, Dr. Sci. (Psychol.), Professor, Novosibirsk
Z. I. Lavrentyeva, Dr. Sci. (Pedag.), Professor, Novosibirsk
O. S. Popova, Dr. Sci. (Psychol.), Professor, Minsk (Belarus)
M. S. Yanitsky, Dr. Sci. (Psychol.), Professor, Kemerovo

РЕДАКЦИОННЫЙ СОВЕТ

Н. П. Абаскалова, доктор педагогических наук, профессор, Новосибирск
Р. О. Агавелян, доктор психологических наук, профессор, Новосибирск
Т. Азатян, кандидат педагогических наук, доцент, Ереван (Армения)
С. В. Алехина, кандидат психологических наук, доцент, Москва
Р. И. Айзман, доктор биологических наук, профессор, Новосибирск
Е. В. Андриенко, доктор педагогических наук, профессор, Новосибирск
С. А. Богомаз, доктор психологических наук, профессор, Томск
Э. В. Галазгинский, доктор психологических наук, действительный член РАО, профессор, Томск
А. Д. Герасёв, доктор биологических наук, профессор, Новосибирск
В. А. Зверев, доктор исторических наук, профессор, Новосибирск
Кепплер Кристоф, доктор психологии, профессор, Дортмунд (Германия)
А. Г. Кирпичник, кандидат психологических наук, профессор, Кострома
А. Н. Кошербаева, доктор педагогических наук, про-

N. P. Abaskalova, Dr. Sci. (Pedag.), Professor, Novosibirsk
R. O. Agavelyn, Dr. Sci. (Psychol.), Professor, Novosibirsk
T. Azatyan, Cand. Sci. (Pedag.), Associate professor, Jerewan (Armenien)
S. V. Alekhina, Cand. Sci. (Psychol.), Associate Professor, Moscow
R. I. Aizman, Dr. Sci. (Biolog.), Professor, Novosibirsk
E. V. Andrienko, Dr. Sci. (Pedag.), Professor, Novosibirsk
S. A. Bogomaz, Dr. Sci. (Psychol.), Professor, Tomsk
E. V. Galazhinsky, Dr. Sci. (Psychol.), Professor, Full Member of the RAE, Tomsk
A. D. Gerasev, Dr. Sci. (Biolog.), Professor, Novosibirsk
V. A. Zverev, Dr. Sci. (Histor.), Professor, Novosibirsk
Kaeppler Christoph, Dr. Sci. (Psychol.), Professor, Dortmund, (Germany)
A. G. Kirpichnik, Cand. Sci. (Psychol.), Professor, Kostroma
A. N. Kosherbayeva, Dr. Sci. (Pedag.), Professor,

фессор, академик МАНПО, Алматы (Казахстан)
А. К. Кусаинов, доктор педагогических наук, профессор, академик, председатель правления Академии педагогических наук, Алматы (Казахстан)
М. Лейно, Ph. D, профессор, Таллин (Эстония)

Б. О. Майер, доктор философских наук, профессор, Новосибирск

А. В. Мудрик, доктор педагогических наук, профессор, член-корреспондент РАО, Москва

А. Я. Найн, доктор педагогических наук, профессор, Челябинск

В. И. Петрищев, доктор педагогических наук, профессор, Красноярск

Н. Л. Селиванова, доктор педагогических наук, профессор, член-корреспондент РАО, Москва

А. М. Сидоркин, кандидат педагогических наук, PhD, Сакраменто (США)

В. Я. Синенко, доктор педагогических наук, профессор, действительный член РАО, Новосибирск

Т. В. Склярлова, доктор педагогических наук, профессор, Москва

Т. В. Цырлина-Спэди, доктор педагогических наук, профессор, Сиэтл (США)

М. Чернова, кандидат педагогических наук, доцент, Флоренция (Италия)

М. В. Шакурова, доктор педагогических наук, профессор, Воронеж

Academician, Almaty (Kazakhstan)

A. K. Kusainov, Dr. Sci. (Pedag.), Professor, Academician, Chairman of the Board of the Academy Pedagogical Sciences, Almaty (Kazakhstan)

M. Leino, Ph. D, Associate Professor (Social Pedagogy), Tallinn (Estonia)

B. O. Mayer, Dr. Sci. (Philos.), Professor, Novosibirsk

A. V. Mudrik, Dr. Sci. (Pedag.), Professor, Corresponding Member of the RAE, Moscow

A. Ya. Nain, Dr. Sci. (Pedag.), Professor, Chelyabinsk

V. I. Petrishchev, Dr. Sci. (Pedag.), Professor, Krasnoyarsk

N. L. Selivanova, Dr. Sci. (Pedag.), Professor, Corresponding Member of the RAE, Moscow

A. M. Sidorkin, Cand. Sci. (Pedag.), PhD, Sacramento State, USA

V. Ya. Sinenko, Dr. Sci. (Pedag.), Professor, Full Member of the RAE, Novosibirsk

T. V. Sklyarova, Dr. Sci. (Pedag.), Professor, Moscow

T. V. Tsyrlina-Spady, PhD, Professor, Seattle (USA)

M. Chernova, Cand. Sci. (Pedag.), Prof., Assoc. Professor, Florence (Italy)

M. V. Shakurova, Dr. Sci. (Pedag.), Professor, Voronezh

Учредитель: ФГБОУ ВО
«Новосибирский государственный
педагогический университет»

Журнал зарегистрирован в Париже в Международном регистрационном каталоге (4.11.2004)

Журнал зарегистрирован Министерством по делам печати, телерадиовещания и средств массовой коммуникации Российской Федерации

Свидетельство о регистрации
ПИ №77-16812 от 20.11.2003
ПИ №ФС77-52466 от 21.01.2013

Распространяется по подписке и в розницу.

Подписной индекс по каталогу
«Почта России» 32358

Подписной индекс в каталоге «Роспечать» 40633

«Сибирский педагогический журнал» включен в систему Российского индекса научного цитирования (РИНЦ)

Перепечатка материалов из журнала допускается только по согласованию с редакцией.

Ссылки на журнал при цитировании обязательны

ISSN 1813-4718

© ФГБОУ ВО «Новосибирский государственный педагогический университет», 2019

© Сибирский педагогический журнал, 2019

Founder: FSБEE HE

“Novosibirsk State Pedagogical University”

The Journal is registered in Paris in the international registration directory (4.11.2004)

The journal is registered by the Ministry for Press, Broadcasting and Mass Communication of the Russian Federation

Certificate of registration
PI №77-16812 on 20.11.2003
PI №ФС77-52466 on 21.01.2013

Distributed by subscription and at retail.

Subscription index in the directory
“Mail of Russia” 32358

Subscription index in “Rospechat” 40633

“Siberian Pedagogical Journal” is included in the system of the Russian Index of Scientific Citing

Reprinting of materials from the journal is allowed only in agreement with the editorial board. Links to the journal when citing are required

ISSN 1813-4718

© FSБEE HE “Novosibirsk State Pedagogical University”, 2019

© Siberian Pedagogical Journal, 2019

СИБИРСКИЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ЖУРНАЛ НАУЧНОЕ ПЕРИОДИЧЕСКОЕ ИЗДАНИЕ

Система образования – один из наиболее влиятельных жизнеобеспечивающих социальных институтов, органично связанных с фундаментальными основами общественно-го устройства.

В сложившихся условиях резко возрастает просветительная и воспитательная роль профессиональных научных периодических изданий.

«Сибирский педагогический журнал» выступает как открытая и независимая трибуна для определения стратегии развития педагогического образования в современных условиях; для разработки методологии, содержания, концептуальных инновационных моделей и технологий педагогического образования; презентации достижений научных школ; анализа передового педагогического опыта Сибирского федерального округа.

Приглашая к сотрудничеству, редакционная коллегия и редакционный совет «Сибирского педагогического журнала» рассчитывают на то, что авторы журнала будут стремиться к постижению современных глубинных и противоречивых основ процессов развития, воспитания, социализации и образования личности, к выявлению и анализу ведущих тенденций подготовки высококвалифицированных специалистов.

Мы ждем ваши статьи, раскрывающие, обобщающие результаты исследований по другим психолого-педагогическим вопросам, а также оригинальные статьи по психологическим, педагогическим, социальным и философским проблемам современного образования.

Приглашаем вас к участию в работе нашего журнала.

SIBERIAN PEDAGOGICAL JOURNAL SCIENTIFIC PERIODICALS

System of education is one of the most influential and vital social institutions, connected with the fundamentals of a society.

Nowadays the educational and enlightening role of professional scientific periodic editions grows steadily.

“Siberian Pedagogical Journal” is an open and independent tribune for defining the strategies of development of education in the first decades of the new century. It contributes to methodology, innovations, conceptual models and technologies of pedagogical education.

Inviting to collaboration, the editorial board and editorial council of “Siberian Pedagogical Journal” expect that the authors of the journal should cooperate in comprehension and in-depth analysis of current complicated and inconsistent educational process. Colleagues can share their experience of using various educational techniques, discuss the progressive tendencies in preparation of highly qualified specialists.

СОДЕРЖАНИЕ

ВОПРОСЫ ВОСПИТАНИЯ И ОБУЧЕНИЯ

- Мудрик А. В., Патутина Н. А.** Детерминанты позитивных и негативных потенций составляющих процесса социализации 7
- Лобзина Т. П.** Развитие социальных качеств детей старшего дошкольного возраста и младшего школьного возраста в семье (результаты опытно-экспериментальной работы) 21
- Волканова Е. В., Комарова Ю. А.** Суть и структура иноязычной этнокультурной компетенции учащихся старших классов 29
- Томилина С. Н.** Педагогическая технология государственно-патриотического воспитания учащейся молодежи 36
- Хаджиев С. М.** Влияние осознанной родительской ответственности на образовательные результаты старшеклассников 45
- Гуревич Е. Б.** Конструкция междисциплинарной интеграции знаний по проблеме социализации 58

ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

- Олимов Ш. Ш., Сайфуллаева Н. З.** Педагогико-экономические аспекты интеграции образования, науки и производства в условиях региональных вузов на современном этапе... 71
- Маркеев А. И., Цукерблат Д. М.** Педагогический инструментарий развития компетенций будущего специалиста 83
- Даниленко Л. П.** Психолого-педагогические подходы к эффективному формированию инструментальных и профессиональных компетенций студентов вузов – будущих специалистов 93
- Омельченко Е. А.** Модель профессиональной подготовки, ориентированной на становление культуры самовыражения студентов 100
- Черемисинова И. С.** Межкультурный дискурс как учебный речевой материал для формирования межкультурной иноязычной коммуникативной компетенции у обучающихся лингвистического вуза 110

CONTENTS

UPBRINGING AND TRAINING QUESTIONS

- Mudrik A. V., Patutina N. A.** Determinants of Positive and Negative Potencies of the Components of the Socialization Process 7
- Lobzina T. P.** The Development of the Social Qualities of Children Preschool and Junior School Age in the Family (Results of Experimental Work) 21
- Volkanova E.V., Komarova Y. A.** Essence and Structure of Foreign Language Ethnocultural Competence of High-School Students 29
- Tomilina S. N.** Pedagogical Technology is State-Patriotic Education of Students 36
- Hadzhiev S. M.** Impact of Conscious Parental Responsibility on the Educational Results of High School Students 45
- Gurevich E. B.** Interdisciplinary Integration of Knowledge with Regard to Socialization Studies 58

PROFESSIONAL TRAINING

- Olimov S. S., Sayfullaeva N. Z.** Pedagogical and Economic Aspects of the Integration of Education, Science and Production in the Context of Regional Universities at the Present Stage 71
- Markeev A. I., Tsukerblat D. M.** Teaching Toolkit Development Competencies of the Future Specialist 83
- Danilenko L. P.** Psychological and Pedagogical Approaches to Effective Formation of Instrumental and Professional Competences of Students – Future Specialists 93
- Omelchenko E. A.** Model of Vocational Training Aimed at the Formation of Students' Sel-Expression Culture 100
- Cheremisinova I. S.** Intercultural Discourse as the Learning Speech Material for Formation of the Intercultural Foreign Language Communicative Competence of University Students 110

ИСТОРИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ НАУКИ И ПРАКТИКИ

Молоков Д. С., Ходырев А. М., Данилова Л. Н. Аксиологические основы развития советской системы педагогического образования 120

СРАВНИТЕЛЬНАЯ ПЕДАГОГИКА

Грасс Т. П., Петрищев В. И., Филоненко Е. В., Лебедева Н. А. Сравнительная характеристика процесса экономической социализации у школьников (на материале России, Германии и Китая)..... 131

Кучеревская М. О., Шаляпин О. В. Эволюция подходов к организации сравнительно-педагогических исследований 140

Дятлова Ю. О. Современные тенденции организации самостоятельной работы студентов зарубежных и российских вузов 151

РАЗМЫШЛЕНИЯ. ОБСУЖДЕНИЯ

Джуринский А. Н. Цифровое образование в Западной Европе и США: надежды и реальность 162

НАУЧНАЯ ЖИЗНЬ

Дахин А. Н. Поэзия математики. К 80-летию А. Ж. Жафярова 169

HISTORY OF THE PEDAGOGICAL SCIENCE AND PRACTICE

Molokov D. S., Khodyrev A. M., Danilova L. N. Axiological Basis for the Development of the Soviet System of Pedagogical Education..... 120

COMPARATIVE PEDAGOGY

Grass T. P., Petrishchev V. I., Filonenko E. V., Lebedeva N. A. Comparative Characteristics of the Process of School Children' Economic Socialization (on the Material of Russia, Germany and China)..... 131

Kucherevskaya M. O., Shalyapin O. V. Evolution of Approaches to the Organization of Comparative Pedagogical Research..... 140

Dyatlova Y. O. Modern Trends in the Organization of Independent Work of Students of Foreign Universities and Russia..... 151

REFLECTIONS. DISCUSSIONS

Dzhurinskiy A. N. Digital Education in Western Europe and the USA: Hopes and Reality..... 162

SCIENTIFIC LIFE

Dakhin A. N. Poetry of mathematics. To the 80th anniversary of A. Zh. Zhafyarov..... 169

DOI: 10.15293/1813-4718.1903.01

УДК 37.01

Мудрик Анатолий Викторович

Доктор педагогических наук, член-корреспондент РАО, профессор кафедры социальной педагогики и психологии, Московский педагогический государственный университет, amudrik@yandex.ru, Москва

Патутина Наталья Анатольевна

Доктор педагогических наук, доцент кафедры государственного и муниципального управления и правоведения, Московский городской педагогический университет, ORCID 0000-0003-2286-7361, ratutinaw@yandex.ru, Москва

ДЕТЕРМИНАНТЫ ПОЗИТИВНЫХ И НЕГАТИВНЫХ ПОТЕНЦИЙ СОСТАВЛЯЮЩИХ ПРОЦЕССА СОЦИАЛИЗАЦИИ¹

Аннотация. Цель статьи – выявление, общая систематизация и краткая характеристика детерминант позитивных и негативных потенций стихийной, относительно направляемой и относительно социально контролируемой социализации. Актуальность заявленного исследования определяется слабой изученностью совокупности детерминант в условиях трансформации социума, а также механизмов трансляции их влияния на социализацию. Это сдерживает развитие социально-психологических знаний о социализации и ограничивает возможности их применения в социальной практике.

Анализ теоретической проработанности проблемы показал, что монодисциплинарные и междисциплинарные исследования дают многостороннюю характеристику социализации, но не рассматривают ее составляющие как самостоятельные предметы изучения. В том числе и по этой причине не изучались детерминанты позитивных и негативных потенций стихийной, относительно направляемой и относительно социально контролируемой социализации.

В исследовании выявлены и систематизированы детерминанты позитивных и негативных потенций составляющих процесса социализации. В отношении стихийной социализации выделяется: социально-культурное состояние общества, ментальность этноса, тренд государственной политики в социально-культурной сфере, которые влияют на характер потенций через традиционный, стилизованный и кибермеханизмы социализации. В отношении относительно направляемой социализации выделяется: разработанность государственной политики в социальной сфере и эффективность его реализации, технологическое развитие и интерпретация, развитость и контент электронных средств массовой информации, которые влияют на характер потенций через институциональный механизм. В отношении относительно социально контролируемой социализации (воспитания) выделяется: характеристики личностных ресурсов воспитателей и воспитуемых, имплицитные «теории» личности и воспитания, исторически сложившиеся традиции и социально-психологический климат поселений, государственная политика в сфере воспитания и эффективность ее реализации. Эти детерминанты влияют на характер потенций через специфические механизмы в социальном и коррекционном воспитании через институциональный, в семейном

¹ Публикация подготовлена в рамках поддержанного РФФИ научного проекта № 17-06-00796-ОГН «Методологические основы создания социально-педагогических условий позитивной социализации учащихся».

воспитании через традиционный и межличностный, в религиозном – через традиционно-институциональный и стилизованно-межличностный, в диссоциальном – также стилизованный и межличностный механизмы. Влияние всех механизмов социализации имеет амбивалентный характер, т. е. они в той или иной степени определяют позитивность и негативность влияния на составляющие процесса социализации тех или иных детерминант.

Актуализация позитивных и негативных потенциалов составляющих процесса социализации в большей или меньшей степени определяет их характер, содержательное наполнение и формы проявления.

Ключевые слова: социализация, стихийная социализация, относительно социально контролируемая социализация, потенциалы, детерминанты, механизмы социализации.

Постановка проблемы. В социогуманитарных отраслях знания социализация традиционного исследуется как целостный феномен, которому свойственны различные психолого-педагогические и отчасти социальные проблемы.

Однако в современном российском социуме социализация сама превратилась в социальную проблему, что вызвано рядом новых обстоятельств его функционирования. Наиболее существенным можно считать происходящую трансформацию социума, в следствие чего объективно меняются условия, содержательное наполнение, механизмы социализации человека (не только подрастающих поколений, но и других возрастных групп).

Новые социокультурные, социально-экономические, социально-психологические, технологические и бытовые реалии привели к различного рода изменениям в традиционных нормах, ценностях и в социальных практиках, что в совокупности способствовало автономизации стихийной (спонтанного взаимодействия человека с различными сегментами социума) и относительно социально контролируемой социализации (более или менее осмысленного и целенаправленного воспитания); усилению роли относительно направляемой социализации (во взаимодействии человека с институтами государства и общества), а в целом превратили социализацию в качественно новую социальную проблему, в «русле» которой возникают новые и меняются традиционные психолого-педагогические и социальные проблемы.

Вышесказанное определяет настоятельную необходимость исследовать социализацию как социальную проблему в русле социогуманитарных отраслей знания, в том числе в социальной психологии воспитания и в социальной педагогике.

Одним из аспектов исследования социализации как социальной проблемы можно определить, в частности, изучение обстоятельств макро-, мезо- и микроуровней, которые детерминируют в той или иной мере позитивные и негативные потенциалы стихийной, относительно направляемой и относительно социально контролируемой социализации, выявление, общая систематизация и краткая характеристика которых являются *целью* настоящей статьи.

Актуальность заявленной проблемы для социально-психологического и социально-педагогического знания определяется, как минимум, следующими обстоятельствами:

– значительная трансформация на рубеже XX и XXI в. условий, детерминирующих содержание и механизмы всех составляющих процесса социализации, не изучена социальной психологией и социальной педагогикой в достаточно полной мере ни на описательном, ни на объяснительном уровнях, что сдерживает развитие этих отраслей знания;

– изменения, происходящие в позитивных и негативных потенциалах всех составляющих процесса социализации, и следующие за этим изменения в каждой их них, в частности происходящие в межпоколенной трансмиссии культуры, суще-

ственным образом влияют на воспитание подрастающих поколений и нуждаются в социально-психологическом и в социально-педагогическом осмыслении.

Характеристика актуальности заявленной проблемы свидетельствует о ее научной новизне и теоретической значимости, так как ее даже частичное решение существенно обогатит социально-психологические и социально-педагогические концепции социализации представлениями о совокупности детерминант позитивных и негативных потенций составляющих процесса социализации.

Кроме того, исследование имеет социальную и практическую значимость, обозначая новый угол зрения и выявляя новые аспекты совершенствования социальной сферы, а именно:

- выявления возможностей и ограничений при принятии в расчет и учет объективных детерминант в социально-педагогическом проектировании; разработки и апробации различных вариантов социально-психологического и социально-педагогического влияния на усиление позитивных и профилактику, минимизацию коррекцию негативных потенций всех составляющих процесса социализации;

- обогащения содержания и способов подготовки и переподготовки специалистов социальной сферы.

Теоретическая проработанность проблемы. Феномен социализации – объект полидисциплинарного исследования. Он изучался и изучается в философии, социальной философии, культурной антропологии, социологии, этнологии / этнографии, социальной и возрастной психологии, криминологии, социальной педагогике, социально-педагогической виктимологии.

Массив работ, посвященных социализации, начиная с книг Ф. Гиддинга [30] и Э. Дюркгейма [10] и по настоящее время столь внушителен, что обратимся лишь к тем из них, которые в той или иной мере необходимы для обоснования поставлен-

ной в статье проблемы.

Основная масса известных нам исследований социализации имеет монодисциплинарный характер. Серьезный междисциплинарный характер осмысления феномена и проблем социализации в отечественной науке осуществлен в работах И. С. Кона [14; 15]. Весьма интересный и нетривиальный для отечественного обществознания междисциплинарный анализ проблемы в рамках социально-философского исследования осуществил С. Е. Ильин, очень глубоко охарактеризовавший атрибуты теоретических образов социализации в отечественных и зарубежных работах философов, социологов, психологов и педагогов [12].

Подходы к трактовке и исследованию социализации довольно многообразны. Так, в ряде наук (культурной антропологии, этнологии и др.) социализацию трактуют как некий синтез инкультурации, адаптации и конструирования реальности. Анализ этого направления дан в работах Е. П. Белинской и В. А. Тихомандрицкой, С. И. Розума и М. В. Ромма [1; 25].

В русле психологии (но не только) сложились биогенетический, социогенетический, социально-экологический, психоаналитический, когнитивистский подходы к исследованию феномена социализации. В рамках каждого из них разработан спектр относительно самостоятельных теорий [1; 5; 14].

Наконец, в социальной педагогике выделяются субъект-объектный и субъект-субъектный подходы к исследованию социализации [21; 22].

В зависимости от реализуемого в конкретном исследовании подхода и в русле тех или иных теорий более или менее глубоко и многосторонне изучались такие универсальные характеристики социализации, как социализационная норма, стадии, этапы, институты, механизмы, агенты, средства, факторы социализации [5; 13; 16; 20; 22; 24; 26; 32].

В ряде работ даны результаты и анализ исследований отдельных аспектов социализации: сущность и особенности гражданской и политической социализации [4; 18]; тенденции семейной социализации [7]; специфические характеристики экономической социализации [8; 9]; проблемы гендерной [15; 17] и этнической социализации [2; 16; 17]. Весьма симптоматично, что особому анализу в работах В. В. Веселовой и других авторов подверглась проблема информационно-коммуникационных технологий как нового субъекта социализации [4; 22; 25].

Однако в известных нам отечественных и зарубежных исследованиях, а также в работах, имеющих аналитико-обзорный характер [5; 11; 15] практически не рассматриваются как самостоятельные объекты / предметы изучения составляющие процесса социализации – стихийная, относительно направляемая и относительно социально-контролируемая.

Следует особо отметить, что очень часто социализация и воспитание трактуются как синонимы. Особенно этим «грешат» педагогические, а порой и психологические работы. Это, видимо, во многом стало следствием того, что в официальных документах 90-х гг. об образовании понятие «воспитание» заменили понятием «социализация». В результате появилось несколько десятков педагогической диссертаций, в названии которых присутствует термин «социализация», а в содержании речь идет о различных аспектах образования, в том числе и о воспитании.

Анализ показывает, что в имеющихся исследованиях стихийная социализация и воспитание не получают статуса автономных составляющих процесса социализации, а выявленная и описанная нами относительно направляемая социализация в принципе не стала предметом социального изучения [22]. Соответственно не изучались их особенности, их позитивные и негативные потенциалы. Естественно,

что в ряде работ эта проблематика присутствует либо в «проброс», либо латентном виде (здесь следует в первую очередь назвать опять работы И. С. Кона).

В то же время обозначенная выше ситуация, когда социализация стала актуальной социальной проблемой, предполагает необходимость для ее решения в том числе, а может быть и в первую очередь, выявление и систематизацию детерминант позитивных и негативных потенциалов составляющих процесса социализации на рубеже веков, что и стало предметом описываемого исследования.

Подходы и методы исследования.

В качестве теоретико-методологической стратегии исследования реализованы следующие *подходы*:

- системный, который позволил выявить и систематизировать детерминанты позитивных и негативных потенциалов стихийной, относительно направляемой и относительно социально контролируемой социализации;
- феноменологический, который позволил изучить и описать детерминанты позитивных и негативных потенциалов каждой составляющей процесса социализации;
- институциональный, который позволил выявить и систематизировать институты, функционирующие в обществе и государстве, порождающие феномены, детерминирующие позитивные и негативные потенциалы каждой составляющей процесса социализации.

В исследовании был использован комплекс взаимодополняющих *методов*:

- теоретические: анализ литературы и интернет-ресурсов по проблеме; анализ нормативных и правовых актов и социальной статистики; сравнительный анализ и систематизация изученных данных;
- эмпирические: изучение отдельных сегментов социальной сферы и поселений различных видов и типов методами экспертной оценки, фокус-групп, созерцательного включенного наблюдения; изуче-

ние массового и передового педагогического опыта; опросы различных категорий респондентов как очно, так и через интернет; изучение газетно-журнальной и радиочно-телевизионной публицистики.

Описание материалов исследования.

В основе концепции исследования была положена идея Й. Шумпетера о том, что экономический и социальный прогресс в мире в целом и в конкретной стране в частности обусловлен диффузией двух типов нововведений (инноваций): информационно-технологического характера и организационно-управленческого характера [29]. Проблема настоящего исследования включает в себя обе эти составляющие.

Типы нововведений, по Шумпетеру, существенно влияют на социализацию человека. Дело в том, что трансформация политических, социокультурных и экономических систем может происходить в относительно короткие сроки, порой значительно меняя позитивные потенциалы социализации под влиянием меняющихся детерминант, которые их определяют.

В то же время социализация в течение жизни человека не может подтвердиться быстрым изменением. В процессе приспособления содержания механизмов и средств социализации к новым условиям и требованиям может возникать кризис как человека, так и социальной системы в целом [6; 19; 21; 27; 33].

Социализация понимается как вхождение человека в общество, с чем согласны практически все исследователи. Расхождение начинается в раскрытии того, что представляет собой «вхождение в общество», на что указывалось выше в экспликации проблемы.

В русле субъект-субъектного подхода, который мы реализуем в своих исследованиях, социализация определяется как вхождение человека в общество в процессе развития и самоизменения в ходе усвоения им и воспроизводства культуры. Это происходит во взаимодействии человека

со стихийными, относительно направляемыми и целенаправленно создаваемыми условиями жизни на всех возрастных этапах. Сущностью социализации при такой трактовке можно считать нахождение человеком баланса между приспособлением к социуму и обособлением в социуме [22].

Таким образом, одной из универсальных характеристик социализации в современной России является то, что она представляет собой сочетание стихийных, относительно направляемых и относительно социально контролируемых процессов, каждый из которых – одна из составляющих процесса социализации человека в целом. Все выделенные составляющие процесса социализации имеют как позитивные, так и негативные потенциалы, выявление детерминант которых стало задачей настоящего исследования.

Стихийная социализация происходит в неорганизованном, нередко спонтанном взаимодействии человека с различными многочисленными сегментами социума (в семье, в группах сверстников, в поселенческих общностях и пр.). В зависимости от возраста, пола, места жительства, этноконфессиональной, этнокультурной, социально-экономической принадлежности, образовательного уровня, индивидуальных и личностных особенностей человека набор сегментов социума, с которыми он взаимодействует, существенно различается по количеству и специфическим характеристикам.

Как показало исследование, наиболее явными детерминантами позитивных и негативных потенциалов стихийной социализации человека можно считать следующие.

Во-первых, социально-экономический уровень развития страны: технологическое развитие, степень интернетизации, политика в области экономики и финансов, жизненный уровень большинства населения, характер социального расслоения, уровень государственной поддержки определенных групп населения.

Во-вторых, социально-культурное состояние общества: уровень и дифференциация образованности населения, степень и характер потребления культуры различными группами граждан, мера и характер участия тех или иных слоев и групп в культурной, социальной и политической жизни.

В-третьих, ментальность этноса, которая во многом определяет: отношение его представителей к труду и специфические традиции, связанные с трудовой деятельностью; представления об удобствах быта и домашнем уюте; идеалы красивого и некрасивого, каноны семейного счастья и взаимоотношений членов семьи; нормы поло-ролевого поведения и т. д.

В-четвертых, тренд государственной политики в социально-культурной сфере: наличие соответствующего законодательства и характер его исполнения; развитость системы правовой и социальной защиты; степень согласованности и непротиворечивости деятельности структур исполнительной власти в социальной сфере; оптимальность финансирования социальной и культурной сфер; развитость и развитие социальной и культурной инфраструктуры.

Выявленные детерминанты влияют на меру позитивности и негативности тех или иных потенциалов стихийной социализации благодаря действию традиционного, стилизованного и кибермеханизмов социализации.

Традиционный механизм представляет собой процесс интернализации человеком набора ценностей, норм, обычаев, нравов и других, принятых в том или ином сегменте социума [20]. Его влияние имеет амбивалентный характер. С одной стороны, традиционный механизм транслирует позитивные нормы, ценности, одобряемые сценарии поведения, выработанные в истории конкретного этноса, социальной страты и пр. С другой – он трансформирует все то негативное, что накопилось в истории социума, его сегментов или появилось на современном этапе их функционирования.

Стилизованный механизм социализа-

ции действует в рамках определенной субкультуры. Под субкультурой в общем виде можно понимать комплекс типичных нормативно-поведенческих и морально-психологических проявлений, разделяемых и реализуемых людьми определенных возрастных, социокультурных, регионально-поселенческих, этноконфессиональных, профессиональных слоев, иных многочисленных номинальных (больших и малых) и реальных групп, который создает определенный стиль жизни и мышления, образ мира и его восприятия у принадлежащих

к этим слоям и группам людей [20]. Субкультура складывается в группах различных меньшинств, а также в контркультурных группах экстремистского, криминального, квазикультурного характера.

Влияние стилизованного механизма на стихийную социализацию, так же как и традиционного, имеет амбивалентный характер. С одной стороны, субкультуры в совокупности представляют собой специфический способ дифференциации развитых национальных культур, их трансляции на те или иные номинальные и реальные общности членов социума. Просоциальные и отчасти асоциальные субкультуры способствуют стабилизации социума и его членов, порождают инновационные явления и способствуют включению этих инноваций в культуру социума. В то же время антисоциальные, контркультурные и часть асоциальных субкультур способствуют дезорганизации тех сегментов социума, в которых они имеют место.

Амбивалентность результатов действия традиционного и стилизованного механизмов стихийной социализации ведет, помимо всего прочего, к тому, что в современном российском социуме сложился специфический способ социальных связей, взаимодействия и взаимоотношений людей, для которых характерны не только традиционная случайность, но и большая доля неопределенности и вероятности, которые свойственны обществу риска [28].

Эти характеристики приобретают особое значение в связи со стремительным распространением информационно-технологической инновации – Интернета. Интернет как глобальная сеть стал сегментом современного российского социума. Его можно рассматривать, с одной стороны, как сферу стихийной социализации, с другой – как одну из детерминант ее потенциалов, а с третьей – как новый механизм киберсоциализации, в первую очередь, подрастающих поколений, характеристики которого дал В. А. Плешаков [24].

Механизм киберсоциализации действует в процессе и в результате использования человеком современных информационно-коммуникационных технологий, в первую очередь и главным образом, интернет-технологий. Сущность влияния этого механизма состоит в том, что символично-знаковая реальность киберпространства становится сферой интериоризации и экстериоризации «артефактов культуры» и опыта социокультурной деятельности человека.

Влияние кибермеханизма на стихийную социализацию также амбивалентно, так как Интернет определяет в большей или меньшей степени как позитивные, так и негативные ее тенденции. Позитивные, так как интернет – обширная библиотека и огромное количество информационных ресурсов, что дает пользователям возможности большого многопланного выбора; средство и место общения как группового и межличностного, так и «массового» в социальных сетях; ресурсы, позволяющие самостоятельно (в нашем случае стихийно) получить то или иное образование, повысить профессиональную квалификацию; удовлетворить потребность в игровой активности и в различных проявлениях индивидуального творчества.

В то же время механизм киберсоциализации создает веер негативных потенциалов в процессе стихийной социализации пользователей. В глобальной сети содержится большое количество ресурсов порногра-

фического содержания, демонстрирующих и пропагандирующих различные формы насилия, популяризирующих различные способы манипуляции сознанием, насаждающих мистицизм, расизм, ксенофобию и пр. В пространстве Интернета присутствует определенная криминальная составляющая: «рецепты» преступных деяний, сайты террористических организаций, казино, тотализаторы и пр. В сети пользователь может стать жертвой мошенничества, кибербуллинга, киберхаррасмента, секстинга и пр.

Вышеперечисленные детерминанты определяют позитивные и негативные потенциалы стихийной социализации постольку, поскольку от их характера и влияния зависит содержательное наполнение основных механизмов стихийной социализации – традиционного, стилизованного и механизма киберсоциализации.

Относительно направляемая социализация человека происходит в процессе и в результате его взаимодействия (опосредованного и прямого) с институтами государства и общества. Понятие «относительно направляемая социализация» впервые введено А. В. Мудриком в научный аппарат и определяется как деятельность институтов государства и общества (на федеральном, региональном и муниципальном уровнях), направленная на реализацию своих функций. Эта деятельность объективно оказывает или может оказывать влияние на жизненный путь граждан, принадлежащих к тем или иным половозрастным, социокультурным, социоэкономическим, этноконфессиональным, региональным и иным слоям населения [21].

Так, например, государство определяет возраст начала обязательного обучения, его продолжительность и веер образовательных организаций. Кроме того, оно же определяет возраст совершеннолетия, призыва на военную службу, вступления в брак, выхода на пенсию и др.

Относительно направляемая социализация обладает как позитивными, так и не-

гитивными потенциями, содержание которых зависит от ряда детерминант.

Во-первых, от разработанности государственной политики в социальной сфере в целом и в частности в таких ее отраслях, как образование, здравоохранение, культура, социальная защита, жилищно-коммунальное обеспечение, массовый спорт, туризм, служба занятости.

Во-вторых, от того, как реализуется политика в социальной сфере, что зависит как от полноты и проработанности соответствующих законов, подзаконных актов, ведомственных инструкций, так и от того, сколь последовательно они исполняются в социальной практике на государственном, региональном и муниципальном уровнях. Важную роль в реализации социальной политики играют ее финансирование и создание необходимой инфраструктуры.

В-третьих, на рубеже XX и XXI в. особое значение приобретает государственная политика технологического развития в целом, особенно в сфере интернетизации.

В-четвертых, специфической детерминантой позитивных и негативных потенциалов относительно направляемой социализации, начиная с 60-х гг. прошлого века, стали электронные средства массовой информации – радио и телевидение. Это связано с тем, что тот набор программ ТВ и радио, которыми пользуется человек, уже в школьные годы создает специфический информационный мир, существенно различающийся даже в рамках социокультурных, этно-региональных и поселенческих слоев социума. Содержание этого «мира» оказывает существенное влияние на усвоение теми, кто в нем живет, широкого спектра социальных норм и ценностей, на формирование восприятия реалий жизни и их оценку, на выбор (как правило, неосознанный) сценариев поведения, жизненных планов и т. п. Естественно, что само содержание теле- и радиопрограмм может иметь как позитивный, так и негативный характер. Кроме того, даже позитивный

потенциал СМИ может оказывать негативное влияние на конкретные группы и личности в зависимости от их базовых установок и ценностных ориентаций, потому что, как правило, в массе своей люди имеют тенденцию пользоваться теми сообщениями средств массовой информации, которые согласуются с уже имеющимися у них интересами и картиной мира.

Имеющиеся данные позволяют выявить основной механизм относительно направленной социализации – институциональный. Институциональный механизм социализации функционирует в процессе взаимодействия человека с институтами государства на макро-, мезоуровнях (чаще опосредствованного). На микроуровне взаимодействие имеет непосредственный характер. Оно происходит в различных организациях как созданных специально для социализации членов, так и реализующих социализирующие функции попутно, параллельно со своими основными функциями (производственные, религиозные, добровольные, клубные и другими организациями) [20].

В процессе взаимодействия человека с различными институтами и организациями происходит нарастающее накопление им соответствующих знаний и опыта социально одобряемого поведения, опыт конфликтного или бесконфликтного одобряемого избегания выполнения социальных норм, а также умения и опыта приспособления к требованиям их носителей.

В целом детерминанты и механизм относительно направляемой социализации создают спектр возможностей и ограничений функционирования человека в социуме.

Относительно социально контролируемой социализации человека воспитание можно определить как относительно осмысленное и более или менее целенаправленное возвращение человека, которое происходит в различных сегментах общества и государства в рамках организаций и групп, цели, ценности, нормы и содер-

жание жизнедеятельности которых имеют определенную специфику, не идентичны, а порой противоречивы. Во-первых, воспитание в семье, т. е. семейное воспитание. Во-вторых, воспитание в специально создаваемых государством и обществом многочисленных и разнопрофильных организациях (от яслей и детских садов до школ и вузов, учреждений дополнительного образования и пр.), в которых реализуется социальное воспитание. В-третьих, воспитание осуществляется религиозными организациями, т. е. имеет место религиозное воспитание. В-четвертых, воспитание происходит в тоталитарных, криминальных, экстремистских и квазикультурных сообществах; в этом случае мы имеем дело с воспитанием, которое мы определили как диссоциальное. В-пятых, в специально созданных учреждениях происходит коррекционное воспитание различного вида (от адаптации аутичных детей к условиям проживания до перевоспитания правонарушителей).

Как показало исследование, наиболее явными и существенными детерминантами позитивных и негативных потенциалов воспитания можно считать следующее. В первую очередь следует назвать характеристики личностных ресурсов как воспитателей, так и воспитуемых, которые во многом определяют как позитивные, так и негативные потенциалы всех видов воспитания (в диссоциальном – только негативные).

Следующей детерминантой позитивных и негативных потенциалов воспитания являются присущие каждому этносу имплицитные «теории» личности и воспитания, т. е. подразумеваемая, но не формулируемая совокупность представлений о характере взаимодействия поколений, о стиле и содержании детско-родительских и межличностных отношений и т. д. В каждом этносе складываются несколько имплицитных «теорий» воспитания: как следует воспитывать лиц мужского и женского пола (в зависимости от канонов мужественности и женственности); как следует

воспитывать в соответствии с канонами социально-культурных слоев этноса. Имплицитные «теории» воспитания во многом определяют, каким образом реализуются все виды воспитания, влияя на неосознанном уровне на поведение его субъектов и перевешивая формулируемые ими принципы, нормы и пр.

Важной детерминантой позитивных и негативных потенциалов воспитания следует считать исторически сложившиеся в тех или иных регионах, городах, сельских поселениях традиции, нравы, обычаи, характер социально одобряемых и не одобряемых норм и стилей поведения, степень этнической и социально-культурной гомогенности населения, социально-психологический климат в целом.

Безусловно, существенной детерминантой позитивных и негативных потенциалов воспитания относительно контролируемой социализации выступает государственная политика в социальной сфере в целом и в сфере воспитания в частности. Она определяет степень приоритетности воспитания для государства, от чего зависит разработанность и проработанность соответствующих законодательных и подзаконных актов, мера финансирования сферы воспитания, создания необходимой инфраструктуры социального и коррекционного воспитания, системы подготовки и переподготовки кадров. Эта политика становится эффективной, если предполагает систему мер по поддержке семей и семейного воспитания, а также профилактики и коррекции обстоятельств, способствующих диссоциальному воспитанию. Другим условием ее эффективности является то, сколь последовательно она реализуется на федеральном, региональном и муниципальном уровнях.

Механизмы относительно социально контролируемой социализации специфичны для того или иного вида воспитания.

Основной для социального и коррекционного воспитания – институциональный механизм, так как такое воспитание

осуществляется в специально созданных организациях (иногда может действовать межличностный механизм). Взаимосвязь субъектов этих видов воспитания (индивидуальных – воспитателей и воспитуемых – и групповых) имеет институционально-ролевой характер, в котором главенствует рациональный компонент, определяющий содержание и характер их взаимодействия (эмоциональный компонент может играть более или менее существенную, дополняющую роль).

В семейном воспитании действуют традиционный и межличностный механизмы. Взаимосвязь субъектов (между супругами и детьми, сиблингами, бабушками и дедушками и пр.) имеет кровно-родственный характер, в которой преобладает эмоциональный компонент.

В религиозном воспитании взаимосвязь субъектов (священнослужителей с верующими и верующих между собой) имеет конфессионально-общинный характер, т. е. она определяется исповедуемым ими вероучением и отношениями, складывающимися в соответствии с вероучительными принципами. Исходя из этого, можно полагать, что в религиозном воспитании действуют традиционно-институциональный и стилизованно-межличностный механизмы. Первый связан с тем, что религиозная организация – институция, базирующаяся на сакральной традиции, а второй – с тем, что в религиозной организации складывается определенная субкультура, которая влияет на взаимоотношения входящих в нее людей.

В диссоциальном воспитании действуют стилизованный и межличностный механизмы, ибо взаимосвязь субъектов (индивидуальных – лидеров – и групповых) и объектов (членов контркультурной общности) имеет в основе психическое, психологическое, социальное и физическое насилие. Стилизованный влияет через субкультуру контркультурной общности, а межличностный – через отношение лидера и ее членов, в конечном счете приоб-

ретающий характер «господин – раб».

В целом детерминанты и механизмы относительно социально контролируемой социализации определяют потенции различных видов воспитания, от которых зависит характер и результат относительно осмысленного и более или менее целенаправленного взращивания человека.

Результаты исследования. В результате описанного выше исследования и в сочетании с результатами предыдущего исследования тенденций трансформации механизмов и средств социализации подрастающего поколения можно сделать ряд выводов и предположений [22].

В условиях трансформации российского социума детерминанты позитивных и негативных потенций всех составляющих процесса социализации имеют как традиционные, так и инновационные составляющие. Этот дуализм порождается такими характеристиками современного российского социума, как транзитивность, вытекающие из нее неопределенность и содержательная амбивалентность социальных ценностей и социальных практик.

Традиционные и инновационные реалии, детерминирующие позитивные и негативные потенции всех составляющих процесса социализации, находятся между собой в различных соотношениях. С одной стороны, фиксируется замещение традиционных реалий инновационными, с другой – происходит большая или меньшая трансформация традиционных реалий под влиянием инновационных социальных процессов и практик. С третьей стороны, весьма явно выражены более или менее продуктивное, контрпродуктивное, конфликтное сосуществование традиционных и инновационных реалий, их сегментов, ценностей и практик. И, наконец, имеет место поглощение инновационных реалий традиционными (как по форме, так и / или по содержанию), а также полное неприятие вплоть до агрессивного отвержения инновационных реалий традиционными.

Все эти феномены так или иначе влияют на то, каково содержательное наполнение детерминант позитивных и негативных потенциалов социализации (сам «набор» их почти не изменяется). Полученные в исследовании данные позволяют предполагать, что в современной России существенно усилились традиционные для нее механизмы социализации, через которые идет трансляция влияния детерминант на позитивные и негативные потенциалы составляющих социализации. Кроме того, появился спектр инноваций десоциализирующего характера как «выращенных» на отечественной почве, так и заимствованных из иных культур, а также появившихся вследствие «хитроумных» мутаций вполне вроде бы позитивных традиционных механизмов.

В современной России произошли существенные изменения в соотношении и во взаимосвязях различных групп факторов социализации (мегафакторов – благодаря появлению интернета, макро-, мезо- и микрофакторов) как между собой, так и между отдельными факторами. Эти изменения наблюдаются как в рамках одной группы (по горизонтали), так и между факторами,

входящими в разные группы (например, семьей и этносом), т. е. по вертикали. Изменилось также значение различных факторов в процессах стихийной, относительно направляемой и относительно социально контролируемой социализации. Эти изменения влияют как на большие группы населения, так и на малые социальные группы и даже на отдельных индивидов.

Обращает на себя внимание рост непосредственного влияния на социализацию малых социальных групп и отдельных индивидов макро- и мезофакторов, что создает новую социально-психологическую и социально-педагогическую ситуацию.

Все вышеназванные процессы и явления в той или иной степени определяются актуализацией в их рамках позитивных и негативных потенциалов составляющих процесса социализации. В свою очередь, тот или иной вариант актуализации в большей или меньшей мере зависит от определенных детерминант, определяющих характер, содержательное наполнение и формы проявления позитивных и негативных потенциалов составляющих и факторов процесса социализации.

Библиографический список

1. *Белинская Е. П., Тихомандрицкая О. А.* Проблемы социализации: история и современность. – М.; Воронеж: Изд-во Московского психолого-социального ун-та: МОДЭК, 2013. – 208 с.
2. *Белинская Е. П., Стефаненко Т. Г.* Этническая социализация подростков. – М.; Воронеж: Изд-во Московского психолого-социального ун-та: МОДЭК, 2013. – 208 с.
3. *Бучкова А. И.* Сущность и особенности политической социализации в современной России: автореф. дис. ... канд. социол. наук. – М., 2013. – 27 с.
4. *Веселова В. В.* Информационно-коммуникационные технологии как субъект процесса социализации // Социальная педагогика в современных социальных практиках: сборник научных статей VI Международного симпозиума. 2–5 июня 2016 г. – Арзамас: Арзамасский филиал ННГУ, 2016. – С. 71–79.
5. *Головина Н. Ф.* Социализация и воспитание ребенка. – СПб.: Речь, 2004. – 272 с.
6. *Данилов А. Н.* Неусвоенные уроки истории // Вестник РУДН. Серия: социология. – 2017. – Т. 17, № 4. – С. 460–467.
7. *Дементьева И. Ф.* Социализация детей в семье в условиях трансформации: тенденции, факторы, детерминанты: автореф. дис. ... д-ра социол. наук. – М., 2006. – 47 с.
8. *Дубовская Е. М.* Социализация в меняющемся мире // Социальная психология в современном мире / под ред. Г. М. Андреевой, А. И. Донцова. – М.: Аспект Пресс, 2002. – С. 148–162.
9. *Дубовская Е. М., Кораблинов Р. А.* Экономическая социализация в транзитивном обществе // Социальная психология и общество. –

2013. – № 4. – С. 5–18.

10. Дюркгейм Э. Социология. Ее предмет, метод, предназначение. – М.: Канон, 1995. – 349 с.

11. Игнатова Л. Ю., Семичева М. В. Социализация личности как проблема исследования отечественных и зарубежных ученых // Образование и воспитание – 2017. – № 1. – С. 13–15.

12. Ильин С. Е. Атрибуты теоретических образов социализации: к рефлексии над социокультурной стороной знаний // Идеи и Идеалы. – 2017. – № 2 (32), Т. 2. – С. 60–68.

13. Ковалева А. И. Социализация личности: норма и отклонение. – М.: Ин-т молодежи, 1996. – 222 с.

14. Кон И. С. Психология ранней юности. – М.: Просвещение, 1989. – 256 с.

15. Кон И. С. Ребенок и общество. – М.: Академия, 2003. – 336 с.

16. Кон И. С. Мальчик – отец мужчины. – М.: Время, 2010. – 704 с.

17. Клецина И. С. Гендерная социализация. – СПб.: Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 1998. – 92 с.

18. Красная М. А. Особенности гражданской социализации молодежи в современном обществе: автореф. дис. ... канд. психол. наук. – М., 2015. – 38 с.

19. Коулман Дж. Капитал социальный и человеческий // Общественные науки и современность. – 2001. – № 3. – С. 121–139.

20. Мудрик А. В. Личность и ее воспитание в коллективе. – М.: Знание, 1983. – 96 с.

21. Мудрик А. В. Социализация и смутное время. – М.: Знание, 1991. – 79 с.

22. Мудрик А. В. Социализация человека. – М.; Воронеж: МПСИ: МОДЭК, 2010. – 624 с.

23. Мудрик А. В. Исследование трансформации механизмов социализации // Вестник ПСТГУ. Серия: Педагогика Психология. – 2014. – № 4. – С. 44–51.

24. Пешаков В. А. Теория киберсоциализации человека / под ред. А. В. Мудрика. – М.: МПГУ: Homo Cyberus, 2011. – 400 с.

25. Розум С. И. Психология социализации и социальной адаптации человека. – СПб.: Речь, 2006. – 365 с.

26. Селзнер Н. Социология. – М.: Феникс, 1998. – 688 с.

27. Социальная трансформация в России: теории, практики, сравнительный анализ / под ред. В. А. Ядова. – М.: МПСИ, 2005. – 584 с.

28. Чупров В. И., Зубок Ю. А., Уильямс К. Молодежь в обществе риска. – М.: Наука, 2003. – 231 с.

29. Шумпетер Й. Теория экономического развития. Капитализм, социализм, демократия. – М.: Эксмо, 2007. – 864 с.

30. Giddings F. P. The Theory of socialization. – N.Y., 1897.

31. Handbook of Socialization theory and reseach / ed. D. A. Gollin. – Chi, 1969.

32. Hurrelmann K. Social structure and personality development. – Cambr, 2009.

33. Parsons T., Bales R. Family Socialization and interaction process. – L., 1998.

Поступила в редакцию 17.03.2019

Mudrik Anatoly Viktorovich

Dr. Sci. (Pedag.), Corresponding member of RAO, Prof. of the Department of Social Pedagogy and Psychology, Moscow State Pedagogical University, amudrik@yandex.ru, Moscow

Patutina Nataliya Anatol'evna

Dr. Sci. (Pedag.), Assoc. Prof. of the Department of State and Municipal Administration and law, Moscow city Pedagogical University, patutinaw@yandex.ru, ORCID 0000-0003-2286-7361, Moscow

DETERMINANTS OF POSITIVE AND NEGATIVE POTENCIES OF THE COMPONENTS OF THE SOCIALIZATION PROCESS

Abstract. The purpose of the article is to identify, general systematization and a brief description of the determinants of positive and negative potential of spontaneous, relatively directed and relatively socially controlled socialization.

Analysis of the theoretical elaboration of the problem showed that monodisciplinary and interdisciplinary research provides a multilateral characteristic of socialization, but do not consider its components as independent subjects of study. Including, therefore, the determinants of positive and negative potential of spontaneous, relatively guided and relatively socially controlled socialization have not been studied.

The study identified and systematized the determinants of positive and negative potentials of the components of the socialization process. With regard to spontaneous socialization: the socio-cultural state of the society, the mentality of the ethnos, the trend of state policy in the sociocultural sphere, which influence the character of the potencies through the traditional, stylized and cybersocialization mechanisms. In relation to the direction of socialization: the development of public policy in the social sphere and the effectiveness of its implementation, technological development and interpretation, development and content of electronic media that affect the nature of potential through an institutional mechanism. In relation to socially controlled socialization (up-bringing): characteristics of personal resources of educators and educators, implicit “theories” of personality and upbringing, historical traditions and socio-psychological climate of settlements, state policy in the field of education and the effectiveness of its implementation. These determinants influence the character of the potencies through specific mechanisms in social and remedial education through institutional, in family education through traditional and interpersonal, in religious – through traditionally institutional and stylized-interpersonal, in dissocial – also stylized and interpersonal mechanisms. The influence of all socialization mechanisms is ambivalent, i.e. in one way or another, they determine the positivity and negativity of influence on the components of the socialization process of one or another determinant.

The actualization of the positive and negative potentialities of the components of the socialization process to a greater or lesser extent determines their character, meaningful content and forms of manifestation.

Keywords: socialization, spontaneous socialization, relatively socially controlled socialization, potency, determinants, socialization mechanisms.

References

1. Belinskaya, E. P., Tikhomandritskaya, O. A., 2013. Problems of socialization: history and modernity. Moscow; Voronezh: Moscow Psychological and Social University Publ.: MODEK Publ., 208 p. (In Russ.)
2. Belinskaya, E. P., Stefanenko, T. G., 2013. Ethnic socialization of adolescents. Moscow; Voronezh: Moscow Psychological and Social University Publ.: MODEK Publ., 208 p. (In Russ.)
3. Buchkova, A. I., 2013. The essence and features of political socialization in modern Russia. Moscow, 27 p. (In Russ.)
4. Veselova, V. V., 2016. Information and communication technologies as a subject of the process of socialization. Social pedagogy in modern social practices. A collection of scientific articles of the VI International Symposium. June 2–5. Arzamas: Arzamas branch of UNN Publ., pp. 71–79. (In Russ.)
5. Golovina, N. F., 2004. Socialization and education of the child. St. Petersburg: Speech Publ., 272 p. (In Russ.)
6. Danilov, A. N., 2017. Undigested lessons of history. Bulletin of RUDN. Series: Sociology, Vol. 17, No. 4, pp. 460–467. (In Russ.)
7. Dementieva, I. F., 2006. Socialization of children in the family in the conditions of transformation: trends, factors, determinants. Moscow, 47 p. (In Russ.)
8. Dubovskaya, E. M., 2002. Socialization in a changing world. Social psychology in the modern world. Moscow: Aspect Press Publ., pp. 148–162. (In Russ.)
9. Dubovskaya, E. M., Korablinov, R. A., 2013. Economic socialization in a transitive society. Social Psychology and Society, No. 4, pp. 5–18. (In Russ.)
10. Durkheim, E., 1995. Sociology. Its subject, method, purpose. Moscow: Canon Publ., 349 p. (In Russ.)
11. Ignatova, L. Yu., Semicheva, M. V., 2017.

Socialization of the individual as a problem of research of domestic and foreign scientists. Education and Upbringing, No. 1, pp. 13–15. (In Russ.)

12. Ilyin, S. E., 2017. Attributes of theoretical images of socialization: to reflection on the socio-cultural side of knowledge. Ideas and Ideals, No. 2 (32), Vol. 2, pp. 60–68. (In Russ.)

13. Kovaleva, A. I., 1996. Socialization of the individual: the norm and deviation. Moscow: Institute of Youth Publ., 222 p. (In Russ.)

14. Kon, I. S., 1989. Psychology of early adolescence. Moscow: Enlightenment Publ., 256 p. (In Russ.)

15. Kon, I. S., 2003. Child and society. Moscow: Academy Publ., 336 p. (In Russ.)

16. Kon, I. S., 2010. The boy is the father of a man. Moscow: Time Publ., 704 p. (In Russ.)

17. Kletsina, I. S., 1998. Gender socialization. St. Petersburg: RGPU them A. I. Herzen Publ., 92 p. (In Russ.)

18. Krasnaya, M. A., 2015. Features of civil socialization of youth in modern society. Moscow, 38 p. (In Russ.)

19. Coleman, J., 2001. Capital social and human. Social sciences and modernity, No. 3, pp. 121–139. (In Russ.)

20. Mudrik, A. V., 1983. Personality and its education in the team. Moscow: Knowledge Publ., 96 p. (In Russ.)

21. Mudrik, A. V., 1991. Socialization and troubled times. Moscow: Knowledge Publ., 79 p. (In Russ.)

22. Mudrik, A. V., 2010. Socialization of man. Moscow; Voronezh: MPSI Publ.: MODEK Publ., 624 p. (In Russ.)

23. Mudrik, A. V., 2014. Study of the transformation of socialization mechanisms. Bulletin of PSTGU. Series: Pedagogy Psychology, No. 4, pp. 44–51. (In Russ.)

24. Pleshakov, V. A., 2011. The theory of human cyber socialization. Moscow: MPGU Publ.: Homo Cyberus Publ., 400 p. (In Russ.)

25. Rosum, S. I., 2006. Psychology of socialization and social adaptation of man. St. Petersburg: Speech Publ., 365 p. (In Russ.)

26. Smelser, N., 1998. Sociology. Moscow: Phoenix Publ., 688 p. (In Russ.)

27. Yadova, V. A., 2005, ed. Social Transformation in Russia: Theories, Practices, Comparative Analysis. Moscow: MPSI Publ., 584 p. (In Russ.)

28. Chuprov, V. I., Zubok, Yu. A., Williams, K., 2003. Young People in a Risk Society. Moscow: Science Publ., 231 p. (In Russ.)

29. Schumpeter, J., 2007. Theory of Economic Development. Capitalism, socialism, democracy. Moscow: Eksmo Publ., 864 p. (In Russ.)

30. Giddings, F. P., 1897. The Theory of socialization. New York. (In Eng.)

31. Gollin, D. A., 1969, ed. Handbook of Socialization theory and research. Chi. (In Eng.)

32. Hurrelmann, K., 2009. Social structure and personality development. Cambr. (In Eng.)

33. Parsons, T., Bales, R., 1998. Family Socialization and interaction process. L. (In Eng.)

Submitted 17.03.2019

Лобзина Татьяна Павловна

Педагог-исследователь, Нижегородский институт развития образования, директор, Центр развития личности, Tatilo@mail.ru, ORCID 0000-0003-4009-1712, Нижний Новгород

РАЗВИТИЕ СОЦИАЛЬНЫХ КАЧЕСТВ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО И МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В СЕМЬЕ (РЕЗУЛЬТАТЫ ОПЫТНО-ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЙ РАБОТЫ)

Аннотация. Проблема и цель. Семья как социальный институт с присущей ей функционально-ролевой структурой имеет все условия для социального развития ребенка старшего дошкольного и младшего школьного возраста. Однако родители не всегда готовы к реализации своей социализирующей функции. Развивая родительскую компетентность, педагог может опосредованно влиять на социальное развитие детей.

Цель статьи. Представить диагностические методики и результаты исследования социальных качеств детей старшего дошкольного и младшего школьного возраста. Показать динамику их развития в результате планомерной работы с родителями.

Основные результаты. На основании исследования психолого-педагогической литературы предложен комплекс социальных качеств – базисных характеристик успешного социального развития дошкольника: активность, инициативность, самостоятельность, произвольность поведения и самодисциплина, умение взаимодействовать, умение осуществлять самооценку, позитивный эмоциональный настрой. Констатирующий эксперимент показал, что состояние сформированности этих качеств детей находится на среднем и низком уровнях. На формирующем этапе эксперимента была организована работа с семьями детей экспериментальной группы. Основными условиями эффективной работы являлись компетентность родителей и организация субъект-субъектного взаимодействия в семье в процессе реализации семейных функций.

Закключение. Контрольный эксперимент показал возросший уровень развития социальных качеств детей экспериментальной группы.

Ключевые слова: социальное развитие, комплекс социальных качеств, субъект-субъектное взаимодействие, родители и дети в семье, семейные виды деятельности, компетентность родителей, экспериментальная группа, контрольная группа.

Постановка задачи. Проблема социального развития детей дошкольного возраста является актуальной, а потому привлекает исследователей. Эти вопросы рассматривают в своих работах Л. В. Байбородова, Н. Ф. Голованова, Л. В. Коломийченко, М. И. Рожков, Д. И. Фельдштейн, А. М. Щетинина.

В связи с особой чувствительностью детей дошкольного возраста к влиянию значимых взрослых, значением семьи в их социализации и индивидуализации, а также с некомпетентностью родителей в этих вопросах остро обозначилась проблема поиска эффективных условий разви-

тия базисных характеристик личности – их социальных качеств, определяющих уровень социального развития детей.

Необходимо было теоретически обосновать и экспериментально проверить условия, обеспечивающие эффективное формирование социальных качеств старших дошкольников и младших школьников в семье.

Научная экспозиция, введение в проблему. Семья рассматривается в качестве основного фактора социального развития ребенка-дошкольника и младшего школьника, поскольку его личностное становление, успешность его жизни в социуме, степень полезности обществу закладываются

в тех условиях, которые создают родители. Социальное развитие детей Л. В. Коломийченко определяет как динамичный процесс усвоения и интериоризации ценностей культуры, осуществляемый в ходе социализации, индивидуализации и культуротворчества, в результате которого происходят количественные и качественные изменения, приобщение к разным видам социальной культуры [5].

Быстрые темпы общественного развития обозначают для образовательных учреждений и родителей новое направление педагогической деятельности: помощь ребенку в гармоничном встраивании своей индивидуальности в социальный мир. Для современных родителей включение в такую деятельность оказывается сложным делом. Они воспитывались в другое время, когда мир был стабильным, в связи с чем приобрели от своих родителей определенный педагогический опыт, который сегодня переносят на своих детей. Но в новой непрерывно изменяющейся социальной ситуации требуется иное видение процесса социального развития ребенка и своей роли в нем.

Исследовательская часть. На основе анализа нормативных и научно-методических источников был определен комплекс качеств, представляющий социальный портрет современного дошкольника и младшего школьника. Так, ФГОС ДО (раздел «Социально-коммуникативное развитие ребенка») и ФГОС НОО (раздел «Духовно-нравственное развитие») определяют показатели социального развития, при этом акцент делается не только на когнитивную составляющую, но и на социальные качества (субъектные, эмоциональные, коммуникативные): усвоение норм и ценностей общества, развитие общения и взаимодействия; становление самостоятельности, целенаправленности, саморегуляции; развитие социального и эмоционального интеллекта, эмоциональной отзывчивости, сопереживания, уважительного отношения и чувства принадлежности к семье и к со-

обществу детей и взрослых; формирование позитивных установок к труду и творчеству; формирование основ безопасного поведения [8; 9].

В работах отечественных ученых описаны социальные качества детей как базисные характеристики их успешного социального развития (О. Ф. Борисова, Н. Ф. Голованова, В. В. Коробкова, Л. В. Коломийченко, Л. А. Метлякова, А. М. Щетинина). Эти исследования позволили нам выделить комплекс качеств, свидетельствующих об успешном социальном развитии детей дошкольного и младшего школьного возраста: активность, инициативность, самостоятельность, произвольность поведения и самодисциплина, умение взаимодействовать, умение осуществлять самооценку, позитивный эмоциональный настрой. Нам предстояло определить, какие условия в семье должны быть созданы для их формирования у детей.

Проведение практической части работы было связано с подбором диагностических методик указанных социальных качеств, необходимых для составления социального портрета каждого ребенка. В целях нашего исследования мы использовали диагностики А. И. Баркан [1], А. М. Щетининой, Л. В. Кире, В. Г. Щур (табл. 1) [1; 10].

Исследованием были охвачены две группы испытуемых: одна из них – экспериментальная (далее – ЭГ) – состояла из учащихся и родителей Центра развития личности «Жираф» (40 детей и родителей). Другая – контрольная (далее – КГ) – представлена учащимися детских клубов «Юный автозаводец», «Виктория», МБУ ДО «Центр творчества детей Автозаводского района» г. Нижнего Новгорода (40 детей и родителей).

Особенностью нашего исследования являлось то, что к нему активно привлекались родители. Наблюдая за поведением детей в семье и изучая результаты тестовых заданий, выполненных детьми, родители в опросных листах фиксировали результаты.

**Диагностические методики исследования социальных качеств детей
старшего дошкольного и младшего школьного возраста**

Критерии	Показатель	Диагностические методики
Самоисследование родителями социальных качеств детей на основе наблюдений		
Самостоятельность	Умение самостоятельно организовать свою деятельность, выполнить работу до конца самостоятельно	Карта проявлений самостоятельности (А. М. Щетинина)
Произвольность поведения, самодисциплина	Умение контролировать свое поведение, делать выбор на основе ценностного отношения к другим, принятие и выполнение правил группы, выполнение требований взрослого	Шкальная оценка сформированности социальных форм поведения ребенка по результатам наблюдений (А. М. Щетинина, Л. В. Кире)
Активность	Стремление активно участвовать в деятельности	Карта проявлений активности (А. М. Щетинина, Н. А. Абрамова)
Инициативность	Умение инициировать какую-либо деятельность, стремление быть первым	Карта проявлений инициативности (А. М. Щетинина)
Взаимодействие и сотрудничество	Способность к партнерскому диалогу	Диагностика способностей детей к партнерскому диалогу (А. М. Щетинина)
Исследование родителями своего ребенка на основе изучения тестовых заданий, выполненных детьми		
Самооценка	Оценка себя	Тест «Лесенка» (В. Г. Щур)
Позитивный эмоциональный настрой	Общее эмоциональное состояние ребенка	Тест «Рисунок семьи» (А. И. Баркан)

Результаты исследования. Согласно методикам диагностики, мы зафиксировали результаты, распределили результаты по трем уровням – низкий, средний, высокий – на основании вычисления среднего арифметического, результаты представили в процентном отношении (табл. 2).

Таблица 2

Состояние сформированности социальных качеств ЭГ и КГ на констатирующем этапе, %

Качество	Низкий уровень		Средний уровень		Высокий уровень	
	ЭГ	КГ	ЭГ	КГ	ЭГ	КГ
Самостоятельность	22,5	30	65	57,5	12,5	12,5
Произвольность поведения, самодисциплина	17,5	22,5	77,5	70	5	7,5
Активность	22,5	22,5	67,5	70	10	7,5
Инициативность	40	30	55	62,5	5	7,5
Взаимодействие и сотрудничество	32,5	27,5	60	65	7,5	7,5
Самооценка	10	7,5	77,5	80	12,5	12,5
Позитивный эмоциональный настрой	27,5	20	42,5	47,5	30	32,5

Как видно из таблицы, у большинства детей (от 42 до 77,5 %) социальные качества находятся на среднем уровне развития. На самом низком уровне – *инициативность и способность к взаимодействию и сотрудничеству* в обеих группах.

При оценке *самостоятельности* выявлено, что дети не умеют найти себе дело, довести начатое до конца, выполнять поручения и обязанности без указаний взрослого. Низкий уровень самостоятельности имеют 30 % детей КГ, 22,5 % детей ЭГ; высокий уровень – равное количество детей (12,5 %) и в той, и в другой группе.

По показателям *активности* дети обеих групп имеют примерно одинаковые результаты: низкий уровень – 22,5 % ЭГ и 23 % КГ; средний – 67,5 % ЭГ и 70 % КГ; высокий – 10 % ЭГ и 7,5 % КГ. Дети включаются в деятельность, если она интересна, участвуют в играх. Но не проявляют активность во взаимодействии с окружающими, редко предлагают помощь и не обращаются с просьбой о помощи, не всегда интересуются новым, пребывают в хорошем настроении начиная новую деятельность.

Инициативность проявляют лишь 5 % детей ЭГ и 8 % КГ (берут на себя главные роли в играх, перехватывают инициативу, принимают участие во всех делах, любят находиться в центре внимания и высказывать свою точку зрения). Остальные дети не стремятся к лидерству, малоинициативны, не испытывают радости от внимания к ним со стороны коллектива.

Произвольность поведения, самодисциплина на высоком уровне так же, как и инициативность, у 5 и 8 % детей ЭГ и КГ соответственно. Эти воспитанники умеют согласовывать свои действия с другими, подчинять свои интересы интересам других, следовать социальным нормам и правилам, сдерживать негативные проявления, играть бесконфликтно, конструктивно разрешать спорные ситуации. К сожалению, довольно большой процент детей требует серьезного отношения взрослых к формированию этих социальных качеств.

Способность детей *к взаимодействию и сотрудничеству* так же, как и инициативность, находится на низком уровне развития (32,5 % ЭГ и 28 % КГ). Дети испытывают трудности в умении слушать, договариваться, эмоционально пристраиваться к партнеру; эти качества в их поведении наблюдаются лишь иногда.

Большинство детей имеют средний уровень *самооценки* (оценка себя завышена, что свидетельствует о неразвитости критичности и рефлексии). Однако 10 и 7,5 % (ЭГ и КГ) детей имеют низкую самооценку, которая нуждается в серьезной корректировке.

В ходе изучения *эмоционального состояния* ребенка по отношению к семье, *позитивного настроения* и осознания причастности его к семье было выявлено, что только около 30 % детей (30 % ЭГ и 32,5 % КГ) можно отнести к высокому уровню.

Итак, по итогам констатирующего эксперимента сложилась общая картина социального развития детей (табл. 3).

Данные таблицы показывают, что большинство детей ЭГ и КГ имеют средний уровень социального развития: ЭГ – 72,5 % и КГ – 70; 7,5 % детей из ЭГ и 10 из КГ имеют высокий уровень общего развития социальных качеств; процент детей, оказавшихся на низком уровне развития социальных качеств, одинаков в обеих группах (по 20 %).

На формирующем этапе эксперимента была организована работа с семьями воспитанников ЭГ по развитию социальных качеств детей. Основным условием является компетентность родителей; повышение ее позволит педагогам опосредованно руководить налаживанием функционально-ролевых отношений в семье, добиваясь позитивных результатов в социальном развитии детей.

При этом родители должны овладеть способами субъект-субъектного взаимодействия с детьми, что предусматривает создание благоприятной семейной атмосферы, партнерский стиль воспитания, субъ-

ектную позицию ребенка, вовлеченность образовательную, эмоционально-комму-
детей в семейные виды деятельности: никативную, досуговую, духовно-нрав-
хозяйственно-бытовую, воспитательно- ственную, экономическую.

Таблица 3

Исходные уровни развития социальных качеств детей (общие показатели по ЭГ и КГ)

Уровень	Экспериментальная группа		Контрольная группа	
	чел.	%	чел.	%
Низкий	8	20	8	20
Средний	29	72,5	28	70
Высокий	3	7,5	4	10

Работа с семьями осуществлялась по специально созданной практикоориентированной программе, которая включала в себя определение актуальности, целей социального развития детей, мотивации; планирование развития себя как родителя; моделирование нового стиля воспитания; планирование и организацию деятельности семьи при реализации семейных функций совместно с детьми в соответствии с принципами вовлечения ребенка в деятельность; исследование и планирование индивидуальных маршрутов.

Только через родителей – значимых взрослых, создающих оптимальные условия для успешного социального развития детей в семье посредством субъект-субъектного взаимодействия, – можно оказывать развивающее воздействие на развитие

актуальных сегодня и в будущем социальных качеств детей старшего дошкольного и младшего школьного возраста.

В процессе формирующего эксперимента у родителей менялось отношение к ребенку, к своей роли в его воспитании и социальном развитии; корректировались семейные и индивидуальные привычки.

Контрольный эксперимент показал возросший уровень развития социальных качеств детей ЭГ (активность; инициативность; самостоятельность; произвольность поведения и самодисциплина; умение взаимодействовать, сотрудничать, осуществлять самооценку; позитивный эмоциональный настрой), а следовательно, и общий уровень социального развития в сравнении с КГ. Результаты представлены в табл. 4.

Таблица 4

Сравнение уровня социального развития детей на констатирующем и контрольном этапах экспериментальной работы

Группа	Этап эксперимента	Уровни социального развития					
		низкий		средний		высокий	
		кол-во	%	кол-во	%	кол-во	%
ЭГ	Констатирующий	8	20	29	72,5	3	7,5
	Контрольный	2	5	18	45	20	50
КГ	Констатирующий	8	20	28	70	4	10
	Контрольный	4	10	30	75	6	15

Показания, представленные в таблице, свидетельствуют о значительном повышении уровня развития социальных качеств

детей ЭГ по сравнению с уровнем, достигнутым детьми КГ. 50 % детей ЭГ имеют высокий уровень развития социальных

качеств, 45 – средний и только 5 остались на низком. В то время как результаты детей КГ изменились не значительно.

В табл. 5 представлена динамика в развитии отдельных социальных ка-

честв детей ЭГ. Наиболее существенные изменения отмечены в развитии таких качеств, как самостоятельность, активность, самооценка, эмоциональное благополучие.

Таблица 5

Сравнительный анализ показателей развития социальных качеств констатирующего и контрольного экспериментов детей ЭГ, %

Социальное качество	Низкий уровень		Средний уровень		Высокий уровень	
	Констат. этап	Контрол. этап	Констат. этап	Контрол. этап	Констат. этап	Контрол. этап
Самостоятельность	23	8	65	43	13	50
Произвольность поведения	18	5	78	75	5	20
Активность	23	13	68	40	10	48
Инициативность	40	5	55	60	5	25
Взаимодействие	33	5	60	63	8	33
Самооценка	10	0	45	25	45	75
Эмоциональный настрой	28	3	43	13	30	85

Заключение. По итогам проведенной опытно-экспериментальной работы можно сделать следующие выводы.

1. Социальные качества детей старшего дошкольного и младшего школьного возраста, такие как самостоятельность, произвольность поведения и самодисциплина, активность, инициативность, взаимодействие, сотрудничество, самооценка, позитивный эмоциональный настрой, свидетельствующие об успешном социальном развитии, могут формироваться в семье при создании соответствующих условий.

2. Важнейшим условием успешного социального развития детей является субъект-субъектное взаимодействие с ребенком. Родители и дети как субъекты внутрисемейных отношений являются участниками всех видов семейной деятельности, в процессе которых происходит непрерывное развитие социальных качеств детей.

3. Компетентность родителей в вопро-

сах социального развития и организации субъект-субъектного взаимодействия с ребенком в семье также является необходимым условием развития социальных качеств.

4. Исследование социальных качеств, проведенное на констатирующем и контрольном этапах эксперимента, показало разницу между результатами детей ЭГ и КГ. В процессе формирующего эксперимента – работы с родителями, направленного на повышение их педагогической компетентности и позитивных изменений в семьях, удавалось осуществлять опосредованное руководство развитием социальных качеств детей. В результате существенно изменились показатели всех критериев социального развития у детей ЭГ. Этот факт является подтверждением эффективности условий по развитию социальных качеств детей и доказательством верности гипотезы исследования.

Библиографический список

1. Баркан А. И. Плохие привычки хороших детей. Учимся понимать своего ребенка. – М.: Дрофа-Плюс, 2004. – 352 с.
 2. Борисова О. Ф. Формирование социаль-

ной компетентности детей дошкольного возраста: дис. ... канд. пед. наук. – Челябинск, 2009. – 250 с.

3. Голованова Н. Ф. Социализация и воспитание ребенка: учебное пособие для студентов высших учебных заведений. – СПб.: Речь, 2004. – 272 с.

4. Гордон Т. Тренинг эффективного родителя [Электронный ресурс]. – М.: Ломоносовъ, 2010. – 510 с. – URL: <http://www.koob.ru> (дата обращения: 17.02.2019).

5. Коломийченко Л. В. Социокультурная компетентность детей дошкольного возраста: сущность, основные параметры // Реализация компетентностного подхода в дошкольном образовании: материалы междунар. науч. конф. (г. Пермь, 26 апреля 2007 г.) Перм. гос. пед. ун-т. – Пермь, 2007. – С. 36–48.

6. Коробкова В. В. Воспитательный потенциал современной семьи: структурно-компонентный анализ и диагностика: учеб.-метод. пособие. – Пермь: ПГГПУ, 2011. – 164 с.

7. Метлякова Л. А. Диагностика воспитательного потенциала современной семьи: учеб-

но-методическое пособие. – Пермь, 2011. – 237 с.

8. *Об утверждении* федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования [Электронный ресурс]: Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 17.10.2013 № 1155. – URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_154637/ (дата обращения 17.02.2019).

9. *Об утверждении* и введении в действие федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования [Электронный ресурс]: Приказ Минобрнауки России от 06.10.2009 N 373. – URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_96801/ (дата обращения: 10.02.2019).

10. Щетинина А. М. Диагностика социального развития ребенка: учебно-методическое пособие. – В. Новгород: НовГУ им. Ярослава Мудрого, 2000. – 88 с.

11. Щетинина А. М. Социализация и индивидуализация в детском возрасте: учебное пособие. – В. Новгород: НовГУ им. Ярослава Мудрого, 2004. – 132 с.

Поступила в редакцию 20.03.2019

Lobzina Tatiana Pavlovna

Teacher-researcher, Nizhny Novgorod Institute of Education Development, Director of the Center for Personal Development, Tatilo@mail.ru, ORCID 0000-0003-4009-1712, Nizhny Novgorod

THE DEVELOPMENT OF THE SOCIAL QUALITIES OF CHILDREN PRESCHOOL AND JUNIOR SCHOOL AGE IN THE FAMILY (RESULTS OF EXPERIMENTAL WORK)

Abstract. Problems and objective. The family, as a social institution with its inherent functionally role structure, has all the conditions for the social development of children in preschool and junior school age. However, parents are not always ready to realize their socializing function. The teacher can indirectly influence the social development of children by developing parental competence.

Purposes of article. To present diagnostic methods and results of the research of preschool and junior school children social qualities and to show the dynamics of their development as a result of systematic work with parents.

Main results. The article proposes the complex of social qualities, the basic characteristics of the successful social development of a preschooler, based on the study of psychological and pedagogical literature: activity, initiative, independence, arbitrariness and self-discipline, the ability to interact, the ability to carry out self-assessment and positive emotional attitude.

Ascertaining experiment showed that the state of formation of these qualities in children is at the average and low level. At the forming stage of the experiment, work with families of the

experimental group pupils was organized. The competence of parents and the organization of subject-to-subject interaction in the family in the process of implementing family function were the main conditions for effective work.

Conclusion. Control experiment showed the increased level of social qualities development of experimental group children.

Keywords: complex of social qualities, subject-subject interaction, parents and children in the family, family activities, experimental group, control group.

References

1. Barkan, A. I., 2004. Bad habits of good children. We learn to understand our child. Moscow: Drofa-PLYUS Publ., 352 p. (In Russ.)
2. Borisova, O. F., 2009. The formation of social competence of children of preschool age. Chelyabinsk, 250 p. (In Russ.)
3. Golovanova, N. F., 2004. Socialization and education of the child. A textbook for students of higher educational institutions. St. Petersburg: Speech Publ., 272 p. (In Russ.)
4. Gordon, T., 2010. Parent Effective Training [online]. Moscow: Lomonosov Publ., 510 p. Available at: <http://www.koob.ru> (accessed: 17.02.2019). (In Russ.)
5. Kolomiychenko, L. V., 2007. Socio-Cultural competence of preschool children: the essence, the main parameters. Implementation of competence approach in pre-school education. Materials international. scientific. Conf. (Perm, 26 April 2007). Perm, pp. 36–48. (In Russ.)
6. Korobkova, B. B., 2011. Educational potential of the modern family: structural-component analysis and diagnostics. A teaching manual. Perm: PSHPU Publ., 164 p. (In Russ.)
7. Matlyakova, L. A., 2011. Diagnostics of the educational potential of the modern family. A teaching manual. Perm, 237 p. (In Russ.)
8. On Education in Russian Federation [online]. RF Federal Law dated 17 November 2013, No 1155-FZ. Available at: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_154637/ (accessed: 17.02.2019). (In Russ.)
9. On approval and introduction of the federal state educational standard of primary general education [online]: Order of the Ministry of Education and Science of Russia of 06.10.2009 N 373. Available at: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_96801/ (accessed: 10.02.2019).
10. Shetinina, A. M., 2000. Diagnostics of social development of the child: Educational and methodical benefit. Velikiy Novgorod: NSU named after Yaroslav Mydry Publ., 88 p. (In Russ.)
11. Shetinina, A. M., 2004. Socialization and individualization in childhood. Textbook. Velikiy Novgorod: NSU named after Yaroslav Mydry Publ., 132 p. (In Russ.)

Submitted 20.03.2019

Волканова Елизавета Викторовна

Аспирант кафедры методики обучения иностранным языкам, Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена, liza_volkanova@mail.ru, ORCID 0000-0001-6507-1975, Санкт-Петербург

Комарова Юлия Александровна

Доктор педагогических наук, профессор, проректор по международному сотрудничеству, Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена, prorector_ms@herzen.spb.ru, ORCID 0000-0003-2986-4446, Санкт-Петербург

СУТЬ И СТРУКТУРА ИНОЯЗЫЧНОЙ ЭТНОКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ УЧАЩИХСЯ СТАРШИХ КЛАССОВ

Аннотация. Целью статьи является рассмотрение феномена иноязычной этнокультурной компетенции с позиций современной методической науки. В статье изложены предположения выделения названной компетенции в качестве самостоятельного сегмента коммуникативной иноязычной компетентности, предлагается дефиниционное содержание термина, обосновываются и описываются компоненты иноязычной этнокультурной компетенции. К таковым отнесены: этнолингвистический, этнолингвострановедческий, этнолингвопсихологический, компенсаторный и рефлексивно-оценочный компоненты.

Актуальность. Подготовка молодежи к жизни в поликультурном мире является важной составляющей процесса социализации и выявляет необходимость формирования патриотически настроенного гражданина своей страны, уважающего культуру мира, проявляющего толерантность к этническим особенностям социумов других стран.

Методология. Теоретический анализ иноязычной этнокультурной компетенции позволил уточнить содержание термина, обосновать и описать составные компоненты иноязычной этнокультурной компетенции. В качестве диагностических средств авторы использовали интервьюирование и анкетирование учащихся 10–11 классов. В статье представлен анализ полученных данных в процентном соотношении, сопровождаемый аналитическими выводами.

В заключении статьи подводится итог выполненного исследования, раскрывается практическая значимость формирования иноязычной этнокультурной компетенции в старших классах средней школы.

Ключевые слова: иноязычная этнокультурная компетенция, культурно-маркированная компетенция, этнокультурная компетенция, этнопедагогика, этническая культура, этнос.

Введение в проблему. В современном мире в связи с обострениями политических и социальных отношений, недопониманием между многими странами особое значение для будущего поколения имеет преемственное, логичное, гармонично выстроенное соизучение иностранного языка и культуры как самостоятельных феноменов, так и в ракурсе компаративного соизучения с родным языком и культурой. Именно названный формат изучения позволит сформировать современного молодого че-

ловека, способного оценить достоинства мирового культурного богатства, оставаясь при этом патриотом и достойным представителем своей страны.

В контексте сказанного отметим, что важность подготовки молодежи к жизни в поликультурном мире названа в числе важнейших задач в документах ООН и ЮНЕСКО. В частности, в докладе Международной комиссии по образованию подчеркивается важнейшая роль школы в преобразовании взаимозависимости го-

сударств и этносов в социальную солидарность [3]. И это ставит перед современной школой серьезные задачи, связанные с формированием патриотически настроенного гражданина своей страны, уважающего культуру мира, проявляющего толерантность к этническим особенностям социумов других стран.

Названные идеи нашли свое отражение в Стандарте второго поколения для общеобразовательных школ, в котором среди личностных результатов указывается «способность к осознанию российской гражданской идентичности в поликультурном социуме» [9, с. 5].

Этот запрос общества побудил интерес современной методической науки к изучению проблематики, отражающей процессы формирования культурно-маркированных компетенций. К таким компетенциям можно отнести следующие: социокультурную, социобикультурную, межкультурную, поликультурную, лингвокультурологическую, лингвокультурную, интракультурную, интеркультурную, инокультурную и др. (Н. В. Барышников, Богдан Н. А., Подгорбунских А. А. Сафонова В. В., Тараева Е. Г., Вуган М. и др.). Безусловно, перечисленные компетенции, предложенные в авторской интерпретации, представляются значимыми для реализации задач формирования гражданской идентичности молодежи. Однако в настоящей статье нам бы хотелось обратить внимание на еще один действенный инструмент созидания качеств патриота своей страны – формирование этнокультурных способностей учащихся старшей школы посредством иностранного языка.

Теоретическое исследование. Выбор возрастного диапазона для реализации задач формирования иноязычных этнокультурных способностей является не случайным и объясняется рядом причин социального, психологического и психофизиологического характера. Для начала обратимся к психологическому портрету

учащихся 10–11 классов, характеристики которого влияют на этот процесс. В описываемом возрасте (16–18 лет) ученики уже более осознанно подходят к выбору будущей профессии, которая сейчас часто связана с общением с зарубежными сверстниками. Знание культурных различий в общении и умение правильно выбирать поведенчески адекватную модель взаимодействия, способность правильно устанавливать контакты, поддерживать коммуникацию – все это играет положительную роль в развитии межкультурных связей. Следовательно, осознание старшеклассниками необходимости этих знаний и умений в реальной жизни повышают мотивацию учения.

Появление в этом возрасте социально-психологической готовности к *личностному и жизненному самоопределению* влияет на осознание своей принадлежности к определенной культуре, вместе с признанием многообразия других культур, терпимого и уважительного, но не раболепного отношения к ним. Этот вопрос становится наиболее важным в последние годы, когда стало осознаваться значительное влияние западных культур, которое ведет к глобализации, а в последнее время к «вестернизации», в рамках которой происходит обеднение и унификация всех национальных культур по образцу западных и американской культур. Влияние названных тенденций на формирование мировоззрения молодежи становится все более ощутимым в последние годы. Наиболее очевидно это проявляется в старших классах, когда школьники достаточно восприимчивы к внешним факторам и в большей степени подвержены идеологическим влияниям. В частности, проведенное нами в 2016–2018 гг. анкетирование учащихся 10–11 классов позволило сделать вывод о том, что российские старшеклассники зачастую оказываются уязвимыми перед массовым воздействием западных медиакультур, отдавая предпочтение «продук-

там» зарубежных киностудий, телевизионных и эстрадно-песенных индустрий. В ходе предпринятого исследования было выявлено, что из 148 опрошенных:

– 63 % предпочитают смотреть иностранные фильмы; 12 % иногда смотрят иностранные фильмы на языке оригинала; 19 % регулярно смотрят зарубежные ситкомы; 48 % любят смотреть как отечественные, так и зарубежные фильмы; 8 % опрошенных с интересом смотрят старые советские кинокомедии; 34 % являются любителями российских телесериалов; 17 % респондентов затруднились с ответом на поставленный вопрос;

– 75 % опрошенных старшеклассников слушают песни иностранных исполнителей; 19 % респондентов любят слушать отечественную и иностранную музыку; 12 % предпочитают песни на русском языке, так как они им более понятны; 4 % слушают в основном классических исполнителей;

– 77 % респондентов хотели бы знать, как национальные особенности России отражаются в медиапродукции; 80 % верят, что российские традиции и исторические факты искажаются как в зарубежных песнях, так и в фильмах; 92 % опрошенных сталкивались с трудностями, когда не могут объяснить на иностранном языке российский культурный феномен или явление; 94 % хотели бы научиться рассказывать об особенностях русской истории и культуры на иностранном языке.

Как можно заметить по первым двум частям опросника, влияние зарубежной медийной культуры на формирование менталитета старшеклассников очевидно. Однако благодаря третьей части можно сделать вывод, что юношество – это возраст, когда обучаемые интересуются причинами происходящего, содержанием феноменов собственной и зарубежной культур, обладают желанием научиться достойно представлять средствами иностранного языка достижения собственной страны и пр. В то же время они особо воспринимают искус-

ство и художественную наглядность, им интересно постигать исторические закономерности, осмыслять развитие собственной нации в силу возросшего интереса к причинно-следственным связям и в силу формируемого чувства патриотизма. Безусловно, юношеский возраст является наиболее благоприятным для развития иноязычной этнокультурной компетенции как инструмента формирования гражданской идентичности молодежи.

Поясним представленный вывод. Важно отметить, что особенностью иноязычной этнокультурной компетенции является ее направленность на формирование способности быть достойными представителями своей страны и культуры в межкультурном общении, не копирующими инокультурные образцы. При этом отметим, что в основе формирования иноязычной этнокультурной компетенции должно лежать полноценное овладение этническими особенностями своей культуры – лишь человек, уважающий и понимающий самобытность своего народа, сможет понять и принять специфику культурных ценностей других этнических коллективов.

Известно, что процесс поликультурной социализации человека начинается с вхождения в культуру своего народа, т. е. с процесса формирования *этнической идентичности*. Ее определяют как результат когнитивно-эмоционального процесса самоопределения индивида в социальном пространстве относительно многих этносов, как осознание, восприятие, понимание, оценивание и переживание своей принадлежности к этносу. Одними из основополагающих факторов, играющим важную роль в процессе формирования этнической идентичности, являются сохранность и полноценность существования этнических традиций в окружающем социуме.

Выделяют три основных этапа формирования этнической идентичности:

1) диффузная идентичность – начина-

ется в старшем дошкольном и охватывает младший школьный возраст, когда формируются фрагментарные представления об этнической принадлежности;

2) поиск идентичности – приходится на подростковый возраст, когда пробуждается интерес к этническим ценностям, усиливается идентификация с референтными группами и деление на «своих» и «чужих»;

3) развитие этнического мировоззрения – в период ранней юности происходит осознание своей этнической принадлежности. Сформированность этнической идентичности является основным звеном в этнокультурной компетенции в педагогическом понимании этого термина [4]. У старшеклассников (период ранней юности) на этом этапе укрепляется осознание своей этнической принадлежности, определяется мотивация выбора своей национальности, конструируется этническое мировоззрение. Особенно важно отметить, что идентификация осуществляется на основе формулы «Я-представитель своего народа» [11, с. 35]. На основе осознания своей культуры становится возможным и необходимым соизучения языка и культуры, с акцентом на представление своей культуры на иностранном языке в межкультурном общении.

Для формирования заявленной иноязычной этнокультурной компетенции в первую очередь необходимы знания эквивалентности и безэквивалентности лексических единиц в двух языках, культурно-маркированной лексики, этнокультурных лакун, а также особенностей поведения представителей одной культуры в сравнении с иностранной. Помимо сказанного в состав иноязычной этнокультурной компетенции должны входить навыки узнавания и перевода этнокультурно-маркированных языковых единиц, умения адекватного интерпретирования событий в соответствии с правилами иноязычной культуры, умения определения и объяснения этнокультурного содержания в про-

изведениях художественной наглядности своей страны на иностранном языке. Этот компонент иноязычной этнокультурной компетенции был определен как *этнолингвистический*.

Не менее важным видится вычленение в рамках описываемой компетенции *этнолингвострановедческого* компонента, в который входят фоновые знания этноисторического характера; системы ценностей родной и иноязычной этнокультуры; навыки перевода и объяснения языковых единиц с этнолингвострановедческой наполняемостью; а также умения этнолингвострановедческого комментирования или перефразирования этнокультурного содержания лингвострановедческих реалий на иностранном языке; умения сравнивать и сопоставлять этнолингвострановедческие факты двух культур без оценочного отношения.

Важно отметить, что иноязычная этнокультурная компетенция подразумевает «готовность к преодолению трудностей в коммуникативных и иных формах взаимодействия с представителями различных этнических общностей, а именно: непредвзятость позиции при оценке других людей, их национально-психологических особенностей; преодоление этноцентрических предубеждений; способность эмоционально, участливо и тактично откликаться на запросы, интересы и поступки людей других культур» [10, с. 21]. На наш взгляд, это особенно важно в иноязычной этнокультурной компетенции, так как при общении на иностранном языке с представителями других культур особенно важно не допустить конфликтной ситуации, при этом тактично отстаивая ценности своей культуры. Вследствие этого был отдельно выделен *этнолингвopsихологический* компонент в составе иноязычной этнокультурной компетенции. Он обозначает особые сферы, в которых обучаемый, владея знаниями (о стереотипах, эмпатийного восприятия различий), умениями (выделять этнокультурные ценности в процессе наблюдения

и общения с представителями других этнокультур; отличать общие и частные характеристики этнокультурных явлений; выбирать приемлемый стиль общения при объяснении этнокультурных особенностей своей страны; нейтрализовать негативный компонент, содержащийся в стереотипном представлении об этнокультуре) и психологическими способностями (эмпатического восприятия поведения и речи себя и собеседника, исходя из свойственных каждой культуре разных шкал ценностей; осознанности, желания и готовности воспринять «отличное» без ложных стереотипов и предубеждений; управление состоянием тревожности при столкновении с непредвиденной этнокультурной ситуацией и непониманием), может эмпатично относиться к собеседнику, позитивно воспринимать этнокультурные различия, преодолевая стереотипное восприятие и поведение по отношению к представителю другой этнокультуры.

Названные блоки являются базовыми, однако также должен быть сформирован *компенсаторный* механизм использования вербальных и невербальных средств общения, позволяющий выходить из трудных ситуаций при недостатке языковых средств в процессе объяснения этнокультурных особенностей. В этот компонент были включены знания этнокультурных особенностей вербальных и невербальных средств общения, которые необходимо использовать в трудных этнокультурных ситуациях, а также дополнительных языковых средств, с помощью которых можно объяснить этнокультурную единицу. На основе знаний важным представляется формирование навыков использования языковых и неязыковых средств объяснения этнокультурных реалий, непонятных собеседнику, а также умений поддержать и

наладить межкультурное общение при возникшем непонимании при помощи средств приемлемых и доступных для понимания представителю иной этнокультуры. Дополнительным, но все же необходимым является *рефлексивно-оценочный* компонент, формирующий и развивающий знания, навыки и умения оценивать свою речевую и неречевую деятельность с точки зрения ее этнокультурной направленности, а затем использовать различные способы улучшения эффективности своего иноязычного общения в качестве представителя своей этнокультуры на мировой арене.

Таким образом, в составе иноязычной этнокультурной компетенции вошли следующие компоненты: *этнолингвистический, этнолингвострановедческий, этнолингвopsихологический, компенсаторный и рефлексивно-оценочный*.

Результаты исследования. В завершении отметим, что иноязычная этнокультурная компетенция имеет сложную структуру, представляющую специфические компоненты, выражающие ее этнокультурную направленность (этнолингвистический, этнолингвострановедческий, этнолингвopsихологический), и общие компоненты (компенсаторный и рефлексивно-оценочный). Каждый из компонентов наполнен знанием составляющей, на основе которой формируются и развиваются необходимые навыки, умения и способности. Формирование иноязычной этнокультурной компетенции школьников приводит к развитию логического и критического мышления, находчивости и активности; развитию способности к самообразованию и к творчеству; воспитанию российской гражданской идентичности, патриотизма, уважения к Отечеству; формированию целостного мировоззрения, соответствующего современному уровню развития науки.

Библиографический список

1. Барышников Н. В., Богдан Н. А. Социокультурная иноязычная компетенция школь-

ника: монография. – М.: Вузовский учебник, 2015. – 222 с.

2. Барышников Н. Д. Язык и культура в лингводидактическом контексте // Язык и культура: сборник статей XXVIII Международной научной конференции / отв. ред. С. К. Гураль. – Томск: Изд-во Том. гос. ун-та, 2018. – С. 3–11.
3. Еразина А. А. Проблема этностереотипов в процессе формирования опыта интеркультурной деятельности студента [Электронный ресурс] // Педагогическое мастерство: материалы VI Междунар. науч. конф. (г. Москва, июнь 2015 г.). – М.: Буки-Веди, 2015. – С. 8–11. – URL: <https://moluch.ru/conf/ped/archive/151/8184/> (дата обращения: 12.02.2019).
4. Иманов А. К. Мудрые заповеди этнопедагогика: методическое пособие. – Петропавловск: СКГУ им. М. Козыбаева, 2015. – 109 с.
5. Подгорбунских А. А. История становления понятия «лингвокультурная компетентность» [Электронный ресурс] // Вестник Шадринского государственного педагогического института. – 2013. – № 1 (17). – С. 1–7. – URL: <http://shgpi.edu.ru/files/nauka/vestnik/2013/2013-1-9.pdf> (дата обращения: 12.02.2019).
6. Психология общения. Энциклопедический словарь / под общ. ред. А. А. Бодалева. – М.: Когито-Центр, 2011. – 2280 с.
7. Сафонова В. В. Социокультурный подход к коммуникативному образованию средствами со-изучаемых языков // Замежные языки. – 2016. – № 4 (62). – С. 3–15.
8. Тарева Е. Г. Устная межкультурная коммуникация: проблемы трудностей понимания // Вестник Пермского национального исследовательского политехнического университета. Проблемы языкознания и педагогики. – 2018. – № 1. – С. 71–82.
9. ФГОС среднего общего образования (10–11 класс) [Электронный ресурс]: Приказ Минобрнауки России от 17.05.2012 №413 // Федеральные государственные образовательные стандарты. – 45 с. – URL: https://fgos.ru/LMS/wm/wm_fgos.php?id=sred (дата обращения: 12.02.2019).
10. Шаповалов В. А. Высшее образование в поликультурном обществе. – Ставрополь: Изд-во СГУ, 2006. – 30 с.
11. Стефаненко Т. Г. Этнопсихология: учебник для вузов. – 4-е изд., испр. и доп. – М.: Аспект Пресс, 2009. – 368 с.
12. Вурам М. Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence. – Clevedon: Multilingual Matters, 1997. – 124 p.

Поступила в редакцию 04.04.2019

Volkanova Elizaveta Viktorovna

Postgraduate student, Foreign languages teaching methodology department, Herzen State Pedagogical University of Russia, liza_volkanova@mail.ru, ORCID 0000-0001-6507-1975, Saint Petersburg

Komarova Yulia Alexandrovna

Full professor (Education), Vice-President for International Cooperation at Herzen State Pedagogical University of Russia, prorektor_ms@herzen.spb.ru, ORCID 0000-0003-2986-4446, Saint Petersburg

**ESSENCE AND STRUCTURE OF FOREIGN LANGUAGE
ETHNOCULTURAL COMPETENCE OF HIGH-SCHOOL STUDENTS**

Abstract. The aim of the article is to analyze the phenomenon of foreign language ethno-cultural competence from the perspective of modern methodological science. The article considers the prerequisite for the allocation of the named competence as an independent segment of communicative foreign language competence; it also proposes the definitional content of the term, substantiates and describes the components of foreign language ethno-cultural competence. These components are the following: ethno-linguistic, ethno-linguo-crosscultural, ethno-linguo-psychological, compensatory and reflexive-evaluative components.

Relevance. Preparing young people for life in the multicultural world is an important component of the socialization process and reveals the need to form a patriotically-minded citizen of

the country who respects other world cultures and is tolerant to any ethnic characteristic of social medium of other countries.

Methodology. The theoretical analysis of the foreign-language ethnocultural competence allowed us clarifying the content of the term and also substantiate and describe the constituent components of the foreign-language ethnocultural competence. As diagnostic tools, the authors used an interviewing and survey of high-school students. The article presents an analysis of the data obtained in percentage, followed by analytical conclusions.

Conclusion. The article concludes with a summary of the research performed and also reveals the practical significance of the formation of a foreign-language ethno-cultural competence of high-school students.

Keywords: foreign language ethno-cultural competence, cultural-marked competence, ethno-cultural competence, ethnopedagogics, ethnic culture, ethnos.

References

1. Baryshnikov, N. V., Bogdan, N. A., 2015. Sociobicultural foreign language competence of a school student. Monograph. Moscow: University textbook Publ., 222 p. (In Russ.)
2. Baryshnikov, N. D., 2018. Language and culture in a linguodidactic context. Language and culture. Collection of articles of the XXVIII International Scientific Conference. Tomsk: Tom. state university Publ., pp. 3–11. (In Russ.)
3. Ergazina, A. A., 2015. The problem of ethno-stereotypes in the process of forming the experience of student intercultural activity [online]. Pedagogical skill: materials of the VI Intern. scientific conf. (Moscow, June 2015). Moscow: Buki-Vedi Publ., pp. 8–11. Available at: <https://moluch.ru/conf/ped/archive/151/8184/> (accessed: 12.02.2019). (In Russ.)
4. Imanov, A. K., 2015. The wise precept of ethnopedagogy. Petropavlovsk: NKSU them. M. Kozybaeva Publ., 109 p. (In Russ.)
5. Podgorbunskih, A. A., 2013. The history of the formation of the concept of «linguocultural competence» [online]. Bulletin of the Shadrinsk State Pedagogical Institute, No 1 (17), pp. 1–7. Available at: <http://shgpi.edu.ru/files/nauka/vestnik/2013/2013-1-9.pdf> (accessed: 12.02.2019). (In Russ., abstract in Eng.)
6. Bodaleva, A. A., 2011, ed. Psychology of communication. Encyclopedic Dictionary. Moscow: Kogito-Center Publ., 2280 p. (In Russ.)
7. Safonova, V. V., 2016. Sociocultural approach to communicative education by means of co-learned languages. Zamizhnyya, No. 4 (62), pp. 3–15. (In Russ.)
8. Tareva, E. G., 2018. Oral intercultural communication: problems of understanding difficulties. Bulletin of the Perm National Research Polytechnic University. Problems of linguistics and pedagogy, No. 1, pp. 71–82. (In Russ, abstract in Eng.)
9. Federal State Educational Standard of secondary education (10–11 class) [online]. Order of the Ministry of Education and Science of Russia dated 17 May 2012 No. 413. Federal State Educational Standards. 45 p. Available at: https://fgos.ru/LMS/wm/wm_fgos.php?id=sred (accessed: 12.02.2019). (In Russ.)
10. Shapovalov, V. A., 2006. Higher education in a multicultural society. Stavropol: SSU Publ., 30 p. (In Russ.)
11. Stefanenko, T. G., 2009. Ethnopsychology. Textbook. Moscow: Aspect Press Publ., 368 p. (In Russ.)
12. Byram, M., 1997. Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence. Clevedon: Multilingual Matters Publ., 124 p. (In Eng.)

Submitted 04.04.2019

Томилина Светлана Николаевна

Кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры безопасности жизнедеятельности, Государственный морской университет имени адмирала Ф. Ф. Ушакова, cvetochek3200@mail.ru, ORCID 0000-0001-7718-7633, Новороссийск

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ТЕХНОЛОГИЯ ГОСУДАРСТВЕННО-ПАТРИОТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ УЧАЩЕЙСЯ МОЛОДЕЖИ

Аннотация. В статье актуализирована важность и возрастающая потребность усиления государственного аспекта в патриотическом воспитании, проводимом с учащимися высшей профессиональной школы. Автор акцентирует внимание на то обстоятельство, что в современных условиях все больше ученых и практиков придерживаются мнения о необходимости усиления воспитательно-патриотической деятельности с учащейся молодежью, которой после завершения обучения в высших учебных заведениях предстоит работать в государственных органах и структурах, о формировании из них компетентных специалистов и подлинных патриотов-государственников, способных на деле укреплять российское государство, содействовать его экономическому процветанию, укреплению обороноспособности, заботящихся о росте благосостояния российского народа, его консолидации и настойчивому движению вперед по пути демократических преобразований.

Цель статьи – анализ подходов отечественных и зарубежных ученых к теории и практике конструирования педагогической технологии и на этой основе разработка авторской технологии государственного патриотического воспитания учащейся молодежи.

В работе кратко выполнен анализ состояния разработанности темы в отечественной педагогической науке, рассматривается сущность термина «педагогическая технология», ее характерные особенности и признаки. Показана специфика существующих технологий патриотического воспитания молодежи. Автором с опорой на труды отечественных ученых раскрываются основные положения и содержание педагогической технологии государственного патриотического воспитания современной учащейся молодежи. Приводится структура педагогической технологии, включающая три ключевых компонента: концептуальный базис, содержательный и процессуальный; структурную схему педагогической технологии государственного патриотического воспитания современной учащейся молодежи; этапы реализации педагогической технологии государственного патриотического воспитания современной учащейся молодежи (входной, изучения модулей целевой программы, мониторинга процесса государственного патриотического воспитания, итоговой диагностики). Делается вывод, что предлагаемая педагогическая технология государственного патриотического воспитания учащейся молодежи позволит заинтересовать преподавателей и студентов, даст новый позитивный импульс в подготовке компетентных и патриотически-настроенных кадров для государственных органов и структур, которые добросовестно и результативно будут трудиться на благо Отечества и российского народа.

Ключевые слова: воспитание, патриотизм, государственное патриотическое воспитание, педагогическая технология, структурная схема педагогической технологии, учащаяся молодежь, этапы.

Введение в проблему. Складывающаяся ныне международная и военно-политическая обстановка, существующие угрозы безопасности России, требуют оперативной перестройки системы патриотическо-

го воспитания, усиления заботы о воспитании каждого юноши и каждой девушки как целостной и свободной личности, как знающего профессионала, востребованного на рынке труда, как гражданина-патриота,

способного отстаивать и защищать интересы и суверенитет государства в мирное и военное время. Кроме того, упущения в патриотическом воспитании молодежи привели к тому, что ныне значительная часть молодых людей не интересуются историей и традициями России, уклоняются от участия в патриотической и волонтерской работе, не дорожат своим Отечеством и государством, готовы уехать на постоянное место жительства за рубеж. По результатам проведенного опроса абитуриентов морского вуза 2018 г., более 30 % респондентов не считают себя патриотами нашего государства.

Поэтому, усилия воспитательной работы в современных вузах следует сосредоточить не только на формировании компетентных специалистов, но и на основательной подготовке будущей профессиональной элиты как патриотов-государственников, ответственных граждан-руководителей всех уровней за судьбы Отечества, российского социума и трудовых коллективов.

В современной педагогической науке различные аспекты государственно-патриотического воспитания курсантов и студентов рассматривали А. М. Аббасов, А. Т. Абдуллаев, Т. И. Алиев, Р. В. Володин, В. Я. Гожиков, В. А. Зайцев, М. Ю. Зеленков, А. В. Новиков, В. Л. Пашута,

Ю. А. Самедова, В. Е. Уткин, А. Г. Черняк и другие авторы, которые сходятся во мнении, что сегодня тема государственно-патриотического воспитания учащейся молодежи приобрела наибольшую актуальность, остроту и востребованность.

Изучение и анализ научной литературы показывает, что отечественными исследователями сферы государственно-патриотического воспитания основное внимание уделено разработке сущностных основ этой деятельности, поиска наиболее действенной модели и организационно-педагогических условий воспитания патриотов-государственников [1–13]. В то же время вопросам разработки конструктивной педагогической технологии государственно-патриотического воспитания должного внимания не уделено.

Сущность термина «педагогическая технология». Слово «технология» имеет явные греческие корни [2–4]. Его основу составляют греческие слова *techne* – искусство, мастерство, и *logos* – учение. Термин «педагогическая технология» дословно переводится как учение о педагогическом искусстве, мастерстве педагогов и воспитателей [10; 11].

Для уяснения сущности термина «педагогическая технология» проведен контент-анализ академических словарей, итоги которого сведены в табл. 1.

Таблица 1

Результаты контент-анализа

Источник	Определение
Словарь А. М. Новикова [5]	Система условий, форм, методов, средств и критериев решения поставленной педагогической задачи
Словарь социального педагога [10]	Последовательное, непрерывное осуществление взаимосвязанных между собой компонентов, этапов состояний педагогического процесса и действия его участников

Такова же суть дефиниций термина «педагогическая технология», содержащихся в Педагогическом словаре и Словаре педагогических терминов [4; 11].

Для более углубленного осмысления

сущности рассматриваемого феномена изучим подходы к нему отечественных ученых и исследователей. К примеру, по мнению Б. Т. Лихачёва, педагогическая технология (ПТ) – это логически разра-

ботанная, комплексная система последовательного применения педагогических действий [6]. По мнению автора, она представляет собой организационно-методический инструмент педагогического процесса. Существенный вклад в развитие теории и практики педагогических технологий внесла В. П. Беспалько, утверждающая, что ПТ есть «систематическое и последовательное воплощение на практике заранее спроектированного учебно-воспитательного процесса» [2]. А. В. Беляева придерживается взгляда, что ПТ представляет собой продуманную, логически сконструированную систему правил и педагогических действий, направленных на воспитание и развитие учащихся, непременно гарантирующих достижение намеченной цели [1]. Б. В. Пальчевский и Л. С. Фридман подчеркивают важнейшую сущностную сторону педагогической технологии, заключающуюся в алгоритмизации образовательной деятельности субъектов учебно-воспитательного процесса путем проектирования потребных учебных и воспитательных ситуаций [8]. А. Н. Томилин отмечает, что педагогическая технология представляет собой авторский комплекс педагогических методов, средств, приемов и форм, логическое и умелое применение которых обеспечивает рациональное и эффективное достижение воспитательной цели [12].

Особый интерес представляют взгляды зарубежных ученых, рассматривающих сущность и содержание педагогических технологий. Так, П. Митчелл полагает, что ПТ, являясь составной частью педагогической теории и практики, прочно связана со всеми компонентами педагогической системы и позволяет достичь и воспроизводить педагогические результаты [3]. Согласно мнению Т. Сакамото, ПТ выступает в роли некоего инструментария внедрения в педагогическую практику системного способа мышления, именуемый по другому как «систематизация образования» [3].

Следовательно, большинство авторов сходятся во мнении, что педагогическая технология является специфическим инструментом, конструирования и реализации педагогического процесса, в ходе которого осуществляется целенаправленное и последовательное воздействие на учащегося, результатом чего выступает качественное изменение уровня его образованности и воспитанности.

Выполненный выше анализ дефиниций термина «педагогическая технология», позволяет установить, что для его изучения применяются два основных подхода: а) *теоретический* (учение о совокупности методов и методик наиболее оптимального достижения намеченной педагогической цели); б) *практико-ориентированный* (определенная социально-педагогическая деятельность, обеспечивающая получение рационального результата в конкретной ситуации).

Характерными особенностями педагогической технологии являются:

- систематизация учебно-воспитательной деятельности, предусматривающая определенный алгоритм ее реализации;
- необходимость соблюдения установленного порядка, позволяющая качественно решить поставленные задачи воспитания, обучения и развития личности;
- конструирование и строгое следование алгоритму педагогического процесса, гарантирующего достижение намеченного результата.

Каждая педагогическая технология обладает совокупностью признаков: *концептуальностью* (опора на конкретную концепцию, обеспечивающая достижение намеченных образовательных целей); *системностью* (обладание компонентами системы: целостностью, логикой процесса, взаимосвязью структурных компонентов); *управляемостью* (планирование, диагностика); *эффективностью* (включает качественное, гарантированное, оптимальное и результативное достижение цели, стан-

дарта); *воспроизводимостью* (повторение, возможное применения в других учебных заведениях) [1].

Принято обозначать педагогическую технологию следующей формулой: ПТ = цели + задачи + содержание + методы (приемы, средства) + формы обучения.

Специфика существующих технологий патриотического воспитания молодежи. Контент-анализ научных работ, посвященных исследованию различных аспектов патриотического воспитания учащейся молодежи, свидетельствует о наличии авторского подхода к обоснованию технологии патриотического воспитания и их специфики [5; 7; 12].

Так, Е. Л. Мальгин предлагает в патриотической работе с учащейся молодежью использовать авторскую технологию патриотического воспитания на базе мотивационного программно-целевого управления, состоящую из трех ключевых и взаимосвязанных компонентов: содержательно-методологический; процессуально-деятельностный и контрольно-оценочный [7]. Согласно точке зрения М. Ю. Корниловой, ПТ патриотического воспитания учащейся молодежи – это логически сконструированный специфический комплекс педагогических действий, приемов и способов, целенаправленных на личность, в интересах ее формирования и развития как гражданина, профессионала патриота Отечества [5]. Этой дефиниции придерживаемся и мы в процессе государственно-патриотического воспитания (ГПВ) учащейся молодежи.

Изучение материалов диссертационных исследований Е. Л. Мальгина (2009), С. И. Фоменко (2016), М. Ю. Корниловой (2017), А. А. Мирзаева (2018) и других показывает, что авторские технологии патриотической направленности [7]:

– представляют собой комплекс логично организованных действий (алгоритма) по реализации поставленных задач и достижению намеченных целей воспитания

патриотов, включающих набор методов, форм, средств и приемов воспитательно-патриотической деятельности;

– предусматривают применение совокупности специальных психолого-педагогических приемов и методов, обеспечивающих личностное развитие и достижение нового уровня патриотизма учащейся молодежью;

– содержат деятельностный компонент (активное участие учащейся молодежи в волонтерских и патриотических мероприятиях);

– обеспечивают вовлечение учащейся молодежи в научно-практическую деятельность патриотического содержания.

Педагогическая технология государственно-патриотического воспитания учащейся молодежи. Рассмотрим сущность и содержание педагогической технологии ГПВ учащейся молодежи, структура которой включает три ключевых компонента [9; 13].

Первый компонент – концептуальный базис (включает научную базу технологии, важнейшие психолого-педагогические идеи и положения). Под термином «государственно-патриотическое воспитание учащейся молодежи» автор понимает целенаправленную деятельность всех заинтересованных объектов и субъектов, направленную на формирование и развитие у юношей и девушек государственного мировоззрения и мышления, патриотических убеждений, сознания, качеств и чувств гражданина-патриота России, выражающихся в искренней любви к Отечеству и проявляемых в образцовом поведении, добросовестном и результативном выполнении учебных и служебных обязанностей, а также в последующей эффективной профессиональной деятельности [13]. Руководящими принципами ГПВ учащейся молодежи являются: научность, государственность, системность, гуманизм, приоритет государственных ценностей и традиций, преемственность и непрерывность [13].

Второй компонент – содержательный (охватывает цель и задачи ГПВ; содержание материала подлежащего изучению). Цель ГПВ учащейся молодежи – формирование у вузовской молодежи позиции государственников, проявляемой в любви и уважении к российскому государству, заботе об его сохранении, укреплении и развитии, готовности к защите в мирное и военное время. Реализация намеченной цели требует претворения в жизнь следующих задач:

- воспитание у учащейся молодежи гордости и уважения к истории российского государства, его прошлому и настоящему;
- воспитание учащейся молодежи на государственно-патриотических ценностях и традициях;
- вовлечение учащейся молодежи в социально-политическую и волонтерскую деятельность;
- пропаганда престижности государственной и воинской службы, формирование у учащейся молодежи потребности добросовестного служения государству, его защите в мирное и военное время;
- привитие уважения к Конституции и законам Российской Федерации, воспитание законопослушности, дисциплинированности и исполнительности;
- воспитания гордости и уважения к государственной символике;
- формирование государственно-патриотической позиции и государственно-патриотического отношения к порученному делу, учебе, профессии, служебным и конституционным обязанностям;
- формирование у курсантов в условиях информационного многообразия нравственного иммунитета, стремления к высоким идеалам, веры и любви к родному Отечеству, критического мышления;
- привитие готовности к активному участию в патриотической и волонтерской деятельности.

Содержание ГПВ учащейся молодежи включает: расширение знаний об истории

российского государства, этапов его развития; формирование любви к российскому государству, многонациональному народу и готовности защищать их в мирное и военное время; привитие преданности и верности традициям государства и его Вооруженным Силам; выковывание волевых и морально-психологических качеств, потребных для патриотической и практической деятельности; развитие потребности и готовности к патриотическому самовоспитанию и саморазвитию [13].

Стержневым элементом педагогической технологии ГПВ учащейся молодежи является Целевая программа «Патриот России – патриот государства и народа», состоящая из шести модулей: «*Государственно-исторический*» (изучение истории российского государства, этапов его развития и легендарного боевого пути); «*Теоретический*» (овладение теорией патриотизма, особенностями российской культуры, сущности и содержания отечественных традиций); «*Деятельностный*» (вовлечение учащейся молодежи в активную социально-патриотическую и волонтерскую деятельность); «*Физкультурно-спортивный*» (участие в спортивно-массовой и физкультурной работе, спортивных соревнования и олимпиадах, подготовке каждого учащегося к воинской службе и защите Отечества); «*Культурно-досуговый*» (проведение комплекса воспитательных и досуговых мероприятий патриотической направленности); «*Установочный*» (осуществление воспитательного воздействия в интересах ориентации учащихся на самостоятельное самообразование, самовоспитание у себя патриотических качеств, дальнейшее саморазвитие и самосовершенствование себя как патриота-государственника).

Третий компонент – процессуальный (технологический процесс, который содержит: организацию воспитательного процесса, методы и формы патриотической деятельности, методы и формы работы преподавателя (воспитателя), его деятель-

ность по управлению процессом ГПВ, из выше изложенного, можем составить диагностику и мониторинг воспитательно-структурную схему педагогической технологии ГПВ учащейся молодежи (табл. 2).

Таблица 2

**Структурная схема педагогической технологии
государственно-патриотического воспитания учащейся молодежи**

Компонент ПТ	Краткая характеристика
Цель	Воспитание патриотов-государственников в период обучения в вузе
Задачи	– Формирование любви к Родине, Отечеству, государству, стремление у учащейся молодежи своими действиями служить его интересам; – Формирование каждого учащегося вуза как гражданина-патриота; – Воспитание гражданственности и государственности, законопослушности, уважения к нормам морали и российскому образу жизни; – Воспитание у каждого учащегося потребности в изучение истории, традиций, обычаев Отечества, к освоению ценностей и др.
Содержание	Реализация целевой программы «Патриот России – патриот государства и народа»
Методы	– Убеждение и формирование государственно-патриотического сознания учащейся молодежи; – Выработка опыта патриотического поведения; – Стимулирование; – Контроль, самоконтроль и самооценка в ГПВ
Приемы	Внушение словом; чтение и анализ писем участников войны; разъяснение; пример; использование мультимедийных технологий (конструирование виртуальных музеев и экспозиций; проведение заочных экскурсий; создание тематических презентаций); просмотр видео, фотоматериалов, отрывков из художественных фильмов и др.
Средства	<i>Организационно-педагогические</i> (программы, планы, методические рекомендации, карточки-задания); <i>Технические</i> (ТСО, ТСВ и др.)
Формы	Лекции (обзорные и интерактивные); беседы; дискуссии; встречи с ветеранами; патриотические акции («Бессмертный полк», «Георгиевская лента», «Бескозырка»); волонтерские мероприятия и др.

Основные этапы реализации педагогической технологии государственно-патриотического воспитания учащейся молодежи. Процесс ГПВ современных учащихся охватывает четыре последовательных этапов.

Первый этап – *входной*; включает следующие основные действия:

- предварительное ознакомление с патриотическими настроениями, взглядами, мнениями, оценками учащейся молодежи;
- оценка степени участия профессорско-преподавательского состава в воспита-

тельно-патриотической деятельности проводимой в вузе;

- проверка уровня знаний учащейся молодежи истории и традиций российского государства, его легендарного боевого пути;

– выбор диагностического инструментария и проведения диагностики уровня патриотизма и патриотических качеств учащейся молодежи;

- оценка и интерпретация эмпирических данных, обоснованное и достоверное производство выводов и необходимого решения.

Второй этап – *изучение модулей целевой программы* «Патриот России – патриот государства и народа»; включает организаторскую, методическую и воспитательную работу с учащейся молодежью.

Третий этап – *мониторинг процесса ГПВ*; включает систематический сбор, обработку, анализ, педагогическую интерпретацию и хранение информации о проведенной воспитательно-патриотической деятельности, функционировании системы ГПВ учащейся молодежи.

Четвертый этап – *итоговая диагностика*; предусматривает проведение анкетирования и тестирования всех учащихся по тем же методикам, которые были применены в ходе первого этапа; анализ полученных ответов респондентов, интерпретация и формулировка итоговых выводов; подготовка обоснованных методических рекомендаций; корректура целевой программы.

Заключение. Предлагаемая педагогическая технология государственно-патриотического воспитания учащейся молодежи, представляет собой систему воспитательно-патриотической деятельности руководящего и профессорско-преподавательского состава вуза, при которой включенные в нее действия требуют последовательного их соблюдения, что позволит сформиро-

вать и развивать у юношей и девушек высокие качества патриота, государственника и защитника Отечества. Алгоритм реализации этой технологии предполагает: изучение потребностей вуза в патриотической деятельности, проектирование этой деятельности и оснащение ее необходимыми ресурсами; разработку программы государственно-патриотического воспитания и ее реализацию; мониторинг воспитательно-патриотической работы проводимой в вузе с учащейся молодежью; итоговую диагностику, анализ и оценку эффективности воспитательно-патриотической деятельности; корректуру целевой программы и патриотической работы.

Реализация предложенной педагогической технологии позволит повысить интерес и внимание учащейся молодежи к новой идее, увлечь ее новыми горизонтами и спецификой воспитательно-патриотической деятельности, что положительно скажется на процесс формирования юношей и девушек как настоящих патриотов-государственников, которые заботятся об экономическом процветании Отечества и благосостоянии российского народа, укреплении безопасности и обороноспособности страны, что позволит вывести нашу страну на лидирующие позиции в мире.

Библиографический список

1. *Беляев А. В.* Гражданское образование в федеральном университете: проектирование, организация, управление: монография. – Ставрополь: Изд-во СКФУ, 2014. – 245 с.
2. *Беспалько В. П.* Слагаемые педагогической технологии. – М.: Педагогика, 1989. – 192 с.
3. *Зайцев В. С.* Современные педагогические технологии: учебное пособие. – В 2 кн. – Кн. 1. – Челябинск: ЧГПУ, 2012. – 411 с.
4. *Каджастирова Г. М., Каджастиров А. Ю.* Словарь по педагогике. – М.; Ростов н/Д.: Март: Март, 2005. – 448 с.
5. *Корнилова М. Ю.* Педагогическая технология патриотического воспитания курсантов морского вуза в условиях города-героя // Новая

- наука: современное состояние и пути развития: международное периодическое издание по итогам МНПК. – Оренбург: РИЦ АМИ, 2016. – С. 95–99.
6. *Лихачёв Б. Т.* Педагогика: курс лекций: учебное пособие для студентов педагогических учебных заведений и слушателей ИПК и ФПК. – 4-е изд., перераб. и доп. – М.: Юрайт-М, 2001. – 607 с.
7. *Мальгин Е. Л.* Патриотическое воспитание студентов вуза на основе программно-целевого моделирования: автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Барнаул, 2009. – 22 с.
8. *Пальчевский Б. В., Фридман Л. М.* Учебно-методический комплекс средств обучения //

Советская педагогика. – 1991. – № 6. – С. 26–32.

9. Романова Е. С. К проблеме дефиниции понятий «образовательная технология», «педагогическая технология», «технология обучения» в современной педагогической науке [Электронный ресурс] // Психология, социология и педагогика. 2016. – № 5. – URL: <http://psychology.snauka.ru/2016/05/6791> (дата обращения: 01.02.2019).

10. Словарь педагогических терминов [Электронный ресурс]. – URL: <https://studme.org> (дата обращения: 05.02.2019).

11. Словарь социального педагога [Электронный ресурс]. – URL: <http://didacts.ru> (дата обращения: 05.02.2019).

12. Томилин А. Н. Военно-педагогическая теория и практика формирования и развития профессиональной направленности офицера-воспитателя: монография. – Новороссийск: ГМУ им. адм. Ф.Ф. Ушакова, 2010. – 136 с.

13. Томилина С. Н. О Концепции государственно-патриотического воспитания курсантов морского вуза // Человек и образование. – 2015. – № 2. – С. 48–52.

Поступила в редакцию 17.04.2019

Tomilina Svetlana Nikolaevna

Can. Sci. (Pedag.), Assoc. Prof. of the Department of Life Safety, State Maritime University named after Admiral F. F. Ushakov, cvetochek3200mail.ru, ORCID 0000-0001-7718-7633, Novorossiysk

PEDAGOGICAL TECHNOLOGY IS STATE-PATRIOTIC EDUCATION OF STUDENTS

Abstract. The article actualizes the importance and increasing need to strengthen the state aspect in Patriotic education conducted with students of higher professional school. The author focuses on the fact that in modern conditions, more and more scientists and practitioners are of the opinion that it is necessary to strengthen educational and Patriotic activities with students, who after completing their studies in higher education institutions will work in state bodies and structures, forming them as competent professionals and true patriots-statesmen, able to actually strengthen the Russian state, promote its economic prosperity, strengthen defense, caring for the growth of the welfare of the Russian people, its consolidation and persistent movement forward on the path of democratic transformation.

The purpose of the article is to analyze the approaches of domestic and foreign scientists to the theory and practice of construction of pedagogical technology and on this basis the development of the author's technology of state-Patriotic education of students. The paper briefly analyzes the state of development of the topic in the domestic pedagogical science, examines the essence of the term "pedagogical technology", its characteristics and features. The specificity of existing technologies of Patriotic education of youth is shown. The author based on the works of domestic scientists reveals the main provisions and content of pedagogical technology of state-Patriotic education of modern students. The structure of pedagogical technology, which includes three key components: conceptual basis, substantive and procedural; structural scheme of pedagogical technology of state-Patriotic education of modern students; stages of implementation of pedagogical technology of state-Patriotic education of modern students (input, study modules of the target program, monitoring the process of state-Patriotic education, final diagnosis). It is concluded that the proposed pedagogical technology of state-Patriotic education of students will interest teachers and students, will give a new positive impetus to the preparation of competent and Patriotic personnel for government agencies and structures that will work in good faith and effectively for the benefit of the Fatherland and the Russian people.

Keywords: education; patriotism; state-Patriotic education; pedagogical technology; structural scheme of pedagogical technology, young students, stages.

References

1. Belyaev, A. V., 2014. Civic education at the Federal University: design, organization, management. Monograph. Stavropol: NCFU Publ., 245 p. (In Russ.)
2. Bepaliko, V. P., 1989. Components of pedagogical technologies. Moscow: Pedagogy Publ., 192 p. (In Russ.)
3. Zaitsev, V. S., 2012. Modern educational technology. Textbook. In 2 books, Book 1. Chelyabinsk: Chelyabinsk state pedagogical University Publ., 411 p. (In Russ.)
4. Kodzhaspirova, G.M., Kodzhaspirov, A.J., 2005. Dictionary of pedagogy. Moscow; Rostov-on-Don: March Publ.: March Publ., 448 p. (In Russ.)
5. Kornilova, M. Yu., 2016. Pedagogical technology of Patriotic education of cadets of the Maritime University in the city-hero. Modern science: current state and ways of development: International periodical for the end of PBMCs. Orenburg: RITZ AMI Publ., pp. 95–99. (In Russ.)
6. Lihachev, B. T., 2001. Pedagogics: a Course of lectures. Textbook for students of pedagogical educational institutions and students of IPK and FPK. Moscow: Yurayt-M. Publ., 607 p. (In Russ.)
7. Malgin, E. L., 2009. Patriotic education of University students on the basis of program-target modeling. Barnaul, 22 p. (In Russ.)
8. Palchevsky, B. V., Fridman, L. M., 1991. Educational and methodical complex of teaching. Soviet pedagogy, No. 6, pp. 26–32. (In Russ.)
9. Romanova, E. S., 2016. On the problem of definition of the concepts “educational technology”, “pedagogical technology”, “learning technology” in modern pedagogical science [online]. Psychology, sociology and pedagogy, No. 5. Available at: <http://psychology.snauka.ru/2016/05/6791> (accessed: 01.02.2019). (In Russ.)
10. Dictionary of pedagogical terms [online]. Available at: <https://studme.org> (accessed: 05.02.2019). (In Russ.)
11. Dictionary of social pedagogue [online]. Available at: <http://didacts.ru> (accessed: 05.02.2019). (In Russ.)
12. Tomilin, A. N., 2010. Military-pedagogical theory and practice of formation and development of professional orientation of the officer-educator. Monograph. Novorossiysk: Admiral F.F.Ushakov State Maritime University Publ., 136 p. (In Russ.)
13. Tomilina, S. N., 2015. On the Concept of state-Patriotic education of cadets of Maritime University. Man and education, No. 2, pp. 48–52. (In Russ.)

Submitted 17.04.2019

Хаджиев Сайдхасан Магомедович

Кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики и психологии, Чеченский институт повышения квалификации работников образования, metod-08@mail.ru, ORCID 0000-0001-9764-0378, Грозный

ВЛИЯНИЕ ОСОЗНАННОЙ РОДИТЕЛЬСКОЙ ОТВЕТСТВЕННОСТИ НА ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ РЕЗУЛЬТАТЫ СТАРШЕКЛАСНИКОВ

Аннотация. Качество образовательных результатов определяется характером взаимодействия школы и семьи обучающегося. Согласно мониторинговым исследованиям, родители старшекласников проявляют недостаточное участие в школьной жизни ребенка.

Цели статьи – изучение влияния осознанной родительской ответственности на достижение высоких образовательных результатов старшекласников, характеристика механизмов взаимодействия школы и семьи путем осуществления адресной поддержки родителей.

Методология. Теоретическую основу исследования составляют выводы отечественных и зарубежных исследований, посвященных феномену осознанного и ответственного родительства. На основе анализа источников дана характеристика понятию осознанной родительской ответственности, выделены показатели и критерии этого понятия. Описано исследование изучения влияния осознанной родительской ответственности на образовательные результаты старшекласников. Обнаружена прямая корреляция между уровнем осознанной родительской ответственности и образовательными результатами старшекласников.

Заключение. Сделаны выводы о необходимости выстраивания работы школы с семьей по повышению осознанного родительства и его ответственного отношения к образовательным результатам старшекласников. Практическая ценность статьи заключается в описании программ адресной поддержки родителей с различным уровнем осознанной ответственности. Статья может быть полезна исследователям в области семейной педагогики.

Ключевые слова: осознанная родительская ответственность, старшекласники, образовательные результаты, семья, профессиональный стандарт педагога, адресные программы поддержки.

Постановка задачи. Семья и школа выступают важными институтами социализации ребенка. Личность формируется в семье и в дальнейшем развивается в социуме. Значимость развития института семьи для российского государства обозначена в Концепции государственной семейной политики Российской Федерации на период до 2025 г. [5]. Необходимость улучшения образовательной ситуации также отмечается в различных документах, в частности в Федеральном законе «Об образовании в Российской Федерации» (от 29.12.2012 N 273-ФЗ). Кроме того, образовательная политика регулируется введением федеральных государственных образовательных стандартов для учеников,

внедрением профессиональных стандартов для педагогов, национальной системой учительского роста. Усиленное внимание государства к семье и школе обусловлено различными негативными социальными явлениями. Среди них социальная и экономическая нестабильность в обществе, которая сказывается на институте семьи, деятельности школы и взаимоотношениях в этих сообществах.

В этой связи к современной школе сегодня предъявляется масса требований, направленных на повышение качества образования. Одним из них выступает взаимодействие педагогов с семьей обучающегося. В частности, в профессиональном стандарте педагога выделяется такое тру-

довое действие учителя, как использование конструктивных воспитательных усилий родителей (законных представителей) обучающихся, а также помощь семье в решении вопросов воспитания ребенка [11]. Еще одно трудовое действие, ориентирующее на необходимость взаимодействия с семьей, – это реализация совместно с родителями программ индивидуального развития ребенка.

Мониторинговые данные свидетельствуют о недостаточно активном участии родителей в школьной жизни ребенка. Зарубежные исследования показывают, что по мере взросления ребенка родители проявляют меньшую активность во взаимодействии с педагогами [17]. Указанные выводы подтверждены и социологическими обследованиями, проведенными в нашей стране. Выявлено, что участие родителей школьников наиболее явно выражено в начальной школе и снижается к старшим классам [8; 9].

При этом возрастные новообразования старшего школьника связаны с необходимостью поиска им своего предназначения в жизни, формированием жизненного, личностного и профессионального самоопределения. Это вызывает определенные страхи, обусловленные сомнениями в правильном выборе жизненного пути. Исследователями установлено, что в 11-м, выпускном, классе ситуация становится более напряженной. Прежде расплывчатый жизненный выбор становится реальностью и тревожит учащихся [7]. Их беспокоит не только будущее, но и настоящее: ситуации взаимоотношений с педагогами, со сверстниками [15]. При этом для старшеклассников важен характер коммуникации в семье, так как преобладание во взаимоотношениях с родителями стратегии противодействия и подчинения приводят к эмоциональной напряженности, неудовлетворенности старшеклассника, амбивалентности и неумению устанавливать контакты в отношениях со сверстниками

(особенно противоположного пола) [6].

Иными словами, в ранней юности, соответствующей периоду старших классов, школьнику особо необходима поддержка родителей и педагогов. Более уверенному выбору профессии способствуют хорошие образовательные результаты. В этой связи для школы важно наличие у родителей осознанной ответственности за образовательные результаты старшеклассников.

Цель статьи заключается в описании влияния осознанной родительской ответственности на достижение высоких образовательных результатов старшеклассников и поиске механизмов взаимодействия школы и семьи в этом направлении. Для выявления такой взаимосвязи проанализируем работы, посвященные вопросам родительской ответственности, осознанности, их активности при участии в школьной жизни старшеклассника.

Научная экспозиция, введение в проблему. Вопрос родительства, его осознанности и ответственности в последнее время активно изучается в России и других странах. Так, анализируя феномен современного родительства, К. Н. Поливанова отмечает, что основное социальное требование к современной семье заключается в выстраивании собственной осознанной позиции [10]. Это связано с тем, что современные родители воспитывают детей на фоне противоречий между значимостью самореализации и сохраняющейся ценностью родительства. М. О. Ермихина, исследуя вопрос о формировании осознанного родительства, определяет его как идеальный вариант реализации себя личностью в родительстве [3]. Компонентами родительства как психологического феномена автором выделяются: родительские установки и ожидания, родительские чувства и позиции, родительское отношение, стиль семейного воспитания и родительская ответственность. Ю. В. Сеппенен рассматривает ответственное родительство как сбалансированность различных сторон

воспитания: эмоциональной, коммуникативной, ценностной, духовной, экономической, нормативной. Причем воспитание родительского отношения к своим детям, по словам автора, закладывается в родительской семье (определяется собственными родителями). Это воспитание определяет самооценку будущих родителей, психологическую зрелость, адекватность чувств, рефлексии [12].

Е. Г. Смирнова понимает осознанное родительство как интегральное психологическое образование личности родителей (отца и / или матери), которое представляет собой систему взаимодействия различных компонентов. К ним относят: ценностные ориентации, родительские установки и чувства, а также отношения, позиции и родительскую ответственность. Все эти явления способствуют формированию гармоничного стиля семейного воспитания [14].

В этих определениях четко прослеживается взаимосвязь родительской ответственности с осознанным родительством. Нами же эти понятия интегрируются в единый термин «осознанная родительская ответственность». Это обусловлено тем, что родительская ответственность часто рассматривается в рамках декларируемых обязанностей по воспитанию ребенка, закрепленных в нормативных документах. Такие обязанности формально приняты родителями, но не всегда осознаны, не интериоризированы. Мы полагаем, что осознанная ответственность проявляется не только в понимании значимости родительского участия в школьной жизни ребенка, но и в его деятельностном проявлении.

В нашем исследовании «осознанная родительская ответственность» понимается как принятые и усвоенные родителями принципы воспитания, применяемые для полноценного развития личности ребенка. Причем в презентуемой работе мы рассматриваем это понятие в тесной связи с образовательными результатами старше-

классников. Родители, заинтересованные учебным процессом и образовательными результатами своего ребенка, нами рассматриваются именно как осознанно ответственные. Образовательные результаты в этой работе связаны с академической успешностью старшеклассника. Она дает возможность прогнозировать результаты государственной итоговой аттестации в форме ЕГЭ, которые позволят выпускнику поступить в вуз.

Продолжая теоретическое изучение вопроса, отметим, что тема коммуникации семьи и школы рассматривается в многочисленных исследованиях. К примеру, в работе К. А. Любичкой, М. А. Шакаровой в настоящий момент выявлен недостаточный уровень вовлеченности современных родителей в школьную жизнь ребенка. Наиболее эффективным каналом коммуникации со школой, согласно их данным, для родителей является непосредственное общение с учителем. Среди основных трудностей взаимодействия (по мнению родителей) авторы называют расхождение во мнении с педагогами по вопросам обучения и воспитания детей, «закрытость» школы или отдельных педагогов. Причем, по данным исследования, в средней и старшей школе эти трудности усугубляются [8]. Эти материалы указывают на необходимость поиска эффективных средств, повышающих вовлеченность родителей в школьную жизнь ребенка, особенно в старших классах.

Отметим, что вопрос взаимодействия со школой родителей и их заинтересованности образовательными достижениями своих детей активно исследуется за рубежом. Так, W. H. Jeunes проводит мета-анализ взаимосвязи между результатами обучения детей и вовлеченностью родителей в образовательный процесс. Автором отмечена роль семейных инвестиций в развитие ребенка и партнерских отношений в семье для достижения результатов обучения у школьников [19]. В статье А. Feuerstein

также изучается фактор успеваемости учащихся, определяемый родительским участием. Результаты, представленные этим автором, показывают, что родительские усилия оказывают явное положительное влияние на образовательные достижения учеников [18]. D. Oyserman, D. Brickman, M. Rhodes в течение двухлетнего наблюдения изучили негативное влияние отсутствия вмешательства родителей в школьную жизнь ребенка не только на успеваемость, но и на поведение ребенка в школе [20]. В частности определено, что недостаточное участие родителей в школьном обучении ребенка приводит к более низким образовательным результатам и снижению школьной дисциплины ученика.

Интересным, на наш взгляд, является сравнительное исследование, проведенное в России и Финляндии с целью изучения взаимодействия между семьей и школой с кросс-культурной точки зрения. Данные показали, что учителя по обе стороны границы имеют схожие взгляды на взаимодействие между домом и школой. Однако позиции родителей в этих странах различаются. Финские родители воспринимают особенности сотрудничества школы и семьи более позитивно, чем российские родители [22].

В книге J. S. Coleman представлено изучение взаимосвязи образования родителей, их дохода и занятости с оценками их детей и результатами тестов учебных достижений. В книге отмечено, что высшее образование и доход семьи родителей оказывают явное положительное влияние как на оценки учащихся, так и на результаты тестов. Выявлено, что у родителей (матерей), которые заняты неполный рабочий день, дети чаще получают более высокие баллы по результатам тестов на успеваемость [16]. Эти выводы могут быть основанием для поиска механизмов повышения образовательных результатов школьников. Иными словами, участие матерей, которые

имеют время для образования своих детей, очень важно для учебных достижений школьников.

Отечественные исследования этому не противоречат. Так, в работе О. В. Андреевой выявлено, что взаимоотношения родителей и детей в семье имеют большое значение не только для общего психологического состояния ребенка, но и для успеваемости и успешности обучения ребенка в школе [1]. С. И. Елистаратова также обращает внимание на взаимодействие учителей, родителей и учащихся для повышения качества обучения в общеобразовательной школе и удовлетворенности всеми участниками образовательных отношений [2]. Интересным в области рассмотрения изучаемого вопроса является исследование В. С. Собкина и А. С. Фомиченко, которые выявили особенности отношений родителей к школе, проанализировав труды зарубежных специалистов в этой области. Авторы приходят к выводу о том, что большая ответственность в плоскости отношений «семья – школа» отводится школе, так как именно она должна инициировать, координировать и поддерживать отношения в системе «семья – школа» [13]. Наряду с этим авторы отмечают, что участие родителей в школьной жизни своего ребенка – это основной тренд современной образовательной политики. Исследование авторов подводит к мысли, что материнское образование, стиль семейного воспитания и участие родителей в школьной жизни своих детей – факторы, оказывающие положительное влияние на образовательные результаты учащихся.

Степень участия родителей в жизни школьника рассматривается по-разному. Чаще всего используется термин родительской вовлеченности, причем как в России, так и за рубежом [9; 19]. Представим характеристику, отражающую типологию родителей по степени вовлеченности в школьную жизнь ребенка с учетом социального статуса (табл. 1).

Классификация родителей по степени их вовлеченности в школьную жизнь ребенка (H. Skouteris, B. Watson, J. Lum) [21]

Категория	Степень активности	Социальный статус
Партнеры	Высокая активность в неформальном и официальном взаимодействии со школой, добровольное участие в формальном управлении школой	Высокий
Участники	Вовлеченность в неформальные мероприятия в школе	Высокий
Делегаты	Основную ответственность за воспитание своих детей родители возлагают на педагогов	Средний
Невидимые	Не участвуют в школьной жизни ребенка	Низкий

В представленном исследовании высокий уровень вовлеченности родителей рассматривается как партнерство. Однако в нашей статье презентуется понятие «осознанная родительская ответственность». Она отличается более глубоким характером отношений школы и семьи, включаю-

щей триаду: педагоги – родители – ученики. Причем такое взаимодействие должно быть двусторонним: как со стороны родителя, так и со стороны учителя. Это будет ориентировать и самого старшеклассника на активное взаимодействие со взрослыми (педагогами и родителями) (рис. 1).

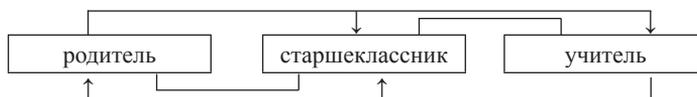


Рис. 1. Характер взаимоотношений субъектов образования при наличии признаков осознанной родительской ответственности

Исследовательская часть. Осознанная родительская ответственность рассматривается нами как сочетание двух компонентов: когнитивного (знание, понимание) и деятельностного (активность, деятельность). Исходя из этого, представим следующую формулу: осознанность + ответственность = осознанная ответственность = высокие образовательные результаты.

Мы полагаем, что выявление осознанной родительской ответственности должно включать два компонента:

- внутренний (самоанализ родителями своих взаимоотношений с ребенком и педагогами);
- внешний (анализ педагогами родительской активности во взаимодействии со

школой в части достижения старшеклассником образовательных результатов).

На основании выделенных позиций было составлено две анкеты. Первая анкета предназначалась для родителей с целью определения степени их осознанности в вопросах значимости взаимодействия семьи и школы для достижения образовательных результатов старшеклассников. Вторая анкета разработана для педагогов для определения родительской активности и ответственности в аспекте поддержки старшеклассника в учебном процессе. На основании изучения различных источников нами были определены параметры, по которым характеризуется родительская осознанность и ответственность (табл. 2).

Параметры осознанности родительской ответственности

Осознанность	Ответственность
Самообразование родителей, изучение ими вопросов детской педагогики, психологии старшеклассника	Оказание помощи ребенку в развитии личностных качеств, необходимых для жизненного самоопределения
Осознание значимости взаимодействия с классным руководителем и другими учителями по вопросам учебных и других достижений старшеклассника	Постоянное взаимодействие с классным руководителем и другими учителями по вопросам учебных достижений старшеклассника и его социальной активности
Понимание необходимости содействия старшекласснику в решении вопросов, связанных с жизнью ребенка в школе	Активное участие в родительских группах как в традиционных, так и в социальных сетях, имеющих отношение к школе
Осознание важности обсуждения со школой вопросов личностно-ориентированного обучения и учета индивидуальных способностей, наклонностей, профиллизации	Обсуждение с педагогами вопросов личностно-ориентированного обучения и учета индивидуальных способностей, наклонностей старшеклассника, направлений его дальнейшего профессионального обучения
Знание о необходимости стимулирования ребенка участвовать в образовательных мероприятиях вне дома и школы (образовательный туризм, посещение музеев, различные экскурсии, участие в волонтерских движениях и т. д.)	Содействие родителей старшекласснику в расширении кругозора (образовательный туризм, посещение музеев, различные экскурсии, участие в волонтерских движениях и т. д.)

Были опрошены родители старшеклассников МБОУ «Средняя общеобразовательная школа № 60» г. Грозного Чеченской республики в количестве 112 человек и экспертная комиссия педагогов (состоящая из классных руководителей учащихся 10 и 11 классов, а также педагогов, преподающих у старшеклассников). Выборка педагогов составила 12 человек. На основании полученных данных были выделены категории родителей с различным уровнем осознанной родительской ответственности: высоким, средним и низким (табл. 3).

Стоит отметить, что большинство родителей продемонстрировали высокий и средний уровни осознанной родительской ответственности (70 %). При этом отметим, что высшее образование обоих родителей имеется только у 19,3 % обучающихся.

Практически третья часть респондентов продемонстрировали низкий уровень осознанной родительской ответственности (30 %). Это говорит о том, что с этой

категорией родителей необходимо пересмотреть некоторые направления работы школы с семьей. Важно и усилить акцент в формировании осознанности этой категории родителей учащихся старших классов.

Мы сравнили полученные данные с образовательными результатами обучающихся 10 и 11 классов (их успеваемостью). Математическая обработка результатов с помощью статистики позволила выявить взаимосвязь между осознанной родительской ответственностью и учебными достижениями школьников. Расчет коэффициента корреляции Спирмена показал прямую связь средней выраженности между уровнем родительской ответственности и образовательными результатами (академической успеваемостью) учащихся старших классов ($r = 0,57$). Это говорит о том, что осознанная родительская ответственность оказывает влияние на образовательные результаты старшеклассников. Чем выше уровень осознанной родительской ответ-

ственности, тем выше образовательные результаты обучающихся в старших классах, и наоборот. Такой вывод позволяет заявить о необходимости повышения уровня осознанной родительской ответственности в

семьях старшеклассников. Это положение служит основанием для разработки адресных программ поддержки родителей, демонстрирующих разные уровни осознанной родительской ответственности.

Таблица 3

Категории родителей, проявляющих осознанную родительскую ответственность в достижении высоких образовательных результатов старшеклассников

Уровни	Характеристика	Количество, %
Высокий	Родители понимают значимость активного участия в школьной жизни старшеклассника, активно взаимодействуют с педагогами, участвуют в различных аспектах жизни ребенка (учебной и внеучебной), заинтересованы в высоких образовательных результатах старшеклассника	26
Средний	Родители понимают значимость активного участия в школьной жизни старшеклассника, взаимодействуют с педагогами, участвуют в некоторых аспектах жизни ребенка (учебной и внеучебной), заинтересованы в хороших образовательных результатах старшеклассника	44
Низкий	Родители частично понимают значимость активного участия в школьной жизни старшеклассника, редко взаимодействуют с педагогами (чаще в проблемных ситуациях), эпизодически участвуют в различных аспектах жизни ребенка (учебной и внеучебной), не высокая заинтересованность в качестве образования, перекладывание ответственности в этом вопросе на педагогов	30

Адресные программы рассматриваются сегодня как «целостные системы управленческих и педагогических решений, которые разрабатываются для обеспечения направленной помощи или поддержки конкретного человека или группы людей» [4, с. 153]. Причем акцент делается на независимость от социальных условий, в которых находятся участники образовательных отношений. Нам импонирует такой подход, так как он предполагает учет различных категорий обучающихся и их родителей, а также оказание им адресной помощи в актуальных вопросах. В этом случае в вопросах повышения уровня родительской ответственности.

Такие программы должны иметь направленное действие на повышение качества образовательных результатов с учетом выявленных категорий родителей и их затруднений в плане взаимодействия со школой.

Нами были выделены три категории родителей с различным уровнем осознанной ответственности. Полагаем, что, исходя из выявленных категорий, необходимо выстраивать направленную работу (табл. 4).

Наибольшее беспокойство вызывает категория родителей с низким уровнем осознанной родительской ответственности. Для них характерны невысокие запросы к качеству образования, недостаточное взаимодействие с ребенком и школой в вопросах обучения. Они в основном имеют средний уровень образования, являются представителями рабочих профессий. Для этой категории родителей важно разработать программы, направленные на повышение уровня притязаний к качеству образовательных результатов старшеклассников и вовлеченность в школьную жизнь старшеклассника.

Направления программ адресной поддержки родителей с разным уровнем осознанной родительской ответственности

Низкий уровень осознанной родительской ответственности	Средний уровень осознанной родительской ответственности	Высокий уровень осознанной родительской ответственности
Повышение осведомленности родителей в вопросах психологии старшеклассника, важности высоких результатов для профессионального самоопределения	Повышение осведомленности о необходимости содействия старшекласснику в вопросах жизненного профессионального самоопределения	Привлечение родителей к распространению опыта эффективных родительских практик выстраивания эффективного взаимодействия со школой и ребенком
Формирование осознания значимости взаимодействия с классным руководителем и другими учителями по вопросам учебных и других достижений старшеклассника	Ориентация на включение родителей в более тесное взаимодействие с классным руководителем и педагогами школы, по дисциплинам которых старшеклассник демонстрирует невысокие образовательные результаты	Формирование мотивации к вовлечению других родителей во взаимодействие со школой и старшеклассником
Развитие понимания необходимости содействия старшекласснику в решении вопросов, связанных со школьной и внешкольной жизнью ребенка. Выявление актуальных жизненных проблем старшеклассника и обращение при необходимости к педагогам и психологам школы	Развитие понимания значимости количества и качества родительского общения со старшеклассниками по актуальным вопросам старшего школьного возраста. Содействие в повышении учебной мотивации старшеклассника	Ориентация на организацию мероприятий детско-родительского и педагогического взаимодействия со старшеклассниками в расширении кругозора (образовательный туризм, посещение музеев, различные экскурсии, участие в волонтерских движениях и т. д.)

Наиболее многочисленна категория родителей, демонстрирующих средний уровень осознанной родительской ответственности. Они проявляют высокую заинтересованность в достижении качественных образовательных результатов, проявляют интерес к взаимодействию в триаде «ученик – родители – школа». Однако сами отличаются занятостью и, вследствие этого, недостаточной вовлеченностью в учебный процесс старшеклассника. Эти родители имеют высшее и среднее образование. Программы адресной поддержки для них должны быть ориентированы на осознание значимости повышения частоты взаимодействия с педагогами и старшеклассниками для получения бо-

лее высоких образовательных результатов у ученика.

Третья категория родителей представлена в меньшинстве. Она характеризуется высоким уровнем осознанной родительской ответственности. Эти родители в большей части имеют высшее образование. Они, как правило, входят в родительский комитет и поэтому наиболее включены в школьную жизнь ребенка. Такие родители принимают участие как в формальных (классных собраниях), так и неформальных мероприятиях (организация школьных праздников). Они находятся в постоянном контакте с классным руководителем и другими педагогами. Несмотря на это, такие родители также нуждаются

в адресной поддержке для сохранения качества образовательных результатов старшекласников. Исходя из их активной позиции и высокой вовлеченности, можно сделать вывод о развитой мотивации к сотрудничеству не только с педагогами, но и другими родителями.

Родители с высоким уровнем осознанной ответственности занимают нейтральную позицию по отношению к другим, менее мотивированным родителям. Они не участвуют в образовании старшекласников, поэтому могут быть неформальными наставниками не вовлеченных в школьную жизнь старшекласника родителей. Им можно предложить роль тьютора.

В течение 2017–2018 гг. осуществлялась реализация программ адресной поддержки родителей, демонстрирующих разный уровень осознанной родительской ответственности. Формы реализации этих программ были многообразны: семинары для родителей, круглые столы по обсуждению вопросов качества обучения и учебных достижений старшекласников, мастер-классы, которые проводились родителями-тьюторами, педагогами и психологами, дни открытых дверей и вечера встреч. Отметим, что эти мероприятия предполагают акцент на практикоориентированные приемы работы в неформальном общении. Важно было создать непринужденную обстановку, в которой каждый родитель, не зависимо от вовлеченности в школьную жизнь, почувствовал себя комфортно и уверенно.

Встречи проводились с периодичностью в среднем один раз в два месяца. Дата, время, частота и продолжительность мероприятий согласовывались с родителями. Отметим, что инициаторами выступали педагоги и родители-тьюторы в организации различных мероприятий. Если некоторые родители в силу различных обстоятельств не могли присутствовать, им передавались наработанные материалы по проведенному мероприятию. Тем самым обеспечивалась дистанционная включенность каждого родителя старшекласника, с учетом их жизненных обстоятельств. Мы полагаем, что это очень важно, так как и позволяет выстроить адресную помощь разным родителям.

В части мероприятий участвовали и старшекласники. Это было направлено на формирование триады взаимодействия: родитель – старшекласник – учитель. Эти мероприятия проводились с привлечением школьного психолога. Их цель: выстраивание адекватных детско-родительских отношений и эффективных коммуникаций в семьях с низким уровнем осознанной родительской ответственности.

По завершению серии таких мероприятий, которые входили в программы адресной поддержки, была проведена повторная диагностика. Она была направлена на выявление динамики уровня осознанной родительской ответственности и связи ее с образовательными результатами старшекласников (табл. 5).

Таблица 5

Результаты реализации адресных программ поддержки

Этапы исследования	Высокий уровень осознанной родительской ответственности, %	Средний уровень осознанной родительской ответственности, %	Низкий уровень осознанной родительской ответственности, %
До реализации программ адресной поддержки	26	44	30
После реализации программ адресной поддержки	31	46	23

Из таблицы видно изменение процентного соотношения каждой категории родителей. Повысилось число родителей с высоким уровнем осознанной родительской ответственности на 5 %, и снизилось число родителей с низким уровнем осознанной родительской ответственности на 7 %. Несмотря на незначительную динамику, отметим ее положительные сдвиги. Были проанализированы учебные достижения школьников в части успеваемости старшеклассников. Обнаружено повышение качества образовательных результатов школьников у родителей, которые изменили отношение к школе, т. е. проявили средний и высокий уровни осознанной родительской ответственности. Динамика учащихся, демонстрирующих высокую успеваемость, составила 7 %.

Заключение. Таким образом, данные повторной диагностики позволили констатировать эффективность адресных программ поддержки родителей с различным уровнем осознанной родительской ответственности. Стоит отметить, что, несмотря на действенность разработанных программ, существуют ограничения в их реализации другими образовательными организациями: необходимость предварительной психолого-педагогической диагностики для выявления уровня осознанной родительской ответственности и активная позиция педагогов (классных руководителей) во взаимодействии с семьей. Эти ограничения не являются непреодолимыми. Поэтому при выстроенной ра-

боте в школе, направленной на повышение уровня осознанной родительской ответственности, их можно нивелировать.

Итак, важность взаимодействия школы и семьи для учебных достижений школьников обоснована в отечественных и зарубежных источниках. В российской системе образования обнаруживается недостаточная вовлеченность родителей в учебный процесс своего ребенка. Особенно это ярко проявляется в старших классах. При этом именно старшеклассник находится на пороге взрослой жизни. Его учебные достижения важны для дальнейшего профессионального самоопределения. Сформированность у родителей осознанной ответственности способствует повышению качества образовательных результатов учеников старших классов. Такой вывод был сделан на основе эмпирического исследования, проведенного автором статьи. Соответственно, повышение уровня осознанной родительской ответственности необходимо для качественных достижений старшеклассников. На этом основании были разработаны и апробированы программы адресной поддержки родителям с разным уровнем осознанной родительской ответственности. Увеличение числа родителей с высоким и средним уровнем осознанной родительской ответственности показывает эффективность предложенных инструментов. Это говорит о важности деятельности школы по инициации взаимодействия с родительской общественностью.

Библиографический список

1. Андреева О. В. Изучение влияния семьи на успешность обучения младших школьников [Электронный ресурс] // Интернет-журнал «Наукovedение». – 2014. – Вып. 5. – С. 1–9. – URL: <https://naukovedenie.ru/PDF/160PVN514.pdf> (дата обращения: 17.04.2019).

2. Елистаратова С. И. Взаимодействие учителей, родителей и учащихся как фактор повышения качества обучения в общеобразова-

тельной школе // Известия Самарского научного центра Российской академии наук. – 2013. – Т. 15, № 2 (2). – С. 324–328.

3. Ермихина М. О. Формирование осознанного родительства на основе субъективно-психологических факторов: дис. ... канд. психол. наук. – Казань, 2004. – 168 с.

4. Ильясов Д. Ф., Кеспииков В. Н., Солодкова М. И., Селиванова Е. А. Проектирование адрес-

ных программ поддержки школ, находящихся в неблагоприятных социальных условиях, но не являющихся аутсайдерами // Казанский педагогический журнал. – 2018. – № 6. – С. 151–156.

5. *Концепция государственной семейной политики Российской Федерации на период до 2025 года (общественный проект) [Электронный ресурс]:* в 2 частях. – URL: <https://rg.ru/2014/08/29/semya-site-dok.html> (дата обращения: 05.05.2019).

6. *Кошель А. И.* Особенности отношений со сверстниками старшеклассников с разными стратегиями взаимодействия с родителями: дис. ... канд. психол. наук. – Ростов н/Д., 2015. – 237 с.

7. *Кулагина И. Ю.* Возрастная психология (развитие ребенка от рождения до 17 лет): учебное пособие. – 5-е изд. – М.: Изд-во УРАО, 1999. – 176 с.

8. *Любичкая К. А., Шакарова М. А.* Коммуникация семьи и школы: ключевые особенности на современном этапе // Вопросы образования. – 2018. – № 3. – С. 196–215.

9. *Мерцалова Т. А., Гошин М. Е.* Вовлеченность родителей школьников в образование их детей [Электронный ресурс] // Мониторинг экономики образования. – 2017. – Вып. 30 (56). – URL: [https://memo.hse.ru/data/2018/01/10/1160565455/iam_30%20\(56\).pdf](https://memo.hse.ru/data/2018/01/10/1160565455/iam_30%20(56).pdf) (дата обращения: 17.04.2019).

10. *Поливанова К. Н.* Современное родительство как предмет исследования [Электронный ресурс] // Психолого-педагогические исследования. – 2015. – Т. 7, № 3. – С. 1–11. – URL: <http://dx.doi.org/10.17759/psyedu.2015070301> (дата обращения: 17.04.2019).

11. *Об утверждении профессионального стандарта «Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)» [Электронный ресурс]:* Приказ Минтруда России от 18.10.2013 N 544н. – URL: <http://fgosvo.ru/uploadfiles/profstandart/01.001.pdf> (дата обращения: 17.04.2019).

12. *Септенен Ю. В.* Факторы формирования ответственного родительства среди молодежи //

Перспективы науки и образования. – 2018. – № 5 (29). – С. 13–17.

13. *Собкин В. С., Фомиченко А. С.* Особенности отношения родителей к школе в зарубежных исследованиях (по материалам публикаций в журнале Social and Behavioral Sciences за 2011–2015 гг.) // Наука и Школа. – 2016. – № 3. – С. 51–60.

14. *Смирнова Е. Г.* Психолого-педагогическое сопровождение формирования осознанного родительства в молодой семье: дис. ... канд. психол. наук. – Курган, 2008. – 249 с.

15. *Шабанова Т. Л.* Особенности переживания социальных и учебных страхов старшеклассниками и студентами вуза // Вестник университета. – 2013. – № 13. – С. 271–276.

16. *Coleman J. S.* Parents, Their Children And Schools. – N. Y., 2018. – 192 p.

17. *Izzo C. V., Weissberg R. P., Kasprow W. J., Fendrich M. A* longitudinal assessment of teacher perceptions of parent involvement in children's education and school performance [Электронный ресурс] // American Journal of Community Psychology. – 1999. – Vol. 27, Iss. 6. – P. 817–839. – URL: <https://link.springer.com/article/10.1023/A:1022262625984> (дата обращения: 17.04.2019).

18. *Feuerstein A.* School characteristics and parent involvement: Influences on participation in children's schools // Journal of Educational Research. – 2001. – № 94 (1). – P. 12–29.

19. *Jeynes W. H.* AMETA-ANALYSIS The Effects of Parental Involvement on Minority Children's Academic Achievement // Educational Psychology Review. – 2016. – Vol. 28, Iss. 4. – P. 771–801.

20. *Oyserman D., Brickman D., Rhodes M.* School Success, Possible Selves, and Parent School Involvement // Family Relations. – 2007. – № 56. – P. 479–489.

21. *Skouteris H., Watson B., Lum J.* Preschool children's transition to formal schooling: The importance of collaboration between teachers, parents and children // Australasian Journal of Early Childhood. – 2012. – Vol. 37, № 4. – P. 78–85.

22. *Sormunen M., Kirilina V., Goranskaya S., Tossavainen K.* Interaction Between Home and

Hadzhiev Sajdhasan Magomedovich

Cand. Sci. (Pedag.), Associate Professor of Pedagogy and Psychology Department, Chechen Institute for Advanced Training of Educators, Student of the Master's Degree Programme in Education Management at the Higher School of Economics, metod-08@mail.ru, ORCID 0000-0001-9764-037, Groznyy

IMPACT OF CONSCIOUS PARENTAL RESPONSIBILITY ON THE EDUCATIONAL RESULTS OF HIGH SCHOOL STUDENTS

Abstract. Problem and target. The quality of educational outcomes is determined by the nature of interaction between school and the student's family. According to monitoring studies, parents of high school students show unworthy participation in school life of a child.

The target of the article is to study the influence of conscious parental responsibility on the achievement of high educational results of high school students, to determine the mechanisms of interaction between school and parents with different levels of conscious responsibility.

Methodology. Theoretical basis of the research are conclusions of domestic and foreign researches devoted to the phenomenon of conscious and responsible parenthood. On the basis of the analysis of sources, the concept of conscious parental responsibility is characterized; indicators and criteria of this concept are singled out. The impact of conscious parental responsibility on the educational outcomes of high school students is described. A direct correlation between the level of conscious parental responsibility and the educational results of high school students was found.

Conclusion. Conclusions were made on the need to build the work of the school with the family to improve conscious parenting and its responsible attitude to the educational results of high school students. The practical value of the article lies in the description of targeted parental support programs with different levels of conscious responsibility. The article can be useful for researchers in the field of family pedagogy.

Keywords: conscious parental responsibility, high school students, educational results, family, professional standard of the teacher, targeted support programs.

References

1. Andreeva, O. V., 2014. Studying the influence of the family on the success of education of younger schoolchildren [online]. *Naukovedenie*, Iss. 5, pp. 1–9. Available at: <https://naukovedenie.ru/PDF/160PVN514.pdf> (accessed: 17.03.2019). (In Russ.)
2. Elistaratova, S. I., 2013. Interaction of teachers, parents and students as a factor in improving the quality of education in secondary school. *Newspaper of Samara Scientific Center of the Russian Academy of Sciences*, Vol. 15, No. 2 (2), pp. 324–328. (In Russ., abstract in Eng.)
3. Yermikhina, M. O., 2004. Formation of conscious parenthood on the basis of subjective-psychological factors. *Kazan*, 168 p. (In Russ.)
4. Ilyasov, D. F., Kespikov, V. N., Solodkova, M. I., Selivanova, E. A., 2018. Design of targeted programs to support schools in disadvantaged social conditions, but not as outsiders. *Kazan Pedagogical Journal*, No. 6, pp. 151–156. (In Russ.)
5. Concept of the state family policy of the Russian Federation for the period up to 2025 (public project) [online]. Available at: <https://rg.ru/2014/08/29/semya-site-dok.html> (accessed: 05.03.2019). (In Russ., abstract in Eng.)
6. Koshel, A. I., 2015. Peculiarities of relations with high school students with different strategies of interaction with parents. *Rostov-on-Don*, 237 p. (In Russ.)
7. Kulagina, I. Yu., 1999. Age psychology (Development of a child from birth to 17 years). *Textbook*. Moscow: URAO Publ., 176 p. (In Russ.)

8. Lyubitskaya, K. A., Shakarova, M. A., 2018. Family and school communication: key features at the present stage. *Education issues*, No. 3, pp. 196–215. (In Russ.)
9. Mertsalova, T. A., Goshin, M. E., 2017. Involvement of schoolchildren's parents in their children's education [online]. *Monitoring of education economics*, No. 30 (56). Available at: [https://memo.hse.ru/data/2018/01/10/1160565455/iam_30%20\(56\).pdf](https://memo.hse.ru/data/2018/01/10/1160565455/iam_30%20(56).pdf) (accessed: 17.03.2019). (In Russ.)
10. Polivanova, K. N., 2015. Modern parenting as a subject of research [online]. *Psychological and pedagogical research*, Vol. 7, No. 3, pp. 1–11. Available at: <http://dx.doi.org/10.17759/psyedu.2015070301> (accessed: 17.03.2019). (In Russ.)
11. On approval of the professional standard "Teacher (pedagogical activity in the field of preschool, primary general, basic general, secondary general education) (educator, teacher)" [online]: Order of the Russian Ministry of Labor dated 18 October 2013, No 544н. Available at: <http://fgosvo.ru/uploadfiles/profstandart/01.001.pdf> (accessed: 01.04.2019). (In Russ.)
12. Seppennen, Yu. V., 2018. Factors of formation of a responsible parenthood among youth (in Russian). *Prospects of science and education*, No. 5 (29), pp. 13–17. (In Russ.)
13. Sobkin, V. S., Fomichenko, A. S., 2016. Peculiarities of parents' attitude to school in foreign researches (on the basis of publications in the journal *Social and Behavioral Sciences* for 2011–2015). *Science and School*, No. 3, pp. 51–60. (In Russ.)
14. Smirnova, E. G., 2008. Psychological and pedagogical support of the formation of conscious parenthood in a young family. *Kurgan*, 249 p. (In Russ.)
15. Shabanova, T. L., 2013. Features of the experience of social and educational fears by senior pupils and students of the university. *Bulletin of the University*, No. 13, pp. 271–276. (In Russ.)
16. Coleman, J. S., 2018. *Parents, Their Children, And Schools*. New York, 192 p. (In Eng.)
17. Izzo, C. V., Weissberg, R. P., Kaspro, W. J., Fendrich, M. A., 1999. Longitudinal assessment of teacher perceptions of parent involvement in children's education and school performance [online]. *American Journal of Community Psychology*, Vol. 27, Iss. 6, pp. 817–839. Available at: <https://link.springer.com/article/10.1023/A:1022262625984> (accessed: 17.04.2019). (In Eng.)
18. Feuerstein, A., 2001. School characteristics and parent involvement: Influences on participation in children's schools. *Journal of Educational Research*, No. 94 (1), pp. 12–29. (In Eng.)
19. Jeynes, W. H., 2016. A META-ANALYSIS The Effects of Parental Involvement on Minority Children's Academic Achievement. *Educational Psychology Review*, Vol. 28, Iss. 4, pp. 771–801. (In Eng.)
20. Oyserman, D., Brickman, D., Rhodes, M., 2007. School Success, Possible Selves, and Parent School Involvement. *Family Relations*, No. 56, pp. 479–489. (In Eng.)
21. Skouteris, H., Watson, B., Lum, J., 2012. Preschool children's transition to formal schooling: The importance of collaboration between teachers, parents and children. *Australasian Journal of Early Childhood*, Vol. 37, No. 4, pp. 78–85. (In Eng.)
22. Sormunen, M., Kirilina, V., Goranskaya, S., Tossavainen, K., 2018. Interaction Between Home and School: The Views of Teachers and Parents from Finland and Russia. *International Journal About Parents in Education*, Vol. 10, No. 1, pp. 33–46. (In Eng.)

Submitted 07.04.2019

Гуревич Евгений Борисович

Преподаватель кафедры социальной работы, Московский Социально-Экономический институт, eugene.gur@gmail.com, ORCID 0000-0002-1390-440X, Москва

КОНСТРУКЦИЯ МЕЖДИСЦИПЛИНАРНОЙ ИНТЕГРАЦИИ ЗНАНИЙ ПО ПРОБЛЕМЕ СОЦИАЛИЗАЦИИ¹

Аннотация. Цель статьи – проанализировать возможные подходы к междисциплинарной интеграции в области исследований социализации. Социализация представлена как сложный объект или предметное поле, требующие в условиях информационного общества новых междисциплинарных подходов, интегрирующих методы, модели, данные из разных дисциплин. Проанализированы некоторые возможные модели интеграции. Рассмотрены различные конфигурации междисциплинарной интеграции в исследованиях социализации. Дана релевантная ретроспектива исследований социализации. Показано, как с точки зрения генезиса современного состояния развивались подходы к социализации, использующие различные теоретические перспективы. Проводится различие между меж-, транс- и мультидисциплинарными подходами. Отмечено, что в отечественной традиции этому различению не уделяется должного внимания. Для сравнения описаны некоторые конструкции интеграции знания, представляющиеся наиболее разработанными и последовательными, а именно модель Д. Кляйн и В. Ньюелла. Дан анализ ряда трудностей, возникающих при совмещении перспектив разных дисциплин, и приведены примеры их преодоления в русле междисциплинарного конструирования. Вводится понятие доминирующего интегреса как регулятивного принципа для междисциплинарного конструирования. В заключение подчеркивается, что междисциплинарная интеграция как проект недостаточно отрефлексирован в поле исследований социализации и его применение до сих пор часто носит наивно-стихийный характер.

Ключевые слова: междисциплинарность, междисциплинарная интеграция, социализация, знания, модели, трансфер знаний, цифровые технологии.

Введение. Долгое время исследования социализации в действительности велись на стыке различных дисциплинарных полей без соответствующей последовательной рефлексии подобного положения вещей. В самом деле, уже работы Дж. Г. Мида или Ж. Пиаже с трудом находили себе определенное место в сложившейся структуре дисциплин. Собственно, интеграция методов и данных из разных областей как прием был использован, скажем, тем же Л. С. Выготским в работах, посвященных обучению и развитию (ребенка). В отечественной традиции их относят

преимущественно к области психологии и педагогики, тогда как не будет преувеличением сказать, что они легко и повсеместно переступают или даже «взламывают» традиционные границы этих доменов.

Кроме того, на ранних этапах концепции социализации артикулировались главным образом в связи с теориями конституирования социального Я, и поэтому сосредотачивались прежде всего на годах роста и становления индивида. В настоящее время признано, что теории социализации должны принимать во внимание все периоды жизни человека и всю тотальность,

¹ Публикация подготовлена в рамках поддержанного РФФИ научного проекта N 17-06-00796-ОГН «Методологические основы создания социально-педагогических условий позитивной социализации учащихся».

феноменологическую плюральность его опытов. Одновременно было осознано, что социализация есть процесс, требующий для своего адекватного понимания подключения когнитивных ресурсов разнообразного генезиса. Одним из приемов работы с этой новой «антропологической комплексностью» (К. Вульф) является так называемый междисциплинарный (Мд) подход, представляющий собой совокупность разнообразных концепций, методов, моделей, языков, метафор, претерпевших переработку в некоторое единство согласно специальным принципам и процедурам¹. Тут, однако, следует оговориться относительно существования значительных разногласий в определении того, какие критерии делают применение Мд подходов уместным. Ряд авторитетных авторов полагает, что этот метод познания применим лишь к сложным (комплексным) объектам (системам). Правда, в качестве таковых под специфическим углом зрения могут выступать и достаточно простые, на первый взгляд, вещи [23]. Впрочем, социализация не относится к числу элементарных исследовательских объектов [16].

Актуальность. Итак, как уже было сказано выше, междисциплинарность (Мд) может интерпретироваться и пониматься по-разному [32]. В некоторых вариантах – просто как собранная *ad hoc* композиция методов и подходов. В иных случаях динамика объекта исследования приводит к ситуации, когда наличествующие теоретические ресурсы, накопленные в рамках устоявшихся дисциплинарных матриц, представляются явно неадекватными или

недостаточными. Тогда Мд подход позволяет преодолеть выработанные автоматизмы мышления и дисциплинарные логики, характерные для той или иной системы знаний, когнитивного стиля и т. д. Но иногда анонсирование Мд подходов служит единственно заполнением пустот в аргументации – своего рода методологическим рамплиссажом². Одни видят в Мд подходе портал в эпоху новой креативности, но достаточно и тех, кто усматривает в ней деструктивные импульсы, ведущие к разрушению академического порядка [11].

Теоретическая разработанность проблемы. Нередко случается, что различие *междисциплинарности*, а также *транс-*, *мульти-* (дисциплинарности) артикулируют недостаточно последовательно: часто говоря о первой, практически реализуют последние [9]. Справедливо заметить, что при определенных условиях бывает трудно провести между ними отчетливую границу. В целом же считается, что «*поли-*» от «*меж-*» отличается тем, что во втором случае вступает в силу креативная коллаборация. К тому же, междисциплинарность идентифицируется там, где не просто присутствуют гетерогенные элементы, но имеет место интеграция (синтез) их

¹ В отечественной практике междисциплинарность в связи с антропологическим поворотом тематизируется особенно активно и последовательно представителями методологии истории и интеллектуальной истории. См., например, концептуальные статьи Л. Репиной [6; 7], работу Поршневой [5]. Отметим, что особый интерес к этой теме в среде историков сохраняется на протяжении долгого времени [29].

² В отечественной литературе приходится сплошь и рядом сталкиваться с тем, что автор, толкуя о социализации как предмете междисциплинарной оптики либо просто отдает дань научной моде, упоминая об этом как о факте без дальнейших конкретизаций, либо вообще ложно понимает междисциплинарность как простую рядоположенность методов и моделей из разных дисциплин. К примеру, вот характерная формулировка из докторской диссертации по философии: «На протяжении многих лет феномен социализации активно изучался в качестве междисциплинарной проблемы различными отраслями социально-гуманитарной мысли» [4, с. 6].

в некоторое целое¹ [34; 24]. Мультидисциплинарность, в свою очередь, не требует когерентности на стороне своего объекта [34]. Под «трансдисциплинарной» же ориентацией часто имеют в виду совместную работу в русле общей идеи или концепции, без строгих дисциплинарных аффилиаций [см. подробнее 32]. В общем случае речь идет о трансфере идей, теорий, концептов и методов либо процессах трансгрессии, гибридизации (метизации) и трансформации², конечным результатом которых оказывается общий теоретический фрейм, обеспечивающий необходимую степень когерентности выводов. Особенно часто Мд подходы ассоциируются с прикладными исследованиями, ориентированными на решение конкретных проблем, когда «дисциплинарная чистота и связность не представляют интереса»³ [33, с. 6].

Таким образом, в связи с междисциплинарностью как парадигмой возникает необходимость создания интерфейса между различными подходами; изобретения способов трансляции знаний из одной области в другую, иными словами – перевода из одного дисциплинарного языка в другой; а также нового институционального дизайна. Также можно зафиксировать, что в ходе междисциплинарной трансмиссии неизбежно рекуррентное⁴ обращение

к классическим концепциям, авторам, школам мысли, только теперь иначе интерпретируемым. Подобный прием необходим для обеспечения преемственности или, по крайней мере, видимости таковой и сохранения единства предметного поля.

С другой стороны, связанное системное понимание такого фундаментального феномена, как (позитивная) социализация, требует привлечения знаний из разных областей в силу того, что сам феномен образуется взаимодействием, взаимовлиянием – игрой, факторов, принадлежащих различным слоям и областям реальности.

Особый вызов как теории, так и отправляющимся от нее практическим операциям представляет «дополненная реальность»: в этом случае под ней мы имеем в виду совокупность новых информационных технологий и материальных объектов, являющихся их носителями и генераторами. Иными словами, сеть интернет, сети мобильной связи, их комбинации, сплетения, а также объекты и технологии, обеспечивающие их функционирование и их использующие. Иногда эту новую информационную реальность называют технологической экосистемой (ТЭ). ТЭ является относительно новой средой социализации, для анализа влияния которой требуется разработка новых подходов и языка («словарей»), которые порождаются в зонах соприкосновения курсов и логик различных дисциплин⁵.

Панорама подходов, данная А. В. Мудриком, развертывает представление о социализации из перспектив различных дисциплин, традиционно заботящихся прежде всего о своей автономии [3]. Однако социализация как тематическое поле (а не «дисциплинированный» предмет) сейчас требует интеграции знаний, а не обособления в духе борьбы за чистоту дисциплинарных

¹ Нужно иметь в виду, что междисциплинарность как прием или подход состоит во внутренней связи с интеграцией (знаний) как принципом. С точки зрения их генезиса первое исторически и логически наследует второму, как это можно уяснить себе, хотя бы отталкиваясь от материалов деятельности «Общества междисциплинарных исследований» (<http://www.units.muohio.edu/aisorg/>).

² О различии меж, транс и мульти-дисциплинарности см., например: [12, с. 459].

³ Тут следует подчеркнуть, что относительно значимости связности как элемента Мд исследований существует и прямо противоположное мнение.

⁴ Отсылка к классическим образцам, актуализирующая и проблематизирующая их для последующих собственных теоретических построений.

⁵ Подробнее о возникающих здесь теоретических возможностях и проблемах см., например: [10; 12].

установок. Более того, современное состояние характерно тем, что исследовательская работа сама собой оказывается междисциплинарной *par excellence*.

Междисциплинарность тесно связана с интеграцией (знаний): «когнитивная интеграция концептов, теорий, методов и/или результатов из различных областей считается отличительной чертой междисциплинарного исследования» [23, с. 2]. Процесс интеграции знаний подразумевает также их гетерогенность (разнообразие) и связность [28]. Понятие интеграции знаний предполагает идею целостности как свой горизонт. В то же время «спор факультетов» традиционно служит естественным препятствием для ее пролиферации в исследовательскую стратегию. С другой стороны, расходящиеся траектории исследований в различных, даже смежных, дисциплинах и возникающие между ними перегородки приводят к возрастанию энергии обратной тенденции – к интеграции. Надо учитывать также, что именно специализация в течение долгого времени была основанием для роста знаний.

Еще одно замечание – интеграция знаний требует общей концептуальной рамки, наиболее общего представления или фундаментального интереса в качестве своего отправного пункта. Таким сквозным интересом, к примеру, для Канта оказывается вопрос о природе человека, т. е. антропология, изложению которой он посвящает свою последнюю крупную работу⁶ [2]. Наличие подобного определяющего принципа необходимо в качестве диспозитива, призванного управлять процессом интеграции на всем его протяжении.

Всплеск внимания к социализации в 60–70-е гг. прошлого века связан с господством в тот момент структурно-функциональных теорий и подходов, а точнее,

с той значимостью, которой она имела для структурно-функционального проекта решения «проблемы социального порядка» (Т. Парсонс). Далее происходило постепенное, но неуклонное угасание интереса к этому феномену, так что к XXI веку он некоторым образом оказался на ничейной земле, если говорить о различных науках. И новый подъем можно отнести именно на счет того, что были получены важные и релевантные результаты в таких разных областях, как генетика, нейронауки и психология. Но, кроме того, возросло количество работ, связанных с изучением эффектов институтов (от государства до семьи) в формировании идентичностей, ценностей, образов действий и широкого спектра практик. Соответственно, перечисленные относительно новые теоретические конструкции так или иначе оказались на «когнитивных картах» наук о социализации.

Исследование. Из вышесказанного следует, что возможны несколько подходов к интеграции.

Первый предполагает ассимиляцию разнообразных данных внутри некоторой теоретической конфигурации. Тогда знания, генерированные вне ее контура, рассматриваются в качестве ресурсов обогащения ее собственного концептуального аппарата и репертуара релевантных когнитивных стилей. Сюда же можно отнести теоретическую деятельность, объединенную некоторой общей интеллектуальной ориентацией (структурализм, эволюционизм и проч.), метаконцепцией и т. д.

Еще один состоит в своего рода «суперпозиции» разнообразных исследовательских направлений и перспектив. При этом практический дизайн должен быть таким, чтобы была возможна продуктивная кооперация. В этом случае интеграция происходит на уровне решения специфических задач. Это, как правило, предполагает ко-

⁶ Конечно же, этим замечанием мы не хотим сказать, что Кант имел в виду нечто вроде идеи интеграции знаний в ее современном понимании.

мандную работу¹. Скажем, проект изучения процессов социализации в конкретном локусе может потребовать объединения в одну группу психологов, социологов и урбанистов. Подобный путь был уже намечен хотя бы в рамках Чикагской социологической школы [26; 27], конечно, с тем отличием, что в русле практикуемых ее основателями и последователями подходов дело шло не о сотрудничестве разных специалистов, а о постановке на службу социологическому знанию потенциально продуктивных аналитических инструментов разного генезиса. Сейчас же формирование совместно работающих над одной проблемой междисциплинарных групп становится все более релевантной задачей (см.: [1]). Это позволяет, вдобавок, избежать известной специфической односторонности при редукции к объяснительным принципам.

Рассмотрим несколько конкретных стратегий интеграции в исследования социализации.

Прежде всего заметим, что в XXI в. видна тенденция привлечения ресурсов наук о жизни к выстраиванию новых теоретических перспектив и схем. Так, например, теория жизненных стратегий (*life history theory*), традиционно относящаяся к домену эволюционной экологии, стала ассимилироваться в рамках междисциплинарных исследований социализации. В этом случае психологическое и поведенческое развитие индивидуума трактуется как адаптационный ответ на широко понимаемое воздействие среды (ее особенностей и характеристик) [15]. Отличие классических (стандартных) теорий социализации от эволюционных с методологической точки зрения лежит в системе «причинений», образующих их логический скелет. В первом случае акцент делается на онтогенетиче-

ском уровне анализа, на изучении непосредственных механизмов или процессов социализации, во втором – на главных причинах или целях, т. е., отправляясь от наличного (поведения), редуцируют его объяснение к определенным наборам эволюционных стратегий [23]. Что тут обращает на себя внимание, так это усвоение эволюционистского дискурса в той его вариации, что оформилась к концу прошлого века. Таким образом, приемы и количественные данные, накопленные в его рамках, образуют своего рода архив, который теперь свободно используют в исследованиях социализации, не утрачивая при этом специфического фокуса и предмета. В этом случае мы имеем дело с преобразованием знаний из одной области в материал для дальнейших интерпретаций, отсылающих к другим основаниям и имеющим в виду другие цели.

Тот же самый процесс имеет место при кросс-культурных исследованиях социализации. Знания, полученные в области компаративистских этнических исследований, инкорпорируются в пределах теоретических фреймов, формирующих новые подходы к пониманию процессов социализации. В наше время активной циркуляции глобальных миграционных потоков невозможно оставаться замкнутым на какую-то узкую, локальную культуру, даже при анализе ограниченных местных сообществ и частных проблем. Это значит, что специфические задачи, решаемые внутри стандартно очерченных дисциплинарных полей, требуют подключения данных (знаний), полученных вовне их.

Вообще говоря, специфика интеграции знаний определяется конкретными предикациями, в нашем случае – социализации. Они же ответственны за установление соответствующих отношений, иерархий и порядков сцепления знаний, будь то концептуальные схемы и / или эмпирические данные, т. е. всего того, что в конечном счете определяет форму и архитектуру

¹ Пример подобной крупной научной коллаборации приведен в работе A. Bruce, C. Lyall, J. Tait и др. [12].

междисциплинарного исследования.

Так, модели языковой социализации с необходимостью отстраиваются от широкого круга идей и результатов, полученных на стыке лингвистики и когнитивных наук. Именно последние будут доминировать в этой перспективе и служить основой сборки ad hoc концепций языковой социализации. В этом и других подобных случаях речь может идти о предмете исследования как своего рода фильтрующем механизме, позволяющем производить отбор из общенаучного полидисциплинарного архива.

Таким же образом происходило конституирование в целом сложившегося междисциплинарного направления, известного как исследования политической социализации [32]. В аспекте интеграции знаний тут интересно совмещение в пределах одного направления запасов знаний, архивов, парадигм, наработанных в устоявшихся дисциплинарных полях, а именно – социальной психологии, психологии личности, политической психологии, социологии и т. д. Условием возможности подобного процесса являлось относительно новое (на момент конституирования базовых идей проекта) понимание социализации как процесса, протекающего на протяжении всей жизни индивида и затрагивающего любые «жизненные миры», в которые тот (может быть) втянут.

Сходно обстоит дело с исследованиями экономической социализации [14]. Базовым для указанной области является представление о взаимодействии индивидуума с «космосом» (М. Вебер) экономических отношений, его перманентной адаптации к нему. При этом исследователи исходят из разных методологических, теоретических предпосылок, концепций и подходов, включены в различные институциональные и концептуальные контексты. Скажем, экономической психологии свойственно отталкиваться от классических и редуцированных антропологических моделей homo oeconomicus, чтобы адаптировать и

развить их в свете современных данных эмпирических исследований и новых моделей [25].

Оригинальным примером междисциплинарной интегративной исследовательской программы может служить так называемая «модель продуктивной переработки реальности» (Model of Productive Processing of Reality (PPR)), предложенная и развиваемая Клаусом Хюрелманом [18]. Ее суть в рассмотрении процесса социализации как комплексного взаимодействия между индивидом и его социальным, культурным и природным окружением, которое продолжается на протяжении всей его жизни, и чья важнейшая характеристика – субъективизация; иными словами – постоянное активное и продуктивное отношение, коммуникация (переработка) с разнообразными выборочными элементами окружения. ППР-модель характеризуется своей концептуальной разомкнутостью, позволяющей включение в ее контур элементов (разных форм знаний) из различных дисциплин. В интеграции отдельных релевантных теорий в пределах одной (метатеоретической) перспективы собственно и видят одну из своих задач сторонники ППР-модели [17]. Согласно ее принципам, психологические и социологические теории непротиворечиво сопрягаются с нейро-биологическими концепциями, конституируя «всеобъемлющую» (Хюрелман, Бауэр) теорию изучаемого явления.

Особняком стоит попытка Ханса-Йозефа Вагнера [35; 36] выстроить междисциплинарную теорию социализации, генетически связанную, через его учителя Ульриха Овермана, с Франкфуртской школой, точнее, той ее ветвью, что развивается с легкой руки Ю. Хабермаса. В присутствии этой школы духе Вагнер предлагает интеграцию различных теорий в рамках большого синтеза «элементов естественноисторических и онтогенетических теорий» [35, с. 12]. О масштабности теоретического предприятия Вагнера говорит уже то, каким коли-

чеством идей, концепций и направлений он оперирует: это и структурализм в версии Леви-Стросса наряду с генетическим структурализмом У. Овермана, и прагматизм Дж. Г. Мида, и лингвистические идеи Н. Хомского, и теория речевых актов Серля, а также данные нейронаук, психоанализ Фрейда, генетически-структуралистская концепция габитуса П. Бурдьё и т. д. Подход Вагнера можно охарактеризовать как фундаментальный в силу того, что он выстраивает свою теорию не пренебрегая рассмотрением основных, базовых социологических и социально-философских понятий и проблем – социальности, действия, различения социального и природного, реципроктности и т. д. Причем в ходе анализа релевантных идей, концепций и данных Вагнер держит постоянный фокус на нескольких ключевых понятиях и проблемах, что придает связность, единство всей его конструкции: социальность как таковая, ее логика, социальный опыт, семантика следования правилу, социальные нормы, универсальная грамматика, роль языка и др. Проследив работу базовых понятий в концепциях вышеперечисленных авторов, немецкий теоретик переходит затем к формулировке собственных идей, переинтерпретируя эти понятия таким образом, чтобы они обогащали друг друга и обнаруживали внутреннюю логическую связь применительно к социализации.

Еще одним заслуживающим внимания коллективным предприятием по междисциплинарному освоению поля исследований социализации является сборник трудов немецких ученых, изданный по итогам представительной конференции¹ [30]. Его целью стало преодоление наметившегося предела в традиционных обособленных теориях социализации, которые тяготеют либо к социологическому, либо к психологическому типам дискурса. В поисках

новых источников, инспирирующих теоретическое и практическое мышление о социализации, авторы обращаются к идеям и достижениям таких дисциплин, как генетика, психология личности, эволюционная психология и т. д.

Вышеприведенные примеры демонстрируют, каким образом устроены некоторые междисциплинарные предметные поля и их специфические логики в исследованиях феномена социализации. Характерным для них является то, что можно было бы назвать доминирующим интересом. Доминирующий интерес, собственно говоря, и определяет интегративную конструкцию и дизайн междисциплинарных работ; под его знаком и происходит селекция и сборка соответствующих «деталей». Так, изучение особенностей и характеристик финансовой социализации в детском возрасте оказывается важным, прежде всего, для различных экономических субъектов и опирается на сбор (социологических) данных и описательную статистику [20]. Политическая социализация значима в рамках доминирующего интереса, связанного с функционированием современных демократических политических институтов и культур², и изучается с привлечением широкого спектра методов и подходов. Таким образом, мы имеем дело со своего рода методической парцелляцией, расчленяющей общее поле социализации согласно иному, по сравнению со строго дисциплинарным, принципу – принципу доминирующего интереса. Последний, следовательно, выступает для всей конструкции в качестве регулятивного принципа, отвечающего за то,

² В этом отношении остается все еще актуальным соображение Габриэля Алмонда, что «политическая социализация не только позволяет нам понять определенные образцы политической культуры или субкультуры некоторого общества, но также зафиксировать в процессах социализации данного общества ту точку, в которой конкретные качества и элементы воспроизводятся либо модифицируются» [8, с. 26–33].

¹ Важно заметить, что среди авторов сборника – Х.-Й. Вагнер и У. Оверман.

какие научные традиции, идеи, концепты, методы окажутся релевантными для той или иной задачи/ проблемы.

Далее мы дадим краткий очерк общих схем построения междисциплинарных интегративных исследований в версиях, представляющихся нам наиболее ясными и проработанными; мы следуем здесь за У. Ньювеллом [24]. Итак, версия Джулии Кляйн подразумевает следующую последовательность шагов:

- 1) определение предмета (или проблемы, вопроса и т. д.);
 - 2) отбор релевантных знаний, их источников (носителей), моделей, литературы и т. д.;
 - 3) разработка концептуальной рамки, в которой будет происходить интеграция и выбор вопросов, направляющих исследования;
 - 4) разработка плана конкретных необходимых исследований;
 - 5) организация команды и распределение ролей (для коллабораций);
 - 6) сбор информации (знаний);
 - 7) выработка общего словаря как ключевой прием устранения конфликтов между «факультетами»;
 - 8) построение и поддержание устойчивой коммуникации между ними;
 - 9) аккумуляция и оценка результатов на адекватность, релевантность и т. д.;
 - 10) собственно интеграция индивидуальных результатов;
 - 11) подтверждение / опровержение изначальных рабочих гипотез или оценка степени решения проблемы, оценка перспективы на продолжение работ.
- Как следует из этого перечня, схема Кляйн прежде всего предназначена для коллективного предприятия. Сам же Ньювелл предлагает адаптировать ее в расчете на «одионое плавание». Его схема выглядит следующим образом. Этап А:

- постановка проблемы;
- очерчивание круга релевантных дисциплин, школ мысли и т. д.;
- селекция релевантных и работающих совокупностей концепций, теорий, мето-

дов каждой из отдельных дисциплин;

- формирование запасов соответствующих знаний;
- исследование предмета в перспективах отобранных на предшествующем шаге дисциплин;
- генерализация дисциплинарных инсайтов.

– Затем идет этап В, на котором проводится интеграция как таковая. Он включает в себя:

- идентификацию конфликтов между результатами из разных дисциплин через выявление несоответствий в терминологиях, несовпадений их семантических полей и взаимную проекцию базовых предположений этих дисциплин, профилирующую их суть более четко;
- оценку гипотез и терминологического словаря в свете исследуемой проблемы; разрешение проблем через выработку общего словаря (терминологии, понятийного аппарата) и общих гипотез;
- создание общей основы; переход к новому пониманию проблемы;
- производство новой модели либо метафоры, отвечающих этому новому пониманию;
- испытание этих новых конструкций для решения проблемы.

Из вышесказанного можно заключить, что есть несколько генеральных фундаментальных проблем на пути междисциплинарной интеграции. Прежде всего, проблема общего словаря – часто оказывается, что не совпадают термины и понятия, используемые разными науками для описания одних и тех же объектов, или же, будучи одними и теми же формально, они отличаются содержательно. Особенно важно учитывать это обстоятельство при использовании данных статистических исследований. Необходимо в таких случаях вдаваться в технические подробности процесса операционализации понятий, чтобы избежать содержательного *qui pro quo* при интерпретации результатов в контекстах,

не совпадающих с исходными. Иными словами, следует выработать специфические словари и модели преобразования-перевода понятий в качестве необходимого предварительного условия сборки всей схемы интеграции. Это же можно отнести на счет базовых (для соответствующих дисциплин) метафор. Нужно признать, что их когнитивная сила, эффективность и функциональность при трансфере вовне могут быть (скорее всего, будут) утрачены. Более того, не рефлексировав само их наличие и фундаментальную эпистемическую роль, можно легко пойти по ложному пути.

Следующий кластер проблем отсылает, в частности, к отмеченному выше свойству метафорического строя дисциплин и связан с проходящими через все предметные поля дифференциалами, выраженными в виде традиционных бинарных оппозиций культурное / природное, приватное / публичное и т. д. Соответственно, приходится иметь дело с сопутствующими соблазнами в объяснениях – соблазнами натурализации или, наоборот, психологизации, социологизации аргумента.

Также нетривиальна проблема соотношения различных эпистемических стратегий и внутренних критериев значимости. При ее решении необходимо отдавать должное приемам семантического анализа, картографирования и сопоставления дисциплинарных полей – процедурам, позволяющим проводить ретроспективно обоснованную интеграцию знаний. На практике приходится иметь дело с комплексностью и в то же время некогерентностью имеющихся запасов знаний, которые необходимо привести к общему концептуальному знаменателю.

Наконец, в качестве отдельного метода или приема интеграции знаний, завоевывающего все больше пространства в «космосе» новых подходов, можно упомянуть так называемые «цифровые гуманитарные технологии» (digital humanities – DH). Од-

нако следует иметь в виду, что общепринятого взгляда на то, что именно, какие технологии следует к ним относить, не существует. Вместо этого мы имеем дело с плюрализмом мнений и относительно широким разбросом в представлениях, касающихся того, каким образом указанное направление должно реализовываться в дифференцированных дисциплинарных доменах. Иногда полагают, что мы просто имеем дело с новой формой представления знаний, позволяющей придать наглядности данным, полученным в разных сферах, но сведенных в общую картину посредством визуализации. С этой точки зрения DH скорее подлежат области трансдисциплинарности. Вместе с тем имеются веские аргументы за то, чтобы рассматривать DH в качестве аутентичной междисциплинарной академической программы или практики [21; 22].

Заключение. Подводя итог нашему короткому экскурсу, проговорим еще раз несколько ключевых положений. Подлинная междисциплинарная деятельность имплицитно интегрирует процесс, соответствующим образом рефлексивно организованный. Она может подразумевать как командную работу представителей различных отраслей и дисциплин, так и индивидуальный труд. В любом случае необходима выработка единой исследовательской перспективы, внутри которой становится возможно конституирование интегрального подхода. Междисциплинарная интеграция знаний в области исследований социализации не есть нечто, что уже состоялось либо устоялось и обернулось общепринятым способом относиться к предмету. Следует признать, что это скорее задание на будущее¹, проект, чьи контуры еще не

¹ Сходным образом мыслили себе ближайшую перспективу участники конференции, результаты работы которой объединены в сборнике с говорящим названием «Sozialisationstheorie interdisziplinär: aktuelle Perspektiven» [30].

вполне ясны, даже может быть – рискованное академическое предприятие, чей успех ничем не гарантирован, что, собственно, и делает его научным.

Библиографический список

1. Божков О. Б., Игнатова С. Н. Междисциплинарность в исследовании (авто)биографических данных // Социологический журнал. – 2017. – Т. 23, № 4. – С. 89–103.
2. Кант И. Антропология с прагматической точки зрения. – СПб.: Наука, 1999. – 471 с.
3. Мудрик А. В. Социализация человека. – М.: Академия, 2006. – 240 с.
4. Николаева Е. М. Социализация личности как проблема социальной синергетики: автореф. дис. ... д-ра филос. наук. – Казань, 2006. – 50 с.
5. Поршнев О. С. Междисциплинарные методы в историко-антропологических исследованиях. – Екатеринбург, 2009. – 160 с.
6. Репина Л. П. Интердисциплинарная история: вчера, сегодня, завтра // Междисциплинарные подходы к изучению прошлого. – М.: Аспект Пресс, 2003. – С. 5–18.
7. Репина Л. П. Междисциплинарность и история // Диалог со временем. Альманах интеллектуальной истории. – Вып. 11. – М.: URSS, 2004. – С. 5–17.
8. Almond G. A. A Functional Approach to Comparative Politics // The Politics of Developing Areas / eds. G. A. Almond, J. S. Coleman. – Princeton; New Jersey: Princeton University Press, 1960. – P. 26–33.
9. Alvargonzález D. Multidisciplinarity, Interdisciplinarity, Transdisciplinarity, and the Sciences // International Studies in the Philosophy of Science. – 2011. – № 25(4). – P. 387–403.
10. Barber N. A. Investigating the Potential Influence of the Internet as a New Socialization Agent in Context with Other Traditional Socialization Agents // Journal of Marketing Theory and Practice. – 2013. – Vol. 21, Iss. 2. – P. 179–194.
11. Benson Th. C. Five Arguments Against Interdisciplinary Studies // Issues in Integrative Studies. – 1982. – № 1. – P. 38–48.
12. Bruce A., Lyall C., Tait J., Williams R. Interdisciplinary integration in Europe: the case of the Fifth Framework programme // Futures. – 2004. – Vol. 36, Iss. 4, May. – P. 457–470.
13. Bugental D. B., Corpuz R., Beaulieu D. A. An Evolutionary Approach to Socialization // Handbook of socialization: theory and research / eds. J. E. Grusec, P. D. Hastings. – New York; L.: The Guilford Press, 2015. – P. 326–327.
14. Economic socialization: The economic beliefs and behaviors of young people / eds. A. Furnham, P. Lunt. – Cheltenham: Edward Elgar Publish, 1996.
15. Ellis B. J., Bjorklund D. F. Beyond mental health: An evolutionary analysis of development under risky and supportive environmental conditions: An introduction to the special section // Developmental Psychology. – 2012. – № 48. – P. 591–597.
16. Hurrelmann K. Einführung in die Sozialisationstheorie. – Weinheim: Beltz, 2015.
17. Hurrelmann K., Bauer U. Socialisation During the Life Course. – New York; L.: Taylor and Francis, 2018.
18. Hurrelmann K., Bauer U. The Model of Productive Processing of Reality in the Current Discussion // Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation. – 2015. – № 35(2). – S. 155–170.
19. Ibáñez-Cubillas P., Díaz-Martín C., Pérez-Torregrosa A. B. Social networks and childhood. New agents of socialization // Procedia – Social and Behavioral Sciences. – 2017. – Vol. 237. – P. 64–69.
20. Jinhee K., Chatterjee S. Childhood Financial Socialization and Young Adults' Financial Management // Journal of Financial Counseling and Planning. – 2013. – Vol. 24, № 1. – P. 61–79.
21. McCarthy W. Becoming Interdisciplinary // A New Companion to Digital Humanities / eds. S. Schreibman, R. Siemens, J. Unsworth. – New York: Wiley-Blackwell, 2016. – P. 69–83.
22. McCarty W. Being reborn: the humanities, computing and styles of scientific reasoning // New Technology in Medieval and Renaissance Studies /

- eds. W. R. Bowen, R. G. Siemens. – 2007. – № 1. – P. 1–23.
23. *Muh-Chyun Tang, Yun Jen Cheng, Kuang Hua Chen.* A longitudinal study of intellectual cohesion in digital humanities using bibliometric analyses [Электронный ресурс]. – URL: <https://www.researchgate.net/publication/283487286> (дата обращения: 31.03.2019).
24. *Newell W. H.* A Theory of Interdisciplinary Studies // *Issues in Integrative Studies.* – 2001. – № 19. – P. 1–25.
25. *Otto A., Serido J.* Economic Socialization: Childhood, Adolescence, and Early Adulthood // *Economic Psychology* / ed. R. Ranyard. – New York: Wiley-Blackwell, 2017. – P. 319–336.
26. *Park R.* Human Communities: the City and Human Ecology. Glencoe; Ill: The Free Press, 1952.
27. *Park R., McKenzie R. D., Burgess E. W.* The City: Suggestions for the Study of Human Nature in the Urban Environment. – Chicago: University of Chicago Press, 1925.
28. *Rafols I., Meyer M.* Diversity and network coherence as indicators of interdisciplinarity: Case studies in bionanoscience // *Scientometrics.* – 2010. – № 82(2). – P. 263–287.
29. *Rethinking Modern European Intellectual History* / eds. D. M. McMahon, S. Moyn. – Oxford; New York: Oxford University Press, 2014.
30. *Sozialisationstheorie* interdisziplinär: aktuelle Perspektiven / hrsg. D. Geulen, H. Veith. – Stuttgart: Lucius & Lucius, 2004.
31. *The Oxford handbook of interdisciplinarity* / eds. R. Frodeman, J. T. Klein, C. Mitcham. – Oxford: Oxford University Press, 2010.
32. *The Oxford Handbook of Political Psychology* / eds. L. Huddy, D. O. Sears, J. S. Levy. – Oxford: Oxford University Press, 2013.
33. *Towards an Interdisciplinary Perspective on the Life Course* / eds. R. Levy, P. Ghisletta, J.-M. Le Goff et al. – Oxford: Elsevier, 2005.
34. *Wagner C. S., Roessner J. D., Bobb K., Klein J. T., Boyack K. W., Keyton, J. et al.* Approaches to understanding and measuring interdisciplinary scientific research (IDR): A review of the literature // *Journal of Informetrics.* – 2011. – № 5(1). – P. 14–26.
35. *Wagner H.-J.* Krise und Sozialisation. Strukturelle Sozialisationstheorie. – Band II. – Frankfurt am Main: Humanities online, 2004.
36. *Wagner H.-J.* Sozialität und Reziprozität. Strukturelle Sozialisationstheorie. – Band I. – Frankfurt am Main: Humanities online, 2004.

Поступила в редакцию 16.04.2019

Gurevich Evgeny Borisovich

Lecturer at Moscow Social-Economic Institute, eugene.gur@gmail.com, ORCID 0000-0002-1390-440X, Moscow

**INTERDISCIPLINARY INTEGRATION OF KNOWLEDGE
WITH REGARD TO SOCIALIZATION STUDIES**

Abstract. The paper deals with interdisciplinary integration in the field of socialization studies. We suggest that socialization should be seen as a complex object. At this point we follow W. H. Newell who argues that interdisciplinarity is necessitated by complexity, specifically by the structure and behavior of complex objects. We also observe the exist distinctions between inter-, trans- and multi- disciplinary approaches – to take the most important categories – and analyze what sort of problems fit their requirements best. We insist that there is a need for more scrupulous and consistent view on these problems within Russian scientific field. Several different kinds of research projects in the field of interdisciplinary integrated perspective on socialization are also considered in the paper along with the basic set of notions, concepts, models etc. Interdisciplinarity as a scientific ideology assume that it can be collaborate or individual projects in the field, with integration models slightly different. We introduce the concept of the prevailing interest as the regulatory principle for interdisciplinary integration. Several approaches to the process of interdisciplinary integration are scrutinized and evaluated from the point of view of subject-matter.

We admit at the end that interdisciplinary integration in the field of socialization studies is not that has been practiced well before, but more or less the challenge for the future.

Keywords: socialization, interdisciplinary, integration, complexity, methods, data.

References

1. Bozkov, O. B., Ignatova, S. N., 2017. Interdisciplinarity in studying (auto) biographical data. *Sociological Journal*, Vol. 23, No. 4, pp. 89–103. (In Russ.)
2. Kant, I., 1999. *Anthropology from a Pragmatic Point of View*. St. Petersburg: Nauka Publ., 471 p. (In Russ.)
3. Mudrik, A. V., 2006. *Socialization of human being*. Moscow: Akademia Publ., 240 p. (In Russ.)
4. Nikolaeva, E. M., 2006. *Socialization of a person as a problem of social senery*. Kazan, 50 p. (In Russ.)
5. Porshneva, O. S., 2009. *Interdisciplinary methods in historical-anthropological researches*. Ekaterinburg, 160 p. (In Russ.)
6. Repina, L. P., 2003. *Interdisciplinary history: yes terday, today, tomorrow. Interdisciplinary approaches to the studies of the Past*. Moscow: Aspect Press Publ., pp. 5–18. (In Russ.)
7. Repina, L. P., 2004. *Interdisciplinarity and history. DIALOGUE WITH TIME. Intellectual History Review*, Vol. 11. Moscow: URSS Publ., pp. 5–17. (In Russ.)
8. Almond, G. A., 1960. *A Functional Approach to Comparative Politics. The Politics of Developing Areas*. Princeton; New Jersey: Princeton University Press Publ., pp. 26–33. (In Eng.)
9. Alvargonzález, D., 2011. *Multidisciplinarity, Interdisciplinarity, Transdisciplinarity, and the Sciences. International Studies in the Philosophy of Science*, No. 25(4), pp. 387–403. (In Eng.)
10. Barber, N. A., 2013. *Investigating the Potential Influence of the Internet as a New Socialization Agent in Context with Other Traditional Socialization Agents. Journal of Marketing Theory and Practice*, Vol. 21, Iss. 2, pp. 179–194. (In Eng.)
11. Benson, Th. C., 1982. *Five Arguments Against Interdisciplinary Studies. Issues in Integrative Studies*, No. 1, pp. 38–48. (In Eng.)
12. Bruce, A., Lyall, C., Tait, J., Williams, R., 2004. *Interdisciplinary integration in Europe: the case of the Fifth Framework programme. Futures*, Vol. 36, Iss. 4, May, pp. 457–470. (In Eng.)
13. Bugental, D. B., Corpuz, R., Beaulieu, D. A., 2015. *An Evolutionary Approach to Socialization. Handbook of socialization: theory and research*. New York; L.: The Guilford Press Publ., pp. 326–327. (In Eng.)
14. Furnham, A., Lunt, P., 1996, eds. *Economic socialization: The economic beliefs and behaviors of young people*. Cheltenham: Edward Elgar Publ. (In Eng.)
15. Ellis, B. J., Bjorklund, D. F., 2012. *Beyond mental health: An evolutionary analysis of development under risky and supportive environmental conditions: An introduction to the special section. Developmental Psychology*, No. 48, pp. 591–597. (In Eng.)
16. Hurrelmann, K., 2015. *Introduction to socialization theory*. Weinheim: Beltz Publ. (In Germ.)
17. Hurrelmann, K., Bauer, U., 2018. *Socialisation During the Life Course*. New York; L.: Taylor and Francis Publ. (In Eng.)
18. Hurrelmann, K., Bauer, U., 2015. *The Model of Productive Processing of Reality in the Current Discussion. Journal of Sociology of Education and Socialization*, No. 35(2), pp. 155–170. (In Eng.)
19. Ibáñez-Cubillas, P., Díaz-Martín, C., Pérez-Torregrosa, A. B., 2017. *Social networks and childhood. New agents of socialization. Procedia – Social and Behavioral Sciences*, Vol. 237, pp. 64–69. (In Eng.)
20. Jinhee, K., Chatterjee, S., 2013. *Childhood Financial Socialization and Young Adults' Financial Management. Journal of Financial Counseling and Planning*, Vol. 24, No. 1, pp. 61–79. (In Eng.)
21. McCarthy, W., 2016. *Becoming Interdisciplinary. A New Companion to Digital Humanities*. New York: Wiley-Blackwell Publ., pp. 69–83. (In Eng.)
22. McCarty, W., 2007. *Being reborn: the humanities, computing and styles of scientific reasoning. New Technology in Medieval and Renaissance Studies*, No. 1, pp. 1–23. (In Eng.)

23. Muh-Chyun, Tang, Yun Jen Cheng, Kuang, Hua Chen. A longitudinal study of intellectual cohesion in digital humanities using bibliometric analyses [online]. Available at: <https://www.researchgate.net/publication/283487286> (accessed: 31.03.2019) (In Eng.)
24. Newell, W. H., 2001. A Theory of Interdisciplinary Studies. Issues in Integrative Studies, No. 19, pp. 1–25. (In Eng.)
25. Otto, A., Serido, J., 2017. Economic Socialization: Childhood, Adolescence, and Early Adulthood. Economic Psychology. New York: Wiley-Blackwell Publ., pp. 319–336. (In Eng.)
26. Park, R., 1952. Human Communities: the City and Human Ecology. Glencoe; Ill: The Free Press Publ. (In Eng.)
27. Park R., McKenzie, R. D., Burgess, E. W., 1925. The City: Suggestions for the Study of Human Nature in the Urban Environment. Chicago: University of Chicago Press Publ. (In Eng.)
28. Rafols, I., Meyer, M., 2010. Diversity and network coherence as indicators of interdisciplinarity: Case studies in bionanoscience. Scientometrics, No. 82(2), pp. 263–287. (In Eng.)
29. McMahon, D. M., Moyn, S., 2014, eds. Rethinking Modern European Intellectual History. Oxford; New York: Oxford University Press Publ. (In Eng.)
30. Geulen, D., Veith, H., 2004, eds. Socialization theory interdisciplinary: current perspectives. Stuttgart: Lucius & Lucius Publ. (In Germ.)
31. Frodeman, R., Klein, J. T., Mitcham, C., 2010, eds. The Oxford handbook of interdisciplinarity. Oxford: Oxford University Press Publ. (In Eng.)
32. Huddy, L., Sears, D. O., Levy, J. S., 2013, eds. The Oxford Handbook of Political Psychology. Oxford: Oxford University Press Publ. (In Eng.)
33. Levy, R., Ghisletta, P., Le Goff, J.-M., Spini, D., Widmer, E., 2005, eds. Towards an Interdisciplinary Perspective on the Life Course. Oxford: Elsevier Publ. (In Eng.)
34. Wagner, C. S., Roessner, J. D., Bobb, K., Klein, J. T., Boyack, K. W., Keyton, J. et al., 2011. Approaches to understanding and measuring interdisciplinary scientific research (IDR): A review of the literature. Journal of Informetrics, No. 5(1), pp. 14–26. (In Eng.)
35. Wagner, H.-J., 2004. Crisis and socialization. Structural socialization theory, Vol. II. Frankfurt am Main: Humanities online Publ. (In Germ.)
36. Wagner, H.-J., 2004. Sociality and reciprocity. Structural Socialization Theory, Vol. I. Frankfurt am Main: Humanities online Publ. (In Germ.)

Submitted 16.04.2019

DOI: 10.15293/1813-4718.1903.07

УДК 331.1+378.1+37.062

Олимов Ширинбой Шарофович

Доктор педагогических наук, профессор кафедры педагогики, Бухарский государственный университет, shirinboy71@mail.ru, ORCID 0000-0001-5184-8579, Бухара, Узбекистан

Сайфуллаева Нигора Закиралиевна

Базовый докторант кафедры педагогики, Бухарский государственный университет, nigora-sayfullaeva@mail.ru, ORCID 0000-0002-0312-8603, Бухара, Узбекистан

ПЕДАГОГИКО-ЭКОНОМИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ИНТЕГРАЦИИ ОБРАЗОВАНИЯ, НАУКИ И ПРОИЗВОДСТВА В УСЛОВИЯХ РЕГИОНАЛЬНЫХ ВУЗОВ НА СОВРЕМЕННОМ ЭТАПЕ

Аннотация. В статье приводится анализ основных причин слабой интеграции образования, науки и производства – одной из актуальных проблем современности в разрезе педагогической деятельности региональных вузов. В ходе анализа автор выявляет причинно-следственные связи возникновения сложившихся условий педагогической деятельности вузов, приводит исторические параллели, коррелирующие с выявленными проблемами, а также приводит статистические данные, полученные на основе проведенного анкетного опроса. Для решения выявленных проблем автор предлагает методы, способствующие как повышению эффективности педагогической деятельности вузов, так и усилению интеграции образования, науки и производства.

Авторы раскрывают специфику познавательной, практической и научной деятельности студентов вузов в современных условиях. Анализируют взгляды студентов относительно проблем профессиональной подготовки. Выделяют проблемы различия и несогласованности педагогических целей; разных подходов к содержанию педагогической деятельности в вузе, доминирования аудиторных занятий и недостатка практики студентов вуза. Особое внимание в статье уделяется необходимости преобразовать теоретические знания в профессиональные навыки. В работе представлен социокультурный иллюстративный анализ значимости такого преобразования.

Ключевые слова: интеграция, ИКТ, образовательная парадигма, образовательная матрица, педагогическое время, методы обучения, Концепция национальных систем инноваций.

Введение в проблему. Интеграция образования, науки и производства представляет собой процесс слияния образовательных программ, научных разработок и их коммерциализации в виде готовых научных продуктов или технологий путем венчурного инвестирования или создания условий для развития малого предпринимательства силами университетов либо при их непосредственном участии [6].

Наука влияет на производство и технологии не только посредством генерации

идей, но и по другим каналам: через экономику, организацию и т. д. В формировании культуры наукоемкого производства, основанного на знаниях, важное место занимает образование, поскольку при современном производстве высокой сложности становится очевидным, что чем более квалифицированным является работник, тем выше его общая культура и качество его труда [11].

Процесс интеграции рассматривается преимущественно с точки зрения форми-

рования правовых, технико-экономических предпосылок и условий взаимодействия между исследовательской деятельностью вузов, прикладными разработками и непосредственно производственной деятельностью. Доминирующее звено – исследовательская деятельность вузов как исходный этап формирования научных разработок, инноваций и прикладных исследований. Поэтому истоки слабой интеграции между тремя ключевыми компонентами следует искать именно в недостатках педагогической деятельности вузов, особенно региональных вузов технико-экономического профиля как основного поставщика инженерных кадров.

Исторически сложилось так, что исследовательский университет зарекомендовал себя как наиболее успешная форма интеграции образования и науки. В стенах кампусов расположены как аудитории для проведения лекций, где студенты получают теоретический материал, так и лаборатории, в которых происходит непосредственно исследовательская деятельность. Благодаря этому интегрированный информационный обмен осуществляется не только «по горизонтали» – между студентами, но одновременно и «по горизонтали», и «по вертикали» – между студентами, преподавателями и учеными. Концепция исследовательского университета базировалась на том, что приобретение контекстных знаний должно происходить в самом университете параллельно с получением формальных, кодифицируемых знаний, которые заключены в учебниках [6].

Но эта концепция относится к деятельности зарубежных университетов, в то время как в практике деятельности вузов Узбекистана ситуация складывается несколько иначе. Основные причины отсутствия отлаженного механизма формирования учебного процесса, целесообразно сочетающего познавательную, практическую и исследовательскую деятельность, на наш взгляд, заключаются в следующем.

Во-первых, наличие существенного расхождения между номинальными, иначе говоря, официально установленными целями педагогической и исследовательской деятельности и реально существующими объективными целями и условиями познавательного процесса. Разрыв целевых установок этого разряда обусловлен укоренившейся парадигмой доминирования демонстрации показателей эффективной деятельности вуза, а не фактических результатов его работы. Эта парадигма затрагивает практически все компоненты педагогического процесса: студенты стремятся не к получению знаний и навыков как критериев фактической квалификации, а лишь к высоким результатам оценок; преподаватели стремятся отобразить результаты своей работы, в то время как их главное предназначение – формирование конкурентоспособных компетенций у студентов. Это же касается и исследовательской деятельности вуза – сам факт наличия грантов, хозяйственных договоров, ориентированных на осуществление вузом исследовательских проектов для производственного сектора, зачастую оказывается более важным, чем успешная коммерциализация результатов исследования или практическое внедрение инновационных разработок.

Во-вторых, разноплановое содержание преподавательской деятельности не позволяет преподавателям сконцентрировать усилия на реализации всех поставленных педагогических задач. Та же тенденция относится и к деятельности студентов. В результате и студенты, и преподаватели, являясь главными субъектами педагогического процесса, распыляют свои силы, пытаясь сформировать систему знаний на базе предметов разнопланового характера. В рамках устоявшейся образовательной парадигмы итогом образовательного процесса в сознании обучающихся является так называемая образовательная матрица, сформированная по принципу медовых

сот. Каждая ячейка этой матрицы представляет собой каркас, образованный из предметных знаний. В процессе дальнейшей практической деятельности эти познавательные ячейки наполняются конкретным содержанием, и только тогда знания преобразуются в конкретные навыки и умения. Если же эти знания не приобретут воплощения в практической деятельности, то в конечном счете общество получит дипломированных специалистов, *потенциально способных* к компетентной деятельности по тому профилю, по которому они обучались, но фактически не готовых к профессиональной деятельности.

Образовательная парадигма в период индустриального общества сформировалась под влиянием развития промышленности и производительных сил общества. В промышленности были нужны специалисты, обладающие комплексом профильных знаний. Когда выпускник вуза становился неотъемлемой частью образовательной, производственной, исследовательской и других сфер жизни общества, содержание учебных предметов, усвоенных им в вузе, соответствовало уровню развития производительных сил общества. На современном этапе резкое ускорение научно-технического прогресса, повлекшее за собой информатизацию всех сфер деятельности, привело к нарастанию разрыва между учебно-методическим содержанием изучаемых дисциплин и фактическими условиями труда. Далеко не всегда вузы способны быстро и гибко перестраивать компоненты учебного процесса в целях приспособления к стремительно изменяющимся условиям развития общества. В связи с этим выпускники сталкиваются с проблемами двух типов: либо им приходится работать на новейшем оборудовании, о котором в вузе они не получили никаких сведений, либо, изучив в вузе новейшие разработки,

они не могут их нигде применить, так как степень развития их предприятия этому уровню не соответствует.

Цель исследования. Выявление актуального состояния процесса интеграции образования и производства в контексте решения проблем профессиональной подготовки.

В целях исследования положения, объективно существующего на сегодня в сфере трудоустройства, адаптации и уровня профессиональной подготовленности специалистов при содействии сообщества @potrebitel_bukhara в рамках социальной сети Telegram был проведен социальный опрос мнений выпускников вузов.

Исследовательская часть. В целях получения достоверной информации анкетирование проводилось анонимно. В опросе приняло участие 121 человек, выборка респондентов производилась произвольно. Основополагающие выводы анкетирования приведены в диаграммах.

Как видно из диаграмм, основная часть респондентов – молодые люди в возрасте от 26 до 35 лет, имеющие техническое или экономическое образование (рис. 1, 2). 57 % респондентов работают не по той специальности, по которой обучались в вузе, часть из них – 6,5 % – не работает вообще (рис. 3). Только 17,4 % опрошенных указали на то, что объем знаний, полученных в вузе, был достаточен для исполнения ими служебных обязанностей на рабочем месте, а 38,8 % – указали, что было недостаточно практических навыков (рис. 4). Три четверти опрошенных задействованы в сфере производства, торговли и оказания услуг (рис. 5). Самый важный вывод заключается в том, что 57 % респондентов на вопрос о том, что нужно изменить в процессе обучения в вузе для того чтобы улучшить результаты учебы, настаивали на том, что нужно уделять больше времени практике (рис. 6).



Рис. 1. Возраст реципиентов

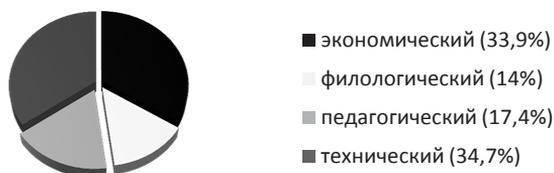


Рис. 2. Профиль обучения в вузе



Рис. 3. Работаете ли вы по той специальности, по которой обучались в вузе?



Рис. 4. Был ли достаточен объем знаний, полученных в вузе для исполнения вами служебных обязанностей на рабочем месте?

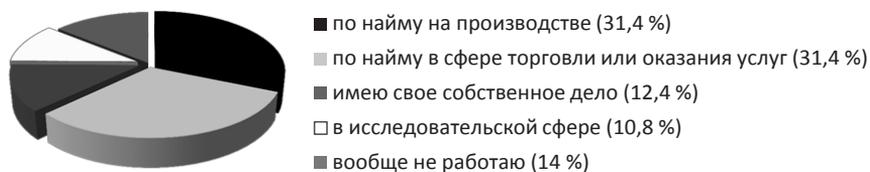


Рис. 5. В какой сфере вы работаете?

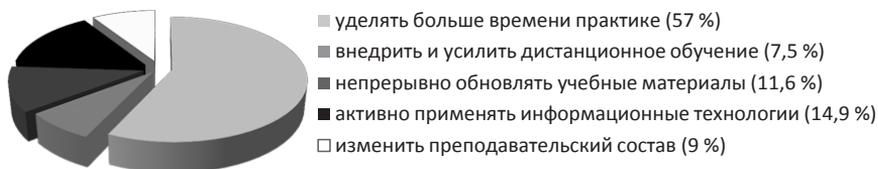


Рис. 6. Как вы думаете, что надо изменить в процессе обучения в вузе для того чтобы улучшить результаты учебы?

Профессор экономики Гарвардского университета Н. Грегори Мэнкью отмечал: «Основное правило распределения налогового бремени: большая часть налогового бремени ложится на ту сторону рынка, которая менее эластична. Эластичность определяет желание покупателей или продавцов покинуть рынок в случае ухудшения складывающихся на нем условий. Небольшая эластичность спроса означает, что покупатели не имеют приемлемой альтернативы некоего товара. Незначительная эластичность предложения означает, что у продавцов отсутствуют более привлекательные варианты производства. Когда товар облагается налогом, сторона, обладающая меньшими возможностями выбора, не имеет возможности оставить рынок и должна, следовательно, нести большую часть налогового бремени» [5, с. 160–161]. Схожий по своей сути механизм присущ и распределению так называемого «педагогического бремени» между преподавателями и обучающимися.

В исследовании В. В. Лаптева и Т. Н. Носковой рассматривается понятие ИКТ как инструменты профессиональной деятельности педагога, авторфы основываются на том, что важнейшими целями и задачами информатизации педагогической деятельности является запуск нового хода образовательного процесса. Характерные его черты – высокая степень образовательной свободы, самостоятельности, самоуправления, предоставляемых обучающемуся [3].

Нельзя не согласиться с этим высказыванием, однако его достоверность под-

тверждается лишь при высокой степени готовности обучающихся к самостоятельной познавательной деятельности и развитию на ее основе исследовательских навыков. В том случае, если обучающиеся указанными качествами не обладают, процесс обучения, несмотря на высокий уровень технической оснащенности, продолжает оставаться репродуктивным, когда преподавателю отводится роль транслятора знаний, а обучающиеся усваивают готовый материал. В этом случае при преобладании аудиторных занятий «педагогическое бремя» перекладывается преимущественно на плечи преподавателей, вынужденных привлекать и удерживать внимание студентов, у которых, в свою очередь, имеется множество возможностей игнорировать преподавателя. Наличие смартфонов с выходом в Интернет позволяет им во время занятия смотреть фильмы, ролики, выходить в социальные сети, обмениваться информацией. Даже применение передовых педагогических технологий далеко не всегда может успешно конкурировать с виртуальной реальностью, в которую погружаются студенты.

Диаметрально противоположная ситуация складывается тогда, когда студенты обучаются дистанционно, т. е. общение студентов и преподавателей носит преимущественно виртуальный характер. В том случае, когда все элементы учебной деятельности студентов не проработаны тщательно, до мельчайших деталей в методическом и методологическом аспектах, «педагогическое бремя» несут уже непосредственно сами обучаемые, так как свое-

ременное выполнение всех предписаний может оказаться для них непосильной ношей.

Подтверждением этому служат результаты исследований Т. Н. Носковой, Т. Б. Павловой, О. В. Яковлевой, которые отмечают следующее: «68 % российских преподавателей предлагают обучающимся критерии оценивания, требования к выполнению заданий, но реализуют это без использования специальных программных средств, которые позволяют сделать ресурсы управления четкими, наглядными, эстетичными. Активно применяется сетевое анкетирование, но не средствами мобильных технологий» [7, с. 39].

Во избежание подобных ситуаций в распределении «педагогического бремени» было бы целесообразно определить оптимальное соотношение между аудиторными занятиями и выполнением учебной деятельности вне аудитории. Определить оптимальное соотношение можно эмпирически, проведя серию экспериментальных занятий.

Развитие и усложнение социально-экономических отношений идет одновременно с эволюцией институтов. Аксиомой является тот факт, что игнорирование роли и значения институтов и институциональных изменений, несовместимость предлагаемых мер по реформированию господствующей в обществе иерархии институтов изначально обрекают реформы на неудачу [8].

Развитым странам присуща рыночная конституция, поэтому нам целесообразно адаптировать опыт зарубежных стран в системе подготовки кадров к сложившимся в нашей стране условиям.

Работа по укреплению материально-технической базы учебных заведений, улучшению материального обеспечения преподавателей ведется активно и в широких масштабах. Однако базовый принцип функционирования рыночной экономики используется в нашей системе подготовки кадров не в полной мере. Этот принцип –

разделение труда, вследствие которого формируется четкая специализация труда. Преподаватели на всех уровнях образовательного процесса работают одновременно в нескольких направлениях учебной работы, распыляя свои силы и не имея возможности сосредоточиться на чем-то конкретном. Преподаватели одновременно разрабатывают учебные программы, готовят материалы лекционных и практических занятий, проводят занятия в аудитории, готовят научные статьи и т. д. Таким образом, показатели осуществления учебного процесса есть, однако качество обучения не соответствует нормам международных стандартов. В развитых странах преподаватели проводят занятия с материалами, тщательно подготовленными специально созданной группой ученых, обладающих глубоким и всесторонним знанием предметов и специализирующихся именно в разработке учебно-методического обеспечения учебного процесса.

Кроме того, четкое формальное разграничение учебных дисциплин на определенные предметы не совсем корректно, на самом деле зачастую трудно определить, где заканчивается сфера исследования одного предмета и начинается область знаний другого.

Поэтому мы считаем целесообразным: во-первых, создавать специальные аналитические группы, работающие над подготовкой учебно-методического обеспечения занятия, а во-вторых, изменить структуру учебного процесса, объединяя предметы в учебные блоки (модули) для решения обучающимися проблемных ситуаций, выделенных из нашей реальной жизни в качестве учебной задачи и цели. В результате этих преобразований у преподавателей появится возможность сконцентрироваться на повышении качества проведения занятия и усовершенствовании педагогических навыков. Разделение труда позволит каждому участнику образовательного процесса максимизировать полезность своей

деятельности, и синергетический эффект их взаимодействия позволит значительно повысить качество подготовки кадрового потенциала в перспективе [9].

В-третьих, существует преобладание аудиторных занятий с изучением теоретического материала и недостаток практической деятельности для преобразования теоретических знаний в профессиональные навыки.

Методы обучения возникли на определенном этапе развития человечества и эволюционировали вместе с ним. Особое влияние на их появление и использование оказали явления и процессы хозяйственной практики. До XVIII в. умения и навыки приобретались у мастера того или иного ремесла. Профессиональные секреты не объяснялись в письменной или устной речи, а лишь демонстрировались, охватывая ничтожно малое количество людей. Объяснением тому служила «тайна» ремесла и длительный период освоения действий мастера. С появлением «Энциклопедии» (1751–1772) Д. Дидро и Ж. Д'Аламбера можно было получить специальные знания о ремеслах, не нанимаясь в ученики к мастеру. Благодаря «Энциклопедии» практический опыт был преобразован в знания, практическое обучение – в учебники, конкретные действия – в прикладную науку. К началу XVIII в. в экономических и технических отраслях знания выделился эмпирический уровень, потому что обобщение фактов, результатов наблюдений реализовалось в систематизацию понятий и формулировку эмпирических законов. XVIII в. знаменует собой новый этап, победу теории, переход к раскрытию субстанциональных связей и зависимостей [13].

Победа теории, о которой говорит Н. П. Хвесеня, знаменует собой предпосылки возникновения разрыва между чисто теоретическим усвоением дисциплин и наличием компетенции у обучающихся, т. е. практического применения усвоенных

знаний. Наглядным примером социальных последствий «победы теории» является случай неудачного сватовства, описанный в рассказе азербайджанского писателя Г. Мехтиева «Сватовство» [4, с. 245–254]. По сюжету повествования, главный герой – провинциальный юноша, обучающийся в университете, – приезжает в город со своей матерью, чтобы свататься к дочери профессора университета. С дочерью профессора его связывают взаимные чувства любви и привязанности. Однако отец девушки – профессор – главными критериями отбора жениха для своей дочери считает наличие у претендента теоретических знаний о писателях, поэтах, художниках, ученых и т. п. Он совершенно не задумывается о том, каким образом эти теоретические знания общего свойства могут помочь молодой семье справиться с тяготами семейной жизни, воспитывать гармонично развитых детей, внести достойный вклад в развитие своей Родины. Юноша сумеет ответить на все каверзные вопросы профессора, однако свадьба все равно не состоится: в день помолвки выяснится, что юноша не умеет играть на рояле, а владеет только искусством игры на черной зурне – национальном азербайджанском инструменте. Посчитав юношу отсталым и некультурным, а соответственно, недостойным его дочери, профессор выгонит его прочь.

Задумываясь над печальной развязкой этого рассказа, невольно возникает вопрос: а за что же сражались самоотверженные борцы за благо родного народа из романа Мирзы Ибрагимова «Перване» [2] – историко-революционной эпопеи, изображающей жизнь Закавказья во второй половине XIX века? В романе говорится о плодотворном влиянии прогрессивной русской литературы и науки на развитие просвещения, культуры народов Закавказья – азербайджанского, грузинского, армянского. Показана просветительская деятельность Горийской учительской семинарии – первой в те годы школы кадров националь-

ной интеллигенции. Название романа «Перване» не поддается буквальному переводу, а метафорически означает самоотверженность борцов за благо родного народа. Осознавая, что религиозный фанатизм и мракобесие являются главными факторами отсталости народов Закавказья, преданные своей стране патриоты не жалеют никаких сил для просвещения своего народа, чтобы их родной край стал полноправной и неотъемлемой частью мирового сообщества. Могли ли они предположить тогда, что их старания через века породят когорту «просвещенных» и «культурных» граждан, стыдящихся символов своей национальной культуры.

Признание необходимости стимулирования развития инноваций на стыке науки, образования и бизнеса привело к созданию в 1990-х гг. в ряде европейских государств Национальных Систем Инноваций (National Systems of Innovation). Концепция Национальных Систем Инноваций призвана также акцентировать внимание политиков и государственных чиновников на том факте, что недостаток взаимодействий между ключевыми институтами современной экономики – наукой, образованием и бизнесом – может привести к сепаратному развитию фундаментальных исследований, прикладных разработок и производства того или иного продукта или услуги. А это ведет к серьезным дисбалансам и, как итог, к общей стагнации [14].

Наглядным подтверждением этого является отрывок из бессмертной поэмы Гоголя «Мертвые души», когда автор описывает хозяйство Константина Федоровича Костанжогло: «Видно было, что хозяин приходил в дом только отдохнуть, а не то чтобы жить в нем; что для обдумывания своих планов и мыслей ему не надобно было кабинета с пружинными креслами и всякими покойными удобствами и что жизнь его заключалась не в очаровательных грезах у пылающего камина, но прямо в деле. Мысль исходила вдруг из обстоя-

тельств, в ту минуту, как они представлялись, и обращалась вдруг в дело, не имея никакой надобности в том, чтобы быть записанной. <...>

Помещик, у которого пахотные земли и недостает крестьян обрабатывать, а он завел свечной завод, из Лондона мастеров выписал свечных, торгашом сделался! Вон другой дурак еще лучше: фабрику шелковых материй завел!

– Да ведь и у тебя же есть фабрики, – заметил Платонов.

– А кто их заводил? Сами завелись: накопилось шерсти, сбить некуда, я и начал ткать сукна, да и сукна толстые, простые; по дешевой цене их тут же на рынках у меня разбирают. Рыбью шелуху, например, сбрасывали на мой берег шесть лет сряду; ну, куды ее девать? я начал с нее варить клей, да сорок тысяч и взял. Ведь у меня все так... <...>

Рассмотри только попристальнее свое хозяйство, то увидишь – всякая дрянь даст доход, так что после отталкиваешь только да говоришь: не нужно [1, с. 292, 301–302].

В этом эпизоде автор устами Костанжогло мастерски формулирует принцип эффективного хозяйствования и процветания страны. Прошли столетия, а наблюдения Гоголя и по сей день не утратили своей актуальности.

В-четвертых, разрыв между актуальностью содержания учебно-методического и информационного обеспечения изучаемых дисциплин и объективно существующими реалиями жизни общества политического и социально-экономического свойства.

Главным условием обеспечения подготовки высококвалифицированных и конкурентоспособных кадров является наличие учебно-методической и информационной базы, включающей в себя учебную литературу. Авторы учебников экономических и ряда других базовых дисциплин оперируют таким сложным научным языком, что для восприятия обычного человека

со средним интеллектом он совершенно неприемлем. Этот фактор существенно сужает круг потенциальных пользователей такой литературы, что снижает эффективность ее усвоения. Здесь следует отметить, что принципиальное отличие зарубежной литературы заключается в исключительной простоте изложения материала и обилии наглядных иллюстраций к тексту. Кроме того, сочетание изучаемых дисциплин зачастую не учитывает реальные способности учащихся к восприятию учебной информации, т. е. процесс усвоения учебного материала должен учитывать строгую последовательность в построении схемы прохождения предметов от простых к сложным [6].

Заключение. Всеобщая информатизация влечет за собой не только плюсы. Кардинальное отличие сегодняшней молодежи от предыдущих поколений заключается в том, что она перестала быть читающей. Потоки информации так велики, что прочитывать ее в обычном режиме нет возможности, поэтому учащиеся просто просматривают ее, выделяя в тексте наиболее значимые моменты. Регулярное чтение, особенно чтение художественной литературы, позволяет довести до автоматизма процесс преобразования текстовых конструкций в четкие мыслительные образы. А это и есть главное условие запоминания текста и возможности его практического применения. Еще один аспект – эмоциональный уровень восприятия информации. Читая художественную литературу, учащийся проникает в абстрактный мир, созданный автором, погружаясь в него эмоциями и преобразуя его в реальный. Отечественные учебники по экономике и менеджменту полностью лишены эмоциональной насыщенности. С другой стороны, все термины, определения в учебниках сформулированы как итог многолетних поисков и глубокого, всестороннего анализа автора. И для того чтобы обучающиеся смогли воспринять этот итог, автору

следует провести читателя по пройденному им пути. Эта идея хорошо отражена в принципе построения базовых экономических учебников зарубежных стран, где суть материала изложена предельно простым языком, и научные положения тесно и органично переплетаются с жизненными историями, историческими фактами и рассказами.

На наш взгляд, в процесс создания учебников следует привести следующую схему: *«Практическая проблема → Теоретическое решение → Практическое воплощение»*. Иначе говоря, нам необходимо применять не готовые рецепты достижения высоких показателей социально-экономического развития других стран, а *принцип обучения*, предопределивший траекторию их позитивного развития.

Проблемы современности в социальной, экономической, бытовой, духовной и других сферах должны быть выделены и сформулированы как учебные цели, для решения которых необходимо одновременно и создавать теоретическую базу, и находить аналоги в сложившемся мировом опыте.

Указанная схема позволит значительно сократить затраты на обучение в связи с тем, что учащимся не нужно будет заучивать огромные тексты учебников. Наоборот, для поиска решения конкретно поставленной задачи им придется самостоятельно пересмотреть множество литературных источников, в результате чего у них будут развиваться творческие и аналитические способности, и вместе с тем появится реальный стимул к обучению, обусловленный наличием конкретно поставленной цели обучения [6].

Воспитательно-образовательная цель как педагогов, так и родителей заключается не в создании для обучающегося комфортных условий для обучения, а в моделировании ситуаций, потенциально возможных в его будущей жизни, для повышения уровня его адаптации и социализации.

Моделирование и совместное обучение актуальны при смене образовательных парадигм, когда целью становится не трансляция знаний, а создание учебной среды для открытий и формирования опыта самими обучаемыми. Однако эти методы не отрицают прямого обучения и исследования, а, наоборот, сбалансированное их использование применительно к определенным дисциплинам, курсам позволяет оптимизировать образовательный процесс [12].

Обучение тесно связано с экономической жизнью общества. Настоящие знания представляют собой знание экономических законов. Прикладной аспект позволяет наращивать теорию, расширять понятийный аппарат, выявлять новые принципы и законы. Однако чрезмерное

увлечение конкретикой может привести к поверхностным, упрощенным знаниям и выводам. Здесь важна «золотая середина», сочетание теории и практики экономического развития [13].

Подводя итог, нужно отметить, что решение указанных выше актуальных проблем педагогического направления сможет преобразовать деятельность региональных вузов таким образом, чтобы связать воедино все звенья педагогической сферы, сформировать из обучающихся целенаправленную социальную когорту, способную стать движущей силой как производственной, так и исследовательской деятельности в качестве главного условия интеграции образования, науки и производства на современном этапе.

Библиографический список

1. *Гоголь Н. В.* Мертвые души. – М.: Художественная литература, 1985. – 368 с.

2. *Ибрагимов Мирза.* Перване: роман / пер. с азербайджанского В. Василевского. – М.: Советский писатель, 1973. – 544 с.

3. *Лантев В. В., Носкова Т. Н.* Педагогическая деятельность в электронной среде: перспективы нового качества [Электронный ресурс] // Педагогика. – 2016. – № 10. – С. 3–13. – URL: <http://pedagogika-rao.ru/journals/2016/12> (дата обращения: 02.03.2019).

4. *Мехтиев Гариб.* Сватовство // Акварели одного лета: сборник повестей и рассказов / пер. с азербайджанского Н. Григоренко. – М.: Молодая гвардия, 1990. – 448 с.

5. *Мэнкью Н. Г.* Принципы макроэкономики. – 2-е изд. – СПб.: Питер, 2003. – 576 с.

6. *Неборский Е. В.* Интеграция образования науки и производства в зарубежных университетах: история, формы, перспективы // Педагогика. – 2012. – № 7. – С. 119.

7. *Носкова Т. Н., Павлова Т. Б., Яковлева О. В.* ИКТ – инструменты профессиональной деятельности педагога: сравнительный анализ российского и европейского опыта // Интеграция образования. – 2018. – № 1. – С. 41.

8. *Олейник А.* Институциональная экономи-

ка: учебник / под общ. ред. А. Олейника. – М.: ИНФРА-М, 2007. – 540 с.

9. *Сайфуллаева Н. З.* Институциональный подход к внедрению и оптимизации зарубежного опыта подготовки кадров в процесс непрерывного образования // Теоретические и методологические проблемы повышения качества и эффективности непрерывного образования: материалы научно-практ. конф. – Самарканд: Изд-во СамГУ, 2013. – С. 20–21.

10. *Сайфуллаева Н. З.* Инновационный подход в процессе совершенствования учебно-методической базы обучения в высшей школе // Инновационные технологии в образовательном процессе: материалы XII междунар. научно-метод. конф. – Курск: Изд-во АПИИТ ГИРОМ, 2015. – С. 251–253.

11. *Санина А. Г.* Условия интеграции науки, образования и бизнеса в современной России [Электронный ресурс] // Социологические исследования. – 2010. – № 7. – С. 122–129. – URL: publications.hse.ru/articles/62401540 (дата обращения: 02.03.2019).

12. *Хвесеия Н. П.* Взаимосвязь методов обучения с ролью знаний в экономическом развитии // Учебное знание как основа порождения культурных форм в университетском образо-

вании: материалы науч.- практ. конф. – Минск: М. В. Саковича. – Минск: БГУ, 2006. – Изд-во БГУ, 2000. – С. 123–128. 116 с.

13. Хвесеня Н. П. Методика преподавания экономических дисциплин: учебно-методический комплекс / под ред. Н. П. Хвесени,

14. *National Innovation Systems. A Comparative Analysis* / ed. R. Nelson. – N. Y.; Oxford, 1993. – P. 364.

Поступила в редакцию 11.03.2019

Olimov Shirinboy Sharofovich

Dr. Sci. (Pedag.), Prof. of the Department of Pedagogy, Bukhara State Pedagogical University, shirinboy71@mail.ru, ORCID 0000-0001-5184-8579, Bukhara, Uzbekistan

Sayfullaeva Nigora Zakiraliyevna

Postgraduate student of the Department of Pedagogy, Bukhara State Pedagogical University, nigora-sayfullaeva@mail.ru, ORCID 0000-0002-0312-8603, Bukhara, Uzbekistan

PEDAGOGICAL AND ECONOMIC ASPECTS OF THE INTEGRATION OF EDUCATION, SCIENCE AND PRODUCTION IN THE CONTEXT OF REGIONAL UNIVERSITIES AT THE PRESENT STAGE

Abstract. The article provides an analysis of the main reasons for the weak integration of education, science and production – one of the pressing problems of today in the context of the pedagogical activities of regional universities. In the course of the analysis, the author reveals the causal relationships of the occurrence of the prevailing conditions of the pedagogical activity of universities, cites historical parallels correlating with the identified problems, and also cites statistical data obtained on the basis of the conducted questionnaire. To solve the identified problems, the author suggests methods that contribute both to improving the efficiency of the pedagogical activities of universities, and to enhancing the integration of education, science and industry.

The authors reveal the specifics of cognitive, practical and scientific activities of University students in modern conditions. Analyze the views of students on the problems of vocational training. There are problems of differences and inconsistencies of pedagogical goals, different approaches to the content of pedagogical activity in the University, the dominance of classroom and lack of practice of University students. Particular attention is paid to the need to transform theoretical knowledge into professional skills. The paper presents a socio-cultural illustrative analysis of the significance of this transformation.

Keywords: integration, ICT, educational paradigm, educational matrix, educational burden, teaching methods, Concept of national systems of innovation.

References

- Gogol, N. V., 1985. *Dead Souls*. Moscow: Khudozhestvennaya literature Publ., 368 p. (In Russ.)
- Ibragimov, Mirza, 1973. *Pervane*. Moscow: Soviet writer Publ., 544 p. (In Russ.)
- Laptev, V. V., Noskova, T. N., 2016. Pedagogical activity in the electronic environment: perspectives of new quality. *Pedagogy Journal*, No. 10, pp. 3–13. (In Russ., abstract in Eng.)
- Mekhtiev, Garib, 1990. *Marriage brokerage. Stories: Watercolors of one summer*. Moscow: Young guard Publ., 448 p. (In Russ.)
- Mankiw, N. G., 2003. *Principles of Macroeconomics*. St. Petersburg: Piter Publ., 576 p. (In Russ.)
- Neborskii, E. V., 2012. Integration of education science and production in foreign universities: history, forms, prospects. *Pedagogy Journal*, No. 7, pp. 119. (In Russ., abstract in Eng.)
- Noskova, T. N., Pavlova, T. B., Yakovleva, O. V., 2018. ICT – tools of a teacher’s professional activity: a comparative analysis of Russian

and European experience. Integration of education journal, No. 1, pp. 25–45. (In Russ., abstract in Eng.)

8. Oleinik, A., 2007. Institutional economy. Moscow: INFRA–M Publ., 540 p. (In Russ.)

9. Sayfullaeva, N. Z., 2013. Institutional approach to the implementation and optimization of foreign experience of training in a lifelong learning process. Theoretical and methodological problems of improving the quality and effectiveness of continuing education. Proc. Sci. and pract. Conf. Samarkand: SamDU Publ., pp. 20–21. (In Russ.)

10. Sayfullaeva, N. Z., 2015. Innovative approach in the process of improving the educational and methodological base of teaching in higher education. Innovative Technologies in the Educational Process. Proc. Int. Sci. and method conf. Kursk:

APIIT GIROM Publ., pp. 251–253. (In Russ.)

11. Sanina, A. G., 2010. Conditions for the integration of science, education and business in modern Russia [online]. Available at: publications.hse.ru/articles/62401540 (accessed: 02.03.2019).

12. Khvesenya, N. P., 2001. The relationship of teaching methods with the role of knowledge in economic development. Academic knowledge as the basis for the generation of cultural forms in university education. Proc. Sci. and pract. Conf. Minsk: Publ., pp. 123–128. (In Russ.)

13. Khvesenya, N. P., 2006. Methods of teaching economic disciplines. Minsk: BGU Publ., 116 p. (In Russ.)

14. Nelson R., 1993, ed. National Innovation Systems. A Comparative Analysis. New York; Oxford, 1993, pp. 364. (In Eng.)

Submitted 11.03.2019

Маркеев Александр Иванович

Кандидат юридических наук, доцент, Сибирский институт управления – филиал РАНХиГС, markeev@siu.ranepa.ru, ORCID 0000-0002-0572-7159, Новосибирск

Цукерблат Дмитрий Миронович

Кандидат педагогических наук, ведущий научный сотрудник, Государственная публичная научно-техническая библиотека СО РАН; доцент, Новосибирский государственный университет экономики и управления, kki@spsl.nsc.ru, ORCID 0000-0003-3177-6816, Новосибирск

**ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ИНСТРУМЕНТАРИЙ РАЗВИТИЯ
КОМПЕТЕНЦИЙ БУДУЩЕГО СПЕЦИАЛИСТА**

Аннотация. В статье рассматриваются педагогические подходы модернизации образовательной системы подготовки кадров. Статья посвящена изложению различных аспектов реализации компетентностного подхода в системе высшего образования в условиях рыночной экономики. Рассмотрены сущность и особенности оптимизации компетентностного подхода в вузе.

Цель статьи – проанализировать педагогический инструментарий формирования компетенций будущего специалиста в условиях нестабильности рынка труда, обсудить практическую сторону совершенствования образовательной деятельности.

На основе методов анализа, систематизации, исследования феноменов, рассуждения рассмотрены пути поиска создания адекватной вызовам времени научно-образовательной системы страны. Представлен общий подход к новым моделям деятельности российских вузов. Определены основные преимущества, инструменты и формы реализации образовательных программ в системе высшего образования в России, а также были выявлены наиболее перспективные формы подготовки будущего специалиста при подготовке в вузе в условиях требований современного рынка.

В заключении выдвинуто предположение о том, что ключевым условием приобретения необходимых компетенций будущих специалистов является эффективное взаимодействие образования, общества, бизнеса и рынка труда. Активная работа по использованию педагогического инструментария совершенствования компетенций будущего специалиста должна позволить обеспечить качественное устойчивое функционирование университета как интеллектуально-публичного лидера, определяющего основные направления устойчивого развития экономики в пространстве региона.

Ключевые слова: подготовка кадров, рынок труда, научно-образовательная система, реформирование, предпринимательский университет, доступность информации, сетевая коммуникация, педагогический инструментарий.

Введение в проблему. Вопросы модернизации образовательной системы подготовки кадров обсуждаются на многих площадках, но пока мнения и идеи не обрели практическую ипостась с позиций регионального развития. Это обусловлено рядом факторов. Прежде всего, несогласованностью находящихся в разных плоскостях уровней управления в формировании

внутренней и внешней политики учебных заведений. Конкретно в Новосибирской области общеобразовательные школы, учреждения среднего профобразования находятся в ведении местной власти. А регламентация, контроль и финансирование системы высшего образования – на 95 % в федеральном подчинении. Как в этих условиях формируется спрос на образование?

Спрос на образование

Заказчик	Основание	Интересы
Государство	Национальная система квалификаций	Формируются количеством бюджетных мест
Общество	Выбор родителей и абитуриентов	Формируются личным видением перспективности
Работодатели	Профильное образование	Формируются потребностями конкретного бизнеса

Понятно, что традиционно основным заказчиком является государство, формируя спрос количеством бюджетных мест, контрольными цифрами приема. Вторым в этом перечне числится общество – не столько сами выпускники, сколько их родители, выбирающие, кем их дети хотят быть, выбирающие для них вуз, программы сообразно своему видению и оплачивающие этот выбор, в том числе личными деньгами. Третий, не очень развитый сегмент – работодатели, формирующие спрос на собственно профильное образование, стараются учитывать потребительские интересы и вузы. Однако эффективно «сходяться» интересы упомянутых сторон не всегда.

Негибкими для основы системы прогнозирования являются и государственные образовательные стандарты. С одной стороны, декларируется, что вузы обладают широкой академической свободой. С другой, есть очень много формальных ограничений. Безусловно, интересной новацией является созданный Агентством стратегических инициатив атлас новых профессий [1]. В это русло направлено и прогнозирование. Однако вновь неясности. Например, вопросы, что конкретно является профессией, а что набором компетенций и знаний; как готовить этих новых специалистов [7].

На содержание образования превалирует ретроспективно-неперспективный взгляд, и мало отводится внимания возможному видению профессий будущего. Существует неопределенность миссии и

стратегии вуза в современных условиях. Хотя за рубежом законодателями моды в каких-то направлениях, новациях, теориях, новых подходах являются именно вузы. Новации рождаются в их стенах и только затем уходят во внешнюю среду. У нас, к сожалению, наоборот: что-то рождается во внешней среде, а потом в вузах про это рассказывается. Получается, что вузы не являются инициаторами изменений, а занимают догоняющую позицию и не формируют у студентов перспективного взгляда. Это в том числе и вопрос кадровой политики в отношении вузовского преподавателя.

Постановка задачи. Проблема кадрового голода возникла не сегодня и не вчера. Кроме того, предпосылок к ее скорейшему решению нет, о чем свидетельствует целый ряд факторов. Так, в посткризисный 2018 г. состояние рынка труда характеризуется деформациями и изменениями как по структуре, так и по объемам. Например, в настоящий момент в Новосибирской области (НСО) насчитывается 21 образовательная организация, предоставляющая возможность получения высшего образования, в том числе 14 государственных и муниципальных, а также 7 частных. Численность студентов в 2017/18 учебном году по сравнению с данными за 2012/13 году снизилась с 134,9 тыс. до 100,9 тыс. человек [9, с. 56]. Это объясняется несколькими причинами: последствиями демографического спада, который отразился на резком уменьшении выпускников школ и профессио-

нальных образовательных организаций, а также результатами сокращения бюджетных мест и бюджетного финансирования.

Между тем, более половины российских компаний испытывают кадровый голод, специфика которого не просто восполнить существующие потери, но и получить высокотехнологичных специалистов, способных принимать стратегические решения и нести за них ответственность. Поэтому необходимо понимать, что кризис на рынке труда – производная от общей экономической ситуации в стране. Как правило, рынок труда имеет отложенную реакцию: все, что происходит в экономике сегодня, найдет свое отражение в реальности трудоустройства через несколько лет.

Доля лихорадки на рынке труда принадлежит и политике нашего государства. Так, согласно национальному проекту «Цифровая экономика», к 2020 г. страна должна занять не ниже восьмого места в рейтинге привлекательности работы для высококвалифицированных специалистов [11]. Эксперты «Сколково» проанализировали профессии, которые будут востребованы уже в ближайшее время, а также те, которым предстоит вовсе исчезнуть. В числе последних водители такси, продавцы и менеджеры торговых залов [12].

Еще один фактор нестабильности рынка труда: если раньше новая профессия появлялась раз в 20 лет, то сейчас этот срок сократился до пяти. Но и это не предел: эксперты прогнозируют появление одной профессии ежегодно. Все эти обстоятельства работают на то, чтобы усложнить решение проблемы кадрового голода. Ориентироваться же во имя новой экономики на потребности экономики нынешней бессмысленно. Это всегда будет завтрашний день. Если сформулировать сейчас потребность, а вуз выпустит «под нее» специалистов необходимого уровня только через шесть лет, то возможно, работодателю это будет уже не нужно.

Результаты исследования. Надо смо-

треть на экономику в целом – на федеральные и региональные программы – и реагировать на рынок как снаружи, так и внутри. Если вуз «рыночный», в него идут «хорошие» выпускники. Но чтобы не утратить этого первенства, нужно чувствовать перспективу. Чтобы добиться рыночности внутри вуза, преподавателям необходимо быть, в первую очередь, исследователями. И государство уделяет переподготовке преподавателей немалое внимание, увеличивая во имя этого нового соответствующее количество бюджетных мест.

Взгляд на практическую сторону подготовки будущего специалиста сводится к тому, чтобы диплом становился стартом для выпускника. Однако далеко не все студенты смогут выйти к концу обучения на такой уровень. Делать это параллельно с обучением сложно. В то же время дипломные работы не должны быть оторваны от жизни, а касаться конкретного бизнеса. Надо искать для этого партнеров. Если идет борьба за кадры, а в IT-отрасли она идет, то необходимо сделать все, чтобы специалист на выходе имел как можно более реалистичные знания.

Подготовка людей будущих профессий неизбежно столкнется с тем, что нужно будет организовывать рабочую практику по конкретным программам. И в этом многое зависит даже не от конкретного вуза, а от тех ограничений, которые создают наши ведомства, регулирующие систему образования. В этой связи был использован хороший опыт прошлого – взаимодействие практиков и теоретиков. По мнению Е. В. Полицинской, В. Н. Куровского, «одной из современных эффективных образовательных технологий является технология развития сетевого партнерства “вуз-предприятие”». Ее роль в процессе формирования конкурентоспособного выпускника вуза состоит не столько в закреплении у обучаемых приобретенных компетенций, сколько в развитии взаимодействия с предприятиями, что позволяет

высшему учебному заведению владеть сложившейся ситуацией на рынке труда и знать о современных потребностях и требованиях работодателей» [10]. У вузов должны быть партнерские отношения с базовыми предприятиями, с которыми выстроены долгосрочные программы сотрудничества. В том числе это можно сделать через целевую контрактную подготовку. Однако взять «с рынка» деньги на целевое обучение сегодня практически невозможно: для этого на одного человека потребуется затратить около 200 тыс. рублей в год. Это значит, что компания должна заплатить вузу за все годы обучения 800 тысяч рублей, а целевой студент вполне может в нее не вернуться. Позволить себе такую подготовку кадров может только крупный заказчик. А таковые уже имеют свои корпоративные университеты или курсы. Им проще взять молодого специалиста – выпускника вуза – и «поднатаскать» его, потратив на это 20–30 тыс., и даже обеспечить стажировку в столичных вузах.

Но везде ли есть подобные адаптационные программы? Конечно, нет. Бизнес не готов к таким затратам. Гораздо чаще применяется практика внедрения в процесс студента-третьекурсника, который работает в компании до окончания учебы и, как правило, в ней и остается и даже вырастает затем до топ-менеджера, которому, возможно, уверенное в нем предприятие и оплатит MBA-образование. Такая практика существует. Но, опять же, не повсеместно.

С переходом в постиндустриальное общество внимание к проблемам образования, высшего в частности, существенно возросло. Сегодня национальные системы образования являются объектом реформирования во многих странах мира. И причин тому несколько. Во-первых, все понимают, что конкурентоспособность экономики все больше определяется качеством человеческого капитала. Экстенсивные пути повы-

шения эффективности экономик практически исчерпаны, а в основе интенсивных лежат новые знания и технологии. И государство должно задуматься о том, как в частности высшее образование может обеспечить появление новых знаний. Еще один фактор перемен связан с тем, что необходимость постоянного обучения становится массовой как в связи с увеличением средней продолжительности жизни, так и стремительным устареванием знаний. Сегодня, чтобы оставаться конкурентоспособным на рынке труда, нужно постоянно обучаться, приобретать новые навыки, повышать квалификацию.

Мы являемся свидетелями технологического прорыва, который ведет к глобализации образования и, как следствие, повышению конкуренции между странами, территориями и отдельными субъектами образовательной сферы [13]. Если традиционно университеты были достаточно закрытыми системами, то с внедрением новых технологий границы стираются. Международные компании будут составлять более активную конкуренцию национальным образовательным рынкам. Уже сейчас свободно можно получить доступ к лекциям и методическим материалам от лучших университетов мира, а внедрение качественного автоматического перевода в ближайшие 5–10 лет создаст новый мощный импульс развитию этого рынка.

Очевидно, что в этих условиях национальные правительства, регуляторы и сама академическая среда находятся в постоянном поиске адекватной вызовам времени научно-образовательной системы. Создание такой системы требует ответа на вопросы, какие университеты нужны, чем они должны заниматься, какие решать задачи. При этом важно понимать, что сами вузы по своим приоритетам, характеристикам, роли и историческим предпосылкам составляют далеко неоднородную среду, и применять к ним единые нормативные шаблоны противостоит естественно.

Прежнее Министерство образования и науки РФ выстраивало систему образования через иерархию вузов: сначала появились федеральные и национальные исследовательские вузы, два года назад – опорные, число которых должно было вырасти до 80 к концу 2018 г. [8]. В особом статусе находятся МГУ и СПбГУ, имеющие прямое финансирование из федерального бюджета. С позиции направленной деятельности сейчас модно говорить о моделях университетов, обозначая их как «версии»: 1.0, 2.0, 3.0, 4.0... Университет 1.0 – университет, осуществляющий только образовательную деятельность, 2.0 (модель Гумбольдта) совмещает ее с наукой, 3.0 – с инновациями и предпринимательством.

Концепция университета 3.0 пришла из западных стран, прежде всего США, где университеты стимулируют создание своими профессорами и выпускниками бизнес-компаний, а также становятся их соучредителями, что приносит дополнительное финансирование [14]. Университет 4.0 называют «университетом будущего», он должен быть ориентирован на принципиально новые идеи, разработки, технологии. Как видим, с развитием университетов их функционал и направления деятельности постоянно расширяются, вместе с этим повышается их значимость как с точки зрения развития отдельных отраслей и территорий, так и социально-экономического развития государства в целом.

В академической среде с конца прошлого века активно обсуждается модель «предпринимательского университета», которая не имеет пока общепринятого определения, но вполне вписывается в концепцию университета 3.0. Чем характеризуется предпринимательский университет? Наиболее распространенное заблуждение состоит в том, что предпринимательский университет готовит предпринимателей. Конечно, идея университета такого типа более универсальна. В связи с этим пред-

ставляет интерес предложение М. И. Алдошиной по совершенствованию образовательной деятельности в образовательном процессе современного университета, способствующее формированию предпринимательских компетенций обучающихся как основы предпринимательских отношений [2].

Определение предпринимательства как деятельности, направленной на поиски возможностей за пределами имеющихся ресурсов. В этом смысле предпринимательское мышление может и должно быть не только у бизнесменов, но и у наемных менеджеров, специалистов, чиновников, общественных деятелей. Университет, выбравший эту модель развития, должен давать соответствующие знания и развивать предпринимательские навыки, в том числе так называемые «мягкие навыки» (soft skills): учить принимать решения, оценивать риски и нести ответственность, развивать креативность, уметь собирать команду, выстраивать коммуникации с внутренней и внешней средой и так далее. Такой вуз должен обеспечить создание экосистемы предпринимательства как вокруг вуза, так и внутри него. Экосистема – это не только инфраструктура, которая позволит сотрудникам и студентам развивать предпринимательские навыки, реализовывать коммерческие и некоммерческие проекты, но и кадры (а значит, у вуза должна быть соответствующая кадровая политика), и специальные форматы и технологии работы, и поток событий, который вуз организует и в которых целевым образом участвует. Предпринимательские вузы должны также обеспечивать связь предпринимательства с образованием и наукой.

Бизнес же должен становиться более инновационным, основанным на знаниях, новых технологиях, собственных разработках, а не перепродаже чужих. Чтобы такой бизнес появлялся, нужны соответствующие кадры. Поэтому учредитель в лице Министерства науки и высшего образова-

ния РФ через систему отчетности, мониторинга, различных целевых показателей подталкивает вузы к реализации модели университета 3.0. Государство смотрит на успешный опыт зарубежных стран и пытается повторить его в наших условиях. Но нужно понимать: западные страны прошли эволюцию от университета 1.0 к 2.0 и далее к 3.0 естественным образом и за столетия, мы же пытаемся напрямую из университета 1.0 перескочить сразу на третью ступень.

В СССР академическая наука развивалась далеко не во всех вузах, ее перемещение из структур Академии наук в университетские стены – тренд последних 10–15 лет. Поэтому принципиальная смена модели деятельности российских вузов встречает серьезное ограничение в виде идеологической, организационной и ресурсной неготовности как внутренней, так и внешней среды. Переход к новым моделям развития университетов, безусловно, необходим, но он требует соответствующего времени и учитывающих российскую специфику подходов, исключающих прямое копирование зарубежных аналогов.

Вузы участвуют в таком бизнес-процессе как подготовка человеческого капитала. Где взять уверенность, что, например, бухгалтер, которого сегодня обучают, будет востребован через пять лет подготовки? Чтобы ее приобрести, высшей школе жизненно необходимо сделать несколько важных шагов. Сегодня много говорится о практико-ориентированном обучении, нацеленном на развитие навыков. Однако не следует уходить исключительно в подготовку ремесленников. Наша задача – создать такую креативную среду, в которой студенты научатся продуцировать собственные знания и научный продукт. Необходимо научить их учиться.

Напрашивается вывод о целесообразности «выхода из аудитории» и геймификация образовательного процесса, в основе которого лежит понимание, что занятие –

это не просто четыре стены: вкладывать информацию в головы студентов нужно всеми доступными способами. В частности адаптацию студентов к качественной информации можно достичь при помощи их ознакомления с печатными изданиями, с существующими электронными библиотеками, учебными и научными сайтами, справочными правовыми системами. Для этого современные преподаватели должны формулировать задания таким образом, чтобы студент был вынужден использовать представительный источник электронной информации или печатный ресурс. Обращение к первоисточнику, книгам, журналам, газетным статьям формирует у студента необходимые компетенции и позволяет в будущем различать достоверную и недостоверную информацию.

Готовность к самообразовательной деятельности является не только характеристикой личностных качеств, но и образовательной системой, развивающейся под педагогическим воздействием, отражающим меру сформированности некоторых характеристик личности, способствующих дальнейшему профессиональному росту.

Уровень сформированности умения применять полученные знания является важной составляющей процесса профессиональной подготовки выпускников. Так, компания по найму работников HeadHunter публикует в Интернет свои исследования рейтинга выпускников московских вузов, указывая критерием трудоустройство у работодателей. Мало получить диплом, следует найти престижную и высокооплачиваемую работу. Работодатели чаще всего приглашают выпускников из определенных вузов, предлагая им повышенное содержание.

В 2017 г. Г. Греф заявил, что, по его мнению, в наше время не нужны математические школы. Но ученики и преподаватели новосибирского Специализированного учебно-научного центра Новосибирского государственного университета (СУНЦ

НГУ) с ним вряд ли согласятся. В 2018 г. школа заняла третье место из трехсот в рейтинге выпускников, поступивших в ведущие вузы России. В школе обучается 500 школьников. В рейтинге лучших школ России по конкурентоспособности выпускников СУНЦ НГУ занял 11 место из ста, в рейтинге лучших школ России по укрупненному направлению подготовки «Технические, естественно-научные направления и точные науки». Однако правительство второй год не финансирует интернатное содержание школьников, что затрудняет доступ талантливым детям к обучению в школе. Большой проблемой называют необходимость пересмотра программы обучения школьников каждые пять лет в сторону ослабления. Причина в том, что дети пытаются запомнить материал, а не понять [5].

В октябре 2018 г. в рамках трека «Цифровой университет» заведующий лабораторией компьютерных средств обучения института дистанционного образования Томского государственного университета (ТГУ) А. Фещенко представил новый подход к поиску талантливых абитуриентов. Проблема, актуальная для всех вузов мира, решается посредством анализа больших данных, собранных в социальных сетях. Лингвисты, философы и IT-специалисты ТГУ создали программу для анализа открытых пользовательских данных выпускников школ в «Вконтакте». Она анализирует «цифровой след» – подписки на тематические сообщества, определяет черты личности и интересы человека, предсказывает его когнитивные способности. После того как университет находит «своего» абитуриента в соцсетях, с ним связываются сотрудники рекрутинговой службы, рассказывают об университете, факультетах и специальностях. Новый инструмент, созданный в ТГУ, можно использовать для поиска талантливых абитуриентов или творческих, интеллектуальных и высоко мотивированных людей для работы в

сфере предпринимательства, управления и креативных технологий [3].

Очевидна необходимость развития и системы дополнительного образования с учетом того, что появляются абитуриенты «серебряного возраста» – люди, которые уже состоялись в жизни, но желают потратить свою энергию и деньги на саморазвитие. При реализации задач непрерывного образования «важно помнить, что на эффективность и результативность профессиональной деятельности определяющее влияние оказывает “human factor” – человеческий фактор, а точнее внутренняя субъектная позиция человека по отношению к себе» [4]. Довольно остро сегодня стоит вопрос смены методологии преподавания фундаментальных дисциплин: зачастую складывается впечатление, что преподают историю изучаемых дисциплин, а не ее реальное состояние и перспективы развития. А между тем современные вузы рассматриваются в качестве драйверов развития регионов. Их цель – стать центрами подготовки кадров для инновационного, технологического и социального развития. Ключевым условием приобретения необходимых компетенций будущих специалистов является эффективное взаимодействие образования, общества, бизнеса и рынка труда.

Можно согласиться с мнением ученых о том, что такое взаимодействие в процессе подготовки кадров обеспечит формирование у выпускников вуза «ориентированности на инновационное обновление в отрасли, высокий уровень профессионализма, способность прогнозировать изменение производства, разрабатывать высокий уровень творческого мышления и социальной приспособленности» [6]. Возможно, современные образовательные технологии формирования конкурентноспособного выпускника вуза как важной компоненты политики модернизации системы образования обеспечат появление на рынке труда молодых, профессионально подготовленных специалистов.

Библиографический список

1. *Агентство* стратегических инициатив [Электронный ресурс]. – URL: http://www.skolkovo.ru/public/media/documents/research/seedec/SKOLKOVO_SEDeC_Atlas.pdf (дата обращения: 28.04.2019).
2. *Алдошина М. И.* Непрерывность как условие формирования предпринимательских компетенций в университетском образовании // *Инновации в образовании.* – 2018. – № 9. – С. 5–16.
3. *В ТГУ* выявили, какие группы «Вконтакте» нравятся одаренным школьникам [Электронный ресурс]. – URL: http://www.tsu.ru/news/v-tgu-vyuavili-kakie-gruppy-vkontakte-pravyatsya-o/?sphrase_id=196980 (дата обращения: 28.04.2019).
4. *Ильясов Д. Ф., Скрипова Н. Е., Девятова И. Е.* Формирование профессиональной субъектности педагога в системе корпоративного обучения образовательной организации // *Сибирский педагогический журнал.* – 2018. – № 4. – С. 51–58.
5. *Как живет* старейшая физико-математическая школа-интернат России. И почему приходится бороться за деньги и программу [Электронный ресурс]. – URL: https://mel.fm/shkoly-rossii/9361842-sunc_novosibirsk (дата обращения: 28.04.2019).
6. *Калугина Ю. Н., Зуйкова М. А.* Готовность к профессиональному самообразованию студентов вуза // *Гуманитарные, социально-экономические и общественные науки.* – 2013. – № 3. – С. 111–114.
7. *Лабзина П. Г., Москвина А. В.* Развитие креативных способностей студентов в информационно-исследовательской среде вуза // *Современная высшая школа: инновационный аспект.* – 2017. – Т. 9, № 1. – С. 60–71.
8. *Министерство* науки и высшего образования РФ [Электронный ресурс]. – URL: <https://minobrnauki.gov.ru/> (дата обращения: 28.04.2019).
9. *Новосибирская область* в цифрах 2017: статистический ежегодник // *Территориальный орган ФТСГ по Новосибирской области.* – Новосибирск, 2018. – 134 с.
10. *Полицинская Е. В., Куровский В. Н.* Современные образовательные технологии формирования конкурентноспособного выпускника вуза // *Вестник педагогических инноваций.* – 2018. – № 3. – С. 21–28.
11. *Цифровая экономика* Российской Федерации программа: распор. Правительства РФ от 28 июля 2017 г. № 1632-р. // *Собр. законодательства РФ.* – 2017. – № 32. – Ст. 538.
12. *Эксперты «Сколково»* [Электронный ресурс]. – URL: <http://sk.ru/net/participants/p/index.aspx> (дата обращения: 28.04.2019).
13. *The Global Innovation Index 2016: Winning with global innovation* / eds. S. Dutta, B. Lanvin, S. WunschVincent. – Ithaca; Fontainebleau; Geneva: Cornell University; INSEAD; WIPO, 2016.
14. *Lane J. E.* Higher education system 3.0: Adding value to states and institutions // In: *Higher education system 3.0: Harnessing systemness, delivering performance* / eds. J. E. Lane, D. B. Johnstone. Albany; N.Y.: SUNY Press, 2013. – P. 3–26.

Поступила в редакцию 20.04.2019

Markeev Alexandr Ivanovich

Cand. Sci. (Law), Assoc. Prof. of Siberian Institute of Management – branch of Ranepa, markeev@siu.ranepa.ru, ORCID 0000-0002-0572-7159, Novosibirsk

Tsukerblat Dmitry Mironovich

Cand. Sci. (Pedagog.), Leading Researcher of the State Public Scientific and Technical Library of SB RAS, Assoc. Prof. of the Novosibirsk State University of Economics and Management, kki@spsl.nsc.ru, ORCID 0000-0003-3177-6816, Novosibirsk

TEACHING TOOLKIT DEVELOPMENT COMPETENCIES OF THE FUTURE SPECIALIST

Abstract. The article deals with pedagogical approaches to the modernization of the educational system of training. The article is devoted to the presentation of the various aspects of the implementation of the competence approach in the higher education system in the conditions of market economy. The essence and features of optimization of the competence approach in high school are considered.

The purpose of the article is to analyze the pedagogical tools for the formation of competencies of the future specialist in the conditions of instability of the labor market, to discuss the practical side of improving educational activities.

On the basis of methods of analysis, systematization, research of phenomena, reasoning the ways of search for the creation of an adequate time challenges of the scientific and educational system of the country are considered. A General approach to the new models of Russian universities is presented. The main advantages, tools and forms of implementation of educational programs in the system of higher education in Russia were identified, as well as the most promising forms of training of future specialists in training at the University in the conditions of the requirements of the modern market.

In conclusion, it is suggested that the key condition for the acquisition of the necessary competencies of future specialists is the effective interaction of education, society, business and the labor market. Active work on the use of pedagogical tools to improve the competencies of the future specialist should allow high-quality sustainable functioning of the University as an intellectual and public leader, which determines the main directions of sustainable economic development in the region.

In conclusion, it is suggested that the key condition for the acquisition of the necessary competencies of future specialists is the effective interaction of education, society, business and the labor market. Active work on the use of pedagogical tools to improve the competencies of the future specialist should allow high-quality sustainable functioning of the University as an intellectual and public leader, which determines the main directions of sustainable economic development in the region.

Keywords: training, labor market, scientific and educational system, reforming, entrepreneurial University, information availability, network communication, pedagogical tools.

References

1. Agency for strategic initiatives [online]. Available at: http://www.skolkovo.ru/public/media/documents/research/sedec/SKOLKOVO_SEDeC_Atlas.pdf free (accessed: 28.04.2019). (In Russ.)
2. Aldoshina, M. I., 2018. Continuity as a condition of formation of entrepreneurial competences in University education. Innovations in education, No. 9, pp. 5–16. (In Russ.)
3. The TSU has identified which groups of “Vkontakte” like a gifted school-Kam [online]. Available at: http://www.tsu.ru/news/v-tgu-vyyavili-kakie-gruppy-vkontakte-nravyatsya-o/?sphrase_id=196980 free (accessed: 28.04.2019). (In Russ.)

4. Ilyasov, D. F. Skripova, N. E., Devyatova, I. E., 2018. Formation of professional subjectivity of the teacher in the system of corporate training of the educational organization. *Siberian Pedagogical Journal*, No. 4, pp. 51. (In Russ., abstract in Eng.)
5. How does the oldest physics and mathematics boarding school in Russia live? And why you have to fight for money and the program [online]. Available at: https://mel.fm/shkolyrossii/9361842-sunc_novosibirsk_free (accessed: 28.04.2019). (In Russ.)
6. Kalugina, Yu. N., Zuikova, M. A., 2013. Readiness for professional self-education of University students. *Humanities, Socio-economic and Social Sciences*, No. 3, pp. 111–114. (In Russ., abstract in Eng.)
7. Labzina, P. G., Moskvina, A. V., 2017. Development of creative abilities of students in the information research environment of the University. *Modern higher school: innovative aspect*, Vol. 9, No. 1, pp. 60–71. (In Russ.)
8. Ministry of science and higher education [online]. Available at: <https://minobrnauki.gov.ru/>, free (accessed: 28.04.2019). (In Russ.)
9. Novosibirsk region in figures 2017: statistical Yearbook, 2018. Territorial body of the FSGS for the Novosibirsk region. Novosibirsk, 134 p. (In Russ., abstract in Eng.)
10. Policansky, E. V., Kurowski, V. N., 2018. Modern educational technologies of formation of competitive graduates of high school. *Journal of Pedagogical Innovations*, No. 3, pp. 21–28. (In Russ., abstract in Eng.)
11. The digital economy of the Russian Federation. The spacers. Government of the Russian Federation from July 28, 2017 № 1632-p, 2017. Collection of legislation of the Russian Federation. No. 32, pp. 538. (In Russ.)
12. SKOLKOVO Experts [online]. Available at: <http://sk.ru/net/participants/p/index.aspx> free (accessed: 28.04.2019). (In Russ.)
13. Dutta, S., Lanvin, B., WunschVincent, S., 2016, eds. *The Global Innovation Index 2016: Winning with global innovation*. Ithaca; Fontainebleau; Geneva: Cornell University Publ.: INSEAD Publ.: WIPO Publ. (In Eng.)
14. Lane, J. E., 2013. Higher education system 3.0: Adding value to states and institutions. In: *Higher education system 3.0: Harnessing systemness, delivering performance*. Albany; N.Y.: SUNY Press Publ., pp. 3–26. (In Eng.)

Submitted 20.04.2019

Даниленко Людмила Петровна

Доцент кафедры иностранных языков, Томский государственный архитектурно-строительный университет, danilenkolp@mail.ru, ORCID 0000-0001-6101-8712, Томск

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ К ЭФФЕКТИВНОМУ ФОРМИРОВАНИЮ ИНСТРУМЕНТАЛЬНЫХ И ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ СТУДЕНТОВ ВУЗОВ – БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ

Аннотация. Постановка задачи. В статье рассматриваются психолого-педагогические подходы к эффективному формированию инструментальных и профессиональных компетенций студентов. Цель статьи показать актуальность проблемы практической реализации непрерывной подготовки специалистов, в том числе инженеров, дизайнеров и архитекторов.

Методология исследования. Проблему формирования профессиональных компетенций изучали А. А. Вербицкий, В. В. Давыдов, И. А. Зимняя, А. К. Маркова, Дж. Равен, А. В. Хуторской. В результате исследований и анализа научных публикаций о формировании инструментальных и профессиональных компетенций студентов можно признать, что наша статья дополняет информацию с точки зрения психолого-педагогического подхода, приводя в качестве примеров принципы обучения, согласно которым профессиональную подготовку архитекторов, дизайнеров, инженеров следует ориентировать на формирование профессиональной компетентности и творческого мышления. В статье предлагаются общепедагогические и дидактические условия формирования профессиональной компетенции; выделяются критерии отбора содержания профессиональной подготовки. В современный период отсутствует единообразное представление о вопросе формирования указанных компетенций, следовательно, этот вопрос нуждается в доработке. В статье дается определение инструментальным компетенциям, приводятся методы и приемы формирования инструментальной компетенции; указывается на то, что преподаватель может подобрать комплекс упражнений для каждого студента в зависимости от доминирующего вида интеллекта. Выдвигается утверждение, что такой подход максимально отвечает развитию индивидуального потенциала и помогает студенту усвоить новый материал значительно лучше и быстрее. Помимо профессиональных и набора общих, в частности, инструментальных компетенций, освещается сущность сформированной инструментальной компетенции, отмечается, что при формировании инструментальной компетенции на занятиях особый интерес для преподавателей представляют следующие виды интеллекта: лингвистический, зрительно-пространственный, логико-математический, внутриличностный и межличностный.

Выводы. На основании проведенного в статье исследования сделано заключение о том, что реализация приведенных условий осуществляется через последовательную взаимосвязанную систему действий субъектов деятельности; они могут видоизменять характер деятельности, определять круг явлений, а также влиять на длительность профессиональной пригодности. Важную роль играет и выбор методологического подхода к процессу формирования инструментальных и профессиональных компетенций.

Ключевые слова: инструментальные компетенции, психология, формирование инструментальных компетенций, подготовка специалистов, принципы обучения, педагогический процесс.

Введение. Актуальность выбранной темы обусловлена тем, что среди приоритетных задач высшего образования ставится подготовка дипломированного специалиста, обладающего сформированными профессиональными и инструменталь-

ными компетенциями. Сформированные компетенции помогают вступлению молодого специалиста в профессиональную жизнь, дают качественную возможность применять полученные знания по специальности при межличностном общении на профессиональные и общие темы, а также при осуществлении учебной деятельности видеть проблемы и эффективно их решать.

Цель статьи: изучение психолого-педагогических подходов к эффективному формированию компетенций студентов – будущих архитекторов, дизайнеров, инженеров.

Что же такое инструментальные компетенции? Они отличаются от других видов компетенций рядом характерных особенностей:

- инструментальные компетенции отражают качество и способности личности, которые играют значительную роль в любой профессиональной деятельности;

- инструментальные компетенции служат фундаментом для формирования профессиональных компетенций;

- инструментальные компетенции неоднородны, так как сюда входят различные умственные процессы и аналитические, коммуникативные, творческие умения.

Для формирования инструментальной компетенции используются различные методы, приемы и подходы, но особенно важно сделать акцент на подходах, которые учитывают индивидуальные особенности каждого специалиста [7].

Общепризнано, что способ познания является важным фактором успеха при обучении. Существуют несколько подходов к способам познания. Самая распространенная классификация основана на исследованиях деятельности головного мозга, согласно которым был сделан вывод о разной роли полушарий при обработке информации. У большинства людей доминирующим является одно из полушарий: правое или левое.

Следовательно, можно выделить два вида обучающихся в зависимости от обо-

значенного факта. Студенты с преобладающим функционированием левого полушария, которое отвечает за аналитическое мышление, лучше запоминают факты, события и их последовательность, устанавливают причинно-следственные связи, формулируют выводы. Такие обучающиеся предпочитают работу с текстами, упражнения на заполнение пропусков, расположение информации в определенной последовательности, изучение конкретных ситуаций и выполнение другой четко структурированной учебной деятельности [4].

Правое полушарие несет ответственность за обработку информации, выраженной в образах и символах, что позволяет человеку устанавливать связи между образами и одновременно анализировать большой объем разнообразной информации, изучать проблему в деталях и на основании этого принимать решение. Поэтому такие обучающиеся с удовольствием используют графические изображения, схемы, опорные конспекты и выполняют творческие задания, включая ролевые и деловые игры.

Второй подход основан на нейролингвистическом программировании, которое является сочетанием техник, моделей и теорий личностного развития. Указанный подход рассматривает человеческое поведение и общение, а именно то, как мы воспринимаем картину мира посредством нервной системы и используем свои органы чувств. Согласно этому подходу, всех обучающихся можно условно разделить на три группы [4]:

- 1) студенты с преимущественным развитием зрительной памяти;
- 2) те, у которых преобладает слуховое восприятие;
- 3) обучающиеся с моторным типом памяти.

Эта классификация может действительно помочь преподавателю установить контакт с обучающимися и подобрать комплекс упражнений для каждой группы, чтобы задействовать доминирующую

систему в большем объеме по сравнению с остальными сенсорными системами для наиболее эффективного использования возможностей человека в процессе погружения в иноязычную языковую среду. Студенты первой группы лучше осваивают материал через зрительные образы, например, использование картинок, настенного дисплея, диаграмм, схем, видеофрагментов, презентаций. Аудиалы успешнее усваивают учебный материал посредством участия в дискуссиях, обсуждениях, конференциях и парной работе. Кинестетикам необходимо предлагать письменные виды работы – написание аннотаций, эссе, отчетов, обзоров и писем.

Третий подход, который помогает определить образовательные потребности каждого студента, базируется на теории множественного интеллекта [8]. В соответствии с этой теорией можно выделить восемь видов интеллектуальных способностей, которые у каждого человека встречаются в различных сочетаниях. Под *интеллектом* следует понимать способности к решению задач, приспосабливаться к новым ситуациям; способности к обучению и запоминанию на основе опыта, причем эта способность может быть обусловлена конкретными культурными особенностями или социальной средой.

Методология исследования. При формировании инструментальной компетенции на занятиях особый интерес для преподавателей представляют следующие виды интеллекта: лингвистический, зрительно-пространственный, логико-математический, внутриличностный и межличностный.

Рассматривая психолого-педагогические подходы к эффективному формированию инструментальных компетенций студентов, стоит отметить, что преподаватель может подобрать комплекс упражнений для каждого студента в зависимости от доминирующего вида интеллекта.

Справедливо и предположение о том, что такой подход максимально отвечает

развитию индивидуального потенциала и помогает студенту усвоить новый материал значительно лучше и быстрее.

Студентам, у которых преобладает лингвистический интеллект, можно предложить выполнить языковые упражнения (подстановочные, трансформационные, переводные, конструктивные), подготовить доклад, пересказ текста, провести дискуссии в больших и малых группах и т. д.

Для обучающихся с доминирующим логико-математическим интеллектом наиболее оптимальные следующие упражнения: решение логических проблем, составление логично-последовательной презентации, создание таблиц и графиков.

Студенты со зрительно-пространственным интеллектом лучше всего усваивают материал, когда им предлагают составить интеллектуальные карты, диаграммы, снять учебный видеоролик либо, например, сделать коллаж по изученной теме. Развитию межличностного интеллекта способствуют такие активные методы обучения, как мозговой штурм, ролевые и деловые игры, решение ситуационных задач, проектная деятельность. Индивидуальные задания, проекты, составление тезауруса по изученной теме, компьютерное тестирование, программы для самообучения подходят для студентов с преобладающим внутриличностным интеллектом [4].

Необходимо отметить, что анализ потребностей в обучении осуществляется на основе текущего наблюдения и оценки, поэтому преподаватель должен постоянно задавать себе вопрос: какие методы и приемы работают хорошо, что не работает и почему. Также можно использовать уже разработанные анкеты и диагностические тесты с целью определения доминирующего типа восприятия.

Как уже отмечалось, инструментальные компетенции являются фундаментом для профессиональных компетенций, и их уровень напрямую зависит от наличия в вузе специальной системы ее формирования [1].

С этих позиций необходимо говорить об обновлении содержания и структуры подготовки бакалавров в связи с тем обстоятельством, что содержание образования выступает в качестве одного из главных факторов экономического и социального прогресса, ориентированного на становление личности, формирование условий для самореализации и развития личности. Кроме того, содержание образования должно обеспечивать взаимопонимание между учащимися, между народами независимо от их национальной, этнической, религиозной и социальной принадлежности, учитывать наличие разных мировоззренческих подходов.

В качестве ориентиров для анализа стоит обратиться к основным принципам обучения:

– *принцип социокультурной соответственности* выражает необходимость ставить цели образования и выстраивать образовательный процесс, сообразуясь с законами окружающей природной, социальной, культурной сред, а также учитывая социально-психологические особенности студентов;

– *принцип гуманизации обучения* заключается в обращенности образовательного процесса к личности студента и создании максимально подходящих условий для овладения имеющимся социальным опытом; для всестороннего развития студента, его индивидуальности и самостоятельности, творчества, духовно-нравственных и интеллектуальных качеств;

– *принцип развивающего и воспитывающего характера* предполагает всестороннее развитие личности в процессе обучения с учетом индивидуальных особенностей студентов;

– *принцип научности содержания и методов учебного процесса* (в образовательном процессе для усвоения предлагаются только те положения, которые прочно установлены в изучаемой дисциплине, объективные научные факты, законы, теории; отмечается взаимосвязь с современными

научными теорией и практикой);

– *принцип связи обучения с практикой* предусматривает использование студентами полученных знаний в различных ситуациях коммуникации; в деловом и бытовом общении (осуществление этого принципа обеспечивается созданием специализированных педагогических условий, где происходит превращение действий субъектов от конкретно-практического мышления к абстрактно-теоретическому и обратно).

Согласно приведенным принципам обучения, профессиональную подготовку таких специалистов, как архитекторы, дизайнеры, инженеры, необходимо ориентировать на формирование профессиональной компетентности, творческого мышления, соответствующих умений.

При этом, как видится, структура профессиональной компетентности рассматриваемых специалистов тесно связана с правильно выбранной моделью по подготовке архитекторов, инженеров, дизайнеров.

В качестве основных параметров уровня профессиональных компетенций выступают базовое образование; продолжительность обучения; соотношение теоретической и практической подготовки; соотношение состава, объема и содержания общенаучной, общепрофессиональной и специальной подготовки; класс профессиональных задач, к решению которых готов специалист. Кроме того, единые стандарты образования позволяют ориентировать систему подготовки специалиста на достижение целей становления творческой личности. Исходя из этого факта, стандарт образования выступает нормативно-правовым документом, регламентирующим содержательную часть подготовки, с другой стороны, стандарт фактически определяет личностные цели специалистов в области архитектуры, дизайна.

В процессе формирования профессиональных компетенций были выделены критерии отбора содержания профессиональной подготовки:

– личностный дает возможность определить отношение специалиста к осознанию необходимости профессиональной деятельности. Профессиональная деятельность, побуждается, в свою очередь, мотивами (внешними – результат взаимодействия с образовательным процессом и внутренними – личностную заинтересованность, интерес к деятельности);

– когнитивный способствует формированию и развитию системы научных знаний о профессиональной компетентности и деятельности, способах ее выполнения. Знания необходимы для применения их на практике, для самореализации бакалавра в профессиональной деятельности;

– деятельностно-инструментальный связан с реализацией профессиональной деятельности; подразумевает наличие организационных умений, возможности творческого применения знаний, введения активных форм работы в процесс развития профессиональной компетентности, обеспечивающих актуальность и перспективность деятельности.

Анализ психолого-педагогических исследований, а также практика взаимодействия субъектов описываемой деятельности, позволяют выделить и охарактеризовать ряд условий, от которых существенно зависит в дальнейшем успех формирования профессиональных компетенций будущих архитекторов, дизайнеров и инженеров.

К условиям формирования профессиональных компетенций справедливо отнести:

– общепедагогические, представляющие собой механизм осуществления социального заказа на подготовку специалистов, включают: наличие системы методической работы вузовской администрации с преподавателями по организации профессиональных проб, направленных на самоопределение личности; учебно-методическое обеспечение (программы, учебники, методические рекомендации, сценарий игр, программ практикумов и тренингов и др.);

учебно-материальную базу (финансы, материалы, оборудование, помещение и др.); наличие образовательной среды; творческую направленность изучения специальных дисциплин; личный пример педагога; учет индивидуальных особенностей студентов;

– дидактические, характеризующие возможности формирования профессиональных компетенций: использование в образовательном процессе эффективных педагогических технологий; ориентированность педагогического процесса на формирование профессиональных качеств личности (мобильность, целеустремленность, эрудированность, легкость генерирования идей, способность к переносу, гибкость мышления), способствующих участию бакалавров в творческом процессе; наличие в содержании образования психолого-педагогических и других дисциплин, учебного материала, способствующего формированию профессиональных компетенций; совершенствование содержания образования (включение в учебный план факультативов и спецкурсов, способствующих развитию профессиональных компетенции личности); самообразование будущего инженера, архитектора, дизайнера; формирование у студентов потребности в самоанализе и самопознании [5].

Заключение. По результатам исследования делается вывод, что реализация приведенных условий в контексте профессионального становления специалистов осуществляется через последовательную взаимосвязанную систему действий субъектов выбранной деятельности, они могут видоизменять характер деятельности, определять круг явлений и влиять на длительность профессионального становления и развития. Процесс формирования инструментальных и профессиональных компетенций во многом зависит от выбора методологического подхода, позволяющего определить стратегию и способы исследования процесса формирования этих компетенций.

Библиографический список

1. Беркенова Г. С. Компетентностно-ориентированное обучение в системе повышения квалификации педагогических кадров. – М.: Центр реализации государственной образовательной политики и информационных технологий, 2016. – 145 с.
2. Войниченко Н. В. Формирование социальных компетенций в образовательном учреждении. Инструментальное обеспечение воспитательной работы. – Челябинск: Образование, 2017. – 221 с.
3. Закалова З. Я. Условия формирования профессиональных компетенций бакалавра педагогического образования. – Уфа: Аэтерна, 2018. – 128 с.
4. Молчанов С. Г. Инструментальное обеспечение формирования-оценивания социальных компетенций. – Челябинск: Энциклопедия, 2016. – 113 с.
5. Новгородов А. С. Студент как субъект профессионального развития: инструментальные средства формирования и контроля компетенций. – Владивосток: Владивостокский государственный университет экономики и сервиса, 2014. – 112 с.
6. Пунтус Е. В. Возможности технологии развития критического мышления в формировании инструментальных компетенций у студентов на занятиях по гуманитарным дисциплинам. – М.: Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук, 2014. – 184 с.
7. Рицкова Т. И. Мероприятия по формированию инструментальных и педагогических компетенций преподавателей для эффективной организации учебного процесса // Интеллектуальный потенциал образовательной организации и социально-экономическое развитие региона. – 2017. – № 1. – С. 158–161.
8. Харитонова Г. Н. О роли компетенций в формировании профессиональных знаний, навыков и умений у бакалавров-инструменталистов. – Орел: Орловский государственный институт культуры, 2015. – 312 с.
9. Raven J. Competence in modern society – Its identification, development and release. – London: H. K. Lewis, 1984. – 251 p.
10. Richards J. C. Competence and Performance in Language Teaching // RELC Journal. – 2010. – Vol. 41, № 2. – P. 101–122.
11. Sanghi S. Competency Mapping: Understanding, Designing and Implementing Competency Models in Organizations. – New Delhi: SAGE, 2007. – P. 216–228.

Поступила в редакцию 07.04.2019

Danilenko Lyudmila Petrovna

Assoc. Prof. of Foreign Languages Department, Tomsk State University of Architecture and Building, danilenkolp@mail.ru, ORCID 0000-0001-6101-8712, Tomsk

PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL APPROACHES TO EFFECTIVE FORMATION OF INSTRUMENTAL AND PROFESSIONAL COMPETENCES OF STUDENTS – FUTURE SPECIALISTS

Abstract. Statement of the problem. This article deals with psychological and pedagogical approaches to the effective formation of students' instrumental competences. The purpose of this article is to show the relevance of the problem concerning the practical realization of continuous training of specialists, including engineers, designers and architects.

Results. The article gives the definition of instrumental competences, methods and techniques of instrumental competences formation. The author points out that the teacher can choose a set of exercises for each student depending on the dominant type of intelligence. The statement is put forward that this approach is most consistent with the development of individual potential and helps the student to learn new material much better and quicker. In addition to professional and a set of general (key) competencies, the essence of the formed instrumental competence is shown,

it is noted that the following types of intelligence: linguistic, visual-spatial, logical-mathematical, intrapersonal and interpersonal are of special interest to teachers in the formation of instrumental competence in the classroom.

Research methodology. As a result of research and analysis of scientific publications on the formation of students' instrumental and professional competencies, it is possible to recognize that this article adds the information in terms of psychological and pedagogical approach, giving as examples the principles of training, according to which the training of architects, designers, engineers should be focused on the formation of professional competence and creative thinking. General pedagogical and didactic terms of formation of professional competence are offered; the criteria for the selection of the professional training content are distinguished in the article. Nowadays, there is no uniform understanding of the issue of these competencies formation; therefore, this issue needs to be improved.

Conclusion. On the basis of the research the author makes conclusion that the realization of these conditions is carried out through a consistent interconnected system of actions of the subjects of activity; they can modify the nature of the activity, determine the range of phenomena, as well as affect the duration of professional suitability. The choice of methodological approach to the process of formation of instrumental and professional competences also plays an important role.

Keywords: instrumental competences, psychology, pedagogy, formation of instrumental competences, training of specialists, principles of training, pedagogical process.

References

1. Berkenova, G. S., 2016. Competence-oriented training in the system of professional development of teaching staff. Moscow: Center for implementation of the state educational policy and information technologies Publ., 145 p. (In Russ.)
2. Voinilenko, N. V., 2017. Formation of social competence in educational institution. Instrumental provision of educational work. Chelyabinsk: Education Publ., 221 p. (In Russ.)
3. Zakavova, Z. Y., 2018. The conditions of professional competences formation of pedagogical education bachelors. Ufa: Aeterna Publ., 128 p. (In Russ.)
4. Molchanov, S. G., 2016. Instrumental support of formation-evaluation of social competences. Chelyabinsk: Encyclopedia Publ., 113 p. (In Russ.)
5. Novgorodov, A. S., 2014. Student as a subject of professional development: tools for the formation and control of competences. Vladivostok: Vladivostok state University of Economics and service Publ., 112 p. (In Russ.)
6. Puntus, E. V., 2014. Possibilities of technological development of critical thinking at the formation of students' instrumental competencies in the classroom (Humanities). Moscow: Actual problems of Humanities and natural Sciences Publ., 184 p. (In Russ.)
7. Ritskova, T. I., 2017. Activities towards the formation of teachers' instrumental and pedagogical competencies for the effective organization of the educational process. Intellectual potential of the educational organization and region socio-economic development, No. 1, pp. 158–161. (In Russ.)
8. Kharitonova, G. N., 2015. On the role of competencies in the formation of professional knowledge, skills and abilities of bachelors-instrumentalists. Orel: Orel state Institute of culture Publ., 312 p. (In Russ.)
9. Raven, J., 1984. Competence in modern society – Its identification, development and release. London: H. K. Lewis Publ., 251 p. (In Eng.)
10. Richards, J. C., 2010. Competence and Performance in Language Teaching. RELC Journal, Vol. 41, No. 2, pp. 101–122. (In Eng.)
11. Sanghi, S., 2007. Competency Mapping: Understanding, Designing and Implementing Competency Models in Organizations. New Delhi: SAGE Publ., pp. 216–228. (In Eng.)

Submitted 07.04.2019

Омельченко Елизавета Александровна

Кандидат педагогических наук, доцент кафедры теории и методики дошкольного образования, Новосибирский государственный педагогический университет, eliam@mail.ru, ORCID 0000-0002-7270-4993, Новосибирск

МОДЕЛЬ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ, ОРИЕНТИРОВАННОЙ НА СТАНОВЛЕНИЕ КУЛЬТУРЫ САМОВЫРАЖЕНИЯ СТУДЕНТОВ

Аннотация. В современном профессиональном образовании постепенно складывается представление о том, что для обеспечения успешности завершения профессиональной подготовки и начала самостоятельной трудовой деятельности в выбранной профессиональной сфере недостаточно только сформировать у студентов определенный федеральными государственными образовательными стандартами набор компетенций. Ведь типичны ситуации, когда выпускники вузов не идут работать по специальности. Причины этому явлению называются разные: от случайности выбора профессии до низкой заработной платы на первом рабочем месте. Представляется, что одной из них является неумение обучающихся уже в период профессиональной подготовки найти в будущей профессиональной деятельности возможности для самовыражения, понять и принять мысль о том, что именно в ней можно успешно проявить и реализовать себя, причем сделать это лучше всего, придерживаясь как своих собственных стремлений, желаний, представлений, так и ценностей, норм профессиональной деятельности, т. е. демонстрируя культуру самовыражения.

Цель статьи: рассмотреть модель профессиональной подготовки, ориентированной на становление культуры самовыражения студентов.

Методологической основой построения соответствующей модели, с одной стороны, выступил системно-деятельностный подход (Г. Р. Гильманова, А. В. Глузман, И. В. Дзядевич, Е. И. Замбровская, О. А. Красовская, Д. А. Музалева, Д. В. Чернов, И. А. Чиркова и др.), ориентирующий на создание условий, в которых будут активно формироваться компетенции, трудовые функции и трудовые действия студентов. С другой стороны, так же основой были теории о самовыражении (К. А. Абульханова-Славская, А. Л. Журавлев, С. Б. Каверин, А. С. Косогова, Л. Н. Куликов, А. Б. Куприйченко, В. Н. Панферов, G. Allport, L. Binswanger и др.) и культуре самовыражения (И. В. Попова, С. А. Прохорова, Н. М. Сутырина, Е. А. Шиндяева, Э. Г. Щебельская и др.), открывающие перспективы для того, чтобы каждый обучающийся в ходе аудиторной, внеаудиторной и практической работы научился находить возможности для самовыражения в учебно-профессиональной и профессиональной деятельности. В предлагаемой модели представлены методологической, организационный, содержательный, оценочно-результативный блоки, описано содержательное наполнение каждого из них.

Апробация модели проходила в Институте детства ФГБОУ ВО «Новосибирский государственный педагогический университет» с 2009 по 2018 гг. В результате автором установлено процентное соотношение обучающихся, находящихся на определенном этапе становления культуры самовыражения.

В заключении сделан вывод о возможностях предложенной модели в плане содействия становлению культуры самовыражения студентов.

Ключевые слова: профессиональная подготовка, модель профессиональной подготовки, самовыражение, культура самовыражения, становление культуры самовыражения.

Постановка задачи. Произошедшие в обществе социально-экономические перемены, начавшиеся в последней четверти XX в. и частично продолжающиеся до на-

стоящего времени, привели к изменению взглядов человека на себя, других людей, мир вокруг. Эта тенденция подчеркивается современными социальными философами (Е. Е. Алтынкович, В. В. Домаков, А. А. Заморкин, Н. Д. Ильченко, Н. О. Хазиева, К. В. Храмова, А. В. Шаровская и др.), описывающими общество настоящего как мир изменений, где практически все неустойчиво, размыто и неопределенно, противоречиво. В этом мире, пронизанном виртуальными практиками, ослабели процессы трансляции культуры от одного поколения к другому (по сравнению с предыдущими историческими эпохами). Человек в виртуальных коммуникациях находится в ситуации постоянного выбора, принятия решений без опоры на опыт других людей. Он сам определяет направления, границы, правила своего существования и деятельности, имея мало внешних по отношению к нему социальных ориентиров.

Отсюда возникает противоречие: общество, государство ожидают от граждан самостоятельности; активности; умения строить свою жизнь, задавать горизонты собственного развития; самореализации в окружающем мире, а у них нет для этого внутренних оснований (в ситуации, когда внешних оснований не существует).

Поиск путей разрешения обозначенного противоречия в педагогике привел к необходимости создания условий, в которых уже у представителей подрастающего поколения будут складываться необходимые внутренние основания. Следствием этого стало расширение проблематики изучения феномена «самость личности», включающего самореализацию, самоорганизацию, самораскрытие, самопрезентацию, саморазвитие, самоидентификацию, самовыражение и др. О них в явном или неявном виде говорится в нормативной базе, регулирующей сферу образования. Например, во всех ФГОС ВО 3++ в части универсальных компетенций присутствует «самоорганизация и саморазвитие».

В статье обратимся к самовыражению, которое, по мнению таких ученых, как К. А. Абульханова-Славская, А. Л. Журавлев, С. Б. Каверин, Л. Н. Куликов, А. Б. Куприйченко, В. Н. Панферов, G. Allport, L. Binswanger, определяет смысл жизни личности и детерминирует ее поведение.

Учитывая, что оно представляет собой «рефлексивный способ воплощения личности в мире, самоорганизованный процесс и самоорганизованную деятельность, направленную на познание индивидом самого себя и окружающего мира, демонстрацию им своего внутреннего мира, чувств, эмоций, способностей, намерений, устремлений» [1, с. 277], делаем вывод о возможности его осуществления в любом направлении с использованием любых способов и средств. Поэтому в педагогическом исследовании возникает необходимость изучения культуры самовыражения личности и содействия ее становлению в образовании.

Наши исследовательские интересы находят в области решения вопросов построения профессиональной подготовки, которая обеспечивала бы становление культуры самовыражения студентов.

Введение в проблему. В настоящее время существует множество работ, содержащих обоснование сущности самовыражения человека (Е. В. Зинченко, А. С. Косогова, В. И. Салютнова, И. В. Тарасова, И. П. Шкуратова, R. Assagioli, E. Shostrom и др.). Учитывая присутствие у него не только социально приемлемых и полезных форм, но и асоциальных, анти-социальных, S. H. Kim, D. K. Sherman [8] подчеркивают значимость самовыражения в контексте того, что человек делает, и влияния его поступков на все происходящее вокруг него, в том числе в культуре. Названные авторы отмечают сдерживающую роль культурных представлений, имеющих у личности. В. Johnston, J. M. Bean указывают на выполнение самовыражения

ем роли посредника между выбором человека и социальными нормами [9].

В этом контексте стоит рассматривать культуру самовыражения. Ее изучение описано в настоящее время в ограниченном числе исследований таких авторов, как И. В. Попова, С. А. Прохорова, Н. М. Сутырина, Е. А. Шиндяева, Э. Г. Щельская.

Названный феномен мы определяем как изменчивое, пластичное личностное образование, которое позволяет человеку успешно проявлять себя в разных видах деятельности, функционировать в обществе. Оно характеризуется совокупностью социально значимых ценностных ориентаций, способами получения сведений о себе и окружающем мире, демонстрируемыми в процессе самораскрытия и самопрезентации с помощью вербального и невербального проявления эмоций, чувств, переживаний, отношений, настроения, особенностей осуществления и рефлексии собственной активности.

Нами ранее [5; 6] было показано, что становление культуры самовыражения происходит на протяжении всей жизни человека, имея в каждом возрастном периоде свои особенности. В студенческом возрасте оно представляет собой процесс непрерывных, циклично и спиралевидно развивающихся во времени качественных и / или количественных изменений, связанных с дополнением системы ценностных ориентаций обучающихся профессионально значимыми, с обретением способов познания сферы будущей профессиональной деятельности, осмыслением себя и своего места в ней, поиском наиболее подходящих способов осуществления самораскрытия и самопрезентации в условиях учебно-профессиональной и профессиональной деятельности, с выражением эмоций адекватно не только своему состоянию, но и требованиям профессиональной деятельности, с развитием рефлексивных умений

на содержании учебно-профессиональной и профессиональной деятельности.

Обратимся к смыслу, придаваемому в современных публикациях термину «профессиональная подготовка». Сопоставление и анализ работ соответствующей тематики (С. М. Воробьев, Ю. Б. Дроботенко, Н. В. Гончаров, Н. А. Попова и др.) показывают, что преобладает его рассмотрение или как внешнего по отношению к человеку воздействия, оказываемого на него, например, в системе образования для формирования компетенций, требующихся в профессиональной деятельности, или как обретаемых самим человеком внутренних характеристик, востребованных в определенной профессиональной среде.

Таким образом, «профессиональная подготовка – процесс овладения системой специальных знаний, общими и специфическими умениями, навыками, необходимыми для выполнения профессиональной деятельности» [7, с. 354], и, одновременно, «личный опыт, приобретаемый студентами на основе субъект-субъектного общения (и обусловленных им ситуаций), проявляющийся в форме переживания, смыслов творчества, саморазвития» [2, с. 81–82].

В истории развития образования в мире сложилось, что, прежде чем начинать осуществление профессиональной подготовки, ее моделируют, разрабатывая соответствующие модели. «Модель – мысленно представленная или материально реализованная система, которая, отражая и воспроизводя объект исследования, способна замещать его так, что ее изучение дает новую информацию об объекте» [4, с. 120].

Конкретная структура и содержательное наполнение модели детерминировано используемыми концептуальными подходами. В статье остановимся на системно-деятельностном подходе (Г. Р. Гильманова, А. В. Глузман, И. В. Дзяевич, Е. И. Забровская, О. А. Красовская, Д. А. Музалева, Д. В. Чернов, И. А. Чиркова и др.),

который целесообразно использовать в силу того, что он принят за основу при разработке стандартов образования на всех уровнях. Его ведущая идея – «главный результат образования – не отдельные знания, умения, навыки, а способность и готовность человека к эффективной, продуктивной деятельности в различных социально значимых ситуациях» [3, с. 56]. Основной задачей преподавателей в этом случае является создание условий, инициирующих самоорганизующуюся деятельность обучающихся, подразумевающую самостоятельную постановку целей, планирование, организацию, реализацию целей, анализ результатов деятельности.

Исследовательская часть. Системно-деятельностный подход позволил построить модель профессиональной подготовки, ориентированную на становление культуры самовыражения студентов. В ней нашли отражение такие блоки, как методологический (включает цель, задачи профессиональной подготовки, подходы к ее построению, определяя стратегию моделирования, задающую наполнение всех остальных блоков модели), организационный (имеет в своем составе педагогические условия, влияющие на профессиональную подготовку, формы, методы, средства, используемые при ее осуществлении), содержательный (описывает содержание профессиональной подготовки, предлагаемое для освоения обучающимся), оценочно-результативный (представляет вариант диагностики студентов на предмет выяснения, на каком этапе находится становление их культуры самовыражения и какого она уровня). Наглядное изображение модели показано на рис. 1–2.

Для достижения цели, с которой разрабатывалась модель, создавались условия, где применяемые формы, методы, средства работы со студентами обретали ориентацию на смыслообразование в отношении само-

выражения и возможностей, особенностей его осуществления в профессиональной деятельности; принятие обучающимися ценностей выбранной для освоения профессии; вовлечение в систему практического применения осваиваемых теоретических основ профессии в ходе практики и самовыражение в этих условиях.

В процессе профессиональной подготовки важным для нас было предоставление студентам возможности выстроить собственную траекторию освоения учебных предметов, причем, не столько по времени (так как учебные дисциплины и срок их освоения фиксированы учебными планами), сколько по содержанию. В этом случае у каждого из них складывается «своя» по смысловому наполнению учебная дисциплина.

В оценочно-результативном блоке модели сделан акцент на том, что культура самовыражения студентов в своем становлении может находиться на ориентировочном (происходит ценностно-смысловая и деятельностная ориентировка обучающихся в условиях профессиональной подготовки, адаптация к ним; осуществляется знакомство с ценностями профессиональной деятельности, поиск своего образа как будущего профессионала, построение моделей самовыражения, приемлемых в условиях профессиональной подготовки), имитационном (применение построенных моделей и вариантов самовыражения; уточнение представлений о себе в профессии, о самовыражении в ситуациях профессиональной деятельности; происходит ценностно-смысловое принятие профессиональной деятельности), конструктивном (самовыражение строится на основе личностных предпочтений с ориентацией на требования профессиональной среды; модели самовыражения способны быстро перестраиваться под имеющиеся условия) этапе.



Рис. 1. Модель профессиональной подготовки, ориентированной на становление культуры самовыражения студентов (методологический и организационный блок)

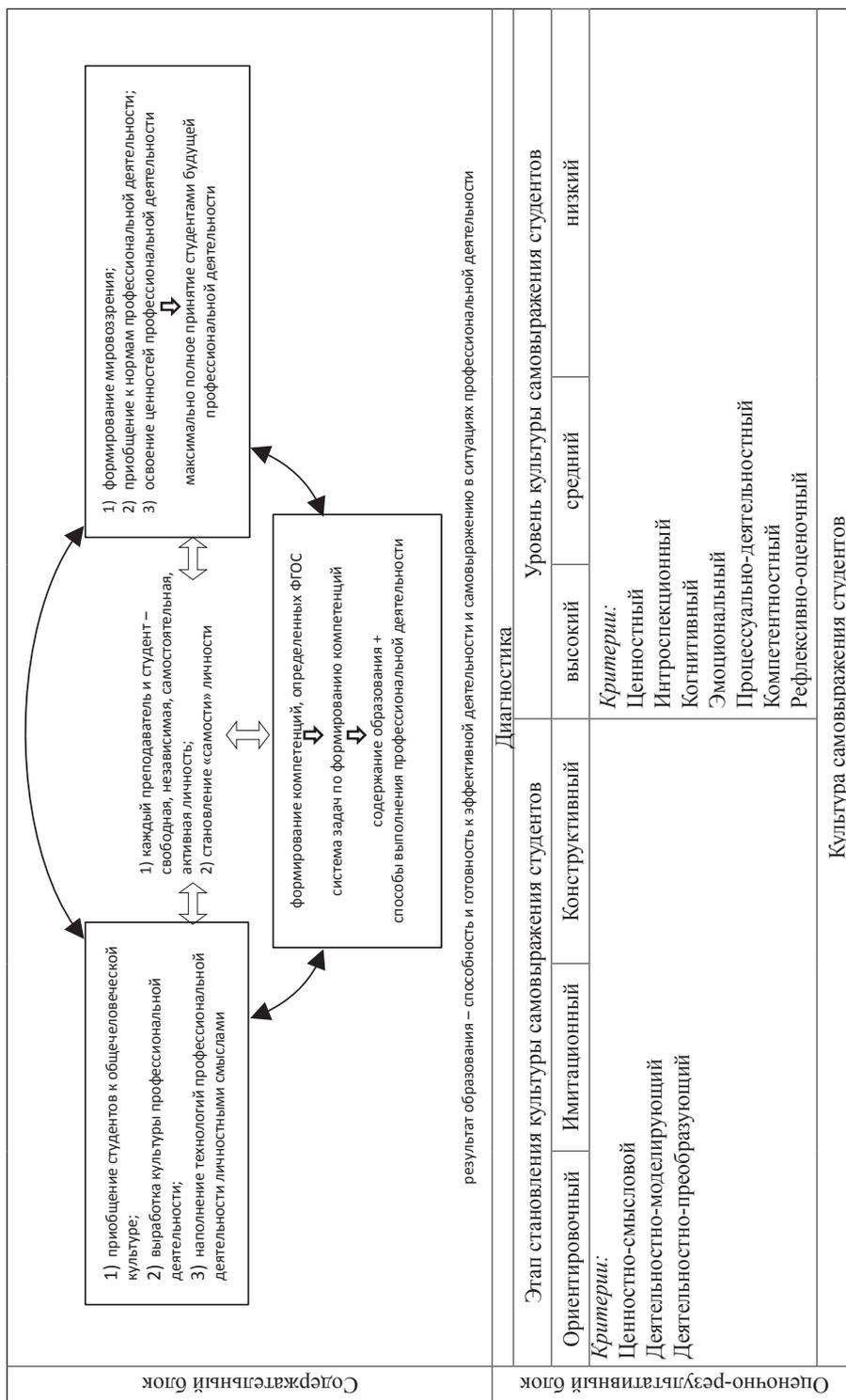


Рис. 2. Модель профессиональной подготовки, ориентированной на становление культуры самовыражения студентов (содержательный и оценочно-результативный блок)

В табл. для каждого этапа приведены критерии и показатели, позволяющие отнести к одному из них становление культуры самовыражения.

Таблица

Критерии и показатели становления культуры самовыражения студентов

Этапы становления культуры самовыражения	Критерии становления культуры самовыражения	Показатели становления культуры самовыражения
Ориентировочный	Ценностно-смысловой	<ol style="list-style-type: none"> 1. Осмысление выбора учебного заведения. 2. Освоение профессиональных норм и ценностей. 3. Интеграция знаний в профессиональном контексте. 4. Поиск границ гибкости в выражении эмоций в профессиональной сфере. 5. Поиск возможностей и способов самовыражения в новых для себя условиях учебно-профессиональной деятельности. 6. Начальное прогнозирование собственного профессионального пути. 7. Развитие рефлексивных способностей на содержании профессиональной деятельности. 8. Поиск средств и способов обозначения своей индивидуальности в студенческой группе
Имитационный	Деятельностно-моделирующий	<ol style="list-style-type: none"> 1. Демонстрация принятых профессиональных ценностей в поведении. 2. Выработка мнения по вопросам мировоззрения и выполнению конкретных профессиональных действий. 3. Самостоятельная демонстрация профессиональных умений на основе повторения способов, освоенных в ходе профессиональной подготовки. 4. Самовыражение со следованием профессиональным нормам на основе имитации образцов, подчерпнутых из наблюдений на практике или в ходе учебных занятий. 5. Совершенствование, дополнение, преобразование способов самовыражения в соответствии с условиями самораскрытия или самопрезентации
Конструктивный	Деятельностно-преобразующий	<ol style="list-style-type: none"> 1. Достижение системы ценностных ориентаций (при необходимости) до максимального, с точки зрения студента, уровня соответствия требованиям профессиональной деятельности. 2. Демонстрация эмоций в соответствии с требованиями профессии. 3. Индивидуальный стиль выполнения целостной профессиональной деятельности. 4. Самовыражение в соответствии с требованиями профессии

Результаты исследования. Опишем предложенной модели, касающийся этапов, на один из аспектов результативности пред- которых находится становление культуры

самовыражения обучающихся. Для выяснения этого мы применяли метод наблюдения за обучающимися в ходе аудиторной и внеаудиторной деятельности, анкетирование. В ходе наблюдения нами отмечалось наличие или отсутствие показателей, характеризующих критерии отнесения становления культуры самовыражения к названным выше этапам.

Анкета для студентов состояла из вопросов, дополняющих сведения, полученные в ходе наблюдения. Конкретная формулировка вопроса соответствовала сути каждого показателя из табл. 1.

Для вывода о выполнении ценностно-смыслового, деятельностно-моделирующего или деятельностно-преобразующего критерия становления культуры самовыражения достаточно, чтобы выполнялась хотя бы половина его показателей.

Наблюдения и анкетирование студентов в ходе профессиональной подготовки осуществлялось в период с 2009 по 2018 г. в Институте детства ФГБОУ ВО «НГПУ», количество респондентов – 1025 человек.

Анализ полученных данных позволил сделать вывод о том, на каком этапе находится становление культуры самовыражения обучающихся. Так, первый этап становления культуры самовыражения начинается с момента их поступления в вуз. Завершается он в целом на первом курсе (80 %), хотя у части студентов он длится и на втором курсе (12 %), а у части – и на третьем (8 %). Кроме того, мы отметили, что у последней части студентов низкая мотивация к получению профессионального образования в выбранной сфере и без специальной помощи со стороны преподавателей они часто прекращают свое обучение (в основном по собственному желанию, в наших наблюдениях это 0,5 %).

Имитационный этап, в соответствии с нашими наблюдениями и полученными результатами анкетирования, много-

вариантен по длительности. Его начало в большинстве случаев соответствует второму курсу обучения (92 %), у 7,5 % студентов – третьему курсу. Завершается он по-разному. У части студентов – в конце третьего (6 %) или в начале четвертого курса (23 %), у преобладающего числа студентов он продолжается до завершения обучения в вузе (71 %). В нашей практике были случаи, когда обучающиеся после бакалавриата поступали в магистратуру и по-прежнему оставались на этом этапе становления культуры самовыражения.

По нашим наблюдениям, конструктивный этап начинается на четвертом курсе у 29 % обучающихся; у остальных становление культуры самовыражения по-прежнему остается на предыдущем этапе. Полное завершение конструктивного этапа становления культуры самовыражения студентов происходит уже не в период профессиональной подготовки, а тогда, когда молодые специалисты начинают самостоятельную трудовую деятельность. Здесь он переходит в адаптацию к ее условиям и можно было бы рассматривать этапы становления культуры самовыражения начинающих профессионалов.

Заключение. Отметим, что обучающиеся начали более осознанно относиться к самовыражению. Они больше внимания уделяли последствиям своих поступков. К завершению обучения в их самовыражении можно было наблюдать проявление компетенций, обозначенных во ФГОС ВО. Это внесло в характеристики культуры самовыражения студентов ориентацию на действия в профессиональной среде, произошло их дополнение умениями выразить себя в условиях профессиональной деятельности, найти для этого подходящие возможности и средства. Студенты отмечали, что ощущают уверенность в том, что смогут проявить себя в профессии, занять в ней достойное место.

Библиографический список

1. *Анистратенко Т. Г.* Социальная рефлексия в форме самовыражения: социально-философский анализ // *Общество и право.* – 2017. – № 2. – С. 275–279.
2. *Дроботенко Ю. Б.* Изменение профессиональной подготовки студентов педагогического вуза в условиях модернизации педагогического образования Российской Федерации: дис. ... д-ра пед. наук. – Омск, 2016. – 519 с.
3. *Замбровская Е. И.* Системно-деятельностный подход как методологическая основа ФГОС нового поколения // *Альманах мировой науки.* – 2016. – № 4-2. – С. 56–58.
4. *Львов Л. В.* Компетентностно-контекстная система подготовки специалистов с оперативным характером профессиональной деятельности: монография. – М.: Изд-во Современного гуманитарного университета, 2009. – 286 с.
5. *Омельченко Е. А., Зверкова А. Ю.* Разработка здоровьеориентированного проекта как условие становления культуры самовыражения студентов педагогического вуза [Электронный ресурс] // *Современные проблемы науки и образования.* – 2015. – № 4. – URL: <http://www.science-education.ru/127-20822> (дата обращения: 07.04.2019).
6. *Омельченко Е. А.* Педагогический взгляд на феномен самовыражения личности // *Сибирский педагогический журнал.* – 2013. – № 5. – С. 102–106.
7. *Таран И. Е., Айранетова А. А., Малащенко М. С. и др.* Профессиональная подготовка педагога в современных условиях // *Научно-методические проблемы профессиональной и служебной подготовки в органах внутренних дел России: сборник материалов Всероссийской научно-практической конференции.* – Краснодар: Краснодарский университет Министерства внутренних дел РФ, 2017. – С. 353–362.
8. *Kim S. H., Sherman D. K.* “Express Yourself”: culture and the effect of self-expression on choice [Электронный ресурс] // *Journal of Personality and social psychology.* – 2007. – 92(1). – URL: https://www.researchgate.net/publication/6598609_Express_Yourself_Culture_and_the_Effect_of_Self-Expression_on_Choice (дата обращения: 07.04.2019).
9. *Johnston B., Bean J. M.* Self-expression and linguistic variation // *Language in Society.* – 1997. – Vol. 26, Iss. 2. – P. 221–246.

Поступила в редакцию 01.03.2019

Omelchenko Elizaveta Aleksandrovna

Cand. Sci. (Pedag.), Assoc. Prof. of the Department of Theory and Methodology of Preschool Education, Novosibirsk State Pedagogical University, eliam@mail.ru, ORCID 0000-0002-7270-4993, Novosibirsk

MODEL OF VOCATIONAL TRAINING AIMED AT THE FORMATION OF STUDENTS' SEL-EXPRESSION CULTURE

Abstract. In modern vocational education the idea is gradually taking shape that to ensure the success of completing vocational training and starting a career in a chosen professional field it is not enough just to form the students' competency set defined by the federal state educational standards. After all, the situation when university graduates are not going to be employed according to their degree is very common. The reasons for this situation are various: a random career choice, a low salary at the first workplace, etc. It seems that one of the reasons is that students within the period of their vocational training are not able to find any opportunities for self-expression in their future careers, they are not able to understand and accept the idea that it is their future career where they can successfully develop and express themselves and they can do it perfectly well adhering to their own aspirations, desires and values as well as to their career standards, in other words demonstrating their self-expression culture.

The purpose of the article is to analyze the model of vocational training aimed at the formation of students' self-expression culture.

The methodological basis for constructing this model is the system-activity approach (G. R. Gilmanova, A. V. Gluzman, I. V. Dziadevich, E. I. Zambrovskaya, O. A. Krasovskaya, D. A. Muzaleva, D. V. Chernov, I. A. Chirkova and others) on the one hand that is focused on creating the conditions under which students' competences, job functions and labour activities will develop. On the other hand it was the theory of self-expression (A. A. Abul Khanova-Slavskaya, A. L. Zhuravlev, S. B. Kaverin, A. S. Kosogova, L. N. Kulikov, A. B. Kupriichenko, V. N. Panferov, G. Allport, L. Binswanger and others) and the culture of self-expression (I. V. Popova, S. A. Prokhorova, N. M. Sutyryna, E. A. Shindyaeva, E. G. Schebelskaya, etc.), which give every student while having classroom training, extracurricular activities and professional training will learn to find opportunities for their self-expression in educational and professional activities. The methodology, organization, content and evaluation and effectiveness sections are presented in the proposed model and each section is described in detail.

The model was tested at the Institute of Childhood of the Novosibirsk State Pedagogical University from 2009 to 2018. As a result, the author has established the percentage of students who are at a certain stage of the formation of their self-expression culture.

Finally, the conclusion about the possibilities of the proposed model in terms of encouraging the formation of students' self-expression culture has been made.

Keywords: vocational training, model of vocational training, self-expression, self-expression culture, the formation of self-expression culture.

References

1. Anistratenko, T. G., 2017. Social reflection in the form of self-expression: social-philosophical analysis. *Society and law*, No. 2, pp. 275–279. (In Russ., abstract in Eng.)
2. Drobotenko, Yu. B., 2016. Changes in the professional training of students of a pedagogical university in the context of the modernization of pedagogical education in the Russian Federation. Omsk, 519 p. (In Russ.)
3. Zambrovskaya, E. I., 2016. System-activity approach as a methodological basis FSES of new generation. *Almanac of World Science*, No. 4-2, pp. 56–58. (In Russ.)
4. Lvov, L. V., 2009. Competence-contextual system of training specialists with the operational nature of professional activity. Monograph. Moscow: House of the Modern Humanitarian University Publ., 286 p. (In Russ.)
5. Omelchenko, E. A., Zverkova, A. Yu., 2015. Development of health-oriented project as a condition of a self-expression's culture of pedagogical university's students [online]. *Modern problems of science and education*, No. 4. Available at: <http://www.science-education.ru/127-20822> (accessed: 07.04.2019). (In Russ.)
6. Omelchenko, E. A., 2013. Pedagogical view of the phenomenon of self-expression of the personality. *Siberian Pedagogical Journal*, No. 5, pp. 102–106. (In Russ.)
7. Taran, I. E., Airapetova, A. A., Malashenko, M. S. et al., 2017. Professional training of teachers in modern conditions. Scientific and methodological problems of professional and professional training in the internal affairs bodies of Russia. Proc. Sci. and practic. conf. Krasnodar: Krasnodar University of the Russian Interior Ministry Publ., pp. 353–362. (In Russ.)
8. Kim, S. H., Sherman, D. K., 2017. "Express Yourself": culture and the effect of self-expression on choice [online]. *Journal of Personality and social psychology*, 92(1). Available at: https://www.researchgate.net/publication/6598609_Express_Yourself_Culture_and_the_Effect_of_Self-Expression_on_Choice (accessed: 07.04.2019). (In Eng.)
9. Johnston, B., Bean, J. M., 1997. Self-expression and linguistic variation. *Language in Society*, Vol. 26, Iss. 2, pp. 221–246. (In Eng.)

Submitted 01.03.2019

Черемисинова Ирина Сергеевна

Аспирант кафедры иностранных языков и методики обучения иностранным языкам, Вятский государственный университет, irinacheremisinoва87@mail.ru, ORCID 0000-0003-1159-4783, Киров

МЕЖКУЛЬТУРНЫЙ ДИСКУРС КАК УЧЕБНЫЙ РЕЧЕВОЙ МАТЕРИАЛ ДЛЯ ФОРМИРОВАНИЯ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ ИНОЯЗЫЧНОЙ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ У ОБУЧАЮЩИХСЯ ЛИНГВИСТИЧЕСКОГО ВУЗА

Аннотация. Цель статьи состоит в теоретическом обосновании целесообразности использования специально созданного межкультурного дискурса в качестве учебного речевого материала для формирования межкультурной иноязычной коммуникативной компетенции у обучающихся лингвистического вуза. Методологической основой исследования являются системно-структурный, компетентностный, межкультурный и коммуникативно-когнитивный подходы, позволяющие комплексно рассмотреть основные понятия, что находит отражение в следующих результатах. Содержание иноязычного образования, предназначенное для формирования межкультурной иноязычной коммуникативной компетенции, представлено пятиуровневой структурой в составе ценностного, поведенческого, когнитивного, коммуникативного и дидактико-методического компонентов, совокупной единицей которых определен учебный речевой материал социо- и межкультурной направленности. Обосновано, что организационной формой такого материала является межкультурный дискурс, состоящий из двух текстов, созданных в разных социокультурных средах и объединенных общей тематикой, жанровой принадлежностью и логикой изложения, а также обладающий такими качествами, как функциональность, ситуативность, диалогичность, коммуникативная направленность и бинарность. Представлена модель взаимодействия обучающихся с межкультурным дискурсом в ходе дискурсивной деятельности, направленной на создание вторичного дискурса как показателя уровня сформированности межкультурной иноязычной коммуникативной компетенции.

Ключевые слова: межкультурная иноязычная коммуникативная компетенция, содержание иноязычного образования, учебный речевой материал, межкультурный дискурс, дискурсивная деятельность.

Постановка задачи. Для теоретического обоснования целесообразности использования межкультурного дискурса в качестве учебного речевого материала для формирования межкультурной иноязычной коммуникативной компетенции у обучающихся лингвистического вуза мы поставили перед собой задачу – рассмотреть содержание иноязычного образования с точки зрения его адекватности названной цели и представить единицу его усвоения, в качестве какой-либо выступает учебный речевой материал социокультурной и межкультурной направленности. Это позволило сформулировать вторую задачу:

обобщить факты, говорящие о том, что формой предъявления такого материала обучающимся является межкультурный дискурс, который благодаря своей структуре и организации создает оптимальные условия для формирования межкультурной иноязычной коммуникативной компетенции (далее – МИКК) у обучающихся лингвистических вузов.

Введение в научную проблему. Компетентностный и межкультурный подходы к современному иноязычному образованию определили ряд требований, предъявляемых к обучающимся языковых вузов. В соответствии с ними у студентов долж-

ны быть сформированы иноязычная коммуникативная компетенция, которая определяет способность и готовность владеть иностранным языком на уровне, приближенном к уровню носителя этого языка, и межкультурная компетенция, необходимая для осуществления продуктивного взаимодействия с представителями культуры изучаемого языка. Наряду с иноязычной коммуникативной компетенцией, значимость которой неоспорима, важность межкультурной компетенции осознается не всеми, в связи с чем не везде осуществляется ее целенаправленное формирование. Однако необходимость учета родной культуры в приобщении к иноязычной подчеркивается многими методистами (Н. Д. Гальсковой, Г. В. Елизаровой, А. П. Садохиним, В. В. Сафоновой, Е. Г. Таревой, В. П. Фурмановой, И. И. Халеевой и др.) и заложена в теории «диалога культур». Ведение продуктивного межкультурного диалога происходит в процессе общения, системно-структурная модель которого представлена в философских трудах М. С. Кагана. В них автор рассматривает общение как межсубъектное взаимодействие, обязательным условием которого являются участие взаимодействующих субъектов, наличие средств общения и социокультурной среды [5].

Взяв за основу точку зрения М. С. Кагана, нами была представлена модель межкультурного иноязычного общения (далее – МИО), функционирующего благодаря взаимодействию вышеописанных компонентов [7]. Оно возникает на месте пересечения двух социокультурных сред в соответствии с количеством участников межкультурного диалога. В центре каждой социокультурной среды расположен субъект – носитель родного для него языка и родной культуры. В ходе общения этих субъектов происходит наложение этих социокультурных сред, и взаимодействующие субъекты оказываются в рамках иной,

межкультурной среды, побуждающей в качестве средства общения выбрать единый язык, понятный каждому субъекту. Так, наличие всех компонентов общения (взаимодействующих субъектов, межкультурной среды и языка как средства) определяют также МИО.

Успешная реализация МИО может быть достигнута лишь при условии сформированности у студентов языковых вузов МИКК, предполагающей наличие двух уровней. На коммуникативном уровне имеет место обучение вербальным и паравербальным средствам общения, что соответствует иноязычной коммуникативной компетенции. На когнитивно-интерактивном уровне, предполагающем межкультурную направленность, обучающиеся постигают социальные правила и нормы родной и иноязычной культур, а также овладевают способами взаимодействия при организации межкультурного диалога. Последний уровень соответствует формированию межкультурной компетенции.

Такое понимание МИКК позволило нам сформулировать следующее ее определение. *МИКК – это «готовность и способность субъекта к продуктивному межкультурному иноязычному общению с представителями иной социокультурной среды, базирующемуся на познании чужой картины мира через призму родной культуры, взаимопринятии культур и организации взаимодействия на коммуникативном и когнитивно-интерактивном уровнях...»* [7, с. 267].

Исследовательская часть. Необходимость формирования у студентов лингвистического вуза МИКК в представленной трактовке влечет за собой решение вопроса о содержании образования, адекватном этой цели. Проанализировав имеющиеся в методической и дидактической литературе (М. А. Ариян, Н. Д. Гальскова, Н. И. Гез, Н. Ф. Голованова, И. Я. Лернер, Е. И. Пасов, Г. В. Рогова, М. Н. Скаткин, В. А. Сластенин, А. Н. Шапов, А. Н. Щукин и др.)

точки зрения на содержание образования в ракурсе формирования МИКК, мы выделили пять его компонентов: коммуникативный, когнитивный, поведенческий,

ценностный и дидактико-методический [12]. Первые четыре из них носят функциональный, а последний – учебный характер (рис. 1).

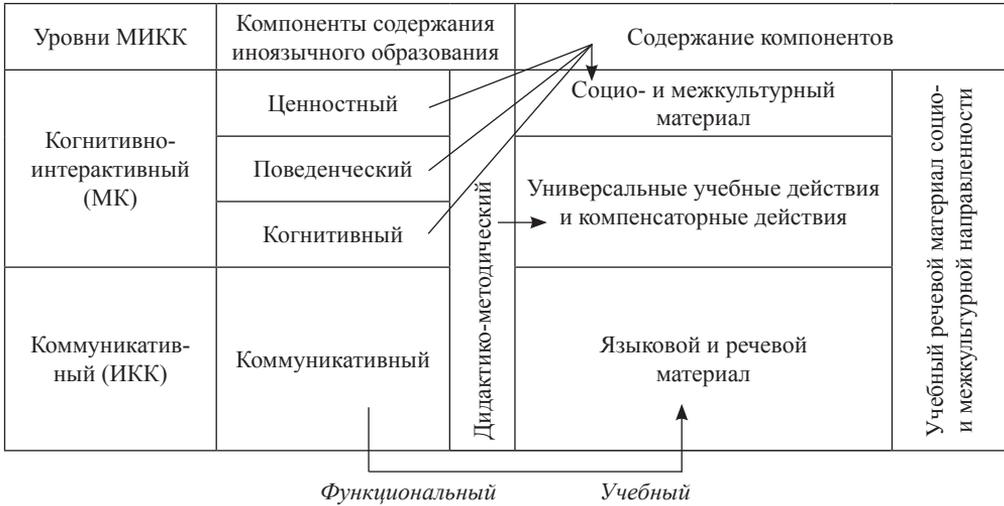


Рис. 1. Соотношение уровней МИКК и компонентов содержания иноязычного образования

Из рисунка видно, что каждому из названных компонентов соответствует свое содержание, представленное языковым и речевым материалом для коммуникативного компонента, социокультурным и межкультурным материалом для компонентов когнитивно-интерактивного уровня, универсальными учебными и компенсаторными умениями для дидактико-методического компонента.

Согласно мнению М. А. Ариян, Н. Д. Гальсковой, Н. И. Гез, А. Н. Шамова, А. Н. Щукина, под языковым материалом понимают совокупность единиц языка, образующих его систему: фонемы, буквы, морфемы, слова, словосочетания, готовые фразы, грамматические структуры, предложения. Языковой материал представляет основу для создания речевого материала и функционирует в нем. Последний, в свою очередь, характеризуется речевыми связями и представлен законченными высказываниями протяженностью не ниже, чем одно предложение, сочетанием пред-

ложений (сверхфразовым единством), диалогическим либо монологическим устным или письменным текстом.

Вне зависимости от протяженности речевых высказываний они, согласно Г. В. Роговой, должны быть ситуативно и тематически обусловлены [10]. Это позволяет речевому материалу составлять ситуативный контекст устного и письменного общения и быть реализованным в процессе иноязычного образования.

Реализация компонентов содержания иноязычного образования проявляется в овладении обучающимися предметными действиями и моделями поведения для успешной организации межкультурного диалога. Социокультурной направленностью призван обладать речевой материал-источник культуроведческих знаний, фактов, нравственного опыта о стране изучаемого языка, а также социокультурный материал о стране родного языка, который ранее не осознавался обучающимися – носителями этого языка – как особенный, не-

правильно ими интерпретировался либо был им вовсе не знаком. *Межкультурное наполнение* уточняет указанный термин и определяет цель его внедрения в образовательный процесс – готовность к успешному межкультурному диалогу, предпосылкой которому служит социокультурный материал о родной и иностранной культурах.

В основе дидактико-методического компонента лежат *универсальные учебные умения*, предложенные А. Г. Асмоловым и разработанные для учебных программ в общеобразовательной школе [2]. Универсальность этих умений заключается в том, что, овладевая ими еще в школе, обучающиеся получают возможность самостоятельного усвоения новых знаний, овладения навыками и умениями, опытом деятельности и ценностными установками по любой дисциплине в дальнейшем. Такая способность «пронизывать» все остальные компоненты содержания иноязычного образования, отражена в соответственном расположении дидактико-методического компонента на рис. 1.

Наряду с общеучебными умениями к дидактико-методическому компоненту мы также будем относить, вслед за М. А. Ариян, *компенсаторные умения* [1], предполагающие применение языковой догадки, изложение содержания текста своими словами, умение переспрашивать и уточнять непонятные моменты, использовать невербальные и паравербальные средства общения и др.

Такое понимание содержания иноязычного образования для формирования МИКК, включающего все пять компонентов (коммуникативный, когнитивный, поведенческий, ценностный и дидактико-методический), позволяет нам выделить его функциональную единицу – *учебный речевой материал социокультурной и межкультурной направленности*.

По нашему мнению, именно такой материал должен быть представлен студентам на занятии при организации МИО как

в устной (непосредственное (прямое) общение), так и в письменной (опосредованное (текстовое) общение) форме [4]. При обучении иностранным языкам наиболее часто создаются ситуации последней формы МИО, когда учебный материал в виде иноязычного текста выступает посредником между двумя социокультурами, ментальностями субъектов МИО и может применяться как на интер-, так и на интракультурном уровне. Согласно С. А. Борисовой, «в процессе “общения” с текстами, созданными в иной культуре, индивид “вступает” в межкультурную коммуникацию, становится участником “диалога” представитель двух культур. В этом случае “чужую” культуру репрезентирует автор текста, а его собеседнику – читателю – предстоит раскодировать ту культурную информацию, которая содержится в вербальных и невербальных знаках, составляющих текст» [4, с. 195]. При этом ведущую роль играет текстовая деятельность, осуществляемая читателем.

Согласно Н. С. Болотновой, под текстовой деятельностью понимается «система действий на основе знаний, навыков и умений, позволяющих создавать тексты и воспринимать, интерпретировать, понимать их» [3, с. 9]. Тот факт, что текстовая деятельность определяется процессами речепорождения и речевосприятия, подчеркивается также М. А. Ариян и служит, по ее мнению, одной из причин, чтобы считать иноязычный текст основной единицей содержания иноязычного образования. В то же время в современных исследованиях по методике преподавания иностранных языков все чаще используется «понятие» *дискурс*, которое выступает либо полным синонимом понятию «текст», либо находится в оппозиции к нему. Возникает вопрос, какое из названных явлений соответствует понятию «функциональная единица» содержания иноязычного образования, и поэтому будет искомым формой предьявления учебного речевого материала со-

цио- и межкультурной направленности на занятии по иностранному языку.

Опираясь на проведенный И. В. Одинцовой анализ проблемы соотношения понятий «текст» и «дискурс», можно привести их некоторые варианты [9, с. 122–123]:

- дискурс шире, чем текст;
- дискурс – родовое понятие, текст – видовое;
- дискурс – это текст;
- текст экстравертен, дискурс – интравертен;
- дискурс – это корпус текстов;
- текст – явление постоянное, дискурс – временное;
- дискурс – это текст плюс ситуация, текст – это дискурс минус ситуация и т. д.

Ряд положений из предложенного списка отражает и наше видение дискурса относительно текста. Так, мы, разделяя мнение Н. Д. Арутюновой, ван Дейка, А. В. Голодного, отталкиваемся от дискурса как более широкого, чем текст понятия. Здесь мы исходим из понимания дискурса как сложного коммуникативного явления, наделенного такими экстралингвистическими факторами, как социо- и межкультурные знания, установки, опыт создателей дискурса и т. д. Он рассматривается «в событийном аспекте», обладает динамичностью, ситуативной направленностью и призван стать предпосылкой для возможной межкультурной коммуникации.

Кроме того близким нашему пониманию соотношения дискурса и текста можно считать трактовку дискурса как корпуса текстов. Такой подход прослеживается в работах Ш. Баумгартен и Ш. Ганьон [14], Е. В. Ивановой, Л. К. Мазуновой, М. Турмаир, К. Фандрих, В. Е. Чернявской и др. Дискурс, согласно названным авторам, представляет собой совокупность текстов, объединенных по определенному параметру. Эта идея является для нас ключевой, так как дискурс мы будем также понимать как совокупность двух текстов, созданных в разных социокультурах и объединенных

общей тематикой, жанрово-стилевой принадлежностью и логикой изложения.

Исходя из сказанного, мы будем понимать дискурс как более широкое, чем текст, и *ситуативно обусловленное коммуникативное* явление, представленное «*совокупностью тематически соотнесенных текстов*» [13, с. 187], содержание которых выявляется в процессе интертекстуального анализа, т. е. путем сравнения представленной социокультурной информации на межкультурном уровне. Нацеленность такого дискурса на формирование у обучающихся МИКК дает нам право говорить о межкультурном дискурсе (далее – МД) как цели, процессе и результате текстовой деятельности обучающихся.

Обязательным условием такого дискурса является его *диалогичность*. При этом диалогичность можно рассматривать двояко. С одной стороны, согласно Л. К. Мазуновой, под ней понимается «*фундаментальная особенность любых культур*» (в нашем случае, родной и иноязычной), представители которых вступают в МИО. [8, с. 167]. В этой связи особое значение приобретает *бинарность* дискурса, проявляющаяся в представлении обеих взаимодействующих культур в содержательном и графическом планах. С другой стороны, диалогичность – это свойство дискурса быть стимулом к вступлению обучающихся в непосредственное или опосредованное межкультурное взаимодействие с целью актуализации их речевой деятельности и как результат – создания вторичного дискурса.

Еще одной отличительной особенностью МД является его способность обеспечивать «*функционирование языка в реальном времени*» [6, с. 308]. Дискурс существует как «*актуальное, реальное речевое событие*» [9, с. 123], которое представляет собой «*среду функционирования текста*». Согласно И. В. Одинцовой, только опираясь на дискурс, можно говорить об обучении МИО и проверке прагматиче-

ской пригодности знаний, полученных на занятии по иностранному языку.

Ключевым моментом в понимании дискурса является также его *ситуативная обусловленность* (Н. Д. Аругюнова, В. И. Карасик, Н. И. Формановская, П. Шародо и др.). Так, В. И. Карасик рассматривает дискурс «как текст, опосредованный ситуацией коммуникации» [цит. по: 9, с. 123].

Кроме того, в отличие от текста МД не просто создается, он порождается, несет на себе *коммуникативную* направленность, преследуя цель донести до реципиента определенную информацию и вызвать у него какую-либо реакцию на прочитанное. Наличие реакции или обратной связи определяет, таким образом, взаимодействие между субъектами МИО и наделяет дискурс такими чертами, являющимися ключевыми параметрами успешной реализации МИО, как функциональность, ситуативность, диалогичность, коммуникативная направленность и бинарность.

Результаты исследования. Обобщение приведенных выше фактов с точки зрения концепции нашего исследования подтвердило правомерность рассмотрения МД в качестве учебного речевого материала для формирования МИКК. Формой его представления выбран *бинарный дискурс* как совокупность двух тематически соотнесенных текстов, один из которых содержит социокультурную информацию о стране изучаемого языка, а другой – тематически соотнесенную с ней информацию о родной стране субъекта МИО. Такой МД подобен типу дискурса, предложенного Л. К. Мазуновой, которая понимает его как «микросистему бинарных текстов на контактирующих языках, родном и... иностранном» [8, с. 150].

МД, в нашем понимании, обусловлен диалогичностью родной и иноязычной культур, под влиянием которых формируется третья, индивидуальная культура субъектов МИО, где и осуществляется их взаимодействие (рис. 2).

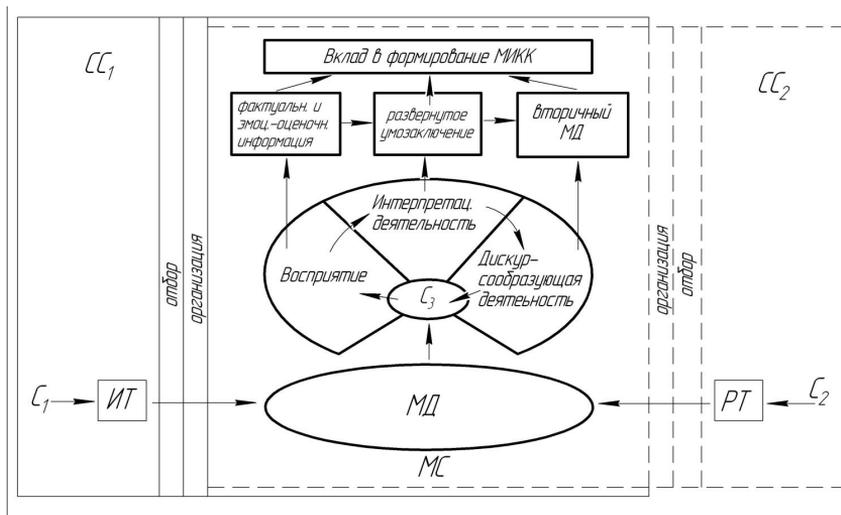


Рис. 2. Дискурсивная деятельность студентов в ходе опосредованного МИО

Как видно из предложенного рисунка, в опосредованном МИО участвуют как минимум три субъекта (C₁, C₂ и C₃). C₁ и C₂

являются авторами иноязычного и русскоязычного текстов (ИТ, РТ), которые будут взяты за основу при создании преподава-

телем учебного речевого материала в виде МД. СЗ, обучающийся, является в этом случае реципиентом, который посредством МД вступает в опосредованное взаимодействие с субъектами-авторами.

Авторы осуществляют взаимодействие с обучающимися с помощью созданных ими текстов (ИТ, РТ), каждый из которых проходит этапы методического отбора и организации, осуществляемых преподавателем перед предъявлением учебного материала на занятии. Результатом этой деятельности является бинарный МД, предназначенный для использования в специально созданной межкультурной среде (МС) и обладающий такими признаками, как функциональность, ситуативность, коммуникативная направленность, диалогичность и бинарность. Являясь средством опосредованного МНО между субъектами-авторами и субъектом-обучающимся, МД поступает к последнему и реализуется в ходе его *дискурсивной деятельности*, отличной от текстовой.

Покажем, как протекает этот процесс. Информация из МД воспринимается обучающимся и декодируется им в ходе чтения или аудирования, что соответствует, согласно Н. С. Болотновой, *этапу восприятия*. Восприятие реципиентом информации, полученной из дискурса, сопровождается выделением его структуры и пониманием смысла, что проходит параллельно с эмоциональным сопереживанием героям или автору. На этом этапе читатель не только углубляет свои знания о мире, но и проецирует его содержание на себя, производя оценку прочитанного и принимая либо не принимая его, что находит отражение в таком продукте дискурсивной деятельности, как фактуальная и эмоционально-оценочная информация [3].

Получив определенное представление о прочитанном, обучающийся вступает на путь *интерпретационной деятельности*,

когда происходит процесс осознания авторского замысла, пропускание его через свое сознание, свою картину мира. Происходит своеобразный «перевод» ранее имевшихся в его сознании смыслов «на иной язык: их воплощение в новой системе средств...» [11, с. 204]. Реципиент сравнивает, сопоставляет и анализирует факты родной и иноязычной культур, исходя из своего социального опыта, принимает их особенности как допустимые, имеющие право на существование. Продуктом этого этапа дискурсивной деятельности является развернутое умозаключение.

Третьим этапом считается *дискурсообразующая деятельность*, в ходе которой, как правило, поясняется исходный МД, он анализируется, логически структурируется и передается обучающимся в устной или письменной форме. Продуктом этого этапа считается вторичный МД в форме пересказа, аннотации, конспекта, реферата и т. д. Названные продукты дискурсивной деятельности, в свою очередь, вносят вклад в формирование у обучающихся МИКК.

Исходя из вышеизложенного, дадим следующее определение МД как форме учебного речевого материала, входящего в содержание иноязычного образования для формирования МИКК у обучающихся лингвистического вуза. *МД – это совокупность методически отобранных и организованных бинарных текстов, созданных в родной и иноязычной социокультурной средах и предназначенных для взаимодействия с реципиентом, дискурсивная деятельность которого направлена на их восприятие, интерпретацию и порождение на этой основе вторичного дискурса.*

В завершении подчеркнем решающую роль этапов методического отбора исходных текстов и их организации для создания оптимальных условий для более успешного восприятия межкультурного учебного

речевого материала и оптимизации его понимания и принятия обучающимися на занятии. Верное выделение принципов и критериев названных этапов и обязательное следование им является залогом успе-

ха преподавателя на пути к адекватному подбору содержания иноязычного образования и его внедрения в образовательный процесс для формирования МИКК обучающихся.

Библиографический список

1. *Ариян М. А., Шамов А. Н.* Основы общей методики преподавания иностранных языков: теоретические и практические аспекты: учебное пособие. – М.: Флинта: Наука, 2017. – С. 56–63.
2. *Асмолов А. Г., Бурменская Г. В., Володарская И. А.* Формирование универсальных учебных действий в основной школе: от действия к мысли. Система заданий: пособие для учителя. – М.: Просвещение, 2010. – 159 с.
3. *Болотнова Н. С.* Текстовая деятельность на уроках русской словесности: методики лингвистического анализа художественного текста: методическое пособие. – Томск: UFO-PRESS, 2002. – 64 с.
4. *Борисова С. А.* Текстовая коммуникация как форма межкультурного диалога // Сибирский научный вестник. – 2011. – № 4 (6). – С. 194–197.
5. *Каган М. С.* Мир общения: Проблема межсубъектных отношений. – М.: Политиздат, 1988. – 255 с.
6. *Кибрик А. А., Плунгян В. А.* Функционализм и дискурсивно-ориентированные исследования // Фундаментальные направления современной американской лингвистики. – М.: Просвещение, 1997. – С. 307–322.
7. *Куклина С. С., Черемисинова И. С.* Межкультурная иноязычная коммуникативная компетенция как основа обучения иноязычному общению в вузе // Язык и культура. 2018. – № 41. – С. 255–270.
8. *Мазунова Л. К.* Письмо как способ и средство сохранения фенотипа «человек культурный». – М.: Наука, 2006. – 304 с.
9. *Одицова И. В.* К проблеме соотношения понятий «текст» и «дискурс» в лингвистике и лингводидактике // Вестник КГУ. – 2017. – № 2. – С. 121–125.
10. *Рогова Г. В., Рабинович Ф. М., Сахарова Т. Е.* Методика обучения иностранным языкам в средней школе. – М.: Просвещение, 1991. – 287 с.
11. *Цыренова Т. Л.* Интерпретация художественного текста как средство формирования творческой личности // Вектор науки ТГУ. – 2011. – № 2(5). – С. 204–206.
12. *Черемисинова И. С.* Учебный речевой материал как единица содержания иноязычного образования для формирования межкультурной иноязычной коммуникативной компетенции // Совершенствование преподавания иностранных языков в школе и в вузе: сб. науч.-метод. тр. – Вып. 21. – Киров: Радуга-ПРЕСС, 2018. – С. 89–97.
13. *Чернявская В. Е.* Лингвистика текста: поликодовость, интертекстуальность, интердискурсивность: учеб. пособие. – М.: Директ-Медиа, 2014. – 266 с.
14. *Baumgarten S., Gagnon Ch.* Translating the European house: Discourse, ideology and politics // Selected papers by Christina Schäffner. – Cambridge: Cambridge Scholars Publishing, 2016. – 398 p.

Поступила в редакцию 06.04.2019

Cheremisinova Irina Sergeevna

Post graduate Student of the Foreign Languages and Methods of Teaching Foreign Languages Department, Vyatka State University, irinacheremisinova87@mail.ru, ORCID 0000-0003-1159-4783, Kirov

INTERCULTURAL DISCOURSE AS THE LEARNING SPEECH MATERIAL FOR FORMATION OF THE INTERCULTURAL FOREIGN LANGUAGE COMMUNICATIVE COMPETENCE OF UNIVERSITY STUDENTS

Abstract. The article aims at theoretical grounding of the reasonability to use the intercultural discourse as the learning speech material for formation of the intercultural foreign language communicative competence in university students. The research of the main notions is based on system-structural, competence, intercultural and communicative-cognitive methodology and presented in the following the results. Foreign language education content for formation of the intercultural foreign language communicative competence is regarded as a five-level structure of value, behavioral, cognitive, communicative and didactic-methodical components, the complex unit if which is the socio- and intercultural learning speech material. The organizational form of the material is proved to be an intercultural discourse consisting of two texts, which are created in diverse socio-cultural environments and united by the same theme, genre and logic. Functional, situational, dialog, communicative and binary qualities of intercultural discourse are discussed. The model of students' interaction with the intercultural discourse in the course of discursive activities is presented. Its result is a secondary discourse, which shows the level of intercultural foreign language communicative competence formation.

Keywords: intercultural foreign language communicative competence, the content of foreign language education, learning speech material, intercultural discourse, discursive activities.

References

1. Ariyan, M. A., Shamov, A. N., 2017. Basic concepts of methodology of teaching foreign languages: theoretic and practical aspects. Moscow: Flinta Publ.: Nauka Publ., pp. 56–63. (In Russ.)
2. Asmolov, A. G., Burmenskaya, G. V., Volodarskaya, I. A., 2010. Formation of universal learning activities in the main school: from activity to thought. System of tasks. Moscow: Prosvetshenie Publ., 159 p. (In Russ.)
3. Bolotnova, N. S., 2002. Textual activity at the lesson of Russian Philology: strategies of linguistic analysis of the literary text. Tomsk: UFO-PRESS Publ., 64 p. (In Russ.)
4. Borisova, S. A., 2011. Textual communication as a form of intercultural dialog. Simbirsk Simbirsk Scientific Herald. No. 4 (6). pp. 194–197. (In Russ., abstract in Eng.)
5. Kagan, M. S., 1988. The world of communication: the problem of intersubject relations. Moscow: Politizdat Publ., 255 p. (In Russ.)
6. Kibrik, A. A., Plungyan, V. A., 1997. Functionalism and discursive-based studies. Fundamental brunches of the modern American linguistics. Moscow: Education Publ., pp. 307–322. (In Russ.)
7. Kuklina, S. S., Cheremisinova, I. S., 2018. Intercultural foreign language communicative competence as the basis of teaching foreign language communication in universities. Language and Culture. No. 41. pp. 255–270. (In Russ., abstract in Eng.)
8. Mazunova, L. K., 2006. Writing as the method and the aid of saving of phenotype “A cultured man”. Moscow: Nauka Publ., 304 p. (In Russ.)
9. Odintsova, I. V., 2017. On the problem of correlation of the notions “text” and “discourse” in linguistics and linguodidactics. Bulletin of Kostroma State University, No. 2, pp. 121–125. (In Russ., abstract in Eng.)
10. Rogova, G. V., Rabinovich, F. M., Sakharova, T. E., 1991. Methodology of teaching foreign languages at secondary school. Moscow:

Education Publ., 287 p. (In Russ.)

11. Tsyrenova, T. L., 2011. Interpretation of the art text as the means of the creative person's formation. Science vector Tomsk State University, No. 2(5), pp. 204–206. (In Russ., abstract in Eng.)

12. Cheremisinova, I. S., 2018. Learning speech material as a unit of the content of foreign language education for formation of the intercultural foreign language communicative competence. Improving the teaching of foreign languages

at school and in high school, Iss. 21, pp. 89–97. (In Russ., abstract in Eng.)

13. Chernyavskaya, V. E., 2014. Textlinguistics: Polycoding, intertextuality, interdiscursivity. Moscow: Direct-Media Publ., 266 p. (In Russ.)

14. Baumgarten, S., Gagnon, Ch., 2016. Translating the European house: Discourse, ideology and politics. Selected papers by Christina Schäffner. Cambridge: Cambridge Scholars Publ., 398 p. (In Eng.)

Submitted 06.04.2019

ИСТОРИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ НАУКИ И ПРАКТИКИ

DOI: 10.15293/1813-4718.1903.12

УДК 37(091)

Молоков Дмитрий Сергеевич

Кандидат педагогических наук, доцент кафедры теории и истории педагогики, Ярославский государственный педагогический университет им. К. Д. Ушинского, dsmolokov@mail.ru, ORCID 0000-0002-4313-4055, Ярославль

Ходырев Александр Михайлович

Кандидат педагогических наук, проректор по научной работе, Ярославский государственный педагогический университет им. К. Д. Ушинского, a.khodyrev@yspu.org, ORCID 0000-0002-9009-8296, Ярославль

Данилова Лариса Николаевна

Доктор педагогических наук, доцент кафедры теории и истории педагогики, Ярославский государственный педагогический университет им. К. Д. Ушинского, yar-da.l@mail.ru, ORCID 0000-0002-1272-401X, Ярославль

АКСИОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ РАЗВИТИЯ СОВЕТСКОЙ СИСТЕМЫ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация. Проблема и цель. Статья посвящена анализу системы ценностей и аксиологических основ развития советской системы педагогического образования.

Цель статьи – определить состав и содержание ценностей советской системы подготовки педагогов и обосновать зависимость системы ценностей педагогического образования от влияющих на нее факторов.

Методология. Основным инструментом исследования послужил системный подход, ориентированный на изучение свойств социальных систем и структур. Такое рассмотрение означает взгляд на систему подготовки педагогов в целом как на самостоятельную и уникальную систему, связанную с другими сферами общественной жизни. Структурный анализ позволил соотнести факторы, влияющие на педагогическое образование в СССР, с системой ценностей, которые сложились в этот исторический период. В силу того, что исследование носит ретроспективный характер, в нем были применены и историко-типологический, сравнительно-исторический и историко-генетический методы. Получению объективных данных способствовали источниковедческий и историографический анализ. Отметим, что авторами была систематизирована и запатентована электронная база источников педагогического образования; в статье же нашла отражение лишь их незначительная часть, которая демонстрирует проявление той или иной ценности подготовки педагогов. Решению исследовательских задач способствовали факторный, классификационный и диалектический анализ, а также абстракция и систематизация.

На основе анализа историко-педагогических источников определены ценности и раскрыты аксиологические основы системы педагогического образования советской эпохи. Определен и структурирован состав ценностей профессиональной подготовки педагогов указанного исторического периода. Выявлена зависимость содержания ценностей от внешних и внутренних факторов развития педагогического образования в СССР. В результате проведенного исследования было установлено, что ценности педагогического образования, сложившиеся в советский период истории, представляют собой целостную уникальную систему.

В заключение обобщаются ценности советской системы педагогического образования, состав и содержание которых свидетельствует об уникальности профессиональной подготовки педагогов в Советском Союзе. Полученные результаты свидетельствуют о необходимости учитывать исторически сложившуюся систему ценностей в ходе дальнейшей модернизации непрерывного педагогического образования в целом и учреждений по подготовке педагогов в частности.

Ключевые слова: ценности, система ценностей, содержание ценностей, подготовка педагогов, педагогическое образование, советская эпоха.

Постановка задачи. Педагогическое образование, являясь важнейшей ценностью общества, за время своего становления и развития выработало собственную систему ценностей. Систему, в которой находят отражение *внешние* вызовы и задачи, исторические условия, национальные особенности и вся гамма красок жизни общества. Систему, детерминированную *внутренними* факторами, прежде всего, развитием педагогической теории и практики подготовки педагогов. Цель статьи – определить состав и содержание ценностей советской системы подготовки педагогов и обосновать зависимость системы ценностей педагогического образования от влияющих на нее факторов.

Научная экспозиция, введение в проблему. Исследование ценностей педагогического образования советского периода актуально в силу ряда причин. Во-первых, результаты подобного анализа позволят определить ценности в системе подготовки педагогов конкретной исторической эпохи, а также соотнести их с теми, которые можно назвать национальными и которые находятся «вне времени». Представления о базовых ценностях педагогического образования в ретроспективном срезе представляется важным с точки зрения осмысления современных процессов модернизации этой системы.

Во-вторых, несмотря на имеющийся задел в науке, специального исследования аксиологических основ подготовки педагогов в СССР к настоящему времени не проведено. Изучением ценностей образования занимались такие ученые, как А. Г. Асмолов [18], Ж. А. Болотова, С. Г. Вершлов-

ский, В. С. Грехнев [2], Н. Д. Никандров [10], Ю. В. Сенько [12], В. А. Сластенин [13], Дж. Хазард, Е. Н. Шиянов и др. В то же время работ, базирующихся на историко-педагогическом материале, по исследуемой проблеме чрезвычайно мало.

В-третьих, назрела необходимость взвешенной оценки советского наследия, отхода от огульной научной критики, пик которой пришелся на 90-е гг. XX в., к объективному анализу [29, с. 122]. Важнейшим достижением советского периода можно назвать окончательное оформление системы непрерывного педагогического образования: институционально были выделены профессиональная переподготовка и повышение квалификации педагогов. Кроме того, признание советской системы образования в 60–90-е гг. XX в. одной из лучших в мире актуализирует необходимость изучения опыта подготовки кадров.

Исследовательская часть. Классифицировать ценности педагогического образования можно по разным основаниям. Исходя из разработанных в педагогической науке классификаций ценностей образования можно выделить такие группы, как христианские, духовные ценности, государственно-общественные, ценности обществ цивилизационного характера. Обращает на себя внимание тот факт, что ценности определяются влиянием того или иного социального института: церкви, государства, общества. Таким образом, при определении ценностей педагогического образования важно учитывать *факторы*, которые обуславливали ход исторического развития [9, с. 32].

На наш взгляд, в ходе историко-педа-

гогического анализа генезиса ценностей подготовки педагогов целесообразно их разделить на две группы в зависимости от *внешних* и *внутренних* факторов развития системы педагогического образования. В силу того, что ценности диктуются чувствами и принимаются сознанием, в ходе анализа структуры ценностей подготовки педагогов важно определить истоки или то, что способствовало формированию и закреплению ценностей. Факторы в этом случае мы рассматриваем как движущую силу, основу развития педагогического образования, определяющую его характер в целом и отдельные черты в частности.

Исходя из такого разделения, в первую группу можно отнести ценности педагогического образования, обусловленные следующими факторами в развитии советского государства и общества: *геополитическим и географическим, историческим и национальным, политическим и идеологическим, общественно-экономическим и культурным*. Во вторую группу уместно включить ценности, детерминированные развитием собственно системы педагогического образования, а конкретнее: *развитием теории и практики подготовки педагогов* в советский период. В нашей статье будет подробно рассмотрена структура ценностей педагогического образования советского периода, включенных в первую группу.

Результаты исследования. Комплекс методологических средств позволил определить состав и содержание ценностей советской системы педагогического образования и обосновать зависимость системы ценностей подготовки педагогов от следующих факторов: геополитического и географического, исторического и национального, политического и идеологического, общественно-экономического и культурного.

Геополитический и географический факторы определили такие ценности системы подготовки педагогов в Советском

Союзе, как ценности мира, единства, взаимопомощи и солидарности, лидерства.

Ценность мира проявилась в активном включении СССР в работу ООН, ЮНЕСКО, МОТ (Международной организации труда) и других международных организаций и сообществ, затрагивающих сферу подготовки педагогов и поддержки учительского корпуса. Так, принятая в 1960 г. *Конвенция о борьбе с дискриминацией в области образования провозглашала необходимость* обеспечить без дискриминации подготовку к преподавательской профессии. В Рекомендации ЮНЕСКО «О положении учителей», принятой в 1966 г., отмечалось: «самое большое значение следует придавать вкладу, который образование призвано вносить в дело мира и взаимопонимания, терпимости и дружбы между всеми народами и всеми расовыми или религиозными группами»¹.

Сближение Советского Союза со странами-союзницами предопределило *ценность единства* в системе педагогического образования. Расширение педагогических специальностей (например, «Химия на французском языке», «Биология на английском языке» и т. п.), направление выпускников педагогических учебных заведений за рубеж для работы в школах, обучение иностранных студентов в советских учреждениях – подобные примеры демонстрируют вовлеченность педагогического образования в геополитических процессах. Таким образом, система подготовки педагогов способствовала интернационализации и глобализации образования в целом, осознанию интернациональной общности и росту престижа и симпатий к СССР в мире.

Международное объединение как одно из главных направлений внешней политики Советского государства нацеливало систему педагогического образования на

¹ Свод нормативных актов ЮНЕСКО. М., 1993. С. 120.

дружбу народов и совместные усилия социалистических стран в деле подготовки педагогов. Эта идеологическая установка, по сути, заменила идею панславизма, которая определяла положение дореволюционной России в мире как лидера славянской общности. Таким образом, не этническая, а идеологическая (социалистическая) общность обусловила специфику связей советской системы педагогического образования с внешним миром.

Будучи в центре социалистического лагеря, являясь его лидером, Советский Союз устанавливал тесные контакты с государствами, принимавшими коммунистическую идеологию. Практические шаги по воплощению *ценности взаимопомощи и солидарности* стран соцлагеря проявились в финансовом и кадровом обеспечении становления и развития педагогического образования дружественных стран. В середине 50-х гг., например, группа советских ученых-педагогов во главе с В. С. Филатовым была направлена в Китай и оказала помощь в развитии педагогических вузов и развертыванию научно-исследовательской работы по подготовке педагогических кадров [5, с. 163]. Результатом этой работы стало открытие в КНР 13 новых педагогических высших учебных заведений (главным образом, учительских институтов) и увеличение числа студентов: с 1954 по 1956 гг. – в 2 раза, с 1957 по 1962 гг. – в 3 раза [14, с. 3].

На фоне противостояния Советского Союза с западным миром в систему ценностей педагогического образования прочно вошла *ценность лидерства*. Проводимые образовательные реформы призваны были продемонстрировать эффективность социалистического пути развития общества, доказать всему миру передовой характер советского образования.

С целью ретрансляции передового опыта подготовки педагогов в стране 4 декабря 1920 г. было принято Постановление СНК об ударной группе высших педагогиче-

ских учебных заведений и представлении для них 4500 пайков [1, Л. 575]. «Ударная группа» была призвана не только способствовать решению проблемы дефицита педагогических кадров, но и играть роль лидера педагогического образования того времени.

Исторический фактор развития педагогического образования представляет собой движущую силу его развития, характер воздействия которой в советский период был определен в ходе исторического прогресса общества и государства. Исторический фактор обусловил ценности наследия и коллектива в системе педагогического образования советского периода.

Ценность наследия предполагала государственные усилия по сохранению исторических традиций в педагогическом образовании, а также по развитию идей о профессиональной подготовке педагогов. Первый аспект проявился в сохранении учительских и педагогических институтов, существовавших в дореволюционный период, форм и методов подготовки педагогов [3, с. 138]. Второй аспект выразился в творческом переосмыслении взглядов К. Д. Ушинского, Н. И. Пирогова и других ученых о требованиях к учителям и их подготовке [14, с. 45].

Ценность коллектива в педагогическом образовании исходит, во-первых, из типа социальности, присущего русскому народу: жизнь в общине, взаимовыручка и взаимопомощь традиционно играли определяющее значение в жизни общества. Во-вторых, официальной идеологической доктриной СССР стала социальная установка, обуславливающая важность и ценность коллектива. Разработанные А. С. Макаренко, В. А. Сухомлиным и другими советскими педагогами теории коллективного воспитания включали вопросы, рассматривающие учителей частью педагогического коллектива. Подобные идеи не могли касаться только общего образования – в средних и высших педагогиче-

ческих учреждениях ценности коллектива определяли особенности их воспитательных систем. Социокультурные аспекты кооперации в учительской среде до сих пор являются предметом изучения на постсоветском пространстве [11, с. 52].

Национальный фактор хоть и не имел первостепенного значения в развитии педагогического образования, о чем уже упоминалось выше, тем не менее, не мог не отразиться на специфике организации подготовки педагогов. Этот фактор обусловил ценность народности в педагогическом образовании.

Формирование новой интеллигенции из числа простого народа затронуло и сферу подготовки педагогов. После революции учителя массово покидали Россию. В таких условиях государству необходимо было создать педагогический состав из выходцев другого, по сравнению с дореволюционным периодом, сословия (класса), а именно из среды рабочих и крестьян [4, с. 76]. Мощные социальные сдвиги, связанные с индустриализацией, урбанизацией и коллективизацией, способствовали «высвобождению» крестьян и формированию советской интеллигенции, в том числе учительской, из числа простого народа.

Кроме того, ценность народности проявилась в опоре системы подготовки учителей и наставников на единство советского народа в целом, а также в учете интересов отдельных народов, населяющих СССР. Это предполагало включение в систему педагогического образования специальной подготовки педагогов для школ нацменьшинств, преподавание в вузах на родном языке и т. д.

Политический и идеологический факторы развития педагогического образования в советский период имели важнейшее значение в силу укрепления позиций государства и его влияния на все сферы жизнедеятельности общества. Эти факторы обусловили такие ценности в системе подготовки педагогов, как ценности равенства

и свободы, государства и партии.

Ценности равенства и свободы были отражением преобразований политической и социальной сферы в советский период. Демократический характер этой ценности обусловил ориентацию на социальное равноправие в системе подготовки педагогов, в том числе равноправие полов; государственно-общественный характер управления системой подготовки педагогов.

После революции 1917 г. были уравнены в правах женщины и мужчины, что привело к повсеместному допуску женщин к педагогическому образованию, в том числе высшему [8, с. 15]. На волне демократических сдвигов коренным образом менялась и система управления педагогическим образованием. Избавление от сословных ограничений привело к допуску к этой системе выходцев из слоев общества, ранее не привлекавшихся к организации подготовки педагогов, а также женщин, начиная с Н. К. Крупской. Очевидно, что опора на управленческие кадры из народа была оправдана выбранным политическим курсом.

Таким образом, советская система педагогического образования выстраивалась на демократических основах, ее по праву можно назвать общенародной и общесословной. В свою очередь, необходимо отметить, что обратной стороной подобного демократического курса была дискриминация представителей дворян, купечества и духовенства.

Противоречия советской эпохи обусловили контрастность системы ценностей педагогического образования. Наряду с демократическими в этой системе проявились авторитарные ценности, основанные на беспрекословном подчинении системы подготовки кадров власти. Очевидно, что система педагогического образования была призвана ретранслировать нормы, сложившиеся в советском государстве, учитывать партийные требования к педагогам, выполнять государственный

казак. Все это обусловило *ценности государства и партии* в системе подготовки педагогов советского периода.

Новые политические и идеологические задачи, определившие образовательную политику молодого советского государства, потребовали усиленного внимания к подготовке учительского корпуса. За время советской власти полностью исчезла система частного педагогического образования, оно стало монополией государства. Исходя из предпринятых в этой области действий, можно судить об увеличении (по сравнению с дореволюционным периодом) роли государства в организации педагогического образования.

Очевидно, чтобы закрепить успехи революции, требовалось распространить ценности нового строя. Эта миссия была возложена на учителей и нашла отражение в системе их профессиональной подготовки. Большевики прекрасно осознавали значение школы в первую очередь как средства пропаганды и распространения коммунистической идеологии [30, с. 432].

Общественно-экономический фактор достаточно ярко демонстрирует противоречия в развитии системы подготовки педагогов в советский период. Этот фактор способствовал проникновению и закреплению таких ценностей педагогического образования, как ценности массовости и пользы.

Ценность массовости отражала путь экстенсивного развития педагогического образования, его расширения, что привело к тому, что педагогическая профессия стала одной из самых массовых в нашей стране.

Курс на *всеобуч* и ликвидацию безграмотности в начале советского периода был обоснован пониманием того, что без высококвалифицированных специалистов стране не удастся достичь значимых результатов. Этот курс потребовал серьезных финансовых вливаний в систему педагогического образования.

К середине 70-х гг. в систему педагогического образования входили уже 400 педагогических училищ, в которых обучались 300 тыс. человек, индустриально-педагогических техникумов, 199 педагогических институтов (в том числе иностранных языков) и 63 университета¹.

Осознание экономической роли и пользы эффективно работающей системы подготовки педагогов вылилось в закрепление *ценности пользы* в педагогическом образовании советского периода. Вопросы экономики в педагогической сфере подробно изучались советскими учеными: В. А. Жаминым, Т. А. Каверая, С. С. Сергеевым². В диссертационном исследовании С. С. Сергеева, например, отмечено, что «от того, насколько эффективен труд педагога, зависит в конечном итоге результативность всех видов труда»³. Подготовку, распределение и использование педагогических кадров автор рассматривает в качестве элемента «общественного воспроизводства», подчеркивая тем самым пользу педагогического образования.

Культурный фактор в советский период способствовал укреплению в системе педагогического образования таких ценностей, как ценности труда и просвещения.

Социалистически осознанные концепции мира, общества и человека, лежавшие в основе пролетарской культуры, прочно проникли и в теорию, и в практику педагогического образования советского периода. Социалистический гуманизм явился тем важнейшим принципом морали, кото-

¹ Александров Н. В. Педагогическое образование // Большая советская энциклопедия. М., 1965. 78 с.

² Жамин В. А. Экономика образования (Вопросы теории и практики). М., 1969; Каверая Т. А. Экономические проблемы подготовки и использования учительских кадров: автореф. ... канд. экон. наук. М., 1968; Сергеев С. С. Вопросы теории и практики воспроизводства педагогических кадров: автореф. ... канд. экон. наук. М., 1970.

³ Сергеев С. С. Указ. соч. С. 6.

рый требовал признания *ценности труда* человека, выполняющего свой общественный и гражданский долг [20, с. 130]. Труд педагога, наряду с трудом рабочего и крестьянина рассматривался как тяжелый, но благородный, нужный всему человечеству.

Труд в советское время пропагандировался как развивающий и воспитывающий, поэтому неслучайно столь пристальное внимание в педагогических системах ученых уделялось трудовому воспитанию. Именно труд способствует общественной и внутренней трансформации человека.

В системе педагогического образования советского периода прочно закрепилась *ценность просвещения*, которая в силу идеологических установок эпохи воплощалась в воспитании будущего строителя коммунизма. Реализация ленинского указания о превращении учительства в главную армию социалистического просвещения явилась одним из важнейших итогов культурной революции 1920–30-х гг. в СССР. Особо подчеркнул ценностный смысл просвещения и роль педагога при этом Л. И. Брежнев, который писал об учителе: «он... тем ценен и прекрасен, что... формирует самого человека... Учитель... осуществляет связь времен, он – звено в цепи поколений. Он как бы передает эстафету из настоящего в будущее...»¹.

Заключение. Советская эпоха, оценки которой настолько разнятся, что представляют весь спектр мнений, представи-

ла миру уникальную и вполне успешную модель педагогического образования. Характеризующая ее система ценностей впитала в себя и исторический опыт предыдущих поколений, и реалии своего времени. В частности, на нее оказали влияние геополитический, географический, исторический, национальный, политический, идеологический, общественно-экономический и культурный факторы.

Совокупность перечисленных факторов обусловила своеобразие состава ценностей подготовки педагогов, к которым можно отнести ценности мира, единства, взаимопомощи и солидарности, лидерства, наследия, коллектива, народности, равенства и свободы, государства и партии, массовости, пользы, труда и просвещения. В этой системе проявились, таким образом, те из них, которые на основе сравнительно-исторического анализа можно отнести базовым ценностям педагогического образования. Это ценности мира, наследия, коллектива, народности, пользы, труда и просвещения. Какой бы ни была политика государства, эти ценности лежат в основе трансформируемых моделей подготовки педагогов.

Полученные в ходе исследования научные результаты нацеливают на необходимости учитывать исторически сложившуюся систему ценностей при определении дальнейших путей развития непрерывного педагогического образования, в целом, и учреждений профессиональной подготовки педагогов, в частности.

Библиографический список

1. *ГА РФ.* – Ф. Р-130-4-208. – Оп. 10. – Д. 70. – 592 л.
2. *Грехнёв В. С.* Ценностные основания процессов образования и образованности людей в современном обществе // *Философия и общество.* – 2010. – № 3. – С. 40–55.
3. *Данилова Л. Н.* История непрерывного педагогического образования в России (конец XIX – начало XX века) // *Ученые записки За-*

байкальского государственного университета. – 2017. – № 5. – С. 134–142.
4. *Катунцева Н. М.* Опыт СССР по подготовке интеллигенции из рабочих и крестьян. – М.: Мысль, 1977. – 204 с.
5. *Мазилев В. А.* Профессор В. С. Филатов как основатель ярославской психологической школы // *Ярославский педагогический вестник.* – 2015. – № 5. – С. 159–171.

¹ *Брежнев Л. И.* Ленинским курсом. Речь и статьи. М., 1973. Т. 2. С. 228.

6. Майер Б. О. Аксиологические аспекты образования как фактора обеспечения устойчивого развития // Вестник Новосибирского государственного педагогического университета. – 2012. – № 4. – С. 26–33. – DOI: <http://dx.doi.org/10.15293/2226-3365>.
7. Заявка 2018620386 Российская Федерация. Источниковая база исследования профессиональной подготовки педагогов в России / Молоков Д. С. – свидетельство о регистрации базы данных RUS 2018620763; 03.04.2018; опублик. 20.06.18, Бюл. № 6.
8. Молоков Д. С. Предпосылки становления и развития непрерывного педагогического образования // Ярославский педагогический вестник. – 2017. – № 2. – С. 13–18.
9. Молоков Д. С. Тенденции развития советской общеобразовательной школы второй половины 60-х – первой половины 80-х годов: дис. ... канд. пед. наук. – Ярославль, 2004. – 178 с.
10. Никандров Н. Д. Ценности как основа целей воспитания // Педагогика. – 1998. – № 3. – С. 3–10.
11. Пушкарёв Ю. В., Пушкарёва Е. А. Фундаментальное знание в непрерывном образовательном процессе: методология и аксиология проблемы // Вестник Новосибирского государственного педагогического университета. – 2016. – № 1. – С. 87–98. – DOI: <http://dx.doi.org/10.15293/2226-3365.1601.08>.
12. Сенько Ю. В., Фроловская М. Н. Педагогика понимания. – М.: Дрофа, 2007. – 192 с.
13. Сластенин В. А. О современных подходах к подготовке учителя // Технология психолого-педагогической подготовки учителя к воспитательной деятельности. – Барнаул: БГПУ, 1996. – С. 3–10.
14. Филатов В. С. Китайская школа на новых путях // Учительская газета. – 1956. – 29 сентября. – С. 3.
15. Ходырев А. М., Молоков Д. С. Переосмысление педагогических взглядов К. Д. Ушинского в советский период отечественной истории // Ярославский текст в пространстве диалога культур: материалы конференции с международным участием. – Ярославль: ЯГПУ, 2016. – С. 45–48.
16. Ходырев А. М. Советская школа 50-х – середины 60-х годов как социокультурный феномен: монография. – Ярославль: ЯГПУ, 2003. – 160 с.
17. Arzymbetova S. Z., Bakhramova G. A., Mamytbayeva Z. A. Development of personality of teacher is in the system of pedagogical education // European Journal of Education and Applied Psychology. – 2017. – Vol. 1. – P. 26–30. – DOI: <http://dx.doi.org/10.20534/EJLL-17-1-26-29>.
18. Asmolov A. G. Race for the Future // Russian Education and Society. – 2018. – Vol. 60, Iss. 5. – P. 381–391. – DOI: <https://doi.org/10.1080/10609393.2018.1495017>.
19. Byford A., Jones P. Policies and Practices of Transition in Soviet Education from the Revolution to the End of Stalinism // History of Education. – 2006. – Vol. 35, Iss. 4–5. – P. 419–426. – DOI: [10.1080/00467600600713070](https://doi.org/10.1080/00467600600713070).
20. Cucciolla R. M. The Soviet Mind. Russian Culture under Communism // Europe-Asia Studies. – 2018. – Vol. 70, Iss. 1. – P. 130–131. – DOI: <https://doi.org/10.1080/09668136.2017.1414449>.
21. Evgrafova O., Chernova N., Shakirova R., Antropova G. Creating and Improving the System of Teachers' Professional Development in the Republic of Tatarstan in 1920–1930s // EDULEARN17 Proceedings. – Barcelona, 2017. – P. 5193–5201. – DOI: [10.21125/edulearn.2017.2159](https://doi.org/10.21125/edulearn.2017.2159).
22. Ewing E. T. Ethnicity at School: 'Non-Russian' Education in the Soviet Union during the 1930s // History of Education. – 2006. – Vol. 35, Iss. 4–5. – P. 499–519. – DOI: [10.1080/00467600600715018](https://doi.org/10.1080/00467600600715018).
23. Kamińska M. Axiological foundations of civic education – the role of teachers // Essays on Education / ed. W. Sroczyński. – South Jordan, 2013. – P. 51–65.
24. Kaplan V. A Dress Rehearsal for Cultural Revolution: Bolshevik Policy towards Teachers and Education between February and October, 1917 // History of Education. – 2006. – Vol. 35, Iss. 4–5. – P. 427–452. – DOI: [10.1080/00467600600714755](https://doi.org/10.1080/00467600600714755).
25. Kaser M. Resources for Russian Education: Soviet Strategies in Historical Context // History of Education. – 2006. – Vol. 35, Iss. 4–5. – P. 561–

583. – DOI: 10.1080/00467600600715307.

26. *Kudashov V.I., Chernykh S.I., Yatsenko M.P. et al.* Historical reflection in the educational process: an axiological approach // *Analele universitatii din craiova – seria istorie.* – 2017. – Vol. 31, Iss. 1. – P. 139–147.

27. *Livschiz A.* Pre-Revolutionary in Form, Soviet in Content? Wartime Educational Reforms and the Postwar Quest for Normality // *History of Education.* – 2006. – Vol. 35, Iss. 4–5. – P. 541–560. – DOI: 10.1080/00467600600715109.

28. *Loughran J. J.* Developing a pedagogy of teacher education: Understanding teaching and learning about teaching. – London: Routledge, 2006. – DOI: 10.1093/OBO/9780199756810-0096.

29. *Magsumov T. A.* History of Russian education and pedagogics in search of self-identification // *Theoretical & Applied Science.* – 2016. – Vol. 01 (33). – P. 121–126. – DOI: <http://dx.doi.org/10.15863/TAS.2016.01.33.21>.

30. *Maslinsky K. A.* Codes of Conduct in the Soviet School System. Part 1: The Teacher as the Mouthpiece of the State // *Russian Education and Society.* – 2016. – Vol. 58, Iss. 5–6. – P. 428–451. – DOI: <https://doi.org/10.1080/10609393.2016.1295779>.

31. *Sumpf A.* Confronting the Countryside: The Training of Political Educators in 1920s Russia // *History of Education.* – 2006. – Vol. 35. – Iss. 4–5. – P. 475–498. – DOI: 10.1080/00467600600714813.

Поступила в редакцию 10.04.2019

Molokov Dmitry Sergeevich

Cand. Sci. (Pedag.), Assoc. Prof., Yaroslavl State Pedagogical University K. D. Ushinsky, dsmolokov@mail.ru, ORCID 0000-0002-4313-4055, Yaroslavl

Khodyrev Aleksandr Mikhailovich

Cand. Sci. (Pedag.), Assoc. Prof., Vice-rector for research, Yaroslavl State Pedagogical University K. D. Ushinsky, a.khodyrev@yspu.org, ORCID 0000-0002-9009-8296, Yaroslavl

Danilova Larisa Nikolaevna

Dr. Sci. (Pedag.), Assoc. Prof., Yaroslavl State Pedagogical University K. D. Ushinsky, yar-da.l@mail.ru, ORCID 0000-0002-1272-401X, Yaroslavl

AXIOLOGICAL BASIS FOR THE DEVELOPMENT OF THE SOVIET SYSTEM OF PEDAGOGICAL EDUCATION

Abstract. Problem and Aim. The article is devoted to the analysis of the system of values and axiological bases of development of the Soviet system of pedagogical education.

The purpose of the article is to determine the composition and content of the values of the Soviet system of training of teachers and to justify the dependence of the system of values of pedagogical education on the factors affecting it.

Methodology. The main tool of the study was a systematic approach focused on the study of the properties of social systems and structures. Such consideration means a view of the system of teacher training as a whole, as an independent and unique system associated with other spheres of public life. Structural analysis allowed us to correlate the factors affecting pedagogical education in the USSR with the system of values that have developed in this historical period. Due to the fact that the study is retrospective in nature, it was applied historical-typological, comparative-historical and historical-genetic methods. Obtaining objective data contributed to the source and historiographical analysis. It should be noted that the authors systematized and patented an electronic database of sources of pedagogical education [7]; the article reflects only a small part of them, which demonstrates the manifestation of a particular value of teacher training. Factorial, classification and dialectical analysis, as well as abstraction and systematization contributed to the solution of research problems.

On the basis of the analysis of historic-pedagogical sources the values and axiological bases of the system of pedagogical education of the Soviet era are defined. The composition of the values of professional training of teachers of this period is defined and structured. The dependence of the content of values on external and internal factors of development of pedagogical education in the USSR is revealed. As a result of the conducted research, it was found that the values of pedagogical education, developed in the Soviet period of history, represent a complete unique system.

In conclusion, the author summarizes the values of the Soviet system of pedagogical education, the composition and content of which testifies to the uniqueness of professional training of teachers in the Soviet Union. The results indicate the need to take into account the historical system of values in the course of further modernization of continuous pedagogical education, in General, and institutions for the training of teachers, in particular.

Keywords: values, system of values, content of values, teacher training, pedagogical education, Soviet era.

References

1. SARF. F. R-130-4-208. Op. 10. D. 70. 592 L. (In Russ.)
2. Grehnev, V. S., 2010. Value basis of the processes of education in modern society. *Philosophy and society*, No. 3, pp. 40–55. (In Russ., abstract in Eng.)
3. Danilova, L. N., 2017. History of continuous pedagogical education in Russia (end of XIX – beginning of XX century). *Scientific notes of TRANS-Baikal state University*, No. 5, pp. 134–142. (In Russ., abstract in Eng.)
4. Katuntseva, N. M., 1977. The Soviet experience in the preparation of the intelligentsia from the workers and peasants. Moscow: Think Publ., 204 p. (In Russ.)
5. Mazilov, V. A., 2015. Professor V. S. Filatov as the founder of Yaroslavl psychological school. *Yaroslavl pedagogical Bulletin*, No. 5, pp. 159–171. (In Russ., abstract in Eng.)
6. Meyer, B. O., 2012. Axiological aspects of education as a factor of sustainable development. *Bulletin of Novosibirsk state pedagogical University*, No. 4, pp. 26–33. DOI: <http://dx.doi.org/10.15293/2226-3365>. (In Russ., abstract in Eng.)
7. Application 2018620386 Russian Federation. The source database of the study of professional training of teachers in Russia. D. Molokov certificate of registration of the database RUS 2018620763; 04/03/2018; publ. 06/20/18, Bull. No. 6 (In Russ.)
8. Molokov, D. S., 2017. Prerequisites of formation and development of continuous pedagogical education. *Yaroslavl pedagogical Bulletin*, No. 2, pp. 13–18. (In Russ., abstract in Eng.)
9. Molokov, D. S., 2004. Trends in the development of the Soviet secondary school of the second half of the 60s – the first half of the 80's. Yaroslavl, 178 p. (In Russ.)
10. Nikandrov, N. D., 1998. Values as a basis of education goals. *Pedagogy*, No. 3, pp. 3–10. (In Russ., abstract in Eng.)
11. Pushkarev, Yu. V., Pushkareva, E. A., 2016. Fundamental knowledge in continuous educational process: methodology and axiology of the problem. *Bulletin of Novosibirsk state pedagogical University*, No. 1, pp. 87–98. DOI: <http://dx.doi.org/10.15293/2226-3365.1601.08>. (In Russ., abstract in Eng.)
12. Senko, Yu. V., Frolovskaya, M. N., 2007. *Pedagogy of understanding*. Moscow: Drofa, 192 p. (In Russ.)
13. Slastenin, V. A., 1996. On modern approaches to teacher training. *Technology of psychological and pedagogical training of teachers for educational activities*. Barnaul: BSPU Publ., pp. 3–10. (In Russ.)
14. Filatov, V. S., 1956. Chinese school on new ways. *Teacher's newspaper*, 29 September, pp. 3. (In Russ.)
15. Khodyrev, A. M., Molokov, D. S., 2016. Rethinking pedagogical views of K. D. Ushinsky in the Soviet period of Russian history. Yaroslavl text in space of dialogue of cultures: materials of the conference with international participation.

Yaroslavl: YSPU Publ., pp. 45–48. (In Russ.)

16. Khodyrev, A. M., 2003. The Soviet school of the 50's- mid 60-ies as a sociocultural phenomenon. Monograph. Yaroslavl YSPU Publ., 160 p. (In Russ.)

17. Arzymbetova, S. Z., Bakhranova, G. A., Mamytbayeva, Z. A., 2017. Development of personality of teacher is in the system of pedagogical education. *European Journal of Education and Applied Psychology*, Vol. 1, pp. 26–30. DOI: <http://dx.doi.org/10.20534/EJLL-17-1-26-29>. (In Eng.)

18. Asmolov, A. G., 2018. Race for the Future. *Russian Education and Society*, Vol. 60, Iss. 5, pp. 381–391. DOI: <https://doi.org/10.1080/10609393.2018.1495017>. (In Eng.)

19. Byford, A., Jones, P., 2006. Policies and Practices of Transition in Soviet Education from the Revolution to the End of Stalinism. *History of Education*, Vol. 35, Iss. 4–5, pp. 419–426. DOI: [10.1080/00467600600713070](https://doi.org/10.1080/00467600600713070). (In Eng.)

20. Cucciolla, R. M., 2018. The Soviet Mind. *Russian Culture under Communism. Europe-Asia Studies*, Vol. 70, Iss. 1, pp. 130–131. DOI: <https://doi.org/10.1080/09668136.2017.1414449>. (In Eng.)

21. Evgrafova, O., Chernova, N., Shakirova, R., Antropova, G., 2017. Creating and Improving the System of Teachers' Professional Development in the Republic of Tatarstan in 1920 – 1930s. *EDULEARN17 Proceedings. Barcelona*, pp. 5193–5201. DOI: [10.21125/edulearn.2017.2159](https://doi.org/10.21125/edulearn.2017.2159). (In Eng.)

22. Ewing, E. T., 2006. Ethnicity at School: 'Non-Russian' Education in the Soviet Union during the 1930s. *History of Education*, Vol. 35, Iss. 4–5, pp. 499–519. DOI: [10.1080/00467600600715018](https://doi.org/10.1080/00467600600715018). (In Eng.)

23. Kamińska, M., 2013. Axiological foundations of civic education – the role of teachers. *Essays on Education. South Jordan*, pp. 51–65. (In Eng.)

24. Kaplan, V. A., 2006. Dress Rehearsal for

Cultural Revolution: Bolshevik Policy towards Teachers and Education between February and October, 1917. *History of Education*, Vol. 35, Iss. 4–5, pp. 427–452. DOI: [10.1080/00467600600714755](https://doi.org/10.1080/00467600600714755). (In Eng.)

25. Kaser, M., 2006. Resources for Russian Education: Soviet Strategies in Historical Context. *History of Education*, Vol. 35, Iss. 4–5, pp. 561–583. DOI: [10.1080/00467600600715307](https://doi.org/10.1080/00467600600715307). (In Eng.)

26. Kudashov, V. I., Chernykh, S. I., Yatsenko, M. P., et al., 2017. Historical reflection in the educational process: an axiological approach. *Analele universitatii din craiova – seria istorie*, Vol. 31, Iss. 1, pp. 139–147. (In Eng.)

27. Livschiz, A., 2006. Pre-Revolutionary in Form, Soviet in Content? Wartime Educational Reforms and the Postwar Quest for Normality. *History of Education*, Vol. 35, Iss. 4–5, pp. 541–560. DOI: [10.1080/00467600600715109](https://doi.org/10.1080/00467600600715109). (In Eng.)

28. Loughran, J. J., 2006. Developing a pedagogy of teacher education: Understanding teaching and learning about teaching. London: Routledge Publ. DOI: [10.1093/OBO/9780199756810-0096](https://doi.org/10.1093/OBO/9780199756810-0096). (In Eng.)

29. Magsumov, T. A., 2016. History of Russian education and pedagogics in search of self-identification. *Theoretical & Applied Science*, Vol. 01 (33), pp. 121–126. DOI: [http://dx.doi.org/10.15863/TAS.2016.01.33.21](https://doi.org/10.15863/TAS.2016.01.33.21). (In Eng.)

30. Maslinsky, K. A., 2016. Codes of Conduct in the Soviet School System. Part 1: The Teacher as the Mouthpiece of the State. *Russian Education and Society*, Vol. 58, Iss. 5–6, pp. 428–451. DOI: <https://doi.org/10.1080/10609393.2016.1295779>. (In Eng.)

31. Sumpf, A., 2006. Confronting the Country-side: The Training of Political Educators in 1920s Russia. *History of Education*, Vol. 35, Iss. 4–5, pp. 475–498. DOI: [10.1080/00467600600714813](https://doi.org/10.1080/00467600600714813). (In Eng.)

Submitted 10.04.2019

DOI: 10.15293/1813-4718.1903.13

УДК 371

Грасс Татьяна Петровна

Доктор педагогических наук, профессор кафедры экономики и менеджмента, Красноярский государственный педагогический университет им. В. П. Астафьева, tgrass@mail.ru, ORCID 0000-0002-0082-4857, Красноярск

Петрищев Владимир Иннокентьевич

Доктор педагогических наук, профессор кафедры Языковой подготовки № 7, Санкт-Петербургский государственный университет гражданской авиации, vpetrichchev@hotmail.com, ORCID 0000-0002-5698-3187, Санкт-Петербург

Филоненко Екатерина Валерьевна

Старший преподаватель кафедры английской филологии, Красноярский государственный педагогический университет им. В. П. Астафьева, filonenkokat@mail.ru, Красноярск

Лебедева Наталья Александровна

Кандидат исторических наук, доцент кафедры Языковой подготовки № 7, Санкт-Петербургский государственный университет гражданской авиации, lebedevanatali@inbox.ru, Санкт-Петербург

СРАВНИТЕЛЬНАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА ПРОЦЕССА ЭКОНОМИЧЕСКОЙ СОЦИАЛИЗАЦИИ У ШКОЛЬНИКОВ (НА МАТЕРИАЛЕ РОССИИ, ГЕРМАНИИ И КИТАЯ)¹

Аннотация. В статье авторы представили свое научное осмысление процесса экономической социализации у школьников в России, Германии и Китая в сравнительном аспекте. Выбор трех стран для сравнения характеристики процесса экономической социализации у школьников не случайный и обусловлен двумя причинами. Во-первых, происходит интенсификация сотрудничества между этими странами. Во-вторых, Россия, Германия и Китай представляют собой три типа культуры, имеющие выраженные особенности: конкретно западную и восточную, а у России специфические особенности культуры определены еще ее геополитическим положением: срединным положением между Западом и Востоком.

Авторы показывают, что процесс экономической социализации у школьников в каждой стране базируется на своей культуре, экономическом опыте и социальном заказе.

В статье даются сравнительные характеристики процесса экономической социализации у школьников в исследуемых странах.

В заключение, проведя анализ работ современных исследователей и непосредственные полевые исследования, авторы приходят к выводу о том, что понятие «экономическая социализация» в каждой стране трактуется по своему и имеет свои особенности. Тем не менее представленный материал характеристик процесса экономической социализации у школьников (на материале России, Германии и Китая) демонстрирует важность осмысления опыта такого вида социализации и его анализ.

Ключевые слова: экономическая социализация, подрастающие поколения, школа, процесс, рыночная экономика.

¹ Статья подготовлена при финансовой поддержки авторов Российским фондом фундаментальных исследований (РФФИ), проект № 17-06-00183.

Введение в проблему. Интерес к феномену «экономическая социализация» постепенно способствовал тому, что это явление органически вошло в категориальный аппарат многих наук, таких как философия, социология, психология, педагогика и других, а теория социализации приобрела самостоятельность, поскольку любое общество заинтересовано в том, чтобы готовить творческого, инициативного молодого человека с ключевыми компетенциями, способного эффективно решать проблемы своего трудоустройства, создавать собственный бизнес и принимать грамотные решения по экономическим вопросам.

Объясняя причины растущего интереса к этому явлению, С. Уорд считает, что экономическая социализация представляет собой процесс, который ориентирован на то, чтобы молодежь приобретала практический опыт и умение жить в условиях рыночных отношений в качестве покупателя [14]. Безусловно, такое определение вполне соответствует реальной жизненной ситуации.

Следует отметить, что «экономическая социализация», так же как и понятие «социализация», не имеет однозначного толкования и продолжает оставаться недостаточно разработанным. Так, В. В. Орлова рассматривает экономическую социализацию как процесс становления и развития экономического осознанного поведения как уровня отражения экономических отношений [5].

Цель статьи заключается в поиске получения нового знания и обосновании такого процесса экономической социализации, имеющей ряд универсальных характеристик и механизмов, которая может способствовать совершенствованию практики экономической социализации российской школьной молодежи, для которой будет характерны инициатива, предпринимательский дух и способность решать проблемы своего трудоустройства. Методологическим основанием выступает куль-

турологический подход к исследованию проблем экономической социализации, который может пониматься как совокупность теоретико-методологических положений и организационно-педагогических мер, направленных на создание условий по приобщению индивида к социально-экономической жизни любого социума.

Теоретический анализ проблемы. Сегодня перед российским обществом и общеобразовательной школой поставлена задача сформировать у современных школьников качества делового человека, которые позволят им быстрее адаптироваться в условиях рыночных отношений, овладеть основами профессиональных знаний и умений, грамотно вести собственное дело, найти место в жизни. Безусловно, от этого во многом будет зависеть и экономическая стабильность в нашем обществе [6].

Проблема экономической социализации подрастающих поколений в течение ряда лет рассматривалась в отдельных исследованиях как отечественными (А. В. Бояринцева, Т. П. Грасс, Т. В. Дробышева, Е. Н. Землянская, А. Б. Фенько и др.), так и зарубежными учеными (С. Bonnett, J. Curran, A. Furnham, P. Lunt, P. Webley).

В конце XX в. российская школьная молодежь оказалась не совсем готова к новому восприятию экономических явлений в обществе. На успешность экономической социализации школьников совершенно не обращали внимания, и изучение этого вопроса в отечественной педагогической науке на протяжении многих лет было предано забвению. Сегодня парадигма современного образования кардинально изменилась, вектор внимания переместился на формирование у школьников рыночного экономического мышления, на приобретение ими определенных деловых качеств, компетенций, которые быстрее помогут им найти свой путь в дальнейшей самостоятельной жизни.

Мы можем констатировать, что в последние десятилетия российский ребенок,

так же как и ребенок в других странах, начинает свое первое знакомство с миром экономических отношений с самого раннего детства, так как он становится непосредственным наблюдателем финансово-экономических операций своих родителей, которые зачастую берут детей с собой за покупками в супермаркет или в банк, чтобы положить или снять деньги. Еще не понимая значения банковских карточек и кассовых аппаратов, дети тем не менее с любопытством наблюдают за родителями, которые рассчитываются за купленные товары или снимают банковскими карточками деньги со своего счета [8].

Сегодня процесс экономической социализации в российских школах ориентирован на формирование у обучающихся готовности участвовать в разнообразных формах деятельности, связанных с рыночной экономикой; на приобретение навыков принятия эффективных экономических решений в повседневной жизни с помощью имитационного моделирования деятельности рабочего процесса, основанного на принципе «делая – познаю».

Однако, основной недостаток процесса экономической социализации у российских школьников, на наш взгляд, заключается в представлении им информации о коммерческой и другой деятельности в бизнесе на рабочем месте с помощью только имитации работы реальной фирмы, организации финансовых игр, бизнес-проектов и т. д. [4]. В этих условиях школьник остро нуждается в практическом формировании экономики знаний, которое, к сожалению, он не всегда получает. На наш взгляд, использование компетентностного подхода усилило бы прагматический и практико-ориентированный аспект экономической социализации школьников.

Таким образом, можно сделать вывод о том, что одним из недостатков механизма формирования экономической социализации у российских школьников является отсутствие практической реализации

полученных знаний непосредственно на рабочем месте. Как утверждают Е. Н. Васильева и В. Н. Гуляихин, объективная реальность противоречий, существующих в российском обществе, оказывает непосредственное влияние на процесс экономической социализации у подрастающих поколений, которая не позволяет использовать креативный потенциал молодых российских граждан [1].

Результаты исследования. Современная трактовка понятия «экономическая социализация» получила свое оформление в трудах американских ученых С. Камингса и Д. Тибла, которые одними из первых, непосредственно обратили свое внимание на экономическую социализацию детей и подростков и рассматривали ее с точки зрения неомарксистского анализа [9]. При этом под экономической социализацией они понимали процесс усвоения индивидуумом социального опыта в экономическом аспекте жизни.

Почему же все страны так трепетно относятся к этому феномену? Его уникальность, на наш взгляд, заключается именно в самом понятии «экономическая социализация», которое чрезвычайно многолико, сложно, но в то же время очень динамично. Экономическая социализация формирует экономически значимые качества личности, развивает экономическое мышление, готовит индивида к практической деятельности в рыночных условиях в обществе. Как было отмечено ранее, экономическая социализация начинается лишь с определенного момента, когда ребенок подрастет и начнет понимать некоторые экономические явления, он сразу же попадает в новый для него мир, связанный с покупками товаров, банковскими операциями, в отличие от социализации, которая начинается со дня появления на свет.

Если посмотреть на то, как идет процесс экономической социализации у школьников в Германии, то можно увидеть, что сам процесс несколько отличается от

российского. Во-первых, изучение основ экономики и развитие предприимчивости начинается уже в начальной школе. В немецких школах с первого класса, наряду с чтением, письмом, математикой, вводится такой предмет, как «Окружающий мир» (Sachkunde / Sachunterricht), изучая который дети знакомятся с основами предметов, которые они будут изучать в будущем – социальные науки, история, география, биология, физика, химия. Во-вторых, Германия обладает целым рядом неоспоримых преимуществ: хороший профессиональный уровень рабочей силы и высокая степень мотивации к труду не только среди работающих, но и молодежи. Содержательная часть курса по экономике в учебных программах основывается на настоящих и будущих экономических и социальных ролях обучающихся (я – личность и гражданин, я – собственник, я – участник финансового рынка, я – потребитель, я – производитель и др.). При этом вводятся многие экономические понятия не только посредством игр, но на основе реального практического опыта. Например, в начальной школе в Берлине изучаются такие темы, как «Планирование и поход за покупками», «Обращение с деньгами», «Финансовые ситуации», «Потребительское поведение». В средней школе I ступени (7–10 классы) такие предметы, как «Обществознание», «Экономика-работа-техника» (Wirtschaft-Arbeit-Technik), продолжают знакомить обучающихся с экономическими темами. Оба предмета являются обязательными для изучения. Школьникам предлагают рассмотреть следующие темы: выбор профессии, основы экономики, инфраструктура, продукция и предприятия и т. д. Предмет «Общественные науки / экономика» является предметом по выбору. Тематический план по этой дисциплине, может включать тему «Рынок и потребление в Берлине»: местные рынки, реклама, бюджет, карманные деньги, экономия, устойчивость цен, до-

говор купли-продажи [2]. Удивительно то, что, несмотря на мотивацию школьников к труду, реализацию мер по их приобщению к предпринимательской деятельности, уровень предпринимательской активности среди молодежи продолжает оставаться на не высоком уровне по сравнению с другими промышленно развитыми странами. Мы объясняем такое положение не отсутствием государственной поддержки, а скорее отсутствием предпринимательского духа среди большинства населения, включая молодежь.

В Европе и во всем мире в конце XX – начале XXI в. потребительская социализация становится частью общего процесса экономической социализации. Еще в 1974 г. С. Уорд, обративший внимание этот вид социализации в своей работе «Consumer Socialization» («Потребительская социализация»), определил ее как аспект экономической социализации, благодаря которому молодые люди приобретают навыки, знания и установки, относящиеся к эффективному функционированию человека в качестве потребителя на рынке [14]. Не случайно многие зарубежные ученые также наряду с финансовой социализацией рассматривают потребительскую социализацию как неотъемлемый компонент экономической социализации.

Как считает Татьяна Розендорфер (Dr. T. Rosendorfer), экономическая социализация – это «процесс обучения моделям поведения, при помощи которых индивидуум включается в экономическую систему общества. Обучение осуществляется через взаимодействие с социальной средой и приводит к заимствованию определенных социальных ролей, которых ждут от индивидуума» [13].

Профессор Эльмар Ланге (Pr. Elmar Lange) под экономической социализацией, понимает процесс формирования моделей поведения, с которыми индивид входит в экономическую систему общества (рис.1).

Согласно этой теории, сложные со-

циальные действия можно описать с помощью простых абстрактных моделей поведения. Цель такой «многоуровневой модели», с одной стороны, объяснить, а с другой стороны, указать отправные точ-

ки, каким образом формируются и передаются модели поведения детей и подростков в семье, в школе и в других учреждениях социализации, посредством изменяющихся процессов социализации и обучения.



Рис. 1. «Многоуровневая модель» по Э. Ланге [10]

Эта модель характеризует процесс экономической социализации, включающий два уровня: макроуровень и микроуровень, отражающие структурные и содержательные процессуальные процессы, помогающие людям учиться «действовать в экономике»: они планируют бюджет, занимают деньги, экономят, покупают и т. д. [7; 11].

Процесс экономической социализации у школьников в Германии проходит в рамках следующих направлений: 1) в школе, с помощью дисциплин экономического цикла; 2) в рамках практического направления, связанного с участием в различных предпринимательских программах, школьных предприятиях, профориентационных мероприятиях и т. д. Кроме изучения экономических дисциплин на занятиях в школе, школьники в Германии принимают уча-

стие в различных предпринимательских программах, которые направлены на обучение предприимчивости и формирование экономической культуры [12].

Характерной особенностью школьных программ в Германии является не только накопление школьниками определенной суммы знаний, умений и навыков, но и включение их в разные виды деятельности на уроке, во внеклассной работе и в самостоятельном практическом исследовании проблем.

Экономическое образование, являясь компонентом экономической подготовки в школе, направлено на приобретение школьниками доступного им целостного понятия о производстве, распределении, обмене и потреблении материальных и духовных благ.

Особый интерес в нашей статье представляет вопрос о процессе экономической социализации у китайских школьников. Здесь процесс экономической социализации у школьников ориентирован на конкретную цель, в основу которой положена определенная стратегия инновационного развития страны. В Китае вера населения в предпринимательство сформировала своеобразный образ жизни, основанный на конфуцианской философии, который стал движущей силой в этом социуме. В этой связи установились конкретные взаимоотношения с промышленностью, с бизнесменами, способствующие созданию инновационной системы подготовки современного конкурентоспособного выпускника школы.

Такой подход позволил создать систему учебного процесса с инновационными механизмами, ориентированными на три составляющие [3]:

1) на коммерческую. Обучаясь в школе, китайские школьники видят, что практически при каждой школе создаются предприятия, к работе на которых их привлекают, чтобы они приобретали определенный трудовой опыт, производя какой-то продукт или оказывая услугу (например, работая официантами в школьных ресторанах, на фермах и т. п.), создавая прибыль, осуществляя выплаты банкам по кредиту и т. п.;

2) на интеллектуальную инициативу, которая должна исходить от самих школьников, которые, например, могут предложить идеи по улучшению процесса изготовления какого-то продукта или услуг на школьном предприятии;

3) на обучение школьников управлению рисками. Известно, что предпринимательское образование всегда связано с рисками в бизнесе. Главное заключается в том, чтобы школьники разумно брали их на себя и понимали, что они всегда остаются частью

любого бизнеса. Напористость и решительность являются также важными качествами предпринимателя.

В Китае создана система своеобразной триады социальной ответственности: обучающегося, школы и бизнеса, способствующая эффективному процессу экономической социализации школьников и инновационному предпринимательству.

Заключение. На наш взгляд, изучение и научное осмысление процесса экономической социализации у школьников в Германии и Китае в сравнительном аспекте может оказаться полезным при разрешении вопросов экономической социализации школьников в России, поскольку помогут избежать некоторых ошибок, которые были допущены в процессе экономической социализации школьников в этих странах.

На основе анализа полученных данных было выявлено, что в разных странах в зависимости от социально-экономического и культурного потенциала используется свой процесс экономической социализации у школьников. Представленный материал свидетельствует о том, что процесс экономической социализации в Китае оказывается более эффективным, чем подобный процесс в России и Германии. Благодаря высокому уровню развития малого и среднего бизнеса, например, в Шанхае, большинство родителей школьников, являясь предпринимателями, обучают детей финансовой грамотности с раннего возраста, мотивируют их к ведению успешной финансовой деятельности в будущем. Все это эффективно влияет на формирование предпринимчивости обучающихся и на их успешную экономическую социализацию [3].

Анализ полученных данных позволил определить, что наиболее перспективной в этом случае является китайская система экономической социализации, позволяющая школьникам, обладающим своей

индивидуальной системой ценностных ориентаций, убеждений и установок, получать бесценный опыт в профессиональной среде в ходе учебных и производственных практик, что в конечном итоге приводит к впечатляющим результатам.

Библиографический список

1. *Васильева Е. Н., Гуляхин В. Н.* Экономическая социализация учащейся молодежи: опыт регионального исследования // Социологические исследования. – 2014. – № 8. – С. 115–119.
2. *Колесникова Ю. Н.* Процесс формирования предпринимчивости в практике общеобразовательной школы Германии // Социализация и межкультурная коммуникация в современном мире: материалы VI Международной научно-практической конференции студентов, магистрантов, аспирантов, учителей и преподавателей. – Красноярск: КГПУ, 2016. – С. 155–160.
3. *Латынина Е. С.* Формирование финансовой грамотности у старшеклассников в общеобразовательной школе Китая // Социализация и межкультурная коммуникация в современном мире: материалы IX международной научно-практической конференции студентов, аспирантов, молодых ученых и преподавателей. – Красноярск: КГПУ, 2019. – С. 211–218.
4. *Модель* формирования финансовой грамотности в школе и комплект методических материалов по ее реализации. – Санкт-Петербург: Изд. СОШ № 249, 2018. – 82 с.
5. *Орлова В. В.* Старшеклассники как социально-демографическая группа и особенности их экономической социализации в условиях переходного российского общества к рыночным отношениям: автореф. дис. ... канд. социол. наук. – Улан-Удэ, 2004. – 21 с.
6. *Петрищев В. И., Грасс Т. П.* Предпринимательство как фактор экономической социализации школьной молодежи (на примере России и зарубежных стран). – Красноярск: КГПУ, 2011. – 264 с.
7. *Уэбли П.* Понимание детьми экономических явлений // Проблемы экономической психологии. – 2005. – Т. 2. – С. 146–177.
8. *Щедрина Е. В.* Исследования экономических представлений у детей // Вопросы психологии. – 1991. – № 2. – С. 157–164.
9. *Cummings S., Taebel D.* The Economic Socialization of Children. A Neo-Marxist Analysis // Social problem. – 1978. – № 26. – P. 198.
10. *Lange Elmar, Fries Karin R.* Jugend und Geld 2005. Eine empirische Untersuchung über den Umgang von 10–17-jährigen Kindern und Jugendlichen mit Geld. Durch führen des Institut: IJF Institut für Jug. – München, 2006. – S. 14.
11. *Kahneman D. J., Frederick S.* Representativeness revisited: Attribution substitution in intuitive judgment // In: Gilovich T., Griffin D., Kahneman D. Heuristics of intuitive judgment: Extensions and applications. – N. Y., 2002. – 33p.
12. *Meier-Gräwe U., Deeken I., Maennchen M.* Kinder und ihr Umgang mit Geld und Konsum. Dokumentation und Evaluation des Programms der Stiftung Kinderland Baden-Württemberg. – Stuttgart, 2009. – 41 s.
13. *Rosendorfer T.* Kinder und Geld. Zur Konsum- und Gelderziehung von Heranwachsenden. Diskurs 2/97. – Frankfurt am Main, 1997. – S. 68–75.
14. *Ward S.* Consumer socialization // Journal of Consumer Research. – 1974. – № 1. – P. 1–16.

Поступила в редакцию 08.03.2019

Grass Tatiana Petrovna

Dr. Sci(Pedag). Prof. at the Chair of Economics and Management, Krasnoyarsk State Pedagogical University named after V.P. Astafiev, tgrass@mail.ru, ORCID 0000-0002-0082-4857, Krasnoyarsk

Petrishchev Vladimir Innokentievich

Dr. Sci(Pedag). Prof. at the Chair of Language Training № 7 at Saint-Petersburg State University of Civil Aviation, vpetrishchev@hotmail.com, ORCID 0000-0002-5698-3187, Saint-Petersburg

Filonenko Ekaterina Valerievna

Senior Teacher at the Chair of the English Language at Krasnoyarsk State Pedagogical University named after V. P. Astafiev, filonenkokat@mail.ru, Krasnoyarsk

Lebedeva Natalia Aleksandrovna

Cand. Sci(History), Assoc Prof., at the Chair of Language Training № 7 at Saint-Petersburg State University of Civil Aviation, lebedevanatali@inbox.ru, Saint-Petersburg

**COMPARATIVE CHARACTERISTICS OF THE PROCESS
OF SCHOOL CHILDREN' ECONOMIC SOCIALIZATION
(ON THE MATERIAL OF RUSSIA, GERMANY AND CHINA)¹**

Abstract. In the article the authors presented their scientific understanding of the experience of school children' economic socialization in Russia, Germany and China in a comparative aspect. The choice of three countries for comparing characteristics of the process of school children' economic socialization was not chosen by chance and is due to two reasons. First, there is an intensification of cooperation between these countries. Secondly, Russia, Germany and China are three types of culture with distinctive features: specifically Western, and Eastern culture, and in Russia, the specific features of the culture are determined by its geopolitical position: the middle position between West and East.

The authors show that the process of economic socialization of school children in each country is based on their culture, economic experience and social order. The article gives comparative characteristics of the process of school children' economic socialization in the countries studied.

In conclusion, having analyzed the works of contemporary researchers and direct field research, the authors came to conclusion that the concept of "economic socialization" in each country is interpreted in its own way and has its own characteristics.

Nevertheless, the material presented about the characteristics of the process of economic socialization among schoolchildren (on the material of Russia, Germany and China) demonstrates the importance of understanding the experience of such a type of economic socialization and its analyze.

Keywords: economic socialization, the younger generation, school, process, market economy.

References

1. Vasilyeva, E. N., Gulyaikhin, V. N., 2014. Economic socialization of studying youth: experience of regional research. Sociological studies, No. 8, pp. 115–119. (In Russ.)
2. Kolesnikova, Yu. N., 2016. The process of formation of enterprise in the practice of Germany's comprehensive school. Socialization and intercultural communication in the modern world. Proceedings of the VI International Scientific and Practical Conference of Students, Master Students, Postgraduates, Teachers and Teachers. Krasnoyarsk: Krasnoyarsk State Pedagogical University. V. P. Astafieva Publ., 2016, pp. 155–160. (In Russ.)
3. Latynina, E. S., 2019. Formation of fi-

¹ The article was prepared with the financial support of the authors of the Russian Foundation for Basic Research (RFBR), project No. 17-06-00183.

nancial literacy among high school students in a comprehensive school in China. Socialization and intercultural communication in the modern world. Proceedings of the ninth international scientific and practical conference of students, graduate students, young scientists and teachers. Krasnoyarsk: Krasnoyarsk State Pedagogical University. V. P. Astafieva Publ., 2019, pp. 211–218. (In Russ.)

4. The model of formation of financial literacy at school and a set of methodological materials for its implementation. St. Petersburg: middle School of General education № 249 Publ., 2018, 82 p. (In Russ.)

5. Orlova, V. V., 2004. High school students as a socio-demographic group and features of their economic socialization in the conditions of transitional Russian society to market relations. Ulan-Ude, 21 p. (In Russ.)

6. Petrishchev, V. I., Grass, T. P., 2011. Entrepreneurship as a factor in the economic socialization of school youth (based on the example of Russia and foreign countries). Krasnoyarsk: Krasnoyarsk State Pedagogical University. V. P. Astafieva Publ., 264 p. (In Russ.)

7. Webley, P., 2005. Children's understanding of economics. Journal of Economic Psychology, Vol. 2, pp. 146–177. (In Russ.)

8. Shchedrina, E. V., 1991. Studies of econom-

ic ideas in children. Issues in psychology, No. 2, pp. 157–164. (In Russ.)

9. Cummings, S., Taebel, D., 1978. The Economic Socialization of Children. A Neo-Marxist Analysis. Social problem, No. 26, pp. 198. (In Russ.)

10. Lange, Elmar, Fries, Karin R., 2006. Youth and Money 2005. An empirical study on the treatment of 10–17 year old children and young people with money. By Leading the institute: IJF Institute for Jug. München, pp. 14. (In Germ.)

11. Kahneman, D. J., Frederick, S., 2002. Representativeness revisited: Attribution substitution in intuitive judgment. In: Heuristics of intuitive judgment: Extensions and applications. New York, 33 p. (In Eng.)

12. Meier-Gräwe, U., Deeken, I., Maennchen, M., 2009. Children and Their Handling of Money and Consumption. Documentation and evaluation of the program of the Stiftung Kinderland Baden-Württemberg. Stuttgart, 41 p. (In Germ.)

13. Rosendorfer, T., 1997. Children and money. On the consumption and education of adolescents. Discourse 2/97. Frankfurt-am-Main, pp. 68–75. (In Germ.)

14. Ward, S., 1974. Consumer socialization. Journal of Consumer Research, No. 1, pp. 1–16. (In Eng.)

Submitted 08.03.2019

Кучеревская Марина Олеговна

Кандидат педагогических наук, заместитель директора по научно-методической работе Института искусств, Новосибирский государственный педагогический университет, keumarina@mail.ru, ORCID 0000-0003-2885-4932, Новосибирск

Шалыпин Олег Васильевич

Доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой изобразительного искусства, Новосибирский государственный педагогический университет, shalyapin.oleg@mail.ru, ORCID 0000-0003-2263-2992, Новосибирск

**ЭВОЛЮЦИЯ ПОДХОДОВ К ОРГАНИЗАЦИИ
СРАВНИТЕЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ИССЛЕДОВАНИЙ**

Аннотация. Проблема и цель. Статья посвящена проблемному полю сравнительной педагогики. Указываются временные рамки становления сравнительно-педагогических исследований, оформления их в научное направление. Анализируются источники сравнительной педагогики, проблема соотношения отечественного и зарубежного опыта в образовании.

Цель статьи – проанализировать историю становления и развития теории и практики компаративных исследований, изучить тематику актуальных в отечественной компаративистике сравнительно-педагогических исследований.

Методология. Исследование построено на основе сравнительно-исторического подхода, позволяющего сравнивать и анализировать исследуемый вопрос в исторической динамике, в конкретно-исторических условиях развития с учетом влияния социально-экономических факторов. Методы исследования: анализ и синтез, сравнение, обобщение и интерпретация.

С опорой на исследования отечественных компаративистов описаны ведущие подходы к организации сравнительно-педагогических исследований и их тематика, перечислены авторы первых научных публикаций, аргументирующих в пользу компаративных исследований. Делается вывод о схожих тенденциях в заимствовании педагогических идей в России и за рубежом.

В заключении статьи автор аргументирует обновление проблемного поля сравнительной педагогики, с этой целью характеризует актуальную в отечественной компаративистике тематику сравнительно-педагогических исследований с опорой на результаты деятельности «Научного совета по проблеме сравнительной педагогики» на базе Института стратегии развития образования РАО в 2018 г.

Ключевые слова: компаративистика, сравнительная педагогика, методология сравнительно-педагогических исследований, международные исследования в области образования, международное сотрудничество в области образования.

Постановка задачи. Необходимым условием поступательного развития общественных и государственных институтов является следование традициям, отвечающим запросам времени, и внедрение инноваций. В свою очередь условием развития любого научного знания выступает познавательная преемственность в его эволюции [3]. Актуальность обозначенного тезиса для педагогической науки определяется содержанием проблемы воспитания

и образования подрастающего поколения, решаемой в различных социально-исторических условиях во взаимосвязи традиций и инноваций с учетом результатов научных сравнительных исследований.

Современные образовательные системы разных стран имеют общие и особенные черты функционирования, обусловленные их историческим, культурным, экономическим развитием. Однако передовой педагогический опыт во все времена вызывает

интерес исследователей и практиков. «Общезвестность того факта, что социально-экономические условия (факторы) оказывают прямое влияние на образование не только не отменяет, но и делает еще более актуальной проблему изучения этого влияния на формирование, развитие и состояние образовательного пространства мира, страны, региона» [7, с. 31].

Цель статьи заключается в анализе становления и развития сравнительно-педагогических исследований и изучении их актуальных направлений в современной отечественной педагогической науке.

Организация исследования. С учетом актуальности обозначенной проблематики в современном научном знании, нами проведен теоретический анализ отечественных источников по сравнительной педагогике, выявлены тенденции заимствования педагогического опыта в мире, представлены актуальные в современном педагогическом знании направления и подходы сравнительно-педагогических исследований. Актуальность исследований сравнительно-педагогической направленности в России аргументируется с опорой на анализ содержания государственного задания ведущего учреждения России в области компаративистики.

Результаты исследования. Исследования сравнительно-педагогической направленности первоначально возникли в западной научной школе. Основная причина этому не связана наукой педагогика, а лишь с местом и временем развертывания промышленной революции (европейские страны). Развивающееся высокими темпами промышленное производство в ведущих странах Европы нуждалось в новых подходах к управлению, в обеспечении квалифицированными рабочими. Теория первых научных школ управления Ф. Тейлора и А. Файоля возникла в результате сравнения традиционного для того времени подхода к управлению промышленным производством с новым, научно

обоснованным. Позитивные, экономически выгодные последствия применения этих теорий в промышленности популяризировали у исследователей сравнительную методологию и способствовали ее распространению в других отраслях науки.

Отечественные исследователи (Б. Л. Вульфсон, А. Н. Джурицкий, З. А. Малькова, Б. Р. Мандель и др.) отмечают, что интерес к проблеме организации воспитания подрастающего поколения в чужеземных странах обнаруживается в глубокой древности [3–5; 10]. В исторических повествованиях античных философов даются краткие, донаучные рассказы о воспитании юношества: в Вавилоне и Египте (Геродот), в античной Греции (Платон), у древних германцев (Тацит) и т. д. Позже, в Средние века, интерес к зарубежным сопоставлениям в сфере образования был неравномерным: в период монополизации этой сферы церковью в раннем средневековье незначительным, в позднее средневековье более выраженным, стимулируемым процессом формирования наций.

Возрастание социальной ценности образования в новое время, перевод его из привилегии господствующего класса в общекультурную ценность в эпоху создания крупной машинной индустрии вновь усиливает интерес педагогической общественности к международному педагогическому опыту и к его сопоставлению с организацией обучения в своей стране. Например, в «Великой дидактике» (1632 г.) Я. А. Коменского обобщен опыт организации обучения стран, в которых автору научной педагогики пришлось в разное время жить и работать: Чехия, Польша, Венгрия, Голландия, Швеция. В труде французского ученого и автора терминов «сравнительная педагогика» и «сравнительное воспитание» М.-А. Жюльена (Жюльена Парижского) «Набросок и предварительные заметки к работе по сравнительной педагогике» (1817 г.) анализируется школьно-педагогический опыт Франции и Швейцарии.

Однако отметим характерную особенность большинства сравнительно-педагогических научных исследований этого периода – в их основе обобщение результатов так называемых «педагогических путешествий» в близлежащие страны, предпринятых по личной инициативе исследователей.

До конца XIX в. случаи востребованности результатов сравнительных педагогических исследований представителями государственной власти не многочисленны. Например, в 1641 г. Я. А. Коменский (1592–1670) был приглашен в Лондон, так как предполагалось использовать его знания при становлении английской национальной системы образования [3]. В. Кузен (1792–1867), профессор Сорбонны и член высшего совета по народному образованию Франции, по поручению правительства несколько раз выезжал в Пруссию для изучения ее системы образования [10]. Состояние общественного образования в Германии, Голландии, Франции и Бельгии обобщил в своем одноименном труде профессор Мюнхенского университета Ф. Тирш (1774–1860). Американские исследователи Х. Манн (1796–1859) и Г. Барнард (1811–1900) отстаивали в США идею заимствования европейского педагогического опыта. Несмотря на наличие научного интереса к сравнительно-педагогической проблематике, усилия ученых в большинстве случаев не были формализованы, объединены в рамках профильных организаций. Первая в мире международная организация по сравнительной педагогике была создана лишь в 1925 г. в Женеве – «Международное бюро просвещения».

Отечественный опыт заимствования педагогических идей складывался аналогично европейскому. Например, результатом педагогического путешествия Л. Н. Толстого в 1860–1861 гг. по Германии, Англии, Франции, Швейцарии, Италии и Бельгии стала еще большая его приверженность идее «свободного воспитания»,

в котором нет места жесткой регламентации школьной жизни, педантичного дидактизма и оторванности школьного образования от реальных потребностей детей. Созданная им на этих основаниях Яснополянская школа была центром притяжения педагогических путешественников разных стран, в том числе в 1902 г. Д. Адамс основательницы уникального педагогического учреждения сеттельмент. В труд «О народности в общественном воспитании» К. Д. Ушинский включил очерки о специфике организации и деятельности учебных заведений во Франции, Англии, Германии, Северной Америке [13]. В процессе повествования он делает вывод о проблеме заимствований. С одной стороны, заимствование зарубежного научного опыта в педагогике К. Д. Ушинский признает целесообразным, критикует деление науки по национальному признаку. С другой, сторонник идеи «народности образования» признает заимствование систем воспитания исключением из правила, поскольку они не могут быть воспроизведены вследствие их выраженного национального характера.

В советский период отечественные исследователи крайне мало занимались сравнительно-педагогическими исследованиями, непредвзятое сопоставление отечественной и зарубежной педагогической практики в России системно было начато лишь в годы перестройки в середине 80-х гг. XX столетия, когда политическая ситуация в России и мире изменилась.

В настоящее время традиция международных контактов в сфере образования и обмена педагогическим опытом стала в мире всеобщей. Претерпев значительную трансформацию, большое количество существовавших в разное время международных и национальных учреждений по сравнительной педагогике (Международная ассоциация образования в США, Международный институт интеллектуального сотрудничества во Франции, Между-

народное бюро просвещения в Швейцарии и др.) стали работать под эгидой созданной в 1946 г. Организации Объединенных Наций по вопросам образования, науки и культуры (ЮНЕСКО). С тех пор ежегодно результаты проводимых сравнительно-педагогических исследований в разных странах классифицируются и обобщаются. Издаваемый ЮНЕСКО «Международный ежегодник воспитания и образования» освещает комплекс вопросов: от типов учебных заведений, составляющих национальные системы образования, и систем управления и финансирования ими до освещения программ подготовки преподавателей для разных типов учебных заведений и вопросов интеграции сфер образования разных стран. Другими словами, освещаемые в международных сравнительно-педагогических исследованиях вопросы имеют в настоящее время междисциплинарный характер, основываются на сопоставительном анализе наукометрических показателей.

В СССР первой организацией, целенаправленной на сравнительно-педагогические исследования стал созданный в 1988 г. «Совет по сравнительной педагогике» при Академии педагогических наук. В настоящее время в России на базе Института стратегии развития образования РАО функционирует «Научный совет по проблеме сравнительной педагогики» при Отделении философии образования и теоретической педагогики РАО [11]. С 2011 г. по настоящее время Институт издает специализированный журнал «Отечественная и зарубежная педагогика», на страницах которого публикуются результаты сравнительно-педагогических исследований по нескольким разделам: «История педагогики и образования», «Дидактика и методика образования», «Педагогическая компаративистика», «Вопросы воспитания в современном мире», «Профессиональное образование» и др. [9].

Подходы к организации сравнительно-педагогических исследований менялись в

процессе становления и развития гуманитарных наук. В настоящее время наиболее распространенными терминами, указывающими на исследования в области сравнительной педагогики, являются: «компаративистика», «компаративное исследование», «сравнительное исследование в области педагогики», «сравнительно-педагогическое исследование», «сравнительное образование». В большинстве европейских стран понятие «сравнительная педагогика» уступило место по частоте применения «сравнительному образованию» [6].

Впервые подход к организации международных сравнительно-педагогических исследований предложил в конце XVIII в. французский ученый, участник Великой французской революции и сторонник Робеспьера М.-А. Жюльен (1775–1848). С целью получения репрезентативных данных сравнительно-педагогических исследований он составил «вопросник (более 250 вопросов), касающийся разных сторон деятельности школы, и предлагал его разослать правительствам европейских государств» [5, с. 15]. Ответы на эти вопросы, по его мнению, позволят сократить субъективизм и ограниченность оценок о деятельности школ, дадут правительствам государств-участников не только определить лидеров в сфере европейского образования, сколько предоставят возможность осознать причины отставания и наметить пути преодоления препятствий для положительной динамики исследуемых характеристик.

Актуальный для своего времени, обозначенный подход со временем утратил свою ценность. Увеличение количества сравнительно-педагогических исследований по заказу государственных организаций позволило понять, что на их результаты оказывают влияние значительно большее количество факторов и условий, чем были включены в вопросник М.-А. Жюльена. И главное, стало понятно, что позитивный педагогический опыт одних стран при ко-

пировании может не дать искомым результатов в других системах образования. Процесс интернационализации образования и связанное с ним внедрение инноваций в сферу образования в настоящее время в мире продолжается с учетом культурно-исторических традиции образования и воспитания. Вместе с тем, часть исследователей указывают на негативные стороны этого процесса: «Международные организации предлагают осваивать достижения более успешных стран, и часто нововведения происходят без должного изучения и верификации» [6, с. 60].

Отметим, общей методологии международных сравнительно-педагогических исследований вплоть до начала XX в. в мире не сложилось. Причин тому несколько. Помимо существенных военно-политических причин, в странах отсутствовала статистика национального образования; имеющаяся педагогическая документация не была унифицирована и вследствие этого плохо систематизировалась; школьное законодательство находилось в процессе становления. В сопоставлении образовательной практики разных стран «к концу XX века произошел переход от “методологии единичного” (изучения одной страны-нации) к “методологии общего” (изучение страны-нации в контексте целого региона или всего мирового пространства)» [1, с. 38].

Современные компаративисты черпают информацию как из национальных, так и международных статистических данных о сфере образования, из педагогической документации и законодательных актов разных стран. Дополнительным источником, недоступным первым исследователям-компаративистам, является печатная и электронная продукция: научные монографии, педагогическая периодика, отчеты о реализуемых в сфере образования проектах и программах. Существенную помощь в обработке данных предоставляют компьютерные технологии.

Кром того, век информационных техно-

логий открыл еще больше возможностей для ученых-компаративистов: часть сравнительно-педагогических исследований стало возможно проводить без посещения исследуемой страны, вне естественных условий педагогического процесса (в первую очередь это утверждение относится к сравнениям в области законодательства в сфере образования). В целом, доступность теоретической базы при сборе и систематизации исследуемых в сравнительно-педагогических исследованиях характеристик в настоящее время является ведущим условием для их организации, проведения и результативности.

Ученый, проводящий сравнительное исследование в области образования в настоящее время, обращается как к теоретическим, так и практическим методам исследования. Ведущим, базовым методом является сравнительно-исторический, предполагающий изучение истории вопроса, сравнение и анализ сложившихся подходов к его решению, формулирование выводов и обобщений.

Поскольку образование является феноменом культуры, традиционным для сравнительно-педагогических исследований является культурологический подход. Центральными в исследовании в этом случае становятся вопросы образовательной традиции в школьном обучении и воспитании (как наиболее массовом во всех странах), а также стратегических целей школьного образования и механизмов их достижения.

Система образования любой страны является частью общей социальной системы. Поэтому в компаративистике распространен системный подход, для которого характерно, с одной стороны, многообразие исследуемых параметров, а с другой, изучение функциональных связей между выделенными элементами системы, т. е. масштаб подобных исследований может существенно различаться. Часть исследователей концентрируют внимание на изучении и сравнении какой-либо стороны

образовательного процесса в школьном образовании разных стран; часть ищут взаимосвязь между влиянием социально-экономических, политических факторов на функционирование системы образования в стране или регионе, и т. д. Общим для компаративных исследований с опорой на системный метод является ориентация на изучение условий стабильного функционирования системы образования и построение гипотез о тенденциях ее развития. Именно поэтому подтвержденные доказательствами гипотезы компаративистов находят отражение в образовательной политике современных государств.

Одной из тенденций развития образования в мире является его международная интеграция. Например, Болонский процесс направлен на построение в присоединившихся к Болонской декларации странах системы высшего образования, аналогичной системам образования стран Запада. Как следствие, интеграционные процессы оказывают существенное влияние на условия, процесс и результат сравнительно-педагогических исследований в области высшего образования.

В международном сотрудничестве в области образования возрождаются в новом формате давние исторические традиции. В частности характерный для средневековых университетов тип кочующего студента и традиция обмена учеными и профессорами в учебном году сегодня возродились в программах «академической мобильности» для педагогов и студентов. И хотя основания для такого обмена в Средние века и в настоящее время изменились (нет всеобщего обучения на латинском языке, нет совпадающего перечня факультетов в университетах), программы академической мобильности необычайно популярны, открывают перед участниками не только возможность для получения качественного образования, но и для проведения сравнительно-педагогических исследований, участия в международных проектах по сравнительной педагогике.

Представляется важным, что участниками программ международного сотрудничества в области образования становится все большее количество субъектов образования, что увеличивает качество и направленность сравнительно-педагогических исследований. Например, студенты-участники международной программы «Эразмус» (реализуется с 1987 г. в рамках ЕЭС) могут сравнивать и анализировать отечественную и зарубежную практику организации обучения по магистерским программам. Руководители нескольких латиноамериканских университетов, познакомившись в рамках программы «Колумбус» (реализуется с начала 1990-х гг.) с опытом сотрудничества с промышленными фирмами и развития научных исследований в ведущих европейских университетах, получили возможность адаптировать этот опыт в своих вузах. Преподаватели и работники кадровых служб университетов – участники программы «Леонардо да Винчи» (начала реализовываться с 1994 г.) – получают знания и опыт по организации программ повышения квалификации в области профессионального образования.

Заметим, у процесса глобализации есть свои сторонники и противники. Последние аргументируют свою позицию опасениями о стирании национальных черт. В частности А. А. Бурзалова отмечает: «Охвативший мир финансово-экономический кризис повлек за собой кризис сформировавшихся представлений о глобализации и подводит к необходимости пересмотреть некоторые установки – в частности, отношение к базовым ценностям либерализма с точки зрения их эффективности и универсальности» [2, с. 123].

Реализация в новейшей истории масштабных международных проектов, направленных на сопоставление национальных систем образования, к сожалению, не явились источником стабильного развития компаративистики в мире. К концу XX в. в сравнительно-педагогических исследо-

ваниях в мире наметился кризис. Исследователи называют несколько его причин:

1) спад интереса к сравнительной проблематике в мировой педагогике и концентрация внимания исследователей на изменениях в национальных системах образования [12];

2) снижение научного уровня исследований по качеству методик и количеству включенных в исследование стран [3];

3) недостаточная трансляция результатов отечественных компаративных исследований в «интернационализированный сегмент мировой науки» [8, с. 7];

4) изменение тематики научных интересов компаративистов.

Вместе с тем, в современном научном знании роль сравнительных методов высока и обусловлена ценностью исследований, результаты которых одновременно

объективны и эффективны. Потребность использовать потенциал международных педагогических исследований осознается на уровне управления государств, лежит в основе государственной политики в области образования. Одним из российских учреждений, получившим в 2018 г. государственный заказ на сравнительные исследования в сфере образования, является ФГБ НУ «Института стратегии развития образования РАО». Анализ отчета этого учреждения о выполнении государственного задания в 2018 г. позволяет выделить актуальные направления сравнительно-педагогических исследований в отечественной компаративистике [14]. В государственное задание на 2018 г. были включены исследования фундаментального и прикладного характера. Кратко представим результаты проведенных исследований (табл.).

Таблица

Характеристика сравнительно-педагогических исследований ФГБ НУ «Института стратегии развития образования РАО» в 2018 г.

Тема исследования	Результаты исследования представлены	Целевая группа получателей результатов исследования
<i>1</i>	<i>2</i>	<i>3</i>
Реализация потенциала историко-педагогических исследований в современном педагогическом образовании	– в 4 томах Антологии мирового и отечественного педагогического наследия; – на 58 научных мероприятиях (в том числе 30 международных); – в защищенных в рамках госзадания диссертациях: 1 кандидатской и 1 докторской; – в 94 научных статьях	Профессорско-преподавательский состав учреждений высшего и среднего профессионального образования, студенты, учителя
Теоретические и методические основы подготовки будущих педагогов к воспитательной и профориентационной деятельности	– в учебном пособии «Теория и методика воспитания»; – на 42 научных мероприятиях; – в защищенных в рамках госзадания диссертациях: 2 докторских; – в 46 научных статьях	Профессорско-преподавательский состав педагогических вузов и институтов повышения квалификации, студенты
Методологические основы преемственности и непрерывности образования в условиях его структурных изменений	– в 3 монографиях, 2 учебных пособиях, рабочей программе; – на 58 научных мероприятиях (в том числе 40 международных);	Специалисты органов управления образованием, руководители образовательных организаций, работники педагогического образования и науки

1	2	3
	– в защищенных в рамках госзадания диссертациях: 1 кандидатской и 2 докторских; – в 46 научных статьях	
Методологическое обеспечение междисциплинарных исследований в сфере образования	– на 16 международных научных мероприятиях; – в защищенных в рамках госзадания диссертациях: 2 кандидатских и 5 докторских; – в 69 научных статьях	Работники педагогического образования и науки, специалисты органов управления образованием
Дидактическое сопровождение формирования функциональной грамотности школьников в современных условиях	– в серии методических пособий (3), монографиях и книгах для учителей (4); – на 63 научных мероприятиях; – в 63 научных статьях	Специалисты органов управления образованием, руководители образовательных организаций, специалисты методических объединений различного уровня, работники педагогического образования и науки
Обновление содержания образования и методов обучения в условиях современной информационной среды	– в методических пособиях и рекомендациях (10); – в программах (2) и сборниках задач (2); – на 124 научных мероприятиях (в том числе 40 международных); – в 124 научных статьях	Работникам системы основного общего и среднего общего образования
Формирование системы оценки образовательных достижений школьников как механизма повышения качества общего образования	– на 35 научных мероприятиях (в том числе 8 международных); – в 21 научной статье	Работникам системы общего образования

Заключение. Современное состояние сравнительно-педагогических исследований характеризуется глобализацией, увеличением потока научного знания из теории и практики педагогики. Актуальность названных проблем находит отражение в издаваемых под эгидой ЮНЕСКО сравнительно-педагогических публикациях [15–17]. На фоне этих тенденций отечественная компаративистика продолжает активно развиваться. Представленные в табл. 1 данные свидетельствуют о достаточно широкой направленности сравнительно-педагогических исследований ведущего учреждения России. Репрезента-

тивность полученных данных достигается широким охватом экспериментальных и инновационных площадок Института: около 200 образовательных учреждений из 22 субъектов РФ, а также русских зарубежных школ. Практическая значимость проведенных исследований заключается в ориентации их результатов на решение широкого круга проблем образования и воспитания усилиями профессионалов сферы образования России.

В заключение отметим, что перечень проблем, освещаемых в сравнительно-педагогических исследованиях, регулируется тенденциями развития образования в мире.

В настоящее время перспективными для международных сравнительно-педагогических исследований является освещение таких проблем, как гуманизация и гуманитаризация образования; сохранение открытости и доступности систем образования; разработка современных теорий обучения

и воспитания, целенаправленных на создание в образовательном процессе условий для саморазвития и самореализации всех субъектов педагогического процесса; реализация идеи непрерывного образования; развитие профессионального образования; оценка качества образования, иные.

Библиографический список

1. Бражник Е. И. Особенности методов сравнительных педагогических исследований // Исследовательская культура: методы, приемы, процедуры. – СПб.: РГПУ, 2005. – 267 с.

2. Бурзалова А. А. К вопросу о глобализации: экспансия или диалог [Электронный ресурс] // Вестник Бурятского государственного университета. – 2010. – Вып. 6. – С. 121–125. – URL: file:///C:/Users/T1000/Downloads/BurzalovaAA.pdf (дата обращения: 12.03.2019).

3. Вульфсон Б. Л. Сравнительная педагогика: история и современные проблемы. – М.: Изд-во УРАО, 2003. – 232 с.

4. Вульфсон Б. Л., Малькова З. А. Сравнительная педагогика: учебное пособие. – М.: УРАО, 1996. – 232 с.

5. Джуринский А. Н. Сравнительная педагогика. Взгляд из России: монография. – М.: Прометей, 2013. – 162 с.

6. Дудко С. А. Особенности методологии современных сравнительно-педагогических исследований в России и Франции [Электронный ресурс] // Отечественная и зарубежная педагогика. – 2018. – Т. 1, № 1 (46). – С. 60–71. – URL: https://elibrary.ru/download/elibrary_32724286_84105203.pdf (дата обращения: 14.02.2019).

7. Иванов О. Б., Иванова С. В. Формирование современного образовательного пространства: междисциплинарный взгляд [Электронный ресурс] // Философские науки. – 2016. – № 1. – С. 39–49. – URL: https://elibrary.ru/download/elibrary_25795006_24761178.pdf (дата обращения: 12.03.2019).

8. Куракова Н. Г., Григорьев О. Г., Тихомиров И. А., Девяткин Д. А. Оценка соответствия мировому уровню исследований в условиях самоизоляции российской науки: проблемы и возможности решения [Электронный ре-

сурс] // Экономика науки. – 2015. – Т. 1, № 1. – С. 6–4. – URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=24226934> (дата обращения: 28.03.2019).

9. О журнале [Электронный ресурс] // Отечественная и зарубежная педагогика. – URL: <http://ozp.instrao.ru/> (дата обращения: 11.03.2019).

10. Мандель Б. П. Сравнительная педагогика: история, теория, проблематика: учебное пособие для обучающихся в магистратуре. – М.; Берлин: Директ-Медиа, 2016. – 573 с.

11. Федеральное государственное бюджетное научное учреждение «Институт стратегии развития образования Российской академии образования». История [Электронный ресурс]. – URL: <http://www.instrao.ru/index.php/content-page/251-nauchnyy-sovet-po-problemam-sravnitelnoy-pedagogiki-pri-otdelenii-filosofii-obrazovaniya-i-teoreticheskoy-pedagogiki-rao/2044-istoriya> (дата обращения: 11.03.2019).

12. Тагунова И. А. Методологические проблемы сравнительной педагогики на современном этапе ее развития [Электронный ресурс] // Новое в психолого-педагогических исследованиях. Теоретические и практические проблемы психологии и педагогики. – 2013. – № 3 (31). – С. 79–84. – URL: https://elibrary.ru/download/elibrary_21252979_80055367.pdf (дата обращения: 13.03.2019).

13. Ушинский К. Д. Собрание сочинений [Электронный ресурс]. – Т. 2. Педагогические статьи 1857–1861 гг. – М.; Л.: Из-во Академии педагогических наук, 1948. – 656 с. – URL: http://elib.gnpbu.ru/text/ushinskiy_sobranie-sochineniy_t2_1948/go,4;fs,1/ (дата обращения: 28.03.2019).

14. Федеральное государственное бюджетное научное учреждение «Институт стратегии развития образования Российской академии образования». Госзадание-2018. Итоги выпол-

нения государственного задания № 074-00524-18-01 на 2018 год и на плановый период 2019 и 2020 за 2018 год [Электронный ресурс]. – URL: <http://www.instrao.ru/index.php/content-page/362-goszadanie-2018> (дата обращения: 15.03.2019).

15. *Crosier D., Parveva T.* Le Processus de Bologne: son impact en Europe et dans le monde [Электронный ресурс]. – UNESCO, 2014. – URL: http://publishing.unesco.org/details.aspx?Code_Livre=5040 (дата обращения: 14.03.2019).

16. *Rethinking Education. Towards a Global Common Good?* [Электронный ресурс]. – UNESCO, 2015. – URL: http://publishing.unesco.org/details.aspx?Code_Livre=5087 (дата обращения: 14.03.2019).

17. *Benavot A.* Rapport mondial de suivi sur l'éducation 2016 [Электронный ресурс]. – UNESCO, 2017. – URL: http://publishing.unesco.org/details.aspx?Code_Livre=5176 (дата обращения: 14.03.2019).

Поступила в редакцию 03.04.2019

Kucherevskaya Marina Olegovna

Cand. Sci. (Pedag.), Deputy Director for Scientific and Methodical Work of the Institute of Arts, Novosibirsk State Pedagogical University, keymarina@mail.ru, ORCID 0000-0003-2885-4932, Novosibirsk

Shalyapin Oleg Vasilyevich

Dr. Sci. (Pedag). Prof., head of the Department of Fine Arts, Novosibirsk State Pedagogical University, shalyapin.oleg@mail.ru, ORCID 0000-0003-2263-2992 Novosibirsk

EVOLUTION OF APPROACHES TO THE ORGANIZATION OF COMPARATIVE PEDAGOGICAL RESEARCH

Abstract. The issue and the aim. The article is devoted to the problematic field of comparative pedagogy. The author indicates the time frame for the development of comparative pedagogical research, design them in the scientific direction. The sources of comparative pedagogy, the problem of the correlation of domestic and foreign experience in education are analyzed.

The article is to analyze the formation and development history of the comparative research theory and practice and to study the topics of the comparative education research which are topical for the Russian comparative linguistics.

Methodology. The research is based on the comparative historical approach which makes it possible to compare and analyze the issue under study in its historical dynamics and in certain historical development conditions taking into account the influence of socio-economic factors. Research methods: The author applies the method of analysis and synthesis, comparison, generalization and interpretation. The leading approaches to the organization of comparative education research and its topics which are based on domestic comparatists' studies are described, the authors of the first scientific publications arguing in favour of comparative research are listed. It is concluded that there are similar trends in the adoption of pedagogical ideas in Russia and abroad.

In conclusion the author argues the renewal of the problem field of comparative pedagogy, for this purpose describes the topics of the comparative education research which are important for the Russian comparative linguistics based on the results of the activities of the Scientific Council on Comparative Education on the basis of the Institute for Strategy of Education Development of the Russian Academy of Education in 2018.

Keywords: comparative linguistics, comparative pedagogy, comparative education research methodology, international education research, international cooperation in the field of education.

References

1. Brazhnik, E. I., 2005. Features of the methods of comparative pedagogical research. Research culture: methods, techniques, procedures. St. Petersburg: RSPU Publ., 267 p. (In Russ.)
2. Burzalova, A. A., 2010. On the issue of globalization: expansion or dialogue [online]. Bulletin

- of the Buryat State University, Iss. 6, pp. 121–125. Available at: <file:///C:/Users/T1000/Downloads/ByrzalovaAA.pdf> (accessed: 12.03.2019). (In Russ., abstract in Eng.)
3. Wolfson, B. L., 2003. Comparative pedagogy: history and contemporary problems. Moscow: URAO Publ., 232 p. (In Russ.)
4. Wolfson, B. L., Malkova, Z. A., 1996. Comparative pedagogy. Textbook. Moscow: URAO Publ., 232 p. (In Russ.)
5. Dzhurinsky, A. N., 2013. Comparative pedagogy. A look from Russia. Monograph. Moscow: Prometheus Publ., 162 p. (In Russ.)
6. Dudko, S. A., 2018. Features of the methodology of modern comparative pedagogical research in Russia and France [online]. Domestic and foreign pedagogy, Vol. 1, No. 1 (46), pp. 60–71. Available at: https://elibrary.ru/download/elibrary_32724286_84105203.pdf (accessed: 14.03.2019). (In Russ., abstract in Eng.)
7. Ivanov, O. B., Ivanova, S. V., 2016. Formation of the modern educational space: an interdisciplinary view [online]. Philosophical Sciences, No. 1, pp. 39–49. Available at: https://elibrary.ru/download/elibrary_25795006_24761178.pdf (accessed: 12.03.2019). (In Russ., abstract in Eng.)
8. Kurakova, N. G., Grigoriev, O. G., Tikhomirov, I. A., Devyatkin, D. A., 2015. Assessment of compliance with the world level of research in conditions of self-isolation of Russian science: problems and possible solutions [online]. Economics of Science, Vol. 1, No. 1, pp. 6–4. Available at: <https://elibrary.ru/item.asp?id=24226934> (accessed: 28.03.2019). (In Russ.)
9. About the magazine [online]. Domestic and foreign pedagogy. Available at: <http://ozp.instrao.ru/> (accessed: 11.03.2019). (In Russ.)
10. Mandel, B. R., 2016. Comparative pedagogy: history, theory, problems. A manual for students in the magistracy. Moscow; Berlin: Direct Media Publ., 573 p. (In Russ.)
11. Federal State Budgetary Institution “Institute for the Strategy of Education Development of the Russian Academy of Education”. Story [online]. Available at: <http://www.instrao.ru/index.php/content-page/251-nauchnyy-sovet-po-problemam-sravnitelnoy-pedagogiki-pri-otdelenii-filosofii-obrazovaniya-i-teoreticheskoy-pedagogiki-rao/2044-istoriya> (accessed: 11.03.2019). (In Russ.)
12. Tagunova, I. A., 2013. Methodological problems of comparative pedagogy at the present stage of its development [online]. New in psychological and educational research. Theoretical and practical problems of psychology and pedagogy, No. 3 (31), pp. 79–84. Available at: https://elibrary.ru/download/elibrary_21252979_80055367.pdf (accessed: 13.03.2019). (In Russ., abstract in Eng.)
13. Ushinsky, K. D., 1948. Collected Works [online], Vol. 2. Pedagogical articles 1857–1861. Moscow; Leningrad: Academy of Pedagogical Sciences Publ., 656 p. Available at: http://elib.gnpbu.ru/text/ushinskiy_sobranie-sochineniy_t2_1948/go,4;fs,1/ (accessed: 28.03.2019). (In Russ.)
14. Federal State Budgetary Institution “Institute for the Strategy of Education Development of the Russian Academy of Education”. State order-2018. Results of fulfillment of state task No. 074-00524-18-01 for 2018 and for the planning period 2019 and 2020 for 2018 [online]. Available at: <http://www.instrao.ru/index.php/content-page/362-goszadanie-2018> (accessed: 15.03.2019). (In Russ.)
15. Crosier, D., Parveva, T., 2014. Le Processus de Bologne: son impact en Europe et dans le monde [online]. UNESCO Publ. Available at: http://publishing.unesco.org/details.aspx?Code_Livre=5040 (accessed: 14.03.2019). (In Eng.)
16. Rethinking Education. Towards a Global Common Good? [online]. UNESCO Publ., 2015. Available at: http://publishing.unesco.org/details.aspx?Code_Livre=5087 (accessed: 14.03.2019). (In Eng.)
17. Benavot, A., 2017. Rapport mondial de suivi sur l'éducation 2016 [online]. UNESCO Publ. Available at: [ublishing.unesco.org/details.aspx?Code_Livre=5176](http://publishing.unesco.org/details.aspx?Code_Livre=5176) (accessed: 14.03.2019). (In Eng.)

Submitted 03.04.2019

Дятлова Юлия Олеговна

Аспирант кафедры иностранных языков факультета гуманитарного образования, Новосибирский государственный технический университет, juli.safonova@yandex.ru, ORCID 0000-0003-1377-7532, Новосибирск

СОВРЕМЕННЫЕ ТЕНДЕНЦИИ ОРГАНИЗАЦИИ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ ЗАРУБЕЖНЫХ И РОССИЙСКИХ ВУЗОВ

Аннотация. Введение в проблему. В статье автор рассматривает структуру образовательного процесса в Великобритании и России. Оптимизация работы в информационно-образовательной среде вуза является одной из наиболее важных способов развития навыков организации самостоятельного обучения в условиях модернизации современного образования и переноса акцента на личностно-ориентированное обучение.

Методология. В статье анализируется психолого-педагогическая литература по проблемам организации самостоятельной работы студентов. Автор изучает понятие «Lifelong Learning» (образования через всю жизнь) в образовательной системе Великобритании. В статье освещены некоторые аспекты системы непрерывного образования; показано, что система непрерывного образования требует глобальных преобразований, затрагивающих организационно-управляющую и контролируемую функцию преподавателя в самостоятельном обучении студентов. Особое внимание на современном этапе образования уделяется тьюторской системе, в которой преподаватель становится фасилитатором и наставником.

Выявлены и описаны приоритетные тенденции организации самостоятельной работы студентов, а также основные дидактические условия совершенствования самостоятельной работы студентов в России и в Великобритании.

Целью статьи является рассмотрение проблемы организации самостоятельной работы студентов посредством информационных технологий, в частности через информационно-образовательную среду (ИОС) вуза. В настоящей статье рассматривается структура образовательного процесса и информационно-образовательной среды (ИОС) вузов Великобритании, ее роль в организации самостоятельной работы студентов. Одним из наиболее важных требований является умение современных выпускника вуза владеть информационными технологиями.

Основное содержание исследования составляет анализ возможностей аналогичных ИОС, реализуемых в университетах Великобритании, с целью возможного использования опыта организации самостоятельной работы студентов в вузах России. В статье выделены характеристики ИОС на примере трех информационно-образовательных сред Великобритании. Нами были выделены основные достоинства и недостатки каждой из трех сред.

Ключевые слова: информационно-образовательная среда, самостоятельная работа, профессиональное образование, информационно-коммуникационные технологии, Blackboard

Введение. Система образования любой страны постоянно подвергается различного рода изменениям. Появляются современные тенденции, которые затрагивают организационный и содержательный аспекты образовательной системы учреждения. Основопологающими причинами подобного рода изменений оказываются развитие научно-технического прогресса,

политическая направленность и многопрофильная направленность деятельности, которая ориентирована на совершенствование учебного процесса и достижение высоких образовательных показателей.

Всемирной тенденцией образовательных систем является переход от установки «образование на всю жизнь» к установке «образование через всю жизнь». Необходи-

димо подчеркнуть что, Великобритания в этом случае не является исключением.

Тони Блэр выделил основную цель перемен в системе британского образования Великобритании: «Прогресс не бывает бесплатным. Если жизнь становится лучше, то она становится тяжелее. У нас сейчас большие материальные богатства, больше свободы, больше возможностей работать, реализовывать свои амбиции, но выбор у нас жестче, обязанности суровее» [5, с. 103].

Наряду с Тони Блэром, о необходимости реформ высказался секретарь Департамента Образования Великобритании Дэвид Бланкетт, который выразил уверенность в эффективности создания инвариантных учебных заведений с целью образования людей с разными способностями и уровнем базовой подготовки. «Подготовка высококвалифицированных специалистов-профессионалов должна стать залогом экономического благополучия этой страны» [9, с. 260].

Образование на протяжении всей жизни («Lifelong Learning» – «LL») рассматривается в Великобритании как особый инструмент воздействия на личность, институты, общество с целью изменения последних; как средство повышения компетентности, конкурентоспособности и уровня личностного развития людей; как стратегия вовлечения каждого гражданина в социальную, культурную, политическую жизнь страны; как форма социального контроля [8].

Как отмечал Департамент по Образованию и Занятости Населения Великобритании «Образование через всю жизнь» не является государственной программой и не представляет собой разработку какой-либо частной образовательной организации. Это необходимость, диктуемая требованиями общества, работодателей, образовательных институтов и потребностями в качественном, отвечающим современным требованиям жизни, в образовании каждой отдельно взятой личности. Прави-

тельство призвано лишь выполнять организационно-контролирующую и корректирующую функции.

Основные задачи «образования через всю жизнь» это организации более гибкой системы полномасштабного планирования курсов, изменения содержания обучения и его объема, создание свободной системы выбора широкого многообразия методов, способов, средств, форм обучения, отвечающих индивидуальным запросам обучающихся [8].

Стоит обратить внимание на то, что одной из современных тенденций совершенствования образовательной системы Великобритании является полномасштабная реализация личностного и индивидуального подходов к процессу обучения, что заключается в реальной возможности каждого обучаемого самостоятельно «строить» свой курс обучения. Как правило, это влечет за собой изменение академической организации учебных заведений и планирования учебных курсов в сторону их большей гибкости и мобильности [1].

Основным направлением в рамках этой тенденции стало также рассмотрение вопросов перехода с традиционной академичности образовательного уровня преподавателей вузов Великобритании на ориентацию на постоянное повышение уровня их педагогических компетенций. Состоялся переход от обременительных и малоэффективных для студентов (согласно социологическим опросам студентов вузов Великобритании) лекционных занятий к практико-семинарским (англ. «tutorials») [7] при сохранении определенного объема лекционного материала в качестве базовых ориентиров самостоятельной деятельности студентов.

Таким образом, на этом этапе в Великобритании происходит совершенствование модульной системы приобретения образования.

Существенно то, что глубина и прочность знаний будет зависеть от того, насколько активна, систематична и само-

стоятельная работа обучающегося, насколько развит его уровень самосознания и стремление к самосовершенствованию. Каждый студент в праве самостоятельно планировать и определять темп прохождения и объем закрепления учебного материала. Большую роль в рамках дистанционного обучения играет умение преподавателя организовать, дидактически и методически подкрепить самостоятельную работу обучающихся. Интересным моментом представляется тот факт, что в сфере образования Великобритании термин «дидактика» не применяется, а теория обучения разрабатывается в рамках психолого-педагогических работ. (Прилагательное «didactic» имеет несколько негативный оттенок, означающий «читающий нравоучения».) Таким образом, курсы предоставляют широкий спектр методических разработок по самостоятельной организации поиска и отбора учебного материала; по организации его закрепления и выработки навыков творческого применения на практике и в особенности по организации контроля и самоконтроля за качеством усвоенного материала.

Как хорошо известно, в Великобритании сегодня существует огромное количество учебных курсов, программ обучения и учебных заведений. Независимо от того, какое учебное заведение или программу выбрал студент, сам процесс будет организован практически одинаково с использованием стандартных форм организации обучения. В обучении в университетах и колледжах Великобритании, как правило, используются изложенные ниже методы или формы организации работы студентов. Следует учесть, что в зависимости от специальности, программа и недельная нагрузка будет разная, ведь у каждого факультета и специальности есть свое расписание. Например, на одних специальностях, студенты должны посещать лекции в течение всей недели, на других – только несколько часов в неделю отводится лек-

ционным занятиям, а остальное время посвящается самостоятельной работе [10].

Постановка проблемы. Об ориентации образовательной системы Великобритании на самостоятельную деятельность студентов (с позиции их самостоятельного планирования и организации выбранного самостоятельно курса, самостоятельного руководства своей деятельностью и контроля процесса ее осуществления) может свидетельствовать и официальное признание в вузах Великобритании такого вида учебной нагрузки преподавателя, как индивидуальная работа со студентами. Подобного рода деятельность преподавателей представляет собой консультирование по основным вопросам предлагаемой для изучения проблемы и реализует на практике принцип индивидуализации обучения.

Практически все студенты Великобритании начиная со второй половины срока обучения переходят на индивидуальные планы, которые составляются вместе с преподавателем и учитывают индивидуально темп изучения, объем и сложность учебного материала, формы осуществления контроля и самоконтроля. Соотношение обязательных и элективных дисциплин, равно как и минимальный объем, минимальный и максимальный сроки выполнения, остаются строго регламентированными и соответствуют программным требованиям того или иного высшего заведения. Самостоятельной работе в вузах Великобритании отводится до 60–70 % общего учебного времени. Особая роль отводится консультированию студентов как особому виду индивидуальной помощи и способу управления самостоятельной работой учащихся, как форме интенсивного, продуктивного сотрудничества между преподавателем и студентом, в рамках которого происходит воздействие на мотивационную сферу, ориентированное на побуждение к дальнейшей познавательной деятельности обучающихся и стимулирование их творческой индивидуальности [2].

Одно из условий успешной самостоятельной работы – это партнерский характер взаимодействия педагога и студента. Реализации этого условия способствует тьюторская система в высших учебных заведениях страны.

В России цели обучения, как правило, определяются преподавателем и сообщаются обучающемуся. В Великобритании заключается партнерское соглашение между студентом и тьютором по направлениям учебного процесса, по этапам которого студент может достичь определенных результатов, и по тому, как этого достичь. Наставник и студент обговаривают, в каком формате будет происходить их работа. Тьютор может позволить студенту работать самостоятельно в той или иной мере для достижения поставленной цели [4].

Обратим внимание, что тьюторская система – это типично английский метод обучения и воспитания. Она отвечает большинству требований партнерских отношений между участниками взаимодействия на всех его этапах. Необходимо выделить основные этапы взаимодействия: определение потребностей студента, целеполагание, планирование, организация его деятельности, контроль за его действиями, принятие решений, вызванных результатами действий. Роль тьютора на различных этапах взаимодействия со студентами может меняться в зависимости от целей самостоятельной работы, содержания учебного материала, уровня подготовленности студентов к выполнению самостоятельной работы. Тьютор может быть наставником, координатором, экспертом и советчиком. Формы взаимодействия студента и тьютора разнообразны. Среди них написание и обсуждение рефератов, дискуссии на заданную тему. Цель рефератов: побуждать студентов к самостоятельной работе, помочь им сформировать необходимые для этого умения и навыки, а также контролировать ее выполнение. Дискуссии с тьютором дают возможность получить инфор-

мацию об успеваемости студента и о его отношении к учебе.

Таким образом, все рассмотренные условия способствуют эффективной организации самостоятельной работы студентов в вузах Великобритании и находятся во взаимосвязи, хотя и для британских вузов характерны факторы, снижающие эффективность самостоятельной работы студентов [3].

По мнению М. Г. Кучеряну, это узкая специализация, недооценка академических знаний у студентов по дисциплине при определении эффективности самостоятельной работы, излишняя приверженность к ее определенным формам [1]. Несмотря на эти недостатки в организации самостоятельной работы студентов Великобритании, по мнению Н. А. Стафеевой, такая система организации самостоятельной работы очень эффективна. Использование мощных внешних средств поддержки развития мыслительной деятельности студента формирует спрос на специалиста, способного к творчеству, владеющего приемами самостоятельной исследовательской и изобретательской деятельности. В связи с этим требуется пристальное внимание к организации самостоятельной работы студентов в российских вузах.

Приоритетными тенденциями организации самостоятельной работы студентов в вузах России и Великобритании принято считать:

– интеграция подходов к организации самостоятельной работы с целью комплексного воздействия на мотивационную сферу студентов. Интеграция подходов стимулирует познавательную активность студентов, способствует формированию качеств личности, необходимых самостоятельной организации процесса обучения и целенаправленного произвольного изучения учебного материала;

– использование в рамках организации самостоятельной работы учебно-методических комплексов, позволяющих со-

вершенствовать самостоятельную работу студентов над изучением, закреплением и контролем качества усвоения учебного материала;

- приоритетность практической, методической профессиональной компетенции преподавателя;

- прямое и косвенное формирование культуры учебной деятельности;

- опора на моделирование ситуаций профессионального общения;

- применение средств и методов организации самостоятельной работы и принципы самоорганизации, самоуправления и самодиагностики студентов.

Основными дидактическими условиями совершенствования самостоятельной работы студентов в России и в Великобритании являются [3]:

- четкость планирования самостоятельной работы студентов (учет принципа оптимизации, принципа целеполагания; уровня мотивации студентов, степени их готовности к практической деятельности);

- научность организации самостоятельной работы студентов (планирование времени, содействие формированию культуры учебной деятельности студентов, вариативность видов деятельности);

- своевременность и систематичность осуществления мониторинга;

- профессионализм и компетентность преподавателя (личностные качества преподавателя, теоретический и практический уровень его подготовленности).

Исследования как российских, так и английских педагогов показывают, что самый эффективный путь повышения качества подготовки современного специалиста – формирование у него потребностей в осознанном самообразовании, в самоорганизации, в стремлении приобрести высокий профессионализм [2].

Человек должен быть непосредственным участником познавательного процесса, в который его необходимо вовлечь, создать условия для приобретения знаний,

умений, навыков и их последующего применения. Для повышения эффективности самостоятельной работы преподавателям необходимо изменить подходы к ее организации. Одним из таких подходов является внедрение организации электронного обучения в информационно-образовательной среде (ИОС) университета.

В Великобритании наиболее эффективными являются индивидуальные консультации, стимулирующие познавательную активность студентов, способствующие созданию творческой обстановки и росту взаимопонимания между студентами и преподавателем. Реализация личностного и индивидуального подходов находят отражение также и в дальнейшей разработке идей дистанционного образования – «ДО» (англ. «distance learning») [4].

Учебные комплексы, разработанные ИОС университетах Великобритании на основе подходов и принципов организации самостоятельной работы студентов, ориентированы на изменение отношения студентов к процессу обучения, на принятие ответственности со стороны студентов за процесс и результат обучения. Принципы отбора и организации учебного материала, комплекс методов, применяемых в рамках его изучения, обеспечивают высокий уровень мотивации и познавательной активности, необходимый для организации эффективной самостоятельной работы студентов, что приводит к тенденции позитивного изменения качества знаний [6].

Тенденции современного образования таковы, что крупные университеты, традиционно являясь базой высшего и послевузовского профессионального образования, разрабатывают новые ИОС для обеспечения интерактивности взаимодействия субъектов образования, продуктивности учебного процесса и самостоятельного обучения. В нашем исследовании мы рассмотрим принцип работы ИОС Blackboard и его альтернативные аналоги, такие как Schoology и TalentLMS Британского уни-

верситета University of Queensland в Австралии. Далее мы предоставим характеристику, опишем возможности, функции, преимущества и недостатки каждой из ИОС университета Австралии. В University of Queensland основными пользователями информационно-образовательной среды являются студенты и преподаватели.

Blackboard предоставляет возможность повышения навыков обучающихся, которые могут быть улучшены в процессе использования Blackboard. Эти навыки включают в себя организацию и управление временем, которые идут рука об руку, помогая учащимся выполнять свои задания эффективно. Blackboard дает возможность включить функцию расписание на каждый модуль, на который зачислен обучающийся, и таким образом столкновение двух модулей элиминируется. Все документы опубликованные преподавателем могут иметь предельный срок. Знания об этих датах стимулируют учащихся использовать их время более продуктивно. Также проверка расписания / зачетная книжка, где все работы расписаны, позволяет учащимся распоряжаться своим временем более эффективно. Донна Паттерсон, ассистент администратора университета юриспруденции и технологии Вальпараисо, подвела итоги в своих исследованиях и заявила, что профессорско-преподавательский состав должен использовать технологии в обучении, так как студенты считают, что технология помогает им чувствовать себя более организованно.

Система обучения Blackboard нашла свое применение в области не только дистанционного обучения в курсах университетах и колледжах, которые полностью изучаются онлайн, но и как дополнение к более традиционным формам обучения в гибридных курсах и курсах, в которых другая цифровая система обучения может быть основной. Система обучения Blackboard позволяет преподавателю контролировать обсуждения. Панель управле-

ния позволяет инструктору разрешать учащимся модифицировать или удалять темы (онлайн), публиковать анонимно и добавлять файлы. В конце каждого задания преподаватель может заблокировать доступ учащихся к доске обсуждений, чтобы учащиеся не могли больше публиковать комментарии. Через систему связи Blackboard учащийся получает отзыв о своем комментарии от преподавателя. Преподаватели могут использовать систему электронной почты Blackboard для отправки индивидуального, группового и классного сообщения учащимся. Прикрепленный файл может содержать оценку учащихся в соответствии с рубрикой на дискуссионном форуме.

Практическое исследование. Нам представилась возможность дистанционно опросить одного из преподавателей университета Queensland факультета бизнеса, экономики и права о преимуществах и недостатках работы в этой системе с целью организации самостоятельной работы студентов вуза¹: «При зачислении в университет каждому студенту формируется учетная запись для доступа к электронной информационно-образовательной среде университета. У каждого студента свой логин / пароль и свой личный кабинет со списком предметов, которые он изучает в данном семестре. Под каждым предметом меню, в котором все и находится – слайды с лекций, практические занятия, объявления от преподавателей, программа на семестр, основные сроки сдачи работ и папка, куда подгружать выполненные задания. Также у каждого предмета есть публичный форум, где общаются преподаватели и студенты. Если в рамках изучения предмета есть групповое задание на семестр, то есть дополнительное меню для онлайн работы над общими документами, которым пользуются студенты, входящие в одну группу.

¹ Из устного интервью автора статьи с преподавателем университета Queensland.

Управление своей учебной программой тоже все организуется онлайн, через сайт университета. Там студент сам выбирает, какие курсы будет изучать в данном семестре и их количество (4 предмета в семестр считается очным обучением), может заплатить за обучение, отказаться от предмета, составить расписание на семестр. У каждого предмета несколько семинаров и лекций в неделю по одной и той же теме, поэтому студент может планировать свое расписание как ему удобно, чтобы не было конфликтов между предметами. Запись на посещение семинаров / лекций в определенное время производится с использованием своего логина, т. е. нельзя забронировать себе место на две лекции по одному и тому же предмету в одну неделю (к примеру, если студент на одну не успевает, то на вторую точно попадет). Поэтому места ограничены на каждый семинар и лекцию, поэтому если студент захочет выбрать для себя удобное время – ему нужно находиться в режиме ожидания на сайте и ждать открытия записи и сразу же бронировать что выбрал. Если же студент не успевает забронировать себе место и время, то ему придется ходить в 4 вечера в субботу на занятия. После того как студент записался на предметы – это его окончательный выбор, по этому расписанию ему в обязательном порядке нужно будет ходить весь семестр.

Обучающиеся и преподаватели встречаются в назначенное время для занятий или лабораторных работ, но общая продолжительность таких занятий сокращена. Допустим, вы преподаете курс, который обычно состоит из трех занятий в неделю. С добавлением онлайн-занятий можно встречаться в аудитории всего два раза в неделю. Вы организуете очные и интерактивные занятия, которые усиливают, дополняют и поддерживают друг друга. Вы можете совмещать лучшие качества занятий в аудитории и онлайн-курсов. Обучающиеся могут регулярно встречаться с преподавателем, в то же время, пользуясь гибкостью ин-

активного обучения. Общение с учащимися проходит с использованием интерактивных средств. Учащиеся взаимодействуют, общаются и совместно работают в Интернете. Вспомогательные материалы, такие как расписание курса, домашние задания и дополнительные обсуждения, предоставляются в Интернете. Эти компоненты призваны дополнять, а не заменять очные занятия в аудитории. Онлайн-обучение может проходить как в синхронной, так и в асинхронной среде. В синхронной среде учащиеся и преподаватели взаимодействуют в реальном времени, например как в службе Blackboard Collaborate. Можно организовать сеанс Collaborate, чтобы провести лекцию, прием посетителей, учебное занятие, импровизированное обсуждение или организовать выступления приглашенных докладчиков. В асинхронной среде взаимодействие происходит в течение длительных периодов времени, например во время обсуждения. У учащихся есть время на то, чтобы сделать общение более осмысленным.

Из недостатков системы важно указать закрытый доступ в систему, т. е. студент или преподаватель из другой страны, который не имеет отношения к университету, в котором действует данная ИОС, не сможет получить доступ на ознакомление или ему не смогут предоставить демонстрацию работы в системе в силу политики конфиденциальности и коммерческой составляющей ИОС. На этот случай предоставляются аналоги Blackboard такие как Schoology и TalentLMS, которые так же одинаково являются востребованными.

По сравнению с ситуацией в мире, российские вузы значительно отстают: на сегодняшний момент есть всего несколько институтов, которые могут вести сетевой учебный процесс от первой до последней дисциплины, направления или специальности. Лидерами в области дистанционного обучения являются Томский государственный университет управления

и радиоэлектроники, Тюменский государственный университет, Московский институт менеджмента, экономики и права, Московский технологический институт. Также можно отметить такие вузы как Московский государственный университет экономики, статистики и информатики. В Санкт-Петербургском университете начата эксплуатация информационной системы поддержки образовательного процесса Blackboard. Система поддержки образовательного процесса Blackboard с помощью современных информационных технологий обеспечивает дистанционное взаимодействие преподавателей и студентов, позволяет преподавателям организовать самостоятельную работу студентов, а студентам – быстрее и эффектив-

нее получать знания и проверять, хорошо ли и правильно ли они усвоены. В настоящее время идет регистрация пользователей системы Blackboard СПбГУ. Службой информационных технологий СПбГУ обеспечивается создание логинов и паролей для всех обучающихся в СПбГУ, для работников профессорско-преподавательского состава, педагогических работников и административно-управленческого персонала университета. Первыми пользователями системы стали преподаватели и обучающиеся по направлениям менеджмент и юриспруденции».

Ниже предоставим сравнение основных характеристик трех ведущих ИОС в University of Queensland Британии в Австралии (табл.).

Таблица

Сравнение основных характеристик ИОС

Критерии оценивания ИОС	Blackboard Learn	Schoology	TalentLMS
1	2	3	4
Краткая характеристика ИОС	Сервис, который помогает сделать обучение более эффективным и за пределами традиционных стен. Он позволяет расширить права и возможности инструкторов. Система подойдет как для преподавателей, упрощая процесс и избавляя от лишней нагрузки, так и для студентов, администраторов и академических лидеров – Автоматизация оценок. – Доска xPLog. – Система уведомлений.. – Возможность открывать задания. – Платформа для совместной работы.	Система управления обучением, способная стать более эффективным инструментом на всех уровнях, предлагая и совместную работу. С помощью образовательной платформы можно способствовать укреплению сотрудничества, привлекать к процессу студентов и совместно использовать ресурсы, учебные практики и многое другое. Schoology упрощает создание и управление контентом, записи классов, посещаемость и др. – Инструменты создания веб-страницы. – Интерфейс для совместной работы. – Управление учебным планом.	Система создания курсов с простым и четким интерфейсом. Без изысков или экспериментов с расположением элементов. Доступны все необходимые функции для такого рода сервисов. Но здесь нет, например, назначения и рецензирования заданий, как и вебинаров, и календаря. Подойдет для асинхронных курсов и смешанного обучения. – Собственные презентации и документы. – Повторное использование контента из Youtube, Slideshare, Wikipedia и так далее. – Повторное использование контента из QuizMaker, Storyline и так далее. – Создание оценок и опросов.

1	2	3	4
	<ul style="list-style-type: none"> – Работа с докумен-тами. – Контент-редактор. – Дэшборд. – Анализ данных 	<ul style="list-style-type: none"> – Обмен сообщениями. – Личный / общий контент. – Мобильные приложения. – Расширенная аналитика. – Центр ресурсов и инструкторов. – Автоматическое обновление. – Открытый доступ к интеграциям. – Интеграция систем с информацией о студентах 	<ul style="list-style-type: none"> – «Расшаривание» курсов, даже на незарегистрированных пользователей. – Выпуск сертификатов. – Создание учебных путей. – Продажа курсов через PayPal. – Совместимость со Scorm и TinCan
Цена	Минимум 30 \$	Минимум 0 \$. Есть две версии: платная и бесплатная. Платная стоит 10 \$ на одного студента	Доступен бесплатный тариф (до 5 пользователей) и платные, от 29 \$ в месяц
Платформы	Браузер	Браузер, Android, Apple	Браузер, Apple, Linux, Android
Доступные языки	English	English	English
Редактор курсов	V	V	V
Управление группами	V	V	X
Тестирования	X	V	V
Оценка курсов	V	V	X
Сертификаты	V	V	V
Отчеты	V	V	V
Управление доступом	X	V	V
Профили сотрудников	V	V	V
Лента активностей	X	V	V
Отчеты и анализ эффективности	V	V	V
Календарь	V	V	V
Блог	X	V	V
Обмен сообщениями	V	V	V
Доступ по протоколу HTTPS (данные между вами и сервисом передаются по зашифрованному каналу, что исключает их перехват злоумышленниками)	V	V	V
Интеграция с другими сервисами	X	V	V

Результаты. Итак, все три ИОС имеют общие принципы работы сходства и схожие возможности, но они делятся на коммерческие и условно-бесплатные. Коммерческие системы предъявляют повышенные требования к клиентской части и системе безопасности и шифрования и очень часто создаются под конкретные задачи определенных учебных заведений. К коммерческим относится

Blackboard Learn. К условно-бесплатным Schoology и TalentLMS. Анализ данных ИОС показывает принципы работы в обучении и взаимодействии между преподавателями и студентами. В качестве примера для организации самостоятельной работы студентов вуза в ИОС университета можно воспользоваться условно-бесплатным ближайшим аналогом коммерческой программы.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Кучеряну М. Г. Самостоятельная работа студентов в высших учебных заведениях Великобритании: автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Ярославль; М., 1997. – 20 с.

2. Лантева Е. Ю. Дидактические условия использования опыта организации самостоятельной работы студентов Великобритании в вузах России: автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Казань, 2001. – С. 57–79.

3. Стафеева Н. А. Организация самостоятельной работы студентов в высших учебных заведениях Российской Федерации и Великобритании // Высшее образование сегодня. – 2016. – № 5. – С. 39–41.

4. Тумовец Т. Е. Формы самостоятельной подготовки студентов в системе педагогического образования Великобритании // Самостоятельная работа и академические успехи: теория, исследования, практика: материалы

V Между-нар. науч.-практ. конф. – Минск: БГУ, 2005. – С. 307–315.

5. Филиппов В. М. Образование для новой России // Вестник образования в России. 2000. – № 2. – С. 103–104.

6. Baker J., Dillon G. Peer Support on the Web // Innovations in Education Technology International. – 1999. – Vol. 36, № 1. – P. 65–70.

7. Jacks D. Student, Politics and Higher Education. Lawrence; Wishart; London, 1979. – P. 17.

8. Kogan M. Lifelong Learning in the UK // European Journal of Education. – 2000. – Vol. 35, № 3. – P. 243.

9. Lifelong Learning: opportunity or compulsion? // British Journal of Educational Studies. – 2000. – № 46. – P. 251–263.

10. May P. Exam Classes. – Oxford: Oxford University Press, 1996. – P. 105.

Поступила в редакцию 16.04.2019

Dyatlova Yulia Olegovna

Graduate Student of the Foreign languages Department for the Humanities of Novosibirsk State Technical University, juli.safonova@yandex.ru, ORCID 0000-0003-1377-7532, Novosibirsk

MODERN TRENDS IN THE ORGANIZATION OF INDEPENDENT WORK OF STUDENTS OF FOREIGN UNIVERSITIES AND RUSSIA

Abstract. In the article the author considers the structure of the educational process in the UK and Russia. Optimization of work in the information and educational environment of the University is one of the most important ways to develop the self-study skills in the modernization of modern education and shift the emphasis on student-oriented learning.

Methodology. The article analyzes the literature on the problems of organization of independent work of students. The author studies the concept of “life Learning” (education through life) in the educational system of Great Britain. The article highlights some aspects of the system of

continuing education. The article shows that the system of continuous education requires global transformations affecting the organizational-management and controlling function of the teacher in self-education of students. Special attention at the present stage of education is paid to the tutor system, in which the teacher becomes a facilitator and mentor.

The author describes the priority trends of the organization of independent work of students and also the main didactic conditions of improvement of independent work of students in Russia and in Great Britain. This article deals with the concept and structure of information educational environment of the University, its role in the organization of independent work of students.

The main content of the research is the analysis of the capabilities of information educational environment developed in UK universities with the purpose of organizing independent work of students in Russian universities. The article focuses on the issue of information educational environment that can help teachers to provide independent work of students. The research attention aims pluses and minuses of different information educational environments. Nowadays there are a lot of information educational environments, but not all of them students and teachers can use for free. For example Blackboard is a closed information educational environment except for students and teachers of university where this information environment is installed. We examined several information educational environments that can be used by different universities and teachers in educational process from all over the world. Our research focuses on the comparison of the technical characteristics of Blackboard Learn, Schoology and TalentLMS.

Keywords: information educational environment, information and communication technology, independent work of students, professional education, Blackboard.

References

1. Kucherjanu, M. G., 1997. Independent work of students in higher educational institutions of Great Britain. Yaroslavl; Moscow, pp. 20. (In Russ.)
2. Lapteva, E. Y., 2001. Didactic conditions of using the experience of the organization of independent work of students in the UK universities in Russia. Kazan, pp. 57–79. (In Russ.)
3. Stafeeva, N. A., 2016. Organization of independent work of students in higher educational institutions of the Russian Federation and the UK. Higher education today, No. 5, pp. 39–41. (In Russ.)
4. Titovec, T. E., 2005. Forms of independent teaching of students in the system of pedagogical education in the UK. Independent work and academic success: theory, research, practice. Minsk: BSU Publ., pp. 307–315. (In Russ.)
5. Filippov, V. M., 2000. Education for new Russia. Bulletin of education in Russia, No. 2, pp. 103–104. (In Russ.)
6. Baker, J., Dillon, G., 1999. Peer Support on the Web. Innovations in Education Technology International, Vol. 36, No. 1, pp. 65–70. (In Eng.)
7. Jacks, D., 1979. Student, Politics and Higher Education. Lawrence; Wishart; London, pp. 17. (In Eng.)
8. Kogan, M., 2000. Lifelong Learning in the UK. European Journal of Education, Vol. 35, No. 3, pp. 243. (In Eng.)
9. Lifelong Learning: opportunity or compulsion?, 2000. British Journal of Educational Studies, No. 46, pp. 251–263. (In Eng.)
10. May, P., 1996. Exam Classes. Oxford: Oxford University Press Publ., pp. 105. (In Eng.)

Submitted 16.04.2019

DOI: 10.15293/1813-4718.1903.16

УДК 37.0(4)+37.0(73)

Джуринский Александр Наумович

Доктор педагогических наук, профессор, академик Российской академии образования, Московский педагогический государственный университет, djurins@yandex.ru, ORCID 0000-0001-5672-3812, Москва

ЦИФРОВОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В ЗАПАДНОЙ ЕВРОПЕ И США: НАДЕЖДЫ И РЕАЛЬНОСТЬ

Аннотация. Педагогическое сообщество Запада связывает с внедрением новейших технических средств надежды выйти из кризиса образования. Сторонники технического детерминизма полагают, что новейшие электронные устройства помогут устранить проблемы неуспеваемости; наладить сотрудничество между преподавателями и обучающимися, дифференциацию обучения; скорректировать методы и формы обучения; оптимизировать расходы на образование. Возрастает образовательный потенциал Интернета, где происходит виртуальный контакт преподавателя и обучающегося, а также между учащимися. США первыми приступили к теоретическому обоснованию и практическому освоению в образовании новейших информационных технологий. Сегодня компьютеризация американской школы имеет всеохватный характер. Осмысление и внедрение информационных технологий также идет в педагогике и учебных заведениях Западной Европы. Новые информационные технологии доказали свою незаменимость в системах образования Западной Европы и США. Создаются специальные учебные классы, оснащенные новейшей техникой, национальные центры дистанционного обучения с помощью электронных средств. Вместе с тем применение цифрового образования на Западе порождает педагогические риски и проблемы. Обучающие компьютерные программы зачастую оказываются копиями традиционных учебных пособий. Не хватает педагогов, владеющих новой техникой. Не закрыта проблема охраны здоровья обучающихся. Школа на Западе недостаточно эффективно помогает учащимся овладеть новейшими информационными технологиями.

Ключевые слова: цифровое образование, информационные технологии образования, цифровое образование в США, цифровое образование в Западной Европе.

Введение в проблему. С целенаправленным и систематическим внедрением новейших технических средств педагогическое сообщество Запада связывает надежды выйти из кризиса образования. Сторонники технического детерминизма надеются, что новейшие электронные устройства помогут устранить проблемы неуспеваемости; наладить сотрудничество между преподавателями и обучающимися, дифференциацию и индивидуализацию обучения; скорректировать методы и формы обучения; оптимизировать расходы на образование.

Работа обучающихся с современными информационными технологиями позволяет осуществить две капитальные образовательные функции: приобретение определенных знаний и умений, а также использование ИКТ при преподавании различных дисциплин. В первом случае осваиваются курсы по информатике, электронике, работа на компьютере и пр. Во втором – совершенствуется учебный процесс (персональные задания, работа с «электронным редактором», наглядное обучение и пр.).

К насыщению новейшими цифровыми

технологиями систем образования Западной Европы и США подталкивает перспектива их применения. В начале третьего тысячелетия до 60–70 % занятого населения ведущих стран мира пользуется различными гаджетами. Качественно и весьма быстро возрастает образовательный потенциал планетарной системы Интернета. Сегодня Интернет позволяет миллионам пользователей не только обмениваться учебными материалами. Если еще 10 лет назад он выполнял преимущественно роль виртуальной площадки приобретения информации, то сегодня это инструментарий, где посредством социальных сетей происходит активный виртуальный контакт не только между преподавателем и обучающимся, но и между самими учащимися. «Путешественники по Интернету» вникают в проблемы своей страны, приобщаются к культурам и знаниям разных народов и цивилизаций.

Вошедшие в системы образования Запада информационные технологии предназначены сделать преподавание и учение более эффективными, будучи источником небывалых ранее резервов самостоятельного, скоростного овладения новыми знаниями. Нетрадиционный путь обучения открыли компьютерные игры. На дисплее «оживают» вещи и образы окружающего мира, приобретаются обобщенные представления о них. Развивается абстрактное логическое мышление, поскольку обучающийся осознает, что предметы на экране – лишь знаки реальности. Улучшаются память и внимание. Игровая мотивация переходит в учебную.

Применение современных информационных технологий ломает стереотипы учебного процесса. Наличие новейших информационных технологий превращается в обязательное условие учебного процесса.

Исследовательская часть. Педагоги и учебные заведения Западной Европы и США стремятся соответствовать вызовам цифрового образования. Первы-

ми на Западе вступили на путь освоения в системе образования новейших информационных технологий США. Сторонники максимального использования таких технологий опираются на ряд дидактических установок. Одна из них – идея программированного обучения. Один из ее авторов Б. Скиннер предлагает рассматривать учебный процесс как предельно формализованный и детализированный объект, в соответствии с которым надо составлять алгоритмы последовательного выполнения запрограммированных предписаний [10].

Несколько иначе трактовал программированное обучение другой американский педагог Н. Кроудер [9]. По его представлениям, необходимы не только общий порядок освоения учебного материала, но и персональные обучающие программы разветвленного алгоритма программированного обучения. В серии учебных книг «TutorText» им был предложен диалоговый метод общения с учеником, учитывающий его персональные возможности. В 1960 г. Кроудер подготовил компьютерную обучающую программу «AutoTutor», реализующую идеи, сформулированные в «Tutor Text».

Лучшие учебные компьютерные программы составляются так, чтобы неверный ответ учащегося был скорректирован компьютером. Например, текстовый редактор помогает исправлять ошибки, допущенные при выполнении заданий по родному и иностранному языкам.

«Компьютерное» поколение американских школьников появилось в середине прошлого века. В ряде учебных заведений были оборудованы учебные центры, оснащенные новейшей техникой. Например, в одной из школ г. Луисвилля (штат Техас) соорудили купол с изображением звездного неба, посреди центра расположили пульт – «космическую станцию» для учителя, по периметру – персональные компьютеры для учеников.

Для общеобразовательных учебных за-

ведений США было подготовлено целостное компьютерное программное обеспечение («Проект АСЕ»). Планировалось, что выпускники начальных школ овладеют элементарными навыками работы на компьютере; учащиеся получают подготовку, достаточную для работы по прикладным программам, смогут использовать текстовой редактор на занятиях по всем разделам учебной программы; учащиеся овладеют системами телекоммуникаций.

Сегодня компьютеризация американской школы имеет всеохватный характер. Власти безвозмездно предоставляют учителям персональные компьютеры, чтобы те смогли овладеть новейшей техникой и стать квалифицированными инструкторами для учеников. Школа широко оснащена различными гаджетами, банками обучающих программ.

Занятия по информатике ведутся с 1-го класса. Поначалу дети просто играют, затем выполняют все более сложные упражнения и осваивают более сложные программы. Многие школьники выполняют домашние задания на персональных ноутбуках. Ими уверенно пользуются ученики 10–12-летнего возраста.

В учебном процессе преподаватели и студенты американских вузов охотно прибегают к продвинутым новым информационным технологиям: мобильная связь, портативные компьютерные комплексы, видеоконференции, использование Интернета и пр. [2]. Так, университет Карнеги – Меллон систематически практикует «открытое обучение» в виде онлайн-курсов, когда студенты высылают преподавателям выполненные на компьютере учебные задания, готовят, демонстрируют видео презентации [2].

В педагогике и учебных заведениях Западной Европы также идет активное осмысление и освоение информационных технологий, являющихся плодом технологической революции. Создаются специальные учебные классы, оснащенные но-

вейшей техникой, национальные центры дистанционного обучения с помощью электронных средств. Так в Великобритании, как и в США, практически все учебные заведения оборудованы компьютерами.

Особый комитет «Компьютерного национального общества» изучает возможности учебных компьютеров, популяризирует применение новейших информационных технологий. Изучением перспектив и применения новейших технологий в образовании занимается также Компьютерная школа (The School of Computing) в университете Стаффордшира [8].

Специалисты этих центров создают учебные компьютерные программы, мотивирующие творческую мысль учащихся. Одна из таких программ по математике для начальной школы предполагает исполнение учащимся обязанностей программиста. Например, ему предлагается вопрос: «Какие различия между цифрами “девять” и “четыре”?» Ученик имеет возможность многовариантного ответа: «Девять больше четырех», «Четыре меньше девяти», «Девять равно из пять плюс четыре» и т. д.

Составители подобных программ признают, что суть проблемы состоит не столько в их нехватке, сколько в том, что зачастую они оказываются копиями учебных пособий. Французский ученый Ф. Одуэн (F. Audouin), автор «Кибернетической педагогики» (1971), рассуждает о не замене наставника машиной, а гармоничном сочетании усилий человека и машины. Одуэн предлагает учитывать, что сокращение наполняемости классов и увеличение штата преподавателей во французской школе мало вероятны. В этой связи он надеялся, что новейшие информационные технологии позволят экономнее расходовать учебное время, общаться учителю одновременно с группой учеников, «взять в русло» льющийся на школьников поток информации, установить «обратную связь» между учеником и источником информации, усилить активность и самостоятельность учащихся [7].

Во французской школе технические средства – давно не сенсация. Франция идет в ногу с техническим прогрессом, и использование новейшие информационных технологий – будни образования. Уже к 1990 г. в общественных средних школах насчитывалось до 150 тыс. персональных компьютеров. Сотни колледжей и лицеев имеют в распоряжении новейшую телевизионную технику – параболические антенны, лазерные устройства и пр. Монтировано кабельное телевидение в пределах отдельных учебных заведений. В школах создаются фонды аудиовизуальной учебной документации с подборками по различным образовательным темам. Например, в коллеже Марли-ле-Руа накоплено свыше 300 учебных фильмов по курсу истории. Фильмы сделаны с изрядным юмором, по принципу «доступность даже при сложном содержании» [3].

Программы и способы использования информационных технологий во Франции разрабатывает группа научно-методических центров. Их возглавляет национальный центр в Сен-Клу, координирующий деятельность коллег в Ванве, Гренобле, Лилле, Лионе, Руане и Тулузе. Современными информационными технологиями располагают все учебные заведения Франции. К настоящему времени создана национальная структура ресурсов информатики, аудио-, видеосредств: банки информации по учебным дисциплинам, центры аудио- и компьютерной техники). Учебные заведения могут воспользоваться этими ресурсами при помощи Интернета. По национальному телевидению регулярно ведутся учебные передачи.

Новые информационные технологии используется для обеспечения в первую очередь учебных программ по механике и автоматике, электронике и информатике, экономике и управлению. Услугами «электронных ассистентов» – компьютерных обучающих программ – пользуются и на занятиях по гуманитарным дисциплинам.

К примеру, словесники работают с программой, в которую заложены сведения из энциклопедического словаря «Larousse».

Научно-техническая революция в системах образования Западной Европы и США не проходит гладко. Нет уверенности в однозначно позитивных последствиях применения новейших информационных технологий. Появляются новые риски и проблемы. Из жизни обучающихся вытесняются книги. Имеются признаки чрезмерного использования Интернета. Сегодняшние школьники общаются по мобильному телефону не менее часа в день, т. е. примерно столько времени, сколько у них занимает приготовление домашних заданий [5]. Оказалось, что одно лишь наличие гаджетов еще не гарантирует эффективного образования. Не хватает педагогов, квалифицированно владеющих новой техникой. Не даны однозначные ответы на вопрос, обеспечивают ли новейшие информационные технологии прочное закрепление знаний, основательна ли учебная мотивация при работе на компьютере. Нет окончательного позитивного ответа на вопрос, возникает ли при этом игра ради приобретений знаний. Не закрыта проблема гигиены, охраны психики и здоровья обучающихся. Появилась болезнь компьютерной зависимости обучающихся, приводящая к психическим расстройствам. Возникает опасение, что компьютерные игры – прямой путь к деградации школьников и студентов, у которых развиваются только разделы мозга, которые ответственны за моторику, тогда как остальные участки пребывают в состоянии стагнации.

Исследования свидетельствуют, что школа на Западе недостаточно эффективно помогает учащимся овладевать новейшими информационными технологиями. Так, уроки информатики не влияют сколько-нибудь существенно на компьютерную грамотность учащихся. О состоянии информационной и компьютерной грамотности учащихся и учителей (на Западе в том чис-

ле) дает представление международный мониторинг ICILS (2013). Обследовались учителя и 14-летние школьники 21 страны. Мониторинг шел по четырем уровням навыков:

- 1) сбор и обработка информации;
- 2) извлечение и оценки информации;
- 3) управление информацией;
- 4) самостоятельное производство информации.

Выяснилось, что по всем странам в среднем 17 % школьников не достигли первого из указанных уровней. Лишь 2 % зарубежных школьников поднялись до четвертого уровня. На тот или иной уровень такой грамотности школьники обычно выходят самостоятельно (те, кто «сидит» в Интернете) [6].

Тенденция наращивания роли новейших технических средств в учебном процессе грозит возникновением ситуации, когда, если переиначить популярное выражение, «можно испортить кашу обилием масла». Высказываются сомнения в однозначно позитивном эффекте применения в образовании новейших информационных технологий. Как писал журнал «Times», хотя классы стали походить на кабину космического корабля, школьники отнюдь не лучше овладевают необходимыми знаниями и умениями, чем их предшественники [4].

Немало педагогов на Западе далеки от эйфории при анализе перспективы тотального внедрения в высшей школе потока достижений технологической революции. «Студенты, начинающие учебу в этом году (2009/2010), могут оказаться последним поколением, для которого “пойти в колледж” означает собрать вещи, получить место в общежитии, слушать профессоров. Колледжи <...> будут разрушены при помощи новых способов информации через Интернет», – читаем мы в газете «Washington Post» [1].

Пессимисты тревожатся, что безоглядное поощрение неконтролируемого самостоятельного обучения студентов,

вооруженных непрестанно совершенствующимися гаджетами, наносит все более ощутимые удары по качеству и эффективности высшего образования. Один из таких пессимистов – американский педагог Э. Дельбанко – опасается исчезновения системного академического высшего образования по причине появления его безграничной доступности с помощью электронных средств. Он с большим скепсисом относится к перспективе «светлого будущего образования по Интернету». Согласно его суждениям, безудержная компьютеризация сулит возврат к худшему педагогическому наследию средневековых университетов, студенты которых зачастую учились как угодно и у кого угодно, но только не у профессиональных преподавателей [1].

Заключение. Новые информационные технологии доказали свою незаменимость в системах образования Западной Европы и США. Они оказались одной из гарантий модернизации учебного процесса, сделавшись мощным способом самообразования, повышения информативности, интенсивности образования.

Применение современных информационных технологий ломает стереотипы учебного процесса. Преподаватель попросту не в силах сохранять статичную позу, быть ментором – ведь ему необходимо постоянно манипулировать с различными гаджетами.

Демонизация новейших технических средств выглядит несколько надуманной. Но если отбросить излишнюю риторику их противников, риски серьезного кризиса по причине педагогически непродуманного внедрения подобных средств в сфере образования на Западе не так уж и малы. Пока же, несмотря на определенную педагогизацию и рост влияния таких технологий на учебный процесс, они выполняют в системе образования по преимуществу служебные и вспомогательные дидактические функции. Основными технологиями обучения в учебных заведениях на

Западе остаются традиционные формы и методы: уроки, лекции, семинары, непосредственное общение обучающихся с преподавателями.

Библиографический список

1. Дельбанко Э. Колледж. Каким он был, стал и должен быть / пер. с англ. – М.: МГУ, 2015. – 256 с.
2. Джуринский А. Н. Высшее образование в современном мире: тренды и проблемы. – М.: Прометей, 2017. – 186 с.
3. Джуринский А. Н. Новые технологии в системе образования Франции // Советская педагогика. – 1991. – № 4. – С. 132–136.
4. Джуринский А. Н. Сравнительное образование. Вызовы XXI века. – М.: Прометей, 2014. – 328 с.
5. Джуринский А. Н. Сравнительная педагогика. – 3-е изд., перераб. и доп. – М.: Юрайт, 2016. – 353 с.
6. Результаты ICILS 2013. Audouin F. La Pedagogie Assiste'e Cybernetique et Enseignement. P., 1971 [Электронный ресурс]. – URL: <http://icils2013.acer.edu.au/> (дата обращения: 18.02.2019).
7. Computer Science FdSc [Электронный ресурс]. – URL: <http://www.staffs.ac.uk/course/SSTK-12304.jsp> (дата обращения: 18.02.2019).
8. Crowder N. A. Automatic Training by intrinsic Programming // Teaching Machines and Programmed Learning / eds. A. A. Lumsdaine, R. Glaser. – NEA, 1960.
9. Skinner B. The Technology of Teaching. – N. Y., 1968.

Поступила в редакцию 10.03.2019

Dzhurinskiy Alexander Naumovich

Dr. Sci. (Pedag.), Prof., Academician of Russian Academy of Education, Moscow Pedagogical State of Education, djurins@yandex.ru, ORCID 0000-0001-5672-3812, Moscow

DIGITAL EDUCATION IN WESTERN EUROPE AND THE USA: HOPES AND REALITY

Abstract. The pedagogical community of the West connects with the introduction of the newest technical means of hope to get out of the crisis of education. Proponents of technical determinism believe that the latest electronic devices will help eliminate academic failure problems, establish cooperation between teachers and students, differentiate studies, adjust methods and forms of education, and optimize educational expenses. The educational potential of the Internet is increasing, where the virtual contact between the teacher and the student, as well as between students, takes place. The USA was the first to start the theoretical substantiation and practical mastering of the latest information technologies in education. Today the computerization of the American school is inclusive. Comprehension and implementation of information technology also goes to pedagogy and educational institutions in Western Europe. New information technologies have proven to be indispensable in the education systems of Western Europe and the USA. Special training classes are being created, equipped with the latest technology, national distance learning centers using electronic means. At the same time, the use of digital education in the West creates pedagogical risks and problems. Training computer programs are often copies of traditional textbooks. There are not enough teachers owning new equipment. The problem of students' health is not closed. School in the West does not effectively help students master the latest information technologies.

Keywords: Digital education, information technology education, digital education in the USA, digital education in Western Europe.

References

1. Delbanko, A., 2015. College. What It Was, Is, and Should Be. Moscow: Moscow State University Publ., 256 p. (In Russ.)
2. Dzhurinskiy, A. N., 2017. Higher Education in the Modern World: Trends and Challenges. Moscow: Prometheus Publ., 186 p. (In Russ.)
3. Dzhurinskiy, A. N., 1991. New technologies in the education system of France. Soviet pedagogy, No. 4, pp. 132–136. (In Russ.)
4. Dzhurinskiy, A. N., 2014. Comparative Education. Challenges of XXI Century. Moscow: Prometheus Publ., 328 p. (In Russ.)
5. Dzhurinskiy, A. N., 2016. Comparative Education. Moscow: Yurayte Publ., 353 p. (In Russ.)
6. Results of ICILS 2013. Audouin F. La Pédagogie Assistée Cybernétique et Enseignement. P., 1971 [online]. Available at: <http://icils2013.acer.edu.au/> (accessed: 18.02.2019). (In Eng.)
7. Computer Science FdSc [online]. Available at: <http://www.staffs.ac.uk/course/SSTK-12304.jsp> (accessed: 18.02.2019). (In Eng.)
8. Crowder, N. A., 1960. Automatic training by intrinsic programming. In: Teaching Machines and Programmed Learning. NEA Publ. (In Eng.)
9. Skinner, B., 1968. The Technology of Teaching. New York. (In Eng.)

Submitted 10.03.2019

ПОЭЗИЯ МАТЕМАТИКИ. К 80-ЛЕТИЮ А. Ж. ЖАФЯРОВА

*«Рассказывай еще – тебя нам слишком мало,
покуда в жилах кровь, в ушах покуда шум...»*

О. Э. Мандельштам

Поэт от математики? Да! Единственный мастер математической речи, владеющий расчетом как «языком» гуманитарного стиля мышления, обладающий даром точных, строгих и остроумных рассуждений. В трудах А. Ж. Жафярова не только совершенные и свершенные формы выражения научной мысли, формулы, раскрывающие драму познания, но и сама тайна бытия. А мысль, облеченная в слово, ведет читателя за собой по пути «креативного напряжения», развертывания и доопределения в процессе сотворчества с автором.

Восхищает удивительная способность Акрям Жафяровича связывать в единый контекст разнородные, на первый взгляд, понятия, традиционно проходящие по разным «научным департаментам». Культурная встреча с таким автором математических текстов – это интеллектуальное событие, которое вырывает нас из плена равнодушия и заставляет вглядываться в написанные им строки «как в морщины задумчивости», выразился бы Р. М. Рильке. Лучше поэта не скажешь, да и не будем пытаться.

В самом начале моего пути педагога и начинающего психолога присутствовали унылые и скучноватые персонажи гуманитарных текстов, такие как действия и деятельность, мышление и речь, а также прочие каузальные перцепции, названные в простонародии психологическими функциями. Однако Акрям Жафярович превратил этот «сухой» и чужой для меня понятийный аппарат в «живое знание» научных открытий, возведя математику в степень

педагогической задачи. Лет тридцать тому назад, даже страшно сказать, в прошлом веке, я привез опус, опрометчиво названный кандидатской диссертацией по общей педагогике. А через некоторое время получил отзыв члена-корреспондента РАО, не просто умный, а остроумный, не только тонкий, но и точный, отсекающий мой вымысел от реальности.

Отзыв даже сопровождался вот таким анекдотом:

«Одна знакомая попросила Пуанкаре позвонить ей по телефону, но предупредила, что номер трудно запомнить: 24361.

– И чего же тут трудного?! – удивился Пуанкаре. – Две дюжины и 19 в квадрате».

Мне этот эпизод почему-то запомнился. Хотя считаю, что у математиков специфический юмор, да простит меня уважаемый Акрям Жафярович! Но с улыбки началась наша работа, она продолжается и сегодня также творчески непринужденно.

Прочитав проект диссертации, Акрям Жафярович согласился стать моим научным руководителем, каковым и остается на протяжении этих лет, расширяя границы моих научно-несмелых поисков. А все началось с кандидатской, когда Учитель, додумав, доформулировав и блестяще делегировав мне все положения, выносимые на защиту, заставил поверить в свое «авторство в культуре», а в конечном итоге и в себя. Наверное, это и есть главная миссия великого человека и Учителя.

С тех пор мы ведем диалог на равных о тех идеях, которые пришли в голову руководителю, но которые, по долгу службы,

мне интересно и приятно формализовать языком профессиональной педагогики.

Знаю, что многие ученики Акрёма Жафяровича получили столь же щедрые и бескорыстные подарки на всю научную жизнь.

Большое спасибо от всех! За тот ин-

теллектуальный прорыв, который Вы совершаете постоянно, к которому мы приобщены благодаря Вам. Личности такого масштаба находятся вне времени и даже над временем, именно поэтому мы, Ваши ученики, ждем от Вас только новых свершений!

*А. Н. Дахин, доктор педагогических наук,
профессор, Новосибирский государственный
педагогический университет*

ТРЕБОВАНИЯ К СТАТЬЯМ И УСЛОВИЯ ПУБЛИКАЦИИ В ЖУРНАЛЕ

1. ОБЩИЕ ПОЛОЖЕНИЯ

1.1. Научное периодическое издание «Сибирский педагогический журнал» включен в Перечень ведущих рецензируемых научных журналов, рекомендованных ВАК РФ для публикации основных результатов диссертационных исследований на соискание ученых степеней доктора и кандидата наук.

1.2. Журнал публикует материалы по широкому спектру теоретических и прикладных проблем в сфере образования: научные статьи, научные обзоры, научные рецензии, отзывы.

1.3. Редакцией не принимаются к рассмотрению материалы публиковавшихся ранее научных статей, а также материалы, не соответствующие изложенным требованиям, и рекламные материалы.

1.4. Все статьи, планируемые к публикации в журнале «Сибирский педагогический журнал», проходят процедуру рецензирования и утверждения редколлегией. Редакционная коллегия оставляет за собой право на редактирование статей с сохранением авторского варианта научного содержания. В случае необходимости редколлегия вступает в переписку с авторами по электронной почте и может обратиться с просьбой о доработке материалов. Статьи, не соответствующие перечисленным требованиям, не публикуются и почтовой пересылкой не возвращаются.

1.5. Вознаграждение (гонорар) за опубликованные научные статьи не выплачивается.

1.6. Автор (соавторы) в соответствии с приведенными ниже требованиями и условиями регистрируется на сайте журнала, оформляет необходимые материалы: сопроводительные документы, статью.

1.7. Дополнительные условия публикации высылаются по запросу по электронной почте.

1.8. Публикация статей в журнале и доставка журнала авторам осуществляется на основании договора об оказании услуг по редакционной подготовке, доведении текста до требуемых редакторских стандартов, принятых в журнале. Извещение о благотворительном взносе высылается автору только после того, как по итогам рецензирования принято положительное решение о возможности публикации представленной статьи.

1.9. Плата с аспирантов за публикацию рукописей не взимается при предоставлении ими справки об обучении в аспирантуре на очном отделении.

1.10. Редакция имеет право частично или полностью предоставлять материалы научных статей в российские и зарубежные организации, обеспечивающие индекс научного цитирования, а также размещать данные материалы на Интернет-сайте журнала.

1.11. Перепечатка материалов «Сибирского педагогического журнала» без разрешения редакции запрещена, ссылки на журнал при цитировании обязательны.

2. ТРЕБОВАНИЯ К МАТЕРИАЛАМ И РУКОПИСЯМ

2.1. Автор предоставляет в редакцию текст статьи, заявку (Пример 4) и экспертное заключение о возможности опубликования статьи (Пример 5) в виде отдельных файлов в редакторе Microsoft Word.

2.2. Рукопись статьи должна включать в себя текст статьи, а также – пристатейные материалы на русском и английском языках:

- а) УДК;
- б) данные об авторе;
- в) заглавие статьи;
- г) аннотация;
- д) ключевые слова;
- е) библиографический список.

(Пример 1).

2.3. Объем текста составляет до 22 тыс. печ. знаков. Содержание и структура текста должны включать следующие обязательные элементы:

- постановка задачи;
- научная экспозиция, целью которой является введение в проблему;
- исследовательская часть;
- результаты исследования;
- научный аппарат и библиография.

Статья должна быть написана языком, понятным не только специалистам в данной области, но и широкому кругу читателей, заинтересованных в обсуждении темы.

Текст печатается в формате Word, шрифт Times New Roman, кегль 14, межстрочный интервал 1,5. Поля страницы – по 2 см с каждого края. Страницы должны быть автоматически пронумерованы. Имена иностранных авторов в тексте статьи приводятся на языке оригинала.

2.4. Аннотация должна соответствовать содержанию статьи. В тексте аннотации необходимо указывать цель работы, методологию исследования, основные достижения и выводы. Приветствуется следование структуре статьи. Объем аннотации – 1 500 знаков (шрифт Times New Roman, кегль 12, интервал одинарный, выравнивание по ширине, интервал после абзаца 12 пт).

При составлении аннотации на английском языке необходимо обращаться к общим требованиям ГОСТа 7.9–95, регламентирующим нормы составления реферата и аннотации.

2.5. Ключевые слова: 5–10 слов, по которым статьи могут быть найдены в электронных поисковых системах. Шрифт Times New Roman, кегль 11, интервал одинарный, отступа первой строки нет, интервал после абзаца 12 пт.

2.6. Библиографический список. Помещается в конце статьи после подзаголовка. В список должны войти научные источники, отражающие современное состояние исследований по проблеме. Библиографический список на русском языке оформляется в алфавитном порядке по ГОСТ Р 7.05-2008. Ссылки на литературу оформляются в квадратных скобках, помещаются после упоминания в тексте соответствующего источника и содержат номер указанного источника в списке, при цитировании – страницы (*Пример 2*).

2.7. Список литературы на латинице (References) должен быть оформлен в соответствии с требованиями журнала – по Harvard Style (*см. Пример 3*).

2.8. Рисунки и таблицы. Текст статьи может включать таблицы, а также графические материалы (рисунки, графики, фотографии и др.). Данные материалы должны иметь сквозную нумерацию, названия. На все таблицы и графические материалы должны быть сделаны ссылки в тексте статьи. При этом расположение данных объектов должно быть после ссылок на них. Шрифт надписей внутри рисунков, графиков, фотографий и других графических материалов Times New Roman Cyr, размер № 12, межстрочный интервал 1,0 (одинарный). Рисунки помещаются в тексте с разрешением не менее 300 dpi, схемы выполняются в редакторе Corel Draw.

3. ПРАВИЛА НАПРАВЛЕНИЯ, РЕЦЕНЗИРОВАНИЯ И ОПУБЛИКОВАНИЯ НАУЧНЫХ СТАТЕЙ

3.1. Авторы регистрируют свои материалы на сайте журнала.

3.2. Зарегистрированные материалы направляются для рассмотрения на первичную экспертизу тематики, содержания и формата представленного текста. В случае несоответствия одному из принятых в журнале требований статья отклоняется от рассмотрения. Автору отправляется об этом уведомление. Редакция не вступает в полемику с автором в случае его несогласия с принятым решением.

3.3. Рецензирование рукописей статей, прошедших первичную экспертизу.

3.3.1. Открытое внутреннее рецензирование (автор и рецензент знают друг о друге). В данном случае рецензентом выступают лица, имеющие ученую степень доктора наук. Список рецензентов предлагается и утверждается редколлекгией.

3.3.2. «Одностороннее слепое» внутреннее рецензирование (рецензент знает имя автора, автор не знает имени рецензента). Проводится членами редакционной коллегии и редакционного совета, сформированных согласно требованиям ВАК.

3.3.3. «Двустороннее слепое» (double-blind peer-review) рецензирование (рецензент и автор не знают имени друг друга). Осуществляется в случае поступления дискуссионных материалов и неоднозначной оценки члена редакционной коллегии и редакционного совета журнала.

Рецензент на основании анализа статьи принимает решение или рекомендовать ее к публикации (без доработки или с доработкой), или о необходимости направить ее на дополнительное рецензирование, или о ее отклонении. В случае несогласия автора статьи с замечаниями рецензента его мотивированное заявление рассматривается редакционной коллегией.

3.4. К рецензированию привлекаются ученые, имеющие признанный авторитет и работающие в области знаний, к которой относится содержание рукописи. Рецензентами могут быть как члены редакционного совета и редколлекгий научного издания «Сибирский педагогический журнал», так и высококвалифицированные ученые и специалисты НГПУ и других организаций и предприятий, обладающие глубокими профессиональными знаниями и опытом работы по конкретному научному направлению. Рецензентом не может быть автор или соавтор рецензируемой работы.

3.5. Рецензии на рукописи статей хранятся в редакционной коллегии тематической серии в течение пяти лет со дня публикации статей и могут представляться по запросам экспертных советов ВАК РФ.

3.6. Требования к содержанию рецензии. Рецензия должна содержать квалифицированный анализ материала статьи, объективную, аргументированную его оценку и обоснованные рекомендации, оценку возможности ее публикации в журнале:

- мотивированное перечисление положительных качеств материала;
- мотивированное перечисление недостатков материала;
- общую оценку работы и рекомендацию для редколлекгии;
- предложения по доработке текста.

3.7. Форма рецензии может быть как свободной, так и заполненной экспертной анкетой, утвержденной редакционной коллегией.

3.8. Редакция имеет право отклонить рукопись, если она не соответствует требованиям, предъявляемым к научным публикациям, содержит признаки клеветы, оскорбления, плагиата или нарушения авторских прав. В случае отрицательной оценки рукописи в целом рецензент должен мотивированно обосновать свои выводы.

3.9. При положительной экспертизе и согласия членов редакционной коллегии статья включается в план публикации соответствующего тематического раздела журнала с уведомлением автора об этом.

3.10. При получении рецензии на статью с замечаниями о возможности опубликования ответственный секретарь направляет автору по электронной почте рукопись статьи с формулировкой «На доработку» с замечаниями. К доработанной рукописи статьи необходимо приложить ответы на все замечания рецензента. Сопроводительные документы к рукописи статьи переоформляются только в том случае, если при доработке значительно меняется название статьи или изменяется авторский коллектив.

3.11. В случае отклонения рукописи рецензентом автору направляется мотивированный отказ: письмо-уведомление.

3.12. Редакция оставляет за собой право отклонения статей в случае неспособности или нежелания автора учесть пожелания редакции. При наличии отрицательных рецензий на рукопись от двух разных рецензентов или одной отрицательной рецензии на ее доработанный вариант статья отвергается без рассмотрения другими членами редколлегии.

3.13. Процедура рецензирования и утверждения статей занимает от 1 до 1,5 месяца, далее статьи публикуются в порядке очередности. За редколлегией остается право принять решение также и о внеочередной публикации статьи.

3.14. Статьи аспирантов принимаются и передаются на рецензирование только при наличии положительного отзыва научного руководителя.

Редакционная политика журнала основывается на традиционных этических принципах российской научной периодики, поддерживает Кодекс этики научных публикаций, сформулированный Комитетом по этике научных публикаций (Россия, Москва) (<http://publicet.org/code/>).

Наш адрес: 630126, г. Новосибирск, ул. Виллюйская 28, НГПУ,

редакция «Сибирского педагогического журнала»

Тел./факс: 8 (383) 244-12-95.

Сайт журнала: <http://sp-journal.ru>

E-mail: sp-journal@nspsu.ru

Пример 1. Оформление статьи

УДК 378+37.0

Морозова Ольга Александровна

Доктор педагогических наук, профессор кафедры, Кузбасская государственная педагогическая академия, ... @mail.ru, ORCID, Новокузнецк

Абрамов Юрий Петрович

Кандидат педагогических наук, доцент кафедры, Кузбасская государственная педагогическая академия, ... @mail.ru, ORCID, Новокузнецк

АНТРОПОЛОГИЧЕСКАЯ СОСТАВЛЯЮЩАЯ КОМПЕТЕНТНОСТИ ОРИЕНТИРОВАННОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация. Проблема и цель. В статье показан парадокс современного состояния системы профессионального образования. Он состоит в том, что образование нацелено на социально ожидаемый результат, закодированный в виде компетенций, но по своей сути является социокультурной формой индивидуального становления личности.

Цель статьи состоит в кратком теоретическом обзоре исследований антропологического подхода к содержанию профессионального образования и компетентностного подхода к его предполагаемым результатам. Подчеркнута роль преподавателя в становлении профессионализма будущих специалистов. Раскрыта суть антропологического подхода как ориентация всей системы профессионального образования на реализацию индивидуальных потребностей личности посредством раскрытия многофакторных источников ее развития. Представлено антропологическое толкование проектной деятельности как раскрытие ресурсов развития личности. Показано изменение иерархии ценностей педагогической деятельности как перенос акцента с достижения результата на построение целостного образовательного процесса. Отмечено изменение представлений о педагогическом профессионализме.

Методология. Исследование проведено на основе совмещения антропологического подхода к содержанию профессионального образования и компетентностного подхода к его предполагаемым результатам. Подчеркнута роль преподавателя в становлении профессионализма будущих специалистов. Раскрыта суть антропологического подхода как ориентация всей системы профессионального образования на реализацию индивидуальных потребностей личности посредством раскрытия многофакторных источников ее развития. Представлено антропологическое толкование проектной деятельности как раскрытие ресурсов развития личности. Показано изменение иерархии ценностей педагогической деятельности как перенос акцента с достижения результата на построение целостного образовательного процесса. Отмечено изменение представлений о педагогическом профессионализме.

В заключении сделан вывод о том, что ориентация профессионального образования на результат может быть объединена с его ориентацией на развитие личности в том случае, если компетентностно ориентированное образование дополнено антропологической составляющей.

Ключевые слова: антропологический подход в профессиональном образовании, компетентностно ориентированная деятельность, антропные технологии, результат образования.

Текст. Текст. Текст. Текст. Текст.

Библиографический список

- 1.
- 2.
- 3.
- 4.

Morozova Olga Vasilievna

Dr. Sci. (Pedag.), Prof. of the of the Department ..., Kuzbass State Pedagogical Academy, ... @mail.ru, ORCID ..., Novokuzneck

Abramov Yuriy Petrovich

Cand. Sci. (Pedag.), Assist. Prof. of the Department..., Kuzbass State Pedagogical Academy, ... @mail.ru, ORCID ..., Novokuzneck

ANTHROPOLOGICAL COMPONENT OF THE COMPETENCE ORIENTED PROFESSIONAL EDUCATION

Abstract. Problem and aim. The article shows a paradox of the modern condition of the system of professional education. It is aimed at the socially anticipated competence-coded result, while essentially it is a socio-cultural form of the individual development of a person.

The purpose of the article is to provide a brief review of the theoretical research of anthropological understanding of the competence basis of modern education.

Methodology. The research is carried out on the basis of the combination of the anthropological approach to the content of education and competence approach to its results. The role of the teacher on the process of the students' becoming a professional is underlined. The essence of the anthropological approach is revealed. It is the orientation of the system of professional education on the meeting of the individual needs through discovering multifactorial sources of personal development. Anthropological understanding of project work is shown as the reveal of the resources for personal development. It is shown that hierarchy of pedagogical values is changed due to the accent on the whole educational process rather than goal achievement. Changes in the understanding of pedagogical professionalism are marked.

The conclusion is drawn that it is possible to combine orientation of the professional training on the result with its orientation on the individual personal development when competence-oriented professional education is supplemented with the anthropological component.

Keywords: anthropological approach in the professional education, competence oriented activity, anthropic technologies, result of the education.

References

- 1.
- 2.
- 3.
- 4.

Пример 2. Оформление библиографического списка различных видов изданий в соответствии с ГОСТ Р 7.0.5-2008

Затекстовые ссылки помещаются после основного текста, а при нумерации затекстовых библиографических ссылок используется сплошная нумерация для всего текста документа.

В тексте производится отсылка к затекстовой ссылке. Отсылка к затекстовой ссылке заключается в квадратные скобки. Отсылка может содержать порядковый номер затекстовой ссылки в перечне затекстовых ссылок.

Если в отсылке содержатся сведения о нескольких затекстовых ссылках, то группы сведений разделяются точкой с запятой: [13; 26], [74, с. 16–17; 82, с. 26].

Если текст цитируется не по первоисточнику, а по другому документу, то в начале отсылки приводят слова «Цит. по:», например, [Цит. по: 132, с. 14]. Если дается не цитата, а упоминание чьих-то взглядов, мыслей, идей, но все равно с опорой не на первоисточник, то в отсылке приводят слова «Приводится по:», например, [Приводится по: 108]. Если необходимы страницы, их также можно указать: [Приводится по: 108, с. 27].

Ссылки на текстовые источники

1. *Аbeleва И. Ю.* Речь о речи. Коммуникативная система человека. – М.: Логос, 2004. – 304 с.
2. *Алефиренко Н. Ф.* Спорные проблемы семантики: монография. – Волгоград: Перемена, 1999. – 274 с.
3. *Белл Р. Т.* Социоллингвистика. Цели, методы, проблемы: пер. с англ. – М.: Международные отношения, 1980. – 318 с.
4. *Ажеж К.* Человек говорящий: вклад лингвистики в гуманитарные науки: пер. с фр. – 2-е изд., стереотипное. – М.: Едиториал УРСС, 2006. – 304 с.
5. *Андреева Г. М.* Социальная психология: учебник для высших учебных заведений. – 5-е изд., испр. и доп. – М.: Аспект Пресс, 2006. – 363 с.
6. *Белянин В. П.* Психоллингвистика: учебник. – 3-е изд., испр. – М.: Флинта: Московский психолого-социальный институт, 2005. – 232 с.
8. *Майерс Д. Дж.* Социальная психология: интенсив. курс. – 3-е междунар. изд. – СПб.: Прайм-Еврознак: Нева; М.: ОЛМа-Пресс, 2000. – 510 с.
9. *Бергер П., Лукман Т.* Социальное конструирование реальности: трактат по социологии знания. – М.: Моск. филос. фонд, 1995. – 322 с.
10. *Василик М. А., Вершинин М. С., Павлов В. А.* Основы теории коммуникации: учебник / под ред. проф. М. А. Василика. – М.: Гардарики, 2006. – 615 с.
11. *Антонова Н. А.* Стратегии и тактики педагогического дискурса // Проблемы речевой коммуникации: межвуз. сб. науч. тр. / под ред. М. А. Кормилицыной, О. Б. Сиротининой. – Саратов: Изд-во Сарат. ун-та, 2007. – Вып. 7. – С. 230–236.
12. *Барт Р.* Лингвистика текста // Новое в зарубежной лингвистике. – М.: Прогресс, 1978. – Вып. VIII: Лингвистика текста. – С. 442–449.
13. *Сиротинина О. Б.* Структурно-функциональные изменения в современном русском литературном языке: проблема соотношения языка и его реального функционирования // Русская словесность в контексте современных интеграционных процессов: материалы междунар. науч. конф. – Волгоград: Изд-во ВолГУ, 2007. – Т. 1. – С. 14–19.
14. *Браславский П. И., Данилов С. Ю.* Интернет как средство инкультурации и аккультурации // Взаимопонимание в диалоге культур: условия успешности: монография: в 2 ч. / под общ. ред. Л. И. Гришаевой, М. К. Поповой. – Воронеж: Воронежский гос. ун-т, 2004. – Ч. 1. – С. 215–228.
15. *Войсунский А. Е.* Метафоры Интернета // Вопросы философии. – 2001. – № 11. – С. 64–79.
16. *Асмус Н. Г.* Лингвистические особенности виртуального коммуникативного пространства: автореф. дис. ... канд. филол. наук. – Челябинск: Челябинский гос. ун-т, 2005. – 23 с.
17. *Школовая М. С.* Лингвистические и семиотические аспекты конструирования идентичности в электронной коммуникации: дис. ... канд. филол. наук. – Тверь, 2005. – 174 с.

Ссылки на электронные ресурсы

В затекстовых ссылках электронные ресурсы включаются в общий массив ссылок, и поэтому следует указывать обозначение материалов для электронных ресурсов – [Электронный ресурс].

1. *Бахтин М. М.* Творчество Франсуа Рабле и народная культура средневековья и Ренессанса [Электронный ресурс]. – 2-е изд. – М.: Худож. лит., 1990. – 543 с. – URL: http://www.philosophy.ru/library/bahtin/rable.html#_ftn1 (дата обращения: 05.10.20...).
2. *Борхес Х. Л.* Страшный сон [Электронный ресурс] // Письмена Бога: сборник. – М.: Республика, 1992. – 510 с. – URL: <http://literature.gothic.ru/articles/nightmare.htm> (дата обращения: 20.05.20...).
3. *Орехов С. И.* Гипертекстовый способ организации виртуальной реальности [Электронный ресурс] // Вестник Омского государственного педагогического университета: электронный научный журнал. – 2006. Систем. требования: Adobe Acrobat Reader. – URL: <http://www.omsk.edu/article/vestnik-omgpu-21.pdf> (дата обращения: 10.01.20...).
4. *Новикова С. С.* Социология: история,

основы, институционализация в России. – М.: Московский психолого-социальный институт; Воронеж: Изд-во НПО «МОДЭК», 2000. – 464 с. [Электронный ресурс]. Систем. требования: Архиватор RAR. – URL: http://ihtik.lib.ru/edu_21sept2007/edu_21sept2007_685.rar (дата обращения: 17.05.20...).

5. *Панасюк А. Ю.* Имидж: определение центрального понятия в имиджологии [Электронный ресурс] // Академия имиджологии. – 2004. –

26 марта. – URL: http://academim.org/art/pan1_2.html (дата обращения: 17.04.20...).

6. *Парпалак Р.* Общение в Интернете [Электронный ресурс] // Персональный сайт Романа Парпалака. – 2006. – 10 декабря. – URL: <http://written.ru> (дата обращения: 26.07.20...).

7. Общие ресурсы по лингвистике и филологии: сайт Игоря Гаршина. – 2002 [Электронный ресурс]. – URL: <http://katori.pochta.ru/linguistics/portals.html> (дата обращения: 05.10.20...).

Пример 3. Оформление специального приставейного списка на английском языке

3.1. Ссылка на монографию: авторы/под ред., год издания, перевод названия на англ. яз., выходные данные (место издания на англ. яз.: Moscow, St. Petersburg, название изд-ва на англ. яз.: Moscow St. Univ. Publ. или транслитерация собственного названия: Nauka), количество страниц в издании. После описания – указание на язык источника (In Russ.).

Пример: Klarin, M. V., 1989. Educational technology in the educational process. Moscow: Znanije Publ., 80 p. (In Russ.)

Larionova, M. V. ed., 2004. Formation of the European Higher Education Area. Tasks for Russian higher education. Moscow: Nauka Publ., 524 p. (In Russ.)

3.2. Описание русскоязычной статьи в научном периодическом журнале: фамилия и инициалы автора (транслитерация), год издания, название статьи на английском языке, название журнала на англ. языке, указание номера выпуска, указание страниц. После описания статьи – указание на язык источника (In Russ.). Также следует указать наличие резюме на английском языке (abstract in Eng.).

Пример: Belyaev, G. Yu., 2013. Epistemological problems of the theory of education in the general scientific context. Siberian Pedagogical Journal, 3, pp. 42–48. (In Russ., abstract in Eng.)

3.3. Ссылка на другие материалы.

3.3.1. Сборник конференции:

Zakamennykh, G. I., 2012. Organization of the educational process. Innovative technologies in educational activities. Proc. Sci. and method. conf. Nizhny Novgorod: NSTU n. a. R. E. Alekseev Publ., pp. 4–7. (In Russ.)

3.3.2. Ссылка на диссертацию:

Kryukova, T. L., 2005. Psychology coping behavior in different periods of life. Cand. Sci. (Psychol.). Moscow, 50 p. (In Russ.)

3.3.3. Ссылка на закон:

On Education in Russian Federation. RF Federal Law dated 29 December 2012, No 273-FZ. (In Russ.)

3.3.4. Ссылка на электронный ресурс:

Lopuchina, T., Gradirovsky, S., 2015. Typologies of migration processes. Russian archipelago network project [online]. Available at: <http://www.archipelag.ru/authors/gradirovsky/?library=1108> (Accessed 12 December 2015). (In Russ.)

При публикации статьи в зарубежном издании, индексируемом Scopus и Web of Science, ссылку на статью в нашем журнале необходимо оформлять с использованием транслитерации: Sibirskij pedagogicheskij zhurnal [Siberian Pedagogical Journal].

Пример 4. Оформление заявки на публикацию в журнале

Заявка на публикацию в «СИБИРСКОМ ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ЖУРНАЛЕ»

Фамилия _____
Имя _____
Отчество _____
Город _____
Организация, должность _____
Учёная степень _____
Учёное звание _____
Тема статьи _____
Ранее публиковались в журнале _____ да (год) _____ нет
Была подписка на журнал _____ да (год) _____ нет
Ваш h-index _____
ORCID (<https://orcid.org/register>) _____
Адрес для отправки авторского экземпляра _____
Телефон для связи _____
E-mail _____

Пример 5. Акт экспертизы о возможности опубликования
(на сайте журнала <http://sp-journal.ru>).

СИБИРСКИЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ЖУРНАЛ

Научное периодическое издание

3/2019

Ведущий редактор: Г. С. Чеснокова

Корректор: И. О. Малая

Верстальщик: И. С. Заковряшина

Адрес редакции: 630126, г. Новосибирск, ул. Виллюйская, 28

Тел./факс: 8 (383) 244-12-95.

Сайт журнала: <http://sp-journal.ru>

E-mail: sp-journal@nspsu.ru

Формат 70×108/16. Печать цифровая.

Усл.-печ. л. 15,8. Уч.-изд. л. 14,7.

Подписан в печать: 28.06.2019 г. Тираж 600 экз. Заказ № 46.

Отпечатано:

630126, ФГБОУ ВО «НГПУ», г. Новосибирск, ул. Виллюйская, 28