

DOI: 10.15507/1991-9468.084.020.201603 ISSN 1991-9468 (Print), 2308-1058 (Online)

Том 20, № 3. 2016
(июль – сентябрь)
Сквозной номер выпуска – 84
16+

Vol. 20, no. 3. 2016
(July – September)
Continuous issue – 84



ИНТЕГРАЦИЯ ОБРАЗОВАНИЯ **INTEGRATION OF EDUCATION**

DOI: 10.15507/1991-9468

Научный журнал

УЧРЕДИТЕЛИ:

Правительство Республики Мордовия
430002, Россия, Республика Мордовия,
г. Саранск, ул. Советская, 35

ФГБОУ ВО
«МГУ им. Н. П. Огарёва»
430005, Россия, Республика Мордовия,
г. Саранск, ул. Большевикская, 68

ИЗДАТЕЛЬ:

ФГБОУ ВО «МГУ им. Н. П. Огарёва»
430005, Россия, Республика Мордовия,
г. Саранск, ул. Большевикская, 68

РЕДАКЦИЯ:

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

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

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

Scholarly journal

FOUNDERS:

Government of the Republic of Mordovia
35, Sovetskaya St., 430002, Saransk,
Republic of Mordovia, Russia

National Research Ogarev Mordovia
State University
68, Bolshevistskaya St., 430005, Saransk,
Republic of Mordovia, Russia

PUBLISHER:

National Research Ogarev Mordovia
State University
68, Bolshevistskaya St., 430005, Saransk,
Republic of Mordovia, Russia

EDITORIAL OFFICE:

68, Bolshevistskaya St., 430005, Saransk,
Republic of Mordovia, Russia
Telephone, fax: +7 (834-2) 48-14-24

Published since January 1996
Publication frequency: quarterly

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

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

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

© ФГБОУ ВО «МГУ им. Н. П. Огарёва», 2016



Научный журнал «Интеграция образования Integration of Education» публикует научные материалы по совершенствованию и распространению опыта интеграции региональных систем образования на территории Российской Федерации и за рубежом. В журнале публикуются материалы по проблемам формирования региональных систем образования, управления, вертикальной и горизонтальной интеграции, истории систем и учреждений образования, прикладным проблемам образования и воспитания, информатизации и технического обеспечения учебно-воспитательного процесса.

Наименование и содержание рубрик журнала соответствуют отраслям науки и группам специальностей научных работников в соответствии с Номенклатурой специальностей научных работников.

Журнал осуществляет научное рецензирование («двустороннее слепое») всех поступающих в редакцию материалов с целью экспертной оценки по следующим специальностям:

19.00.00 ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ
13.00.00 ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАУКИ
22.00.00 СОЦИОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

Все рецензенты являются признанными специалистами по тематике рецензируемых материалов. Рецензии хранятся в издательстве и редакции в течение 5 лет.

Редакция журнала направляет авторам представленных материалов копии рецензий или мотивированный отказ.

Редакция журнала направляет копии рецензий в Министерство образования и науки Российской Федерации при поступлении соответствующего запроса.

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

Точка зрения редакции может не совпадать с мнением авторов.

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

Журнал индексируется и архивируется в:
Российском индексе научного цитирования (РИНЦ)

EBSCO
ERIH PLUS
SHERPA / Romeo
Index Copernicus
ResearchBib

Журнал является членом Directory of Open Access Journals (DOAJ), Комитета по этике научных публикаций, Ассоциации научных редакторов и издателей (АНРИ) и Cross Ref

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





“Integration of Education” scholarly journal is devoted to improvement and dissemination of experience of integration of regional educational systems across the Russian Federation and other countries. The journal welcomes materials exploring the following problems: formation of regional educational and administrative systems, vertical and horizontal integration, historical development of the above systems and academic institutions, applied aspects of education and upbringing, informatization and technical provision of academic process.

Titles and contents of sections correspond to branches of science and groups of specialties of scientists according to Nomenclature of specialties for scientists.

For complex expert evaluation all manuscripts undergo “double-blind” review.

The journal accepts articles in the following specialties for publication:

19.00.00 PSYCHOLOGICAL SCIENCES

13.00.00 PEDAGOGICAL SCIENCES

22.00.00 SOCIOLOGICAL SCIENCES

All reviewers are acknowledged experts in areas they are responsible for. Reviews are stored in the publishing house and publishing office during 5 years.

Editorial staff sends to the authors of the submitted materials copies of reviews or a substantiated refusal.

Editorial staff of the journal forwards copies of reviews in Ministry of Education and Science of the Russian Federation by request.

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

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

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

The journal is indexed and archived by:

Russian Index of Scientific Citations

EBSCO

ERIH PLUS

SHERPA / Romeo

Index Copernicus

ResearchBib

The journal is a member of Directory of Open Access Journals (DOAJ), CrossRef and ASEP

All the materials of the “Integration of Education” journal are available under Creative Commons “Attribution” 4.0 license





РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ

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

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

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

Балыхин Григорий Артёмович – депутат Государственной Думы, член комитета ГД по образованию, доктор экономических наук, профессор, iskusstvoupgr@mail.ru (Москва, Россия)

Бондырева Светлана Константиновна – ректор Института профессиональной подготовки и переподготовки научно-педагогических кадров РАО, ректор ОАНО ВО «Московский психолого-социальный университет», доктор психологических наук, профессор, академик РАО, mpsu@mpsu.ru (Москва, Россия)

Варгас-Эрнандес Хосе Гуадалупе – доктор философии в области государственного управления Исследовательского центра экономических и управленческих наук университета Гвадалахары, jvargas2006@gmail.com (Гвадалахара, Халиско, Мексика)

Гафуров Ильшат Рафкатович – ректор ФГАОУ ВО «Казанский (Приволжский) федеральный университет», доктор экономических наук, профессор, public.mail@kpfu.ru (Казань, Россия)

Жигалев Борис Андреевич – ректор ФГБОУ ВПО «Нижегородский государственный лингвистический университет им. Н. А. Добролюбова», доктор педагогических наук, профессор, admdep@iunp.ru (Нижний Новгород, Россия)

Кадакин Василий Васильевич – ректор ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический институт им. М. Е. Евсевьева», кандидат педагогических наук, доцент, mgpi@moris.ru (Саранск, Россия)

Камильо Анджело – доктор философии, ассоциированный профессор менеджмента, Школа бизнеса Университета Вудбери, Angelo.Camillo@woodbury.edu (Бербанк, США)

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

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

Машарова Татьяна Викторовна – ректор Института развития образования Кировской области, доктор педагогических наук, профессор, ORCID: <http://orcid.org/0000-0001-5974-7748>, mtv203@mail.ru (Киров, Россия)

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

Мишра Камлеш – президент и главный исполнительный директор института Cordia Group, misra1957@gmail.com (Гургаон, Харьяна, Индия)

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

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

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

Хамуда Самир – профессор физического факультета университета Бенгази, dr_s_hamouda@yahoo.ie (Бенгази, Ливия)

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

Чошанов Мурат Аширович – профессор кафедры математических наук и подготовки учителя Техасского университета, доктор педагогических наук, профессор, mouratt@utep.edu (Эль-Пасо, Техас, США)

Чупрунов Евгений Владимирович – ректор Национального исследовательского Нижегородского государственного университета им. Н. И. Лобачевского, доктор физико-математических наук, профессор, rector@iunp.ru (Нижний Новгород, Россия)

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

Янчук Владимир Александрович – декан факультета профессионального развития специалистов образования ГУО «Академия последипломного образования», доктор психологических наук, профессор, yanchuk1954@gmail.com (Минск, Республика Беларусь)



EDITORIAL BOARD

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

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

Svetlana V. Gordina – executive editor, Ph.D. (Pedagogy), ORCID: <http://orcid.org/0000-0003-2265-418X>, inted@adm.mrsu.ru, inted@mail.ru (Saransk, Russia)

Grigoriy A. Balykhin – the State Duma deputy, member of the State Duma Committee for Education, Dr.Sci. (Economy), professor, iskusstvoup@mail.ru (Moscow, Russia)

Svetlana K. Bondyрева – Director of Institute of Socialisation and Education of RAE, Rector of Moscow Psychological and Social University, Dr.Sci. (Psychology), professor, academician RAE, mpsu@mpsu.ru (Moscow, Russia)

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

Evgeniy V. Chuprunov – Rector of Lobachevsky University, Dr.Sci. (Phys.-Math.), professor, rector@unn.ru (N. Novgorod, Russia)

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

Ilshtat R. Gafurov – Rector of Kazan (Volga region) Federal University, Dr.Sci. (Economy), professor, public.mail@kpfu.ru (Kazan, Russia)

Samir Hamouda – Department of Physics, University of Benghazi, Doctor of Philosophy (Ph.D.), dr_s_hamouda@yahoo.ie (Benghazi, Libya)

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

Vasily V. Kadakin – Rector of Mordovian State Pedagogical Institute after M. E. Evseev, Ph.D. (Pedagogy), docent, mgpi@moris.ru (Saransk, Russia)

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

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

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

Tatiana V. Masharova – Rector of Institute of Education Development of the Kirov region, Dr.Sci. (Pedagogy), professor, ORCID: <http://orcid.org/0000-0001-5974-7748>, mtv203@mail.ru (Kirov, Russia)

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

Kamlesh Misra – President & CEO, Cordia Group of Institutions, Lord Rana Education City, misra1957@gmail.com (Chandigarh Area, India)

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

Mourat A. Tchoshanov – Ph.D., Professor, Departments of Mathematical Sciences and Teacher Education, The University of Texas at El Paso, Texas, USA, mouratt@utep.edu (El Paso, Texas, USA)

José G. Vargas-Hernández – M.B.A.; Ph.D. Member of the National System of Researchers of Mexico. Research professor at University Center of Economic and Managerial Sciences, University of Guadalajara, jvargas2006@gmail.com (Guadalajara, Jalisco, México)

Vladimir A. Yanchuk – Dean of the faculty of development for specialists in the sphere of education of Academy of Postgraduate Education, Dr.Sci. (Psychology), professor, yanchuk1954@gmail.com (Minsk, Belarus)

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

Boris A. Zhigalev – Rector of Linguistics University of Nizhny Novgorod, Dr.Sci. (Pedagogy), professor, admdep@lunn.ru (N. Novgorod, Russia)

**СПИСОК ЭКСПЕРТНОГО СОВЕТА
ПО РЕЦЕНЗИРОВАНИЮ СТАТЕЙ**

Андронов Владимир Петрович, профессор кафедры психологии ФГБОУ ВО «МГУ им. Н. П. Огарёва», д.псих.н., профессор (Саранск, Россия);

Арсентьев Виктор Михайлович, профессор кафедры истории России ФГБОУ ВО «МГУ им. Н. П. Огарёва», д.и.н., профессор (Саранск, Россия);

Беломоева Ольга Герольдовна, заведующий кафедрой традиционной мордовской культуры и современного искусства ФГБОУ ВО «МГУ им. Н. П. Огарёва», доктор культурологии, профессор (Саранск, Россия);

Воронина Наталья Ивановна, заведующий кафедрой культурологии, этнокультуры и театрального искусства ФГБОУ ВО «МГУ им. Н. П. Огарёва», д.филос.н., профессор (Саранск, Россия);

Дружилов Сергей Александрович, ведущий научный сотрудник ФГБНУ «Научно-исследовательский институт комплексных проблем гигиены и профессиональных заболеваний» (НИИ КППЗ СО РАМН), к.псих.н., доцент, ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-6252-8551> (Новокузнецк, Россия);

Елисеева Юлия Александровна, заведующий кафедрой библиотечно-информационных ресурсов ФГБОУ ВО «МГУ им. Н. П. Огарёва», д.филос.н., профессор, ORCID: <http://orcid.org/0000-0001-9440-7060> (Саранск, Россия);

Завязинский Владимир Ильич, заведующий академической кафедрой методологии и теории социально-педагогических исследований ФГБОУ ВО «Тюменский государственный университет», д.п.н., профессор, академик РАО (Тюмень, Россия);

Кирилова Галия Ильдусовна, заведующий лабораторией информатизации профессионального образования ФГНУ РАО «Институт педагогики и психологии профессионального образования», д.п.н., профессор (Казань, Россия);

Коржуев Андрей Вячеславович, профессор кафедры медицинской и биологической физики ГБОУ ВПО «Первый МГМУ им. И. М. Сеченова Минздравсоцразвития России», д.п.н., профессор (Москва, Россия);

Мешков Николай Иванович, профессор кафедры педагогики ФГБОУ ВО «МГУ им. Н. П. Огарёва», д.псих.н., профессор (Саранск, Россия);

Наливайко Нина Васильевна, профессор ЮНЕСКО, член-корреспондент Международной Академии информационных процессов и технологий (МАИПТ), ведущий научный сотрудник Института философии и права Сибирского отделения РАН, д.ф.н., профессор (Новосибирск, Россия);

Наумкин Николай Иванович, заведующий кафедрой основ конструирования механизмов и машин ФГБОУ ВО «МГУ им. Н. П. Огарёва», д.п.н., профессор, ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-1109-5370> (Саранск, Россия);

Неретина Евгения Алексеевна, заведующий кафедрой маркетинга ФГБОУ ВО «МГУ им. Н. П. Огарёва», д.э.н., профессор (Саранск, Россия);

Нуриев Наиль Кашапович, заведующий кафедрой информатики и прикладной математики ФГБОУ ВО «Казанский национальный исследовательский технологический университет», д.п.н., профессор (Казань, Россия);

Остапенко Андрей Александрович, профессор кафедры социальной работы, психологии и педагогики высшего образования ФГБОУ ВО «Кубанский государственный университет», д.п.н., ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-5986-1361> (Краснодар, Россия);

Писачкин Владимир Александрович, заведующий кафедрой методологии науки и прикладной социологии ФГБОУ ВО «МГУ им. Н. П. Огарёва», д.соц.н., профессор (Саранск, Россия);

Пушкарева Елена Александровна, профессор кафедры философии ФГБОУ ВО «Новосибирский государственный педагогический университет», д.филос.н., доцент (Новосибирск, Россия);

Ракитов Анатолий Ильич, заслуженный деятель науки РФ, главный редактор журнала «Проблемы информатизации», действительный член общественной организации «Академия естественных наук», вице-президент гуманитарного отделения общественной организации «Международная академия информатизации», член Международной ассоциации системного менеджмента, создатель и научный руководитель Центра информатизации, социально-технологических исследований и науковедческого анализа (ИСТИНА), д.филос.н., профессор (Москва, Россия);

Сазонова Зоя Сергеевна, профессор ФГБОУ ВО «Московский автомобильно-дорожный государственный-технический университет (МАДИ)», д.п.н., профессор (Москва, Россия);

Саранцев Геннадий Иванович, заведующий кафедрой методики преподавания математики ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический институт им. М. Е. Евсевьева», д.п.н., профессор, ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-1571-5100> (Саранск, Россия);

Сушкова Юлия Николаевна, декан юридического факультета ФГБОУ ВО «МГУ им. Н. П. Огарёва», д.и.н., доцент (Саранск, Россия);

Сычев Андрей Анатольевич, профессор кафедры философии ФГБОУ ВО «МГУ им. Н. П. Огарёва», д.филос.н., профессор, ORCID: <http://orcid.org/0000-0003-3757-4457> (Саранск, Россия);

Танасейчук Андрей Борисович, профессор кафедры русской и зарубежной литературы ФГБОУ ВО «МГУ им. Н. П. Огарёва», д.филол.н., профессор (Саранск, Россия);

Фурманова Валентина Павловна, профессор кафедры немецкой филологии ФГБОУ ВО «МГУ им. Н. П. Огарёва», д.п.н., профессор (Саранск, Россия);

Цветков Виктор Яковлевич, советник ректората, профессор кафедры автоматизированной обработки аэрокосмической информации ФГБОУ ВО «Московский технологический университет», д.т.н., профессор, ORCID: <http://orcid.org/0000-0003-1359-9799> (Москва, Россия);

Чванова Марина Сергеевна, проректор по инновациям ФГБОУ ВПО «Тамбовский государственный университет имени Г. Р. Державина», д.п.н., профессор (Тамбов, Россия);

Чельшева Ирина Викторовна, заведующий кафедрой социокультурного развития личности ФГБОУ ВО «Таганрогский институт имени А. П. Чехова (филиал) Ростовского государственного экономического университета», к.п.н., доцент (Таганрог, Россия);

Шаршов Игорь Алексеевич, профессор кафедры общей педагогики и образовательных технологий ФГБОУ ВПО «Тамбовский государственный университет имени Г. Р. Державина», д.п.н., профессор (Тамбов, Россия);

Шигуров Виктор Васильевич, заведующий кафедрой русского языка ФГБОУ ВО «МГУ им. Н. П. Огарёва», д.филол.н., профессор (Саранск, Россия).



EDITORIAL COUNCIL

Vladimir P. Andronov, professor, Chair of Psychology, National Research Ogarev Mordovia State University, Dr.Sci. (Psychology) (Saransk, Russia);

Viktor M. Arsenyev, professor, Chair of Russian history, National Research Ogarev Mordovia State University, Dr.Sci. (History) (Saransk, Russia);

Olga G. Belomoyeva, professor, head, Chair of traditional Mordovian culture and modern art, National Research Ogarev Mordovia State University, Dr.Sci. (Culturology) (Saransk, Russia);

Irina V. Chelysheva, head, Chair of socio-cultural development of personality, A. P. Chekhov Taganrog State Pedagogical Institute Rostov State University of Economics, Ph.D. (Pedagogy), docent (Taganrog, Russia);

Marina S. Chvanova, professor, Vice-Rector for Innovations, Tambov State University named after G. P. Derzhavin, Dr.Sci. (Pedagogy) (Tambov, Russia);

Sergey A. Druzhilov, senior researcher, Research Institute for Complex Problems of Hygiene and Occupational Diseases under Siberian division of Russian Academy of Medical sciences, Ph.D. (Psychology), ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-6252-8551> (Novokuznetsk, Russia);

Yuliya A. Eliseyeva, professor, head, Chair of library and information resources, National Research Ogarev Mordovia State University, Dr.Sci. (Philosophy), professor, ORCID: <http://orcid.org/0000-0001-9440-7060> (Saransk, Russia);

Valentina P. Furmanova, professor, Chair of German Philology, National Research Ogarev Mordovia State University, Dr.Sci. (Pedagogy) (Saransk, Russia);

Galiya I. Kirilova, head, Laboratory of Informatisation of professional education, Institute of Pedagogics and Psychology of Supplementary Education under Russian Academy of Education, Dr.Sci. (Pedagogy), professor (Kazan, Russia);

Andrey V. Korzhuyev, professor, Chair of medical and biological physics, The First I. M. Sechenov Moscow State Medical University, Dr.Sci. (Pedagogy) (Moscow, Russia);

Nikolay I. Meshkov, professor, Chair of Pedagogics, National Research Ogarev Mordovia State University, Dr.Sci. (Psychology) (Saransk, Russia);

Nina V. Nalivaiko, professor of UNESCO, corresponding fellow of International Academy of Information Processes and Technologies, senior researcher of Institute of Philosophy and Law under Siberian division of Russian Academy of Sciences, Dr.Sci. (Philosophy) (Novosibirsk, Russia);

Nikolay I. Naumkin, professor, head of Chair of Fundamentals of Mechanisms and Machines Design, National Research Ogarev Mordovia State University, Dr.Sci. (Pedagogy), ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-1109-5370> (Saransk, Russia);

Evgeniya A. Neretina, professor, head, Chair of marketing, National Research Ogarev Mordovia State University, Dr.Sci. (Economy) (Saransk, Russia);

Nail K. Nuriyev, professor, head of Chair of Computer Science and Applied Mathematics, Kazan National Research Technological University, Dr.Sci. (Pedagogy) (Kazan, Russia);

Andrey A. Ostapenko, professor, Chair of Social Work, Psychology and Pedagogics in Higher Education, Kuban State University, Dr.Sci. (Pedagogy), ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-5986-1361> (Krasnodar, Russia);

Vladimir A. Pisachkin, professor, head of Chair of Methodology and Applied Sociology, National Research Ogarev Mordovia State University, Dr.Sci. (Sociology) (Saransk, Russia);

Elena A. Pushkareva, professor, Chair of Philosophy, Novosibirsk State Pedagogical University, Dr.Sci. (Philosophy), docent (Novosibirsk, Russia);

Anatoliy I. Rakitov, professor, Honorary scientist of Russia, editor-in-chief of "Issues of informatisation" journal, member of Academy of Natural Sciences, Vice-president of humanities division under International Informatisation Academy, member of International Association of system management, Founder and head of the Centre for Informatisation, Socio-Technological Research and Scientific Analysis, Dr.Sci. (Philosophy) (Moscow, Russia);

Gennadiy I. Sarantsev, professor, Chair of Methodology of Teaching in Mathematics, Mordovian State Pedagogical Institute after M. E. Evseev, Dr.Sci. (Pedagogy), ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-1571-5100> (Saransk, Russia);

Zoya S. Sazonova, professor, Moscow Automobile and Road Construction State Technical University, Dr.Sci. (Pedagogy) (Moscow, Russia);

Igor A. Sharshov, professor, Chair of general pedagogics and educational technologies, Tambov State University named after G. P. Derzhavin, Dr.Sci. (Pedagogy) (Tambov, Russia);

Viktor V. Shigurov, head of Chair of Russian Language, National Research Ogarev Mordovia State University, Dr.Sci. (Philology), professor (Saransk, Russia);

Yuliya N. Sushkova, dean of Faculty of Law, National Research Ogarev Mordovia State University, Dr.Sci. (History), docent (Saransk, Russia);

Andrey A. Sychev, professor, Chair of Philosophy, National Research Ogarev Mordovia State University, Dr.Sci. (Philosophy), ORCID: <http://orcid.org/0000-0003-3757-4457> (Saransk, Russia);

Andrey B. Tanaseychuk, professor, Chair of Russian and Foreign Literature, National Research Ogarev Mordovia State University, Dr.Sci. (Philology) (Saransk, Russia);

Viktor Ya. Tsvetkov, Rectorate's advisor, professor, Chair of automated processing of aerospace information, Moscow Technological University, Dr.Sci. (Engineering), ORCID: <http://orcid.org/0000-0003-1359-9799> (Moscow, Russia);

Nataliya I. Voronina, professor, head, Chair of Cultural studies, ethnoculture and dramatic art, National Research Ogarev Mordovia State University, Dr.Sci. (Philosophy) (Saransk, Russia);

Vladimir I. Zagvyazinsky, head of chair of Methodology and Theory of Socio-Pedagogical Research, Tyumen State University, Dr.Sci. (Pedagogy), professor, member of Russian Academy of Education (Tyumen, Russia).

**СОДЕРЖАНИЕ****Международный опыт интеграции образования**

- А. А. Муравьева, А. И. Горылев.** Международные совместные образовательные программы как инструмент интернационализации высшего образования 310
- Л. М. Андрияшина, Н. Ю. Фадеева.** Креативные практики формирования межкультурной коммуникативной компетентности 320

Точка зрения

- А. И. Ракитов.** Интеграция образования и науки как глобальная проблема 331

Общая педагогика, история педагогики и образования

- Г. И. Саранцев.** Исследование влияния гармонизации профессионального образования по направлению «Педагогическое образование» на процесс обучения бакалавров 342

Теория и методика обучения и воспитания

- Ю. И. Алеевская, Н. Л. Аширбагина, Н. А. Мещерякова.** Коммуникативная компетентность как предмет педагогического исследования 352
- Н. В. Левченко.** Формирование экологически ориентированного мировоззрения в системе образования: теоретические подходы 364

Психология образования

- Ж. Г. Гаранина, О. Е. Мальцева.** Саморегуляция как фактор личностно-профессионального саморазвития будущих специалистов 374

Академическая интеграция

- В. М. Копров, Е. В. Сапир.** Интеграционные процессы в инновационной среде высшей школы 382
- Н. К. Нуриев, С. Д. Старыгина, Э. А. Гибадуллина.** Дидактическая инженерия: проектирование систем обучения нового поколения 393
- Е. И. Троян.** Внутрипредметная интеграция обучения боевым приемам борьбы сотрудников ОВД 407
- А. А. Осьмушина, О. П. Ингл.** Этнопедагогическое значение комического в творчестве мордовского народа 415

Информация для авторов и читателей 422

Информация для авторов и читателей (на англ. яз.) 424

CONTENTS

International Experience in the Integration of Education

- A. A. Muravyeva, A. I. Gorylev.** International Joint Educational Programmes
as a Tool for Internationalisation of Higher Education 310
- L. M. Andryukhina, N.Yu. Fadeyeva.** Creative Practices in Developing Intercultural
Communicative Competence 320

Point of View

- A. I. Rakitov.** The Integration of Education and Science as a Global Problem 331

General Pedagogics, Pedagogics and Education History

- G. I. Sarantsev.** Research into Influence of Harmonisation of Higher Education
on Bachelor Degree Students Specialising in “Pedagogical Education” 342

Theory and Training and Education Technique

- Yu. I. Alejevskaya, N. L. Ashirbagina, N. A. Meshcheryakova.** Communicative
Competence as the Subject of Educational Research 352
- N. V. Levchenko.** Shaping Ecologically Focused Worldview in Education:
Theoretical Approaches 364

Psychology of Education

- Zh. G. Garanina, O. E. Maltseva.** Self-Regulation as a Factor in Personal-Professional
Self-Development of Future Specialists 374

Academic Integration

- V. M. Koprov, E. V. Sapir.** Integration Processes in the Innovative Environment
of Higher School 382
- N. K. Nuriyev, S. D. Starygina, E. A. Gibadullina.** Didactic Engineering:
Designing New Generation Learning Systems 393
- E. I. Troyan.** Intra-Discipline Integration in Teaching Fighting
Techniques to Police Officers 407
- A. A. Osmushina, O. P. Ingle.** Ethnopedagogical Value of the Comical
of the Mordovian People 415

Information for authors and readers of the journal 422

Information for authors and readers of the journal (in English) 424



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

УДК 371:378

DOI: 10.15507/1991-9468.084.020.201603.310-319

МЕЖДУНАРОДНЫЕ СОВМЕСТНЫЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ПРОГРАММЫ КАК ИНСТРУМЕНТ ИНТЕРНАЦИОНАЛИЗАЦИИ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

А. А. Муравьева¹, А. И. Горылев^{2}**¹АНО «Центр изучения проблем профессионального образования»,
г. Москва, Россия**²ФГАОУ «Нижегородский государственный университет
им. Н. И. Лобачевского», г. Нижний Новгород, Россия,***gorylev@fup.unn.ru*

Введение: в статье рассмотрена роль совместных образовательных программ высшего образования как инструмента интернационализации в более широком контексте современных трендов общественного развития. Отдельное внимание уделено международным / трансверсальным общим компетенциям и значимости их формирования для обеспечения конкурентоспособности выпускников на рынке труда. Выделены общие принципы проектирования и реализации таких программ, проблемы, связанные с их реализацией, а также приведены примеры реализации данных программ в одном из ведущих российских университетов – Университете Лобачевского.

Материалы и методы: методологическую основу исследования составили общенаучные методы познания, такие как анализ, сравнение, обобщение. Проанализирован практический опыт Университета Лобачевского по реализации совместно с европейскими университетами различных образовательных программ, а именно: программ бакалавриата и магистратуры очного обучения в двух вузах; программа обучения в бакалавриате и специалитете ННГУ с одновременным дистанционным обучением в европейском вузе; программа получения двух степеней третьего уровня – кандидата наук и Ph.D.

Результаты исследования: в результате проведенного анализа выявлено, что разработка совместных образовательных программ является наиболее эффективным способом создания единого европейского пространства высшего образования, значимым инструментом реализации принципов Болонского процесса. Подтверждено, что самая общая цель совместных образовательных программ – это, прежде всего, повышение конкурентоспособности европейского образования (в данном случае в понятие европейского образования включается и российское образование) и обеспечение его высокого качества.

Обсуждение и заключения: обоснованы общие критерии эффективности реализации совместных образовательных программ, такие как модульная структура программы и необходимость опираться на достижение результатов обучения; обеспечение высокого уровня качества обучения в рамках совместной программы; использование методов студенто-центрированного обучения при реализации совместных образовательных программ.

Ключевые слова: интернационализация; совместные образовательные программы; компетенции; результаты обучения; обеспечение качества; признание результатов обучения; мобильность

Для цитирования: Муравьева А. А., Горылев А. И. Международные совместные образовательные программы как инструмент интернационализации высшего образования // Интеграция образования. 2016. Т. 20, № 3. С. 310–319. DOI 10.15507/1991-9468.084.020.201603.310-319

INTERNATIONAL JOINT EDUCATIONAL PROGRAMMES AS A TOOL FOR INTERNATIONALISATION OF HIGHER EDUCATION

A. A. Muravyeva^a, A. I. Gorylev^{b*}

^aCentre for VET Studies, Moscow, Russia

^bLobachevskiy Nizhny Novgorod State University, Nizhny Novgorod, Russia,

*gorylev@fup.unn.ru

Introduction: the article analyses the role of joint educational programmes in higher education as a tool of internationalisation in the broader context of contemporary development trends. Special attention is paid to international / transversal generic competences and to the importance of their fostering to ensure employability of university graduates. Development and implementation of these programmes, as well as problems that have to be addressed to ensure their success are given a thorough account. The paper describes best practices in the implementation of such programmes run at Lobachevsky University of Nizhny Novgorod.

Materials and Methods: general scientific methods of cognition are used to examine the research object, namely analysis, comparison and generalisation. The practical experience of Lobachevskiy University is analysed in implementing various joint educational programmes together with European universities, namely: full-time undergraduate and graduate programmes run at two universities; bachelor's degree and specialist's degree programmes run at LNNSU with parallel distance learning in European universities; the programme to obtain two degrees at the third level – Kandidat nauk degree and Ph.D.

Results: the authors make a general conclusion that the development of joint educational programmes is the most effective way to create a unified European Higher Education Area, an important tool for implementing the principles of the Bologna process. It is proven that the general target of joint educational programmes is to improve the competitiveness of European education and ensure its high quality.

Discussion and Conclusions: the authors substantiate the general criteria for assessing the efficiency of joint educational programmes, such as: the modular structure of the programme and the necessity to build on the achievement of learning outcomes; maintenance of a high level of quality education in the framework of a joint programme; use of methods of student-centered learning.

Keywords: internationalisation; joint educational programmes; competences; learning outcomes; quality assurance; recognition of learning outcomes; mobility

For citation: Muravyeva AA, Gorylev AI. International joint educational programmes as a tool for internationalisation of higher education. *Integratsiya obrazovaniya* = Integration of Education. 2016; 3(20):310-319. DOI: 10.15507/1991-9468.084.020.201603.310-319

Введение

Образование как общественная подсистема отражает в себе все процессы и тенденции развития общества. Новые исторические условия характеризуются и определяются глобализацией экономики, ускорением темпа технологических изменений, быстрым ростом и развитием информационных и коммуникационных технологий, а также переосмыслением роли знаний в обществе. Эти тренды ярко проявляются в высшем образовании, которое неразрывно связано с формированием интеллектуального и человеческого капитала для общества знаний.

Экономическая глобализация влечет за собой культурную глобализацию, которая не означает воспроизводство единообразия и гомогенизацию смысловых систем и систем выражения, но предполагает усиление процессов сближения, заимствования и использования чужого

внешнего опыта и примеров лучшей практики в интересах собственного развития.

Таким образом, глобализация диалектически связана с процессом, получившим название «локализация», и уравнивается им в рамках бинарной оппозиции «глобальное – локальное». В этой связи следует указать на недопустимость абсолютизации обоих процессов. Чрезмерная локализация как социально-политическое явление чревата замкнутостью и изоляционизмом, а абсолютизация глобализации приводит к снижению гражданской ответственности, поскольку главной ценностью становится корпоративная ценность, а не гражданские качества человека. В этой связи повышается необходимость усиления ценностных основ образования и его роль в формировании гражданской ответственности [1].



В результате таких взаимодействий формируется феномен интернационализации как усиление взаимодействия между суверенными национальными государствами, который также иногда именуется как транснационализация, понимаемая как формирование прочных и устойчивых общественных сетей взаимодействия в различных областях [2]. Можно обоснованно предположить, что в определенной мере интернационализация является формой защиты против угроз, которые несет в себе глобализация.

Обзор литературы

За последние 30 лет интернационализация в сфере высшего образования стала объективным трендом развития, в рамках которого существенно повысилась роль международных проектов и программ, приводящих к разработке каких-либо инновационных моделей или образовательных программ и к формированию дискурса экспертов, являющегося движущей силой развития, что отражается в работе G. Steiner-Khamisi «Transferring Education, Displacing Reforms» [3].

Наиболее всесторонне проанализирована практика реализации совместных образовательных программ российских и европейских университетов в исследовании «EU-Russia Joint Programmes (Innovations and Transformations in Transnational Education)», проведенном Н. Буркель, С. В. Шендоровой, С. В. Твороговой в рамках проекта Европейской Комиссии [4], в статьях С. В. Твороговой, Н. Буркель, С. В. Шендоровой «Приоткрывая занавес: многообразие совместных программ и перспективы развития международного сотрудничества вузов» [5] и А. И. Горылева, Н. Р. Камыниной «Совместные образовательные программы как инструмент построения единого европейского пространства высшего образования» [6].

В сфере высшего образования интернационализация становится объективной реальностью, поскольку глобальная экономика требует наличия челове-

ских ресурсов, представляющих различные культуры и страны, а, следовательно, имеющих международные / интернациональные компетенции, что наглядно показано в работе J. Knight «Five Truths about Internationalization» [7].

Глобализация в сфере экономики влечет за собой усиление мобильности и конкуренции квалифицированных работников, что приводит к повышению роли общих / трансверсальных компетенций, формирование которых невозможно в национально замкнутой среде. В связи с этим объективной необходимостью является развитие интеграционных процессов в сфере образования, ярким и эффективным примером которых является Болонский процесс, приведший к формированию Европейского пространства высшего образования. В ходе Болонского процесса были разработаны конкретные механизмы интернационализации, основными из которых являются совместные образовательные программы и методическое сопровождение их реализации в виде Европейских стандартов и рекомендаций по обеспечению качества, Руководства по системе накопления и переноса зачетных единиц, Руководства по реализации совместных программ и др.

В рамках Болонского процесса сформировано общее понятийное поле, выявлены нелинейные зависимости состояния высшего образования от различных культурных, социальных, экономических и политических факторов, а также осуществлен поиск способов нахождения общности для всех субъектов взаимодействия и для их сотрудничества при сохранении самобытности и уникальности, что отражено в работе Н. М. Аксеновой, А. А. Муравьевой, О. Н. Олейниковой «Интернационализация, международная интеграция и сотрудничество в области профессионального образования и обучения» [2].

Представляется обоснованным согласиться с концепцией интернационализации в сфере высшего образования, которая предполагает интернационализацию образовательных программ



и вузов, а также преподавания и обучения, проанализированной в работе «Internationalizing the Curriculum in Higher Education. In Internationalisation of Higher Education» [8].

Материалы и методы

Методологическую основу исследования составили общенаучные методы познания (анализ, сравнение, обобщение).

Объектом исследования выступили совместные программы, разработанные и реализуемые несколькими вузами совместно. Выгоды данных программ заключаются в том, что они создают «точки роста», трансформируя деятельность университета в целом; формируют общеевропейское понимание качества образования; способствуют развитию инфраструктуры университета и компетенций преподавательского и административного персонала; содействуют модернизации учебной и исследовательской работы; способствуют расширению знаний и умений студентов и возможностей освоения студентами международных компетенций, а также несут в себе так называемый ««брендинговый» эффект» для вуза.

Как правило, такие программы имеют либо идентичную структуру и содержание в каждом университете-партнере (параллельное изучение одних и тех же курсов / модулей, общие методы обучения и экзаменационные процедуры); либо сравнимые модули / курсы, но различные специализации, предоставляемые каждым партнером; либо курсы / модули разных университетов взаимно дополняют друг друга в рамках единой согласованной образовательной программы (т. е. образовательная программа разделена на несколько частей, каждая из которых реализуется только одним партнером).

Данные программы разрабатываются и утверждаются несколькими вузами, предполагают полное и автоматическое признание партнерами периодов обучения и экзаменов в другом вузе, а также участие преподавателей каждого

из партнерских вузов в учебном процессе. Кроме этого они предполагают формирование совместных приемных и экзаменационных комиссий, включенную мобильность и общую для всех партнеров систему обеспечения качества.

Методической основой совместных программ являются результаты обучения, обеспечивающие автоматическое признание обучения, полученного в вузе-партнере.

Как указывалось выше, важным элементом совместных программ является включенная мобильность. Благодаря возможности освоения нового профессионального опыта и транснациональных / международных компетенций мобильность повышает возможности трудоустройства выпускников и их конкурентоспособность на рынке труда.

Однако, несмотря на эти явные выгоды мобильности, нельзя не признать в качестве сдерживающего фактора ее высокую стоимость. В связи с этим особое значение приобретает виртуальная мобильность, которая не может заменить реальный опыт обучения в иной культурной и образовательной среде, но все же лучше, чем полное отсутствие погружения в иной опыт.

В целом педагогические выгоды интернационализации достаточно многообразны, включая новые компетенции преподавателей и студентов, а также способы их формирования и система ценностей (аксиологический аспект).

При этом нельзя не указать на проблемы и препятствия в области реализации совместных программ, требующих срочного решения. К ним относятся:

- различия нормативно-правового регулирования в различных странах, включая национальное законодательство;
- различия систем обеспечения качества, включая системы оценок, регулирование экзаменационных процедур, приема и т. д.

Ниже приведен анализ практики реализации совместных программ в ведущем российском вузе.



Результаты исследования

Первые совместные образовательные программы российских и европейских университетов появились еще в 90-х гг. XX в. В настоящее время накоплен существенный опыт интернационализации в образовательной сфере, хотя общее количество совместных образовательных программ не так велико, как хотелось бы. В соответствии с исследованием, проведенным группой европейских экспертов в 2013 г., российские университеты предоставили информацию о 317 совместных образовательных программах, из них европейскими вузами была подтверждена реализация только 117 совместных программ [4].

Приведем примеры практического опыта реализации совместных образовательных программ одного из ведущих российских университетов – Университета Лобачевского (ННГУ), имеющего двадцатилетний опыт сотрудничества с европейскими университетами по совместному осуществлению образовательных программ. В их числе программы очного обучения в двух вузах по программам бакалавриата и магистратуры, программа обучения в бакалавриате и специалитете ННГУ с одновременным дистанционным обучением в европейском вузе, а также программа получения двух степеней третьего уровня – кандидата наук и Ph.D.

Рассмотрим некоторые из них.

Российско-французская программа «Экономика и управление» (реализуется совместно Университетом Лобачевского и Гренобльским альпийским университетом (Франция)). В рамках программы студенты ННГУ в течение одного учебного года с помощью технологий дистанционного обучения осваивают три обобщенных курса французского бакалавриата на французском или английском языках: «Деньги и финансы», «Международная экономика», «Промышленная экономика». Остальные дисциплины учебного плана программы бакалавриата Гренобльского альпийского университета перезачитываются из основной образовательной программы, изучаемой студентом

в ННГУ. Обучающимся предоставляются учебные материалы в электронной форме и полный доступ к учебному интернет-порталу Гренобльского альпийского университета. В ННГУ с помощью дистанционных технологий организуются лекции французских преподавателей, консультации по указанным выше дисциплинам. Выпускные экзамены проходят в Университете Лобачевского по правилам и под контролем Гренобльского альпийского университета. Обучение по основной образовательной программе в ННГУ осуществляется в соответствии с общими правилами.

Как отмечают европейские эксперты, студенческая мобильность является сложным в организации и дорогостоящим компонентом совместной программы [9]. Часто дороговизна студенческой мобильности приводит к закрытию совместных образовательных программ. Однако в рамках данной программы эта проблема была решена с помощью использования дистанционных форм обучения. Для полного освоения этой совместной программы нет необходимости выезжать во Францию, но студентам, по их желанию, все же предлагаются краткосрочные (от нескольких недель до 5 месяцев) образовательные поездки в Гренобльский альпийский университет. В результате успешно сдавшие экзамен студенты получают два диплома: российский диплом бакалавра и французский государственный диплом «Лисанс» (соответствующий диплому бакалавра). Другими словами, главным преимуществом программы является возможность одновременного получения двух национальных дипломов – российского и французского в результате взаимозачета дисциплин из учебных планов ННГУ и Гренобльского альпийского университета. В рамках данной программы в 2014–2015 учебном году в ННГУ обучалось 11 студентов. В 2015–2016 учебном году количество обучающихся составило 4 чел.

Программа совместной аспирантуры Университета Лобачевского с Университетом Палермо (Италия). На базе уже имевшегося Соглашения о научном



сотрудничестве ННГУ и университета Палермо 2001 г. ректорами обоих вузов в апреле 2005 г. был подписан Договор о реализации программы совместной аспирантуры (ПСА).

Цель программы – совместная подготовка аспирантов и инициирование процесса взаимного признания ученой степени кандидата наук (Ph.D.), присвоенной университетами-участниками. Общей задачей программы совместной аспирантуры является интернационализация университетской системы в рамках Болонского процесса.

Программа совместной аспирантуры осуществляется по четырем основным направлениям:

- 1) обменные визиты аспирантов для научной работы и обучения,
- 2) мобильность профессорско-преподавательского состава,
- 3) совместное руководство аспирантами при участии одного профессора от Университета Лобачевского и одного – от Университета Палермо,
- 4) двойная защита диссертаций в Советах с участием профессоров обоих университетов-участников.

Участниками программы могут быть как аспиранты, уже обучающиеся в аспирантуре по прикладной физике Университета Палермо, так и аспиранты радиофизического факультета ННГУ. Каждый год аспиранты Университета Палермо посещают аспирантские курсы в ННГУ, а аспиранты Университета Лобачевского – в Университете Палермо в течение минимум одного и максимум шести месяцев и отчитываются по результатам научной работы за каждый год.

Результаты обучения по программе:

- получение двойной ученой степени российского кандидата наук и Ph.D. Университета Палермо;
- приобретение неоценимого опыта проведения совместных научных исследований с вузом-партнером, совместного участия в международных конференциях и проектах, работы в международном коллективе;
- освоение дополнительных знаний и умений из курсов, читаемых вузом-пар-

тнером, для успешного проведения дальнейших научных исследований.

На первом этапе реализации программы (2007–2009 гг.) в аспирантуру ННГУ и Университета Палермо были приняты по два аспиранта. Все успешно завершили обучение в 2011–2012 гг., получив двойные степени (Ph.D. Университета Палермо и российского кандидата физико-математических наук).

В октябре 2012 г. в аспирантуру университета Палермо была принята одна аспирантка первого года обучения радиофизического факультета ННГУ. В августе 2013 г. два аспиранта Университета Палермо поступили в аспирантуру ННГУ, успешно сдав вступительные экзамены. По результатам защиты вышеуказанных аспирантов в университете Палермо, состоявшейся в марте 2015 г., им присвоена ученой степень Ph.D.

Осенью 2015 г. в международную аспирантуру поступило по одному человеку из ННГУ и Университета Палермо. В результате количество участников Программы международной аспирантуры с момента начала ее функционирования достигло 9-ти, причем 5 из них уже успешно завершили Программу обучения.

В настоящее время обсуждаются возможности привлечения аспирантов из Университета им. А. Гумбольдта (Берлин, Германия), Университета Барселоны (Испания) и Ягеллонского университета (Краков, Польша) для обучения в рамках данной программы с целью дальнейшего расширения международных контактов.

Совместная магистратура на базе магистерской программы «Международное право для делового человека» (совместно с Гренобльским альпийским университетом). Старт данной программе был дан в 2008 г. В рамках договора о совместной магистратуре в программе могли принимать участие студенты V курса юридического факультета ННГУ международно-правовой специализации, свободно владеющие французским языком.

Университетами была согласована учебная программа, которая состояла



из 12 учебных дисциплин, разделенных на два семестра. 6 дисциплин преподавались на юридическом факультете ННГУ (по 3 в каждом семестре), 6 – на юридическом факультете Гренобльского альпийского университета (по 3 в каждом семестре), обучение в котором проходило дистанционно. По желанию, студенты ННГУ могли освоить указанные дисциплины во Франции.

Студенты получали полный доступ к электронной базе методических и учебных материалов Гренобльского альпийского университета, выполняли задания под руководством французских преподавателей.

Экзамены по программе проводились в Нижнем Новгороде, письменные работы отправлялись на проверку в Гренобльский альпийский университет, устные экзамены организовывались в режиме видеоконференции.

Выпускники данной программы получали два диплома – диплом юриста (специалист), выдаваемый Университетом Лобачевского и диплом первого года магистратуры Гренобльского альпийского университета.

В рамках программы было осуществлено 4 выпуска совместной магистратуры: 2010 г. – 4 чел., 2011 г. – 4 чел., 2012 г. – 2 чел., 2013 г. – 2 чел.

В связи с переходом на двухуровневую систему бакалавр – магистр программа радикально меняется, на ее базе создается полноценная совместная магистерская программа, предполагающая выдачу двух дипломов магистра (русского и французского). В соответствии с новым договором предусмотрены две возможные формы обучения студентов:

– очная: на I курсе магистратуры российские студенты проходят обучение в Гренобльском альпийском университете, французские – в ННГУ. Предусмотрено взаимное признание периодов обучения в обоих университетах. На II курсе магистратуры студенты обучаются в своих университетах.

– частично дистанционная: на I курсе магистратуры в первом семестре российские студенты обучаются по оч-

ной форме в Гренобльском альпийском университете, французские – в ННГУ. Во втором семестре – российские студенты дистанционно обучаются в Гренобльском альпийском университете, французские – в ННГУ. На II курсе магистратуры студенты также обучаются в своих вузах.

Написание магистерской диссертации осуществляется под двойным руководством преподавателей Университета Лобачевского и Гренобльского альпийского университета. Защита осуществляется в своих университетах при совместной комиссии, заседание проходит в режиме видео трансляции.

В настоящее время в Университете Лобачевского также разработана магистерская программа «Международное и европейское право» для иностранных студентов (на французском языке). Данная программа сопоставима с аналогичной магистерской программой в Гренобльском альпийском университете. Кроме того, предполагается включение этой программы в межвузовский договор о совместной магистратуре. Реализация магистерской программы на французском языке значительно увеличит возможности для французских студентов обучаться в рамках программы двойных дипломов (так как для них отсутствует требование знание русского языка, изучение которого все же предусмотрено учебным планом) и получить российский диплом магистра.

Совместная магистерская программа «Международный бизнес и менеджмент» с бизнес-школой Университета Ноттингем Трент (Великобритания). Договор о реализации данной программы заключен в июне 2015 г. Ему предшествовал заочный и очный всесторонний мониторинг образовательного процесса Университета Лобачевского со стороны бизнес-школы Университета Ноттингем Трент. В частности, исследовались система качества обучения в ННГУ, ее сопоставимость с британскими требованиями и стандартами, квалификация преподавателей,



взаимодействие ННГУ с работодателями и др. В Университете Лобачевского работала специальная комиссия из данного британского вуза, которая по итогам глубокого анализа организации учебного процесса приняла решение о возможности реализации совместной магистерской программы.

В рамках программы были согласованы обязательные обучающие модули, часть из которых должна преподаваться в Университете Лобачевского, другая – в бизнес-школе Университета Ноттингем Трент. Участники программы должны обладать высоким уровнем английского языка (B2). Обучающиеся получают неограниченный доступ к информационным ресурсам данных учебных заведений.

В ННГУ были разработаны и реализуются в соответствии с британскими стандартами качества следующие учебные модули: «Современная маркетинговая стратегия для внешних рынков»; «Экономика и общество в Европейском союзе»; «Глобальная деловая среда»; «Международная экономика»; «Международное предпринимательство».

В третьем семестре для студентов ННГУ предусмотрено обязательное обучение в бизнес-школе Университета Ноттингем Трент по следующим учебным модулям: «Международные корпоративные финансы»; «Международный менеджмент системных стратегий»; «Международная логистика»; «Управление человеческими ресурсами в международных организациях».

Экзамены по учебным модулям, изучаемым в ННГУ, сдаются в Нижнем Новгороде; по модулям, осваиваемым в бизнес-школе Университета Ноттингем Трент – в Ноттингеме. Итоговая аттестация и защита магистерской диссертации должна проходить в ННГУ при участии британских преподавателей. В результате участники программы получают диплом магистра в соответствии с российским законодательством и совместный диплом магистра бизнес-школы Университета Ноттингем Трент и Университета Лобачевского.

Обсуждение и заключения

Таким образом, опыт реализации совместных образовательных программ в Университете Лобачевского подтверждает, что данные программы способствуют повышению конкурентоспособности российских вузов на рынке образовательных услуг. Они оказывают существенное влияние на весь учебный процесс в университете. Как правило, положительным эффектом их внедрения является обновление действующих «обычных» образовательных программ с учетом опыта европейских университетов-партнеров. Происходит адаптация учебных планов к стандартам европейских вузов и, соответственно, международное признание российских образовательных программ.

Можно полностью согласиться с мнением, что разработка совместных образовательных программ является наиболее эффективным способом создания единого европейского пространства высшего образования, значимым инструментом реализации принципов Болонского процесса.

Самая общая цель совместных образовательных программ – это повышение конкурентоспособности европейского образования (в данном случае в понятие европейского образования включается и российское образование) и обеспечение его высокого качества [7].

Несмотря на то, что каждая совместная образовательная программа имеет свои особенности и специфические черты, можно выделить общие критерии, которые обуславливают эффективность ее реализации:

1. Модульная структура программы и необходимость опираться на достижение результатов обучения. Ориентация на результаты обучения обеспечивает значительную гибкость учебного процесса. В его основе лежит понимание того, что различные траектории обучения, которые возможны только в модульном подходе к организации учебного процесса, могут вести к сравнимым результатам, а сравнимые результаты легче поддаются учету в других программах. Кроме того, модульная структура образовательных программ является про-



зрачной для всех участников учебного процесса и работодателей.

2. Обеспечение высокого уровня качества обучения в рамках совместной программы. Обеспечение качества образования является основной задачей процесса обучения и входит в сферу ответственности обоих партнеров, которые совместно должны согласовывать методы обучения, механизм профессиональной оценки разработанной учебной программы, участие студентов и работодателей в процедурах оценки качества образовательной программы, а также периодическое исследование удовлетворенности студентов результатами обучения.

3. Использование методов студенто-центрированного обучения при реализации совместных образовательных программ. Именно студенто-центрированное обучение играет основополагающую роль в повышении мотивации, саморефлексии и вовлеченности студентов в учебный процесс. Принцип такого

обучения в рамках совместных образовательных позволяет предоставлять гибкие траектории обучения студентам для достижения конкретных результатов обучения; сочетать различные формы и методы обучения; регулярно оценивать и корректировать педагогические приемы и методы; поддерживать самостоятельность обучающихся при одновременном руководстве и помощи со стороны преподавателя; обеспечивать взаимное уважение преподавателя и студента.

Данные критерии являются обязательным условием реализации любой совместной образовательной программы. Именно они положены в основу описанных выше программ, реализуемых Университетом Лобачевского совместно со своими европейскими партнерами. В настоящее время ставится задача по всестороннему использованию опыта реализации совместных программ при реформировании учебного процесса всего университета.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. *Cheng Yin Cheong*. Fostering Local Knowledge and Wisdom in Globalized Education: Multiple Theories Centre for Research and International Collaboration. Hong Kong Institute of Education, 2002.
2. Аксенова Н. М., Муравьева А. А., Олейникова О. Н. Интернационализация, международная интеграция и сотрудничество в области профессионального образования и обучения // Материалы VII съезда Союза директоров средних специальных учебных заведений России. М.: Логос, 2013. 63 с.
3. *Steiner-Khamsi G.* Transferring Education, Displacing Reforms // *Discourse Formation in Comparative Education*. Peter Lang GmbH, 2000. P. 125–188.
4. *Burquel N., Shenderova S., Tvorogova S.* EU-Russia Joint Programmes (Innovations and Transformations in Transnational Education).
5. Творогова С. В., Буркель Н., Шендерова С. В. Приоткрывая занавес: многообразие совместных программ и перспективы развития международного сотрудничества вузов // Вестник Московского государственного областного университета. Сер. «Педагогика». 2014. № 4. С. 210–220. URL: <http://elibrary.ru/item.asp?id=22862823> (дата обращения: 12.04.2016).
6. Горылев А. И., Камынина Н. Р. Совместные образовательные программы как инструмент построения единого европейского пространства высшего образования // Вестник Нижегородского университета им. Н. И. Лобачевского. Сер. «Социальные науки». 2015. № 3 (39). С. 183–189. URL: <http://elibrary.ru/item.asp?id=24904916> (дата обращения: 12.04.2016).
7. *Knight J.* Five Truths about Internationalization // *International higher education*. 2012. № 69. P. 4–5. The Boston College centre for international higher education.
8. *Wende M. C.* Internationalizing the Curriculum in Higher Education // *Internationalisation of Higher Education*. Paris: OECD, 1996. P. 35–91.
9. Developing Joint Masters Programmes for Europe (March 2002 – January 2004). Results of the EUA Joint Masters Project, European University Association, pp. 44. URL: <http://www.eua.be/eua/en/publications.jsp> (дата обращения: 12.04.2016).

Поступила 26.04.16; принята к публикации 19.05.16; опубликована онлайн 30.09.16.

Об авторах:

Муравьева Анна Александровна, заместитель директора Национального офиса программы Erasmus+ (Россия, г. Москва, ул. Гончарная, д. 27/6), кандидат филологических наук, **ORCID: <http://orcid.org/0000-0001-5609-0197>**, office@erasmusplusinrussia.ru

Горылев Александр Иванович, руководитель Центра международного образования, заведующий кафедрой европейского и международного права ФГАОУ ВО «Нижегородский государственный университет им. Н. И. Лобачевского» (Россия, г. Нижний Новгород, пр. Гагарина, д. 23), кандидат юридических наук, **ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-9592-0605>**, gorylev@fup.unn.ru

Все авторы прочитали и одобрили окончательный вариант рукописи.

REFERENCES

1. Cheng Yin Cheong. Fostering Local Knowledge and Wisdom in Globalized Education: Multiple Theories Centre for Research and International Collaboration. Hong Kong: Hong Kong Institute of Education; 2002.
2. Aksenova NM, Muravyeva AA, Oleynikova ON. Internatsionalizatsiya, mezhdunarodnaya integratsiya i sotrudnichestvo v oblasti professionalnogo obrazovaniya i obucheniya [Internationalization, international integration and cooperation in the field of higher education and training]. Moscow: Logos; 2013.
3. Steiner-Khamsi G. Transferring Education, Displacing Reforms. In: Discourse Formation in Comparative Education. Bern: Peter Lang GmbH; 2000. p. 125-188.
4. Burquel N, Shenderova S, Tvorogova S. EU-Russia Joint Programmes (Innovations and Transformations in Transnational Education).
5. Tvorogova SV, Burkel N, Shenderova SV. Priotkryvaya zaves: mnogoobraziye sovmestnyh programm i perspektivy razvitiya mezhdunarodnogo sotrudnichestva vuzov [Lifting the Veil: A variety of joint programmes and prospects for international cooperation of universities]. *Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo oblastnogo universiteta. Seriya «Pedagogika»* = Moscow State Regional University Pedagogy Bulletin: Pedagogy. 2014; 4:210-220. Available from: <http://elibrary.ru/item.asp?id=22862823> (accessed 12.04.2016). (In Russ.)
6. Gorylev AI, Kamynina NR. Sovmestnyye obrazovatelnye programmy kak instrument postroeniya edinogo evropeyskogo prostranstva vysshego obrazovaniya [Joint educational programmes as a tool for build a single European Higher Education Area]. *Vestnik Nizhegorodskogo universiteta. Seriya «Sotsialnye nauki»* = Nizhny Novgorod University Bulletin: Social Sciences. 2015; 3(39):183-189. Available from: <http://elibrary.ru/item.asp?id=24904916> (accessed 12.04.2016). (In Russ.)
7. Knight J. Five Truths about Internationalization. International Higher Education. 2012; 69:4-5. The Boston College centre for international higher education.
8. Wende van der MC. Internationalizing the Curriculum in Higher Education. In: Internationalisation of Higher Education. Paris: OECD; 1996; 35-91.
9. Developing Joint Masters Programmes for Europe (March 2002 - January 2004). Results of the EUA Joint Masters Project. European University Association. Available from: <http://www.eua.be/eua/en/publications.jsp> (accessed 12.04.2016).

Submitted 26.04.16; accepted for publication 19.05.16; published online 30.09.16.

About the authors:

Anna A. Muravyeva, Deputy Director, National Erasmus+ Office in Russia (27/6, Goncharnaya St., Moscow, Russia), Ph.D. (Philology), **ORCID: <http://orcid.org/0000-0001-5609-0197>**, office@erasmusplusinrussia.ru

Alexander I. Gorylev, Director of the Center for International Education, Head of the Chair of European and International Law, Lobachevskiy State University of Nizhny Novgorod (23, Gagarin St., Nizhny Novgorod, Russia), Ph.D. (Law), **ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-9592-0605>**, gorylev@fup.unn.ru

All authors read and approved the final manuscript.



КРЕАТИВНЫЕ ПРАКТИКИ ФОРМИРОВАНИЯ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ

Л. М. Андрюхина^{1}, Н. Ю. Фадеева²*

¹ФГАОУ ВО «Российский государственный профессионально-педагогический университет», г. Екатеринбург, Россия,
**andrLM@yandex.ru*

²ФГАОУ ВПО «Уральский государственный федеральный университет имени первого Президента России Б. Н. Ельцина», г. Екатеринбург, Россия

Введение: в статье исследована актуальная проблема условий формирования межкультурной коммуникативной компетентности в процессе образования.

Материалы и методы: проведен теоретический и эмпирический анализ отечественных и зарубежных исследований, аналитических документов, подготовленных в рамках международных проектов, практики общественных организаций, в частности деятельности Свердловской региональной общественной организации «Друзья Франции», что позволило получить следующие результаты.

Результаты исследования: обосновано, что межкультурная компетентность не может быть развита в полной мере в условиях традиционных форм образования, и что даже существующий сегодня инновационный опыт в этой сфере недостаточен, так как носит разрозненный, ситуативный характер. Необходимой становится интеграция образования. В статье рассмотрены креативные образовательные практики такой интеграции как условие формирования межкультурной коммуникативной компетентности. Выделены основные характеристики креативных практик, которые, будучи соорганизованными, образуют креативные платформы. В статье приведен анализ креативных практик в деятельности Свердловской региональной общественной организации «Друзья Франции».

Обсуждение и заключения: система условий и средств формирования межкультурной коммуникативной компетентности находится в постоянном развитии. С точки зрения авторов статьи, она может быть осмыслена как система креативных практик, сопряженных в процессе проектирования в креативные платформы, и как постоянно расширяющиеся на этой основе пространства межкультурного диалога. Это перспективный путь достижения необходимого комплексного результата – развитости многокомпонентной интегральной структуры межкультурной коммуникативной компетентности

Ключевые слова: межкультурная коммуникация; межкультурный диалог; межкультурная коммуникативная компетентность; модель межкультурной коммуникативной компетентности; креативные практики; формирование межкультурной коммуникативной компетентности

Для цитирования: Андрюхина Л. М., Фадеева Н. Ю. Креативные практики формирования межкультурной коммуникативной компетентности // Интеграция образования. 2016. Т. 20, № 3. С. 320–330. DOI: 10.15507/1991-9468.084.020.201603.320-330

CREATIVE PRACTICES IN DEVELOPING INTERCULTURAL COMMUNICATIVE COMPETENCE

L. M. Andryukhina^{a}, N. Yu. Fadeyeva^b*

^a*Russian State Vocational Pedagogical University, Yekaterinburg, Russia,*
**andrLM@yandex.ru*

^b*Yeltsin Ural Federal University, Yekaterinburg, Russia*

Introduction: the article is concerned with the topical problem of extending intercultural communicative competence in the educational process.

Materials and Methods: the authors made a theoretical and empirical analysis of domestic and foreign research and analytical reports prepared in the framework of international projects, the activity of non-governmental organisations, in particular the activities of Sverdlovsk regional public organisation “Friends of France”.

Results: it is proven that intercultural competence cannot be fully developed by traditional forms of education, and even the existing current innovative experience in this area is insufficient. The integration of education becomes a crucial factor. The article describes the creative educational practices of such integration as the conditions for broadening intercultural communicative competence. The basic characteristics of creative practices are described. Creative practices being integrated form a creative platform.



Discussion and Conclusions: the system of conditions and means for broadening intercultural communicative competence is in constant development. The authors propose to consider the communicative competence as a system of creative practices transformed in the course of elaboration into creative platforms, expanding in the process of intercultural dialogue. This is a promising way to achieve the comprehensive result – completeness of integrated multi-component structure of the intercultural communicative competence.

Keywords: intercultural communication; intercultural dialogue; intercultural communicative competence; a model of intercultural communicative competence; creative practices; broadening of intercultural communicative competence

For citation: Andryukhina LM, Fadeyeva NYu. Creative practices in developing intercultural communicative competence. *Integratsiya obrazovaniya* = Integration of Education. 2016; 3(20):320-330. DOI: 10.15507/1991-9468.084.020.201603.320-330

Введение

В современном мире, когда возрастает значение культурного разнообразия как внутри стран, так в отношениях между ними, актуальность развития межкультурной компетентности становится вопросом номер один в области образовательной политики. На индивидуальном уровне люди должны овладевать навыками межкультурной коммуникации, чтобы работать и обеспечивать лидерство в мультикультурных проектных командах. Для организаций способность управлять в мультикультурной среде и извлекать выгоду из культурного разнообразия стало существенным экономическим преимуществом. В настоящее время большинство видов профессиональной деятельности предполагают участие в межкультурной коммуникации, и работодатели все больше заинтересованы в поиске выпускников, имеющих соответствующие профессиональные компетенции.

Однако кроме сферы профессиональной деятельности необходимо учитывать такие общесоциальные тенденции, как процесс глобализации и рост социальной мобильности. Осмысление этих процессов вызывает необходимость пересмотра традиционных представлений о культуре как о чем-то статичном и переходе к пониманию культуры как динамического многогранного (multifaceted) процесса. Это приводит к выработке комплексных, интегральных, многокомпонентных и многомерных моделей межкультурной компетентности, а также к пониманию того, что достижение такого рода компетентности возможно лишь в условиях интеграции образования.

В статье ставится задача рассмотреть креативные образовательные практики такой интеграции, как условие формирования межкультурной коммуникативной компетентности.

Обзор литературы

В зарубежной науке понятие «межкультурная компетентность» возникло еще в начале 1970-х гг., когда актуальными стали вопросы отношения к другой культуре и ее ценностям, преодоления этнокультурного центризма. В контексте исследования этих проблем межкультурная компетентность стала рассматриваться как «комплекс аналитических и стратегических способностей, расширяющий интерпретационный спектр индивида в процессе межличностного взаимодействия с представителями другой культуры» [1].

Модель межкультурной коммуникативной компетентности М. Байрама включает 5 основных компонентов:

- 1) отношения (attitudes) (например, любознательность и открытость);
- 2) знания (knowledge) (например, знания о социальных группах в стране собеседника);
- 3) умения интерпретации и соотнесения (skills of interpreting and relating) (например, способность интерпретировать документ другой культуры);
- 4) умения получения новых знаний и взаимодействия (skills of discovering and interacting) (например, умение приобретать новые знания о другой культуре);
- 5) критическое осознание культуры / политическое образование (critical cultural awareness / political education) (например, способность на основании эксплицит-



ных критериев критически оценивать установки, модели и продукты в своей собственной и чужой культуре) [2].

Кластерная модель, разработанная в рамках проекта The Global People (2009), насчитывает 4 кластера компетенций: знания (knowledge and ideas); коммуникация (communication); отношения (relationships); личностные качества (personal qualities and dispositions). Все кластеры вместе содержат 22 компетенции, которые в свою очередь подразделяются на 68 составляющих их компонентов [3].

На наш взгляд, понятия «компетентность» и «компетенция» соотносятся как общее и частное. «Компетентность – это владение каким-то ресурсом, в то время как компетенция – более узкое понятие. Следовательно, компетенции будут являться компонентами профессиональной компетентности» [4, с. 78].

Российские ученые также начинают активно исследовать феномен межкультурной коммуникативной компетентности (М. П. Алексеева, О. Р. Бондаренко, В. А. Брылева, И. А. Голованова, К. В. Голубина, И. А. Гусейнова, Г. А. Дубинина, В. Г. Елизарова, М. Г. Корочкина, Т. В. Ларина, О. А. Леонтович, Ю. В. Мещерская, А. Ю. Муратов, В. И. Наролина, Т. А. Плещова, И. Л. Плужник, А. П. Садохин, В. В. Сафонова, С. Г. Тер-Минасова, И. И. Халеева, Н. Е. Яковлева и др.). «Межкультурная коммуникативная компетентность является сложным многокомпонентным и многоуровневым образованием, позволяющим личности постоянно совершенствовать свои умения и способности с целью все более продуктивного участия в межкультурном общении на основе углубленного понимания речи и поведения партнера по общению...» [5, с. 7].

В публикациях по вопросам межкультурной компетентности за последние два десятилетия можно выделить две основные тенденции: развитие теоретических исследований и, одновременно, появление постоянно возрастающего количества практически ориентированных проектов (к ним можно отнести

и программные документы международных организаций), отчетов различных сообществ практики, обращающихся к проблемам межкультурной компетентности в различных практических контекстах.

В сфере теоретических исследований идет дальнейшее углубление представлений о сущности, особенностях, структуре межкультурной коммуникации и компетентности. При этом приоритет все больше отдается междисциплинарному подходу, отчетливо артикулируются задачи интеграции результатов эмпирических исследований с широким общекультурным видением, а также необходимость расширения в целом контекстов научного исследования [6].

Авторы практико-ориентированных проектов, опираясь на теоретические разработки, вносят существенный вклад в конкретизацию существующих моделей межкультурной компетентности применительно к решению практических задач, а также в значительно большей степени обращаются к вопросам эффективности этих моделей, к анализу и обобщению используемых на практике способов формирования межкультурной компетентности и к моделированию наиболее перспективных технологий ее достижения.

Материалы и методы

Проведен теоретический и эмпирический анализ отечественных и зарубежных исследований, аналитических документов, подготовленных в рамках международных проектов, практики общественных организаций, в частности деятельности Свердловской региональной общественной организации «Друзья Франции», что позволило получить следующие результаты.

Результаты исследования

В результатах практико-ориентированных исследований подчеркивается, что межкультурная компетентность не может быть развита в полной мере в условиях традиционных форм образования, и что даже существующий се-



годня инновационный опыт в этой сфере недостаточен, поскольку носит, как правило, разрозненный, ситуативный характер. Необходим поиск и моделирование новой образовательной технологической платформы, или нужна, как мы это называем, система креативных практик.

Так, Н. Сола и Дж. Вилкинсон, представляющие в своей публикации ICEE (Interpersonal and Intercultural Competence for the Enlarged Europe) проект по развитию межкультурной компетентности пишут: «...попытки развить межкультурную компетентность, не выходя из аудитории (in the classroom), подобны тому, как если бы мы хотели научить людей плавать, лежа на полу, и проблема здесь заключается не только в том, что необходимо демонстрировать использование межкультурной компетентности в реальной жизни. Проблема развития межкультурной компетентности также заключается в создании условий для достижения необходимого синергетического взаимодействия нескольких субкомпонентов: когнитивных, аффективных и мотивационных компетенций (Bolten, 2007). Поэтому образовательные практики должны быть эмпирическими (базирующимися на опыте), концептуальными, практическими, перспективными и креативными» [7].

В научном отчете по итогам лонгитюдного проекта «Межкультурная компетентность», выполненного ресурсным Центром SALTO-YOUTH (Resource centre cultural diversity) в рамках Программы Совета Европы «Молодежь в действии» (Youth in Action), была поставлена задача исследовать, как лучше поддерживать развитие межкультурной компетентности в работе с молодежью, принимая во внимание изменения, произошедшие в обществе в последние десятилетия и конкретные тенденции, которые будут определять ситуацию в Европе в ближайшие десять лет. Здесь же сделан вывод, что «в большинстве учебных мероприятий, связанных с вопросами межкультурной коммуникации, в центре внимания до сих пор остаются практики межкуль-

турного обучения (включая понимание концепций и подходов), но меньше уделяется внимания практикам идентификации и развития личных качеств, необходимых для приобретения межкультурной компетентности» [8, с. 32].

В документе ЮНЕСКО «Программа действий в области культуры мира и ненасилия» отмечается, что еще в докладе Ж. Делора «Образование – сокровище» развитие межкультурной компетентности было поставлено в центр внимания и включено в стратегическую задачу образования – «научиться жить вместе» [9].

В структуре межкультурной компетентности особое место отведено такому ресурсу человечества, как креативность. «...Действительно, наша способность к творчеству расширяет и усиливает наши возможности адаптации к различным экосистемам и позволяет нам найти наиболее успешные способы “жить вместе”» [9, с. 5]. «Сам процесс взаимодействия с другими культурами порождает искры творчества... В свою очередь, творчество становится источником культурного разнообразия, включая и то многообразие способов, с помощью которых культуры групп и различных стран выражают себя. Тем самым открываются новые формы диалога, изменяется видение, образуются новые связи между людьми, странами и поколениями по всему миру. Другими словами, творчество, креативность – это постоянный процесс, который поддерживает, усиливает и регенерирует культурное разнообразие во времени и пространстве...» [9, с. 18]. Большое значение придается также новым информационным технологиям, которые позволяют «создавать большое разнообразие открытых пространств как онлайн, так и лицом к лицу, в которых можно проводить межкультурные диалоги между неисчислимым количеством групп...» [9, с. 30], и которые открывают широкие возможности обмена информацией между различными культурами.

Подчеркивается, что «межкультурный диалог в перспективе должен



стать повседневной практикой в жизни людей, а поэтому и в образовании он не должен сводиться только к специально организованным событиям в рамках формального или неформального образования. Межкультурная компетентность развивается не только, как это обычно считается, в процессе формального и неформального образования, но и в широкой палитре форм практического взаимодействия с другими культурами» [9, с. 32].

Книги «Межкультурная компетентность для всех» (*Intercultural competence for all. Preparation for living in a heterogeneous world*, Council of Europe, June 2012) [10] и «Развитие межкультурной компетентности через образование» (*Developing intercultural competence through education*, Council of Europe, January 2014) [11], подготовленные в рамках одной из серий работ по Песталоцци Программой Совета Европы, специально посвящены развитию межкультурной компетентности. В этих практико-ориентированных работах подчеркнуто, что межкультурная компетентность может и должна развиваться различными способами в единстве трех типов образования: формального, неформального и информального. Такой подход уже сам по себе выходит за рамки традиционных образовательных практик, как правило, ограничивающихся либо формальным, либо неформальным типами образования.

Дискурс межкультурной коммуникации не возникает сам по себе, а только на основе креативных практик и креативного пространства взаимодействия. О. И. Генисаретский назвал такого рода пространства креативными платформами или местами, в которые может быть инсталлировано и на которых может быть разыграно то или иное событие коммуникации. Когда платформы проектируются, они актуализируются в рамках проектного дискурса: представляются и «прорабатываются» в нем. «Креативными, — отмечает ученый, — будем называть платформы, — по умыслу — предназначенные для того, чтобы производить

на них события, удовлетворяющие нашей интуиции (и критериям) креативности... Согласно этому определению, концепт «креативные платформы» сопрягает проектную и креативную реальности» [Цит. по: 12, с. 107].

Таким образом, именно креативные практики, сопряженные в процессе проектирования в креативные платформы, могут стать полноценным условием формирования и осуществления межкультурной коммуникативной компетентности. В более глубоком смысле это практики культуротворчества, которые интегрируют в себе:

- образовательные практики и собственно культуротворческую, смыслопорождающую деятельность в контекстах межкультурного диалога;

- практики межкультурного обучения, а также идентификации и развития качеств личности, необходимых для приобретения межкультурной компетенции;

- три типа образования (формальное, неформальное и информальное) в различных вариантах и комбинациях в зависимости от изменяющегося культурного контекста;

- большое разнообразие открытых пространств как онлайн, так и лицом к лицу, в которых можно проводить межкультурные диалоги между неисчислимым количеством групп;

- деятельность сообществ практики, проектных команд, включающих совместную взаимно заинтересованную активность не только учителей иностранного языка и обучаемых, но самых различных специалистов и просто обычных жителей, участников межкультурного диалога.

«Всякое обучение / изучение иностранных языков, — пишет Жан-Клод Беакко, — является, таким образом, приведением во взаимосвязь с другими поведенческими формами, верованиями, ритмами и обычаями, другими пейзажами, другой памятью... Культурная заявка, многообразная, всегда оказывается жизнестойкой и продолжает занимать значительное место в повседневной практике обучения, даже для начинающих, с удо-



вольствием проявляющих любопытство, обучения, по крайней мере, в деталях, жизни в обществе, язык которого они начинают изучать» [13, с. 15, 21].

С точки зрения авторов статьи, в настоящее время креативные платформы формирования межкультурной коммуникативной компетентности наиболее активно формируются в деятельности различных ассоциаций, общественных организаций, ориентированных на поддержку и развитие межкультурного диалога. В совокупности развиваемые ими виды деятельности часто традиционно воспринимаемые как набор определенного вида проектов, мероприятий и организуемых событий, на самом деле и образуют систему креативных практик, наиболее отвечающих перечисленным выше условиям формирования межкультурной коммуникативной компетентности. Более того, если осмыслить их именно таким образом, то это может способствовать их более педагогически целесообразной организованности и методологической выстроенности. Как правило, практика деятельности ассоциаций включает:

- совместные международные Интернет-проекты;
- культурно-образовательные поездки в страны изучаемого языка;
- общение с носителями языка в рамках учебного процесса и за его пределами;
- формирование творческих дружественных сообществ, сообществ практики, проектных групп и команд, которые сохраняют свою общность достаточно длительное время, а часто практически на протяжении всей жизни, и становятся постоянной средой поддержки развития межкультурной коммуникативной компетентности;
- организацию спонтанных индивидуальных инициатив, интересов и возможностей (которые, как правило, не могут быть включены в формальное образование), благодаря которым постоянно поддерживается мотивация и интерес к межкультурному диалогу;
- многообразные формы самореализации участников на основе постоянно

расширяющегося пространства и возрастающего количества контекстов межкультурной коммуникации, расширение опыта обучающихся путем максимально возможного погружения в реальные ситуации межкультурного взаимодействия, совместную проектную, творческую деятельность.

Проиллюстрируем некоторые из этих позиций на примере деятельности Свердловской региональной общественной организации «Друзья Франции» (далее – Организация). Организация объединяет знатоков и любителей культуры Франции и стран франкофонии (учителей, служащих, деятелей науки и культуры, студентов, учащихся старших классов из Екатеринбурга, городов и поселков Свердловской области, а также крупных городов Уральского региона).

Основные цели Организации:

- расширение контактов с ассоциациями, клубами и творческими коллективами Франции и стран франкофонии;
- реализация программы культурно-образовательных обменов преподавателей, студентов и школьников;
- содействие распространению французской культуры и французского языка, а также новых педагогических методов их преподавания на Урале;
- осуществление деятельности, направленной на приобщение к культурным ценностям Франции и стран франкофонии.

За 25 лет своего существования Организация реализовала следующие программы и проекты, которые обеспечивают доступ к опыту и знаниям в мире, большому информационному богатству, предоставляют возможность непосредственного контакта с носителями инокультуры, выступают в качестве важного инструмента формирования навыков успешной жизнедеятельности современного человека в поликультурном и мультилингвальном сообществе людей, объединенных глобализируемыми проблемами:

- встречи с участниками и представителями ассоциативных клубов ЮНЕСКО в России и во Франции;



- тесное многолетнее сотрудничество по вопросам культуры и образования с Объединением Ассоциаций «Франция – Россия – СНГ – страны Балтии» и многочисленными дружественными Ассоциациями во Франции и в Бельгии;

- участие в совместных культурно-образовательных проектах Российской Ассоциации преподавателей французского языка;

- участие в реализации культурно-образовательных проектов Французского посольства в России, Альянс Франсез в Екатеринбурге, отдела литературы на французском языке Свердловской областной универсальной научной библиотеки им. В. Г. Белинского;

- посещение преподавателями, студентами и школьниками официальных представительств органов управления Совета Европы в Бельгии, Швейцарии и во Франции;

- участие в официальных приемах административных органов управления во Франции и в Бельгии;

- деловые и дружеские контакты между высшими и средними учебными заведениями на Урале и во Франции;

- организация и проведение масштабного международного семинара для преподавателей, студентов и школьников по вопросам лингвистики и методики преподавания французского языка (семинар с 1993 г. ежегодно проводится при активном участии преподавателей Академии г. Бордо в Департаменте Жиронда, а также других городов Франции, и предполагает проживание в семьях принимающей стороны);

- дружеские контакты с госпожой М. Ивановой-Татищевой, потомком основателя г. Екатеринбурга, проживающей сейчас во Франции;

- помощь студентам в реализации международных волонтерских проектов, связанных с восстановлением культурного наследия франкоговорящих стран;

- руководство студенческой переводческой работой со страноведческими, литературными, научно-техническими и документальными печатными источниками;

- оформление выставок рисунков и фоторабот межкультурного характера;

- проведение творческих вечеров лингвострановедческой направленности, праздников и встреч с носителями французского языка и французской культуры;

- участие в организации и проведении многочисленных конкурсов, олимпиад, фестивалей, викторин, связанных с культурой стран франкофонии;

- оказание поддержки зарубежным партнерам в осуществлении страноведческих и краеведческих проектов;

- помощь студентам и старшеклассникам в подготовке мультимедиа презентаций на страноведческие темы в связи с юбилейными датами с последующей их демонстрацией в школьной и вузовской среде на учебных занятиях и во внеучебное время;

- участие в международных конференциях и круглых столах по вопросам реализации креативных практик в обучении французскому языку и французской культуре в рамках межкультурного общения;

- коллективное посещение выставок, музеев, галерей франкофонной тематики с последующим полилогом на изучаемом языке.

Такого рода соорганизация различных практик, являясь без преувеличения постоянно развивающимся креативным процессом, создает уникальные пространства встреч и открытий, что становится основой постоянного саморазвития участников организованного культурного диалога. В деятельности организации «Друзья Франции» примеров таких событий межкультурного общения очень много. Среди наиболее ярких из них можно назвать дружеские контакты с госпожой М. Ивановой-Татищевой.

Встречи с госпожой М. Д. Ивановой-Татищевой, коренной француженкой, но в силу своего происхождения, хранительницей культурной памяти об истории Урала и Екатеринбурга – это один из поразительных даров межкультурного общения, когда оно открывает новые источники знаний о нас самих, о нашей истории, о связи России и Фран-

ции через судьбы людей. В 2010 г. Мария Дмитриевна любезно согласилась на встречу с группой преподавателей французского языка г. Екатеринбурга и Свердловской области. Встреча, подготовленная организацией «Друзья Франции» и французскими партнерами, состоялась в Мэрии одного из округов Парижа. Двумя годами позже радость подобного общения во французской столице испытывали учащиеся и преподаватели екатеринбургской гимназии № 108, которая носит имя В. Н. Татищева. За встречами последовало участие школьников в Татищевских чтениях, межшкольном мероприятии, посвященном юбилею родного города. Такие события межкультурного общения позволяют преодолевать предрассудки и предубеждения, порождают взаимное доверие и эмпатию, демонстрируют реальный мост между историческим прошлым и настоящим, обогащают культурный опыт.

История создания романа «Дорогой голубого янтаря» – это еще одно уникальное событие в практике организации «Друзья Франции». Весной 2007 г. Президент объединения Ассоциаций Франция – Россия – страны СНГ и Прибалтики, г-н М. Дрюэн, обратился в Свердловскую региональную общественную организацию «Друзья Франции» с просьбой поддержать своего французского соотечественника г-на Ж. Вьейроба, жителя Верхней Савойи, писателя и исследователя, в осуществлении его необычного проекта. Автор проекта, став лауреатом европейского конкурса «Millet expedition project», предполагал совершить пеший переход протяженностью в 5 000 км от Аральского до Карского моря, вдоль Уральских гор. Цель смелого путешествия была столь же необычна, как и сам замысел: найти источник происхождения таинственного минерала – голубого янтаря, пройти дорогой, ведущей к этому источнику, и написать книгу – роман, основой которого должны были стать тогда еще непредсказуемые события.

Таким образом, члены организации «Друзья Франции» оказались в гуще событий в процессе реализации нео-

быкновенного проекта. В 2009 г. роман вышел в свет, напечатанный известным французским издательством L'Harmattan. История, написанная путешественником, очень романтична, полна увлекательных эпизодов, таинственных событий, которые одновременно живо перекликаются с историей и традициями народов, населяющих Большой Урал. Контакты с исследователем и писателем не прерываются и до настоящего времени. Не прекращается дружеская переписка, взаимный обмен информацией, межкультурная коммуникация. Более того, рождаются новые инициативы. При помощи и поддержке своего преподавателя Н. Ю. Фадеевой студенты сделали перевод этой замечательной книги на русский язык. А спустя несколько лет Ж. Вьейроб и его земляки, жители Верхней Савойи, принимали у себя делегацию учителей французского языка из России, путешествовавших по Франции в рамках культурно-образовательной программы организации «Друзья Франции».

Это пример того, как творчество, инициатива одного человека становится источником непрерывающегося и постоянно расширяющегося пространства межкультурного диалога, благодаря которому стало возможным не только глубже понять творческую душу французов, но и познакомиться с новым удивительным восприятием Урала, увидеть его глазами человека другой культуры.

Обсуждение и заключения

Таким образом, система условий и средств формирования межкультурной коммуникативной компетентности находится в постоянном развитии. На наш взгляд, она может быть осмыслена как система креативных практик, сопряженных в процессе проектирования в креативные платформы, и как постоянно расширяющиеся на этой основе пространства межкультурного диалога. Это – перспективный путь достижения необходимого комплексного результата: развитости многокомпонентной интегральной структуры межкультурной коммуникативной компетентности, поскольку со-



здаются условия не только для достижения обучающимся конкретного уровня языка, но и для развития его способности быть социально мобильным в обществе, свободно и бесконфликтно «входить» в глобализованный мир, объективно оценивать качество образования и свои возможности [14, с. 10].

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Knapp K., Knapp-Potthoff A. Interkulturelle Kommunikation // Zeitschrift für Fremdsprachenforschung. 1990. № 1. P. 62–93.
2. Byram M. Teaching and Assessing Intercultural communicative Competence. Clevedon : Multilingual Matters, 1997. P. 124.
3. Spencer-Oatey H., Stadler S. The Global People Competency Framework. Competencies for Effective Intercultural Interaction. Warwick : Published by The Centre for Applied Linguistics, University of Warwick, 2009. URL: http://www2.warwick.ac.uk/fac/cross_fac/globalpeople/resourcebank/gppublications/gp_competency_framework.pdf (дата обращения: 31.03.2016).
4. Бредихина И. А. Особенности структуры профессиональной компетентности преподавателя иностранного языка // Педагогическое образование в России. 2015. № 9. С. 77–81. URL: <http://elibrary.ru/item.asp?id=25055295> (дата обращения: 31.03.2016).
5. Наролина В. И. Межкультурная коммуникативная компетентность как интегративная способность межкультурного общения // Электронный журнал «Психологическая наука и образование». 2010. № 2. С. 1–13. URL: http://psyedu.ru/files/articles/psyedu_ru_2010_2_Narolina.pdf (дата обращения: 31.03.2016).
6. Arasaratnam L. A. Ten Years of Research in Intercultural Communication Competence (2003–2013): A Retrospective // Journal of Intercultural Communication. Issue 35 (July 2014). URL: <http://www.immi.se/intercultural/nr35/arasaratnam.html> (дата обращения: 31.03.2016).
7. Sola N., Wilkinson J. Developing Intercultural Competence. URL: http://www.ece.salford.ac.uk/proceedings/papers/04_07.pdf (дата обращения: 31.03.2016).
8. Intercultural Competence Research Report Developed and demonstrated within the framework of Youth in Action / P. Bortini, B. Motamed-Afshari editors. 2012 (16 March). P. 37. URL: <https://www.salto-youth.net/downloads/4-17-2740/Intercultural%20Competence%20Research%20Report%20-%20final.pdf> (дата обращения: 31.03.2016).
9. Intercultural Competences. Conceptual and Operational Framework. Paris : UNESCO, 2013. P. 44.
10. Intercultural competence for all. Preparation for living in a heterogeneous world / Ed. by Josef Huber // Council of Europe Pestalozzi Series. 2012. No. 2. P. 121.
11. Developing intercultural Competence through education / Ed. by J. Huber, Ch. Reynolds // Council of Europe Pestalozzi Series. 2014. No. 3. P. 128.
12. Андрюхина Л. М., Фадеева Н. Ю. Дискурс межкультурной коммуникации: проекты Свердловской региональной ассоциации «Друзья Франции» // Дискурс-Пи. 2006. Т. 6, № 1. С. 106–108. URL: <http://elibrary.ru/item.asp?id=23412830> (дата обращения: 31.03.2016).
13. Béacco Jean-Claude. Les dimensions culturelles des enseignements de langue. Paris : Hachette Livre, 2000. P. 192.
14. Гальскова Н. Д., Тарева Е. Г. Ценности современного мира глобализации и межкультурное образование как ценность // Иностранные языки в школе. 2012. № 1. С. 3–11. URL: <http://elibrary.ru/item.asp?id=17349167> (дата обращения: 31.03.2016).

Поступила 07.04.16; принята к публикации 28.04.16; опубликована онлайн 30.09.16.

Об авторах:

Андрюхина Людмила Михайловна, профессор кафедры профессиональной педагогики ФГАОУ ВО «Российский государственный профессионально-педагогический университет» (Россия, г. Екатеринбург, ул. Машиностроителей, д. 11), доктор философских наук, **ORCID:** <http://orcid.org/0000-0003-1279-1949>, andrLM@yandex.ru



Фадеева Наталья Ювеналиевна, старший преподаватель кафедры лингвистики и профессиональной коммуникации на иностранных языках, ФГАОУ ВПО «Уральский государственный федеральный университет имени первого Президента России Б. Н. Ельцина» (Россия, г. Екатеринбург, пр. Ленина, д. 51), президент региональной общественной организации «Друзья Франции», **ORCID: <http://orcid.org/0000-0003-3630-4922>**, natafadeeva2000@mail.ru

Заявленный вклад авторов:

Андрюхина Людмила Михайловна – подготовка первоначального варианта текста; проведение методологического и концептуального анализа подходов по вопросу развития межкультурной коммуникативной компетентности в отечественных и зарубежных исследованиях, аналитических документах, подготовленных в рамках международных проектов; развитие подхода к пониманию межкультурной коммуникативной компетентности как интегративному феномену и результату интеграции образования; развитие идеи о креативных практиках как платформе интеграции образования и развития межкультурной компетентности; анализ англоязычных источников по обсуждаемой проблеме; осуществление критического анализа и доработка текста; научное руководство.

Фадеева Наталья Ювеналиевна – предложение и развитие идеи понимания деятельности общественных организаций как креативной практики развития межкультурной коммуникативной компетентности; анализ франкоязычных источников по обсуждаемой проблеме; проведение критического анализа и доработка текста; обеспечение ресурсами – отбор, анализ и представление данных о направлениях и формах деятельности региональной ассоциации «Друзья Франции»; перевод на английский язык; решение организационных и технических вопросов по подготовке текста.

Все авторы прочитали и одобрили окончательный вариант рукописи.

REFERENCES

1. Knapp K, Knapp-Potthoff A. Interkulturelle Kommunikation. Zeitschrift für Fremdsprachenforschung. 1990; 1:62-93.
2. Byram M. Teaching and assessing intercultural communicative competence. Clevedon: Multilingual Matters; 1997.
3. Spencer-Oatey H, Stadler S. The Global People Competency Framework. Competencies for Effective Intercultural Interaction. Warwick: University of Warwick Publ.; 2009. Available from: http://www2.warwick.ac.uk/fac/cross_fac/globalpeople/resourcebank/gppublications/gp_competency_framework.pdf (accessed 31.03.2016).
4. Bredikhina IA. Osobennosti struktury professionalnoy kompetentnosti prepodavatelya inostrannogo yazyka [Specifics of the structure of the foreign language teacher's professional competence]. *Pedagogicheskoye obrazovaniye v Rossii* = Teacher training Education in Russia. 2015; 9:77-81. Available from: <http://elibrary.ru/item.asp?id=25055295> (accessed 31.03.2016). (In Russ.)
5. Narolina VI. Mezhekulturnaya kommunikativnaya kompetentnost kak integrativnaya sposobnost mezhekulturnogo obshcheniya [Intercultural communication competence as an integrative ability of intercultural communication]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie* = Psychological Science and Education. 2010; 2:1-13. Available from: http://psyedu.ru/files/articles/psyedu_ru_2010_2_Narolina.pdf. (In Russ.)
6. Arasaratnam LA. Ten years of research in intercultural communication competence (2003-2013): A retrospective. *Journal of Intercultural Communication*. 2014; 35. Available from: <http://www.immi.se/intercultural/nr35/arasaratnam.html> (accessed 31.03.2016).
7. Sola N, Wilkinson J. Developing Intercultural Competence. Available from: http://www.ece.salford.ac.uk/proceedings/papers/04_07.pdf (accessed 31.03.2016).
8. Bortini P, Motamed-Afshari B, editors. Intercultural Competence Research Report Developed and demonstrated within the framework of Youth in Action. 2012. Available from: <https://www.salto-youth.net/downloads/4-17-2740/Intercultural%20Competence%20Research%20Report%20-%20final.pdf> (accessed 31.03.2016).
9. Intercultural Competences. Conceptual and Operational Framework. Paris: UNESCO Publ.; 2013.
10. Huber J, editor. Intercultural competence for all. Preparation for living in a heterogeneous world. Council of Europe Pestalozzi Series. 2012; 2.
11. Huber J, Reynolds Ch, editors. Developing intercultural competence through education. Council of Europe Pestalozzi Series. 2014; 3.



12. Andryukhina LM, Fadeyeva NYu. Diskurs mezhkulturnoy kommunikacii: proekty Sverdlovskoy regionalnoy associacii «Druzya Frantsii» [The discourse of intercultural communication: projects of Sverdlovsk regional association "Friends of France"]. *Diskurs-Pi* = Discourse Pi. 2006; 1(6):106-108. Available from: <http://elibrary.ru/item.asp?id=23412830> (accessed 31.03.2016). (In Russ.)
13. Béacco JC. Les dimensions culturelles des enseignements de langue. Paris: Hachette Livre; 2000.
14. Galskova ND, Tareva EG. Tsennosti sovremennogo mira globalizatsii i mezhkulturnoye obrazovaniye kak tsennost [The values of the modern world of globalisation and intercultural education as a value. *Inostrannyye yazyki v shkole* = Foreign Language at High School. 2012; 1:3-11. Available from: <http://elibrary.ru/item.asp?id=17349167> (accessed 31.03.2016). (In Russ.)

Submitted 07.04.16; accepted for publication 28.04.16; published online 30.09.16.

About the authors:

Lyudmila M. Andryukhina, professor, Chair of professional pedagogy, Russian State Vocational Pedagogical University (11, Mashinostroitelei St., Yekaterinburg, Russia), Dr.Sci. (Philosophy), **ORCID:** <http://orcid.org/0000-0003-1279-1949>, andrLM@yandex.ru

Natalia Yu. Fadeyeva, senior lecturer, Chair of linguistics and professional communication in foreign languages, Yeltsin Ural Federal University (51, Lenin St., Yekaterinburg, Russia), President of the regional association "Friends of France", **ORCID:** <http://orcid.org/0000-0003-3630-4922>, natafadeeva2000@mail.ru

Contribution of the authors:

Lyudmila M. Andryukhina – prepared the initial version of the text, held methodological and conceptual analysis of the approaches on the development of intercultural communicative competence in domestic and foreign research and analytical documents prepared in the framework of international projects, analyzed the English-language sources on the problem under discussion, developed an approach to the understanding of intercultural communicative competence as an integrative phenomenon and the result of the integration of education, proposed and developed the idea of creative practice as a platform of the integration of education and development intercultural competence, carried out a critical analysis and revision of the text, was performed scientific guide.

Natalia Yu. Fadeyeva – prepared the initial version of the text, proposed and developed the idea of understanding the activities of non-governmental organizations as a creative practice of the development intercultural communicative competence, analyzed the Francophone sources on the problem under discussion, carried out a critical analysis and revision of the text, providing resources – selected, analyzed and presented data on directions and forms of activity regional Association of Friends of France, has been translated into English, solved organizational and technical questions for the preparation of the text.

All authors read and approved the final manuscript.



ТОЧКА ЗРЕНИЯ / POINT OF VIEW

УДК 37.0

DOI: 10.15507/1991-9468.084.020.201603.331-341

ИНТЕГРАЦИЯ ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ КАК ГЛОБАЛЬНАЯ ПРОБЛЕМА

А. И. Ракитов

*Институт научной информации по общественным наукам Российской
академии наук, г. Москва, Россия,
rakit1@yandex.ru*

Введение: человечество в глобальном масштабе находится на рубеже новой технико-технологической и социально-экономической революции, порождаемой роботизацией и автоматизацией всех сфер личной и социально-экономической деятельности. Критически рассматриваются основные концепции глобального развития и показываются, что наиболее адекватной в современных условиях является теория общества, основанного на знаниях. Поскольку основными генераторами современности знаний являются высшее образование и современная наука, ставится задача исследования их институциональной интеграции.

Материалы и методы: основными материалами для предлагаемого исследования послужили собственный научно-исследовательский и преподавательский опыт автора, а также результаты его предыдущих изысканий, опубликованные в нескольких сотнях статей и пятнадцати книгах, переведенных на одиннадцать иностранных языков. Использовались также материалы Московского городского семинара по науковедению. Эти материалы опубликованы в ежегоднике «Науковедческие исследования», издаваемого в ИНИОН РАН с 2004 г. под общей редакцией автора статьи. В статье использованы также многочисленные публикации по обсуждаемым вопросам на русском и английском языках. При подготовке статьи применялся метод компаративистского анализа научных текстов.

Результаты исследования: автор выдвинул идею интеграции вузов в России с научно-исследовательскими институтами соответствующих специализаций в форме особых институциональных структур – научно-образовательных консорциумов. Они могли бы в исторически сжатые сроки резко поднять эффективность научных исследований, а также высшего образования, повысить публикационную активность, интенсифицировать внедрение полученных на этой основе результатов в реальную экономику и социальную сферу и достичь мирового уровня, войдя в группу стран-лидеров грядущих глобальных трансформаций.

Обсуждение и заключения: идеи, суммированные в этой статье, отчасти публиковались автором ранее и обсуждались в научной печати, что нашло отражение в соответствующих отечественных (РИНЦ) и зарубежных (академия Google) индексах цитирования. В заключении статьи автор призывает членов научного и образовательного сообщества приступить к активному обсуждению стратегии более тесной интеграции высшего образования и современной науки, а также ее активному использованию в подготовке молодых кадров высшей научной компетенции и разносторонней квалификации.

Ключевые слова: общество, основанное на знаниях; вузы и НИИ как генераторы знаний и кадров высшей квалификации; образовательная вертикаль; интеграции НИИ и вузов; научно-образовательные консорциумы; усовершенствование дистанционного образования; коллегии научно-образовательных экспертов

Для цитирования: Ракитов А. И. Интеграция образования и науки как глобальная проблема // Интеграция образования. 2016. Т. 20, № 3. С. 331–341. DOI 10.15507/1991-9468.084.020.201603.331-341



THE INTEGRATION OF EDUCATION AND SCIENCE AS A GLOBAL PROBLEM

A. I. Rakitov

*Institute for Scientific Information in Social Sciences of Russian Academy
of Sciences, Moscow, Russia,
rakit@yandex.ru*

Introduction: mankind is on the edge of a new techno-technological and socio-economical revolution generated by robotization and automation in all spheres of individual and socio-economical activity. Among numerous conceptions of global development only the conception of the knowledge-based society is the most adequate to contemporary terms. As the higher education and science are the main source of knowledge adequate to contemporary terms then their integration should be investigated.

Materials and methods: the material for this investigation was gathered as from individual experience in science and pedagogical activity of the author which were earlier published in hundreds of articles and fifteen monograph translated in eleven languages, as the materials of Moscow city seminar, the results of which were published in annual "Science of science investigations". This annual has been editing since 2004 and the author is the editor-in-chief of this edition. Also has been used other sources from different editions. The method of comparative analysis was used.

Results: the author put forward the conception of inevitable integration of higher school and research institutions and forming a new structure – science-education consortium. Only such united structure can significantly rise both scientific researchers and higher education. And as a result, it will rise publishing activity and application of scientific researchers in real economy, social sphere, technological leadership.

Discussion and conclusions: conception put forward in this article fragmentary has been published by author earlier and initiated discussion in scientific press, which was reflected in home RISC and abroad citation indexes. The author proclaims the inevitability of realization of the suggested by him conception of the utmost integration of science and higher education.

Keywords: knowledge-based society; universities and research institutions as knowledge generators and highly qualified personnel; education vertical; integration of research institutes and universities; science-education consortium; improvement of distant education; science-education expertise

For citation: Rakitov AI. The integration of education and science as a global problem. *Integratsiya obrazovaniya* = Integration of Education. 2016; 3(20):331-341. DOI 10.15507/1991-9468.084.020.201603.331-341

Крупные технологические и социально-экономические изменения, радикально влияющие на жизнь общества, рано или поздно приводят к концептуальным изменениям в его сознании, по крайней мере, в сознании его интеллектуальной элиты. В середине и во второй половине прошлого столетия крупные технологические изменения, получившие наименование научно-технологического прогресса, также привели к попыткам найти для них адекватное концептуальное отображение. Со временем они стали привычными, фактически перестали подвергаться сомнению и получили наименование «постиндустриальное общество» (Д. Белл), «супериндустриальное общество» (Э. Тоффлер), «информационное общество» (К. Курокава, Т. Умесао, Ф. Махлуп и др.) и, наконец, «общество, основанное на знаниях» (П. Друкер).

С самого начала статьи я позволяю себе усомниться в однозначности, бесспорности и равной эквивалентно-

сти интерпретации и применимости этих понятий к обществу, в котором мы сейчас живем и в котором будем жить в обозримом будущем.

Прежде всего, мне кажется не вполне адекватной концепция постиндустриального общества. Жилища, транспортные средства, дорожные покрытия, коммуникационные устройства, лекарства, различные машины и механизмы и практически все, что окружает нас в быту, включая различные виды услуг, являются продуктами индустриального производства. И темпы индустриализации в большинстве стран мира продолжают нарастать.

Следовало бы согласиться с понятием «супериндустриальное общество», возникшем как резюме социально-экономических изменений в результате так называемой «третьей волны». По мнению Э. Тоффлера, она порождена внедрением современных быстродействующих вычислительных систем во все сферы общественной и личной

жизни. Благодаря этому, считал Э. Тоффлер, возникнут электронные коттеджи и деревни, жители которых с помощью компьютеров и Интернета смогут на расстоянии заниматься менеджментом и управлять производством. И хотя это его пророчество до сих пор не сбылось, ускоренная индустриализация, использующая расширенное применение ЭВМ, по-прежнему стоит в повестке дня многих стран и предъявляет повышенные требования к квалификации и компетенции своих работников.

Информационными в широком смысле слова являются не только все человеческие сообщества, но и сообщества животных и даже растений. Функции, способы хранения, передачи и использования информации во всех перечисленных системах качественно различны, но создатель кибернетики (Н. Виннер) считал функцию информации существенной и определяющей для технических систем. В высоко компьютеризированном современном обществе объемы хранимой информации, скорости ее передачи, размеры используемых для этих передач сетей и влияние информации на все социально-значимые процессы колоссально возросли, но статус «информационного общества» не является исключительной привилегией нынешней социальной реальности.

Иначе обстоит дело с понятием общества, основанного на знаниях. «Знание» чрезвычайно сложное понятие, и я не буду рассматривать в этой статье все его возможные коннотации. Укажу лишь, что не только современное общество, но и человеческие сообщества древнего мира опирались на знания и подчас довольно сложные. Очень сложные инженерные и математические знания требовались для проведения землемерных работ и строительства пирамид в Древнем Египте, для проектирования трехпалубных кораблей (триер) в Древнем Риме, для создания геоцентрической системы Клавдия Птолемея Александрийского, для построения автоматического театра кукол Герономом, для проектирования замечательных архитектурных сооружений Древней Греции и т. д. Все эти

и многие другие примеры показывают, что древние общества широко опирались на достаточно сложные знания и использовали их в самых различных сферах деятельности. Очевидно поэтому, Друкер и другие сторонники концепции общества, основанного на знаниях, имели в виду не знания вообще, не знания бытовые и даже не сложные математические знания, а знания, основанные на современной науке.

Следует отметить, что знания, о которых говорят сторонники обсуждаемой концепции, отличаются от бытовых и иных форм знания, функционирующего в современном обществе (этические, политические, эстетические, менеджериальные и др.) и не просто основываются на современной науке, но и имеют определенное социальное значение. Социальная значимость науки была осознана в глубокой древности, и в этом смысле древние общества также были основаны на знаниях. Плутарх в своих жизнеописаниях великих деятелей античности [1] сохранил текст письма Александра Македонского своему учителю Аристотелю. В нем Александр упрекает своего наставника в том, что, опубликовав свои труды, он сделал их доступными многим простым людям, в то время, как содержащаяся в них мудрость должна принадлежать лишь элите, высшим представителям власти, которая должна отличаться от остальных людей не только военным могуществом, но и особыми элитарными знаниями, знаниями высшего порядка.

Начиная с основоположников современной элитологии (В. Парето, Ч. Р. Миллса и др.), было ясно, что управление современными обществами особенно в высокоразвитых и быстро развивающихся странах, научно-технический прогресс которых несет не только всевозможные блага, но и огромные разрушительные опасности, должно опираться на особые научные знания, позволяющие минимизировать негативные эффекты этого процесса и оптимизировать его полезные последствия.

Таким образом, сторонники концепции общества, основанного на знании, имеют в виду, что в настоящее время и в будущем



детерминирующую роль в технико-технологическом развитии, экономике, политике, социальном менеджменте будут играть знания, основанные на высших достижениях современной науки. Возникает вопрос: как образуются, передаются и используются такие знания, кому они предназначены и в чем их специфика, каковы организационно-практические инструменты и институты, обеспечивающие их трансляцию и функционирование в обществе?

Прежде чем приступить к обсуждению этого вопроса необходимо рассмотреть две важных проблемы. Первая из них касается того, на какой стадии технико-технологического и экономического развития находится современное общество. Социально-экономическая теория К. Маркса, вполне адекватная для его времени, оставила в виде вполне объективного теоретически и практически подтвержденного научного факта понимание того, что при многочисленных опосредованиях и сложных побочных влияниях, в конечном счете, жизнь каждого данного общества определяется состоянием и уровнем производительных сил. Они включают в качестве компонентов:

- 1) производителя материальных предметов и различных услуг;
- 2) необходимые для этого производства инструментально-аппаратные средства (сложные машины и механизмы, энергетические установки, коммуникационные устройства, использующие электричество, измерительные, контрольные и экспериментальные приборы и аппараты);
- 3) объекты (предметы) деятельности, из которых путем различных трансформаций создаются желаемые продукты и услуги (помимо природных ресурсов относятся также искусственно созданные материалы).

Основываясь на многочисленных исследованиях современной стадии научно-технического прогресса, можно утверждать, что человечество в начале XXI в. находится в преддверии глобальной технико-технологической и социально-экономической революции.

Суть ее состоит в том, что значительное большинство технико-технологических и даже интеллектуальных процессов будут в значительной степени автоматизированы и роботизированы. Это радикальным образом повлияет на качественную трансформацию всех сторон и видов общественной, материальной и духовной жизни, на глубинное изменение политических процессов, на трансформацию культур, способов общения и системы ценностей всех уровней.

Уже в современном обществе на многих промышленных предприятиях существуют автоматизированные сборочные линии и конвейеры, применяются довольно сложные роботы как полностью автономные, так и частично управляемые квалифицированными операторами. Автоматизации подвергаются многие рутинные операции в офисах коммерческих фирм и органах государственной и местной власти. Однако к принципиальному изменению существующего технологического уклада в целом это все еще не привело. Многие производственные процедуры в промышленности, в сельском хозяйстве, в административной деятельности, в транспорте и т. д., все еще выполняются «вручную».

Однако (и здесь мы переходим к обсуждению второй из вышеупомянутых проблем) в сейчас начинается «шквальный» переход к повсеместной автоматизации и роботизации. В первой трети прошлого века Н. Д. Кондратьев выдвинул теорию волнообразного или циклического характера развития технико-технологических основ общества. Такие циклы, характерные для индустриального капитализма, согласно его взглядам, происходят в интервале 48–55 лет. Некоторые сторонники Н. Д. Кондратьева считают, что такие циклы могут продолжаться 50–70 лет. И хотя далеко не все экономисты признают справедливость его теории, вдумчивый читатель без труда заметит цикличность изменений социально-экономического и технологического базиса общества. Сторонники



теории циклов часто подчеркивают, что в наши дни кондратьевские волны имеют тенденцию к сокращению до тридцати и менее лет. В дальнейшем будем называть такие все более сокращающиеся циклы неокондратьевскими. В таких отраслях как средства связи, фармакология, НБИКС (нано-, био-, информационные и когнитивные технологии) изменения происходят особенно быстро, поэтому специалисты, занимающиеся социально-экономическим и научно-технологическим прогнозированием, склонны видеть в нем все более четко прорисовывающиеся черты общества роботов и автономных автоматических систем и соответствующие ему радикальные трансформации в культуре, социальной, бытовой и политической сферах деятельности.

Одним из наиболее важных последствий рассмотренных обстоятельств являются потенциальные изменения в сфере образования и суперпозиции образования и науки. Под процессом обучения будем понимать способ передачи знаний, навыков и умений от обучающего к обучаемому преимущественно методом демонстрации, наглядного показа и простейшего изложения того, что должен делать, что должен знать и уметь учащийся. Образование предполагает более широкий план деятельности. Знания в процессе образования подразумевают не только обучение (в вышеуказанном смысле), но использование сложных символических систем, прежде всего языка науки, в которых эти знания фиксируются и могут функционировать на высшем абстрактном уровне без какой-либо наглядной демонстрации.

В условиях надвигающегося общества роботов, автоматизированных и оперативно-управляемых полуавтоматизированных систем неизбежно появление новых требований к среднему общему и среднему специальному и особенно к высшему образованию. Несомненно, возникнет проблема соотношения консервативных знаний и комплексов супердинамичных творческих когнитивных структур. Традиционные

консервативные знания часто несут в себе элемент неустаревшей полезной информации. Однако в современном обществе главным продуктом образовательной деятельности должно стать производство новых знаний, адекватных новой реальности, а это предполагает активное развитие творчества и интеллектуальных «озарений». Поэтому возникающая на наших глазах социальная реальность будет предъявлять все более сложные требования к личности, к ее способности совершенствовать интеллектуальный потенциал и активно участвовать в образовательных процессах.

Обществу, насыщенному роботами и автоматами, потребуется массовое производство специалистов, способных одновременно использовать как «готовые» знания, так и знания, вновь вырабатываемые для решения неожиданно возникающих задач, связанных с функционированием сложных оргов (.org).

Здесь возникает проблема движения знаний по образовательной вертикали. В настоящее время образовательный процесс начинается либо в старших группах детских садов, либо в начальной школе. Здесь излагаются азы знаний в области арифметики, чтения, письма. В интеллектуальный багаж школьника включается информация о важнейших событиях и правилах поведения за пределами повседневной и бытовой практики, в которую включен школьник в семье, во дворе, на улице, в компании сверстников и т. д. Постепенно при переходе из класса в класс школьникам сообщается все более обширный круг сведений, прививаются навыки самостоятельного изложения мыслей, расширяется круг знаний об окружающем мире, о событиях отдаленного прошлого и ближайших перспективах будущего. Когнитивный багаж школьника пополняется информацией об основных событиях современности, о правилах взрослой жизни, о наиболее фундаментальных закономерностях живой и неживой природы. Конечная цель школьного образования – подготовка учащихся к поступлению в вузы. Здесь информация поднимает-



ся по познавательной вертикали снизу вверх, т. е. от более простых познавательных комплексов к более сложным [2]. В сжатом виде как бы воспроизводится историческое развитие знаний, причем воспроизводит постепенно, поскольку нынешние выпускники одиннадцатых классов общей основной средней школы обладают знаниями, которыми обладали выпускники средней школы примерно 30–40 лет назад. Естественно, что поступив в высшее учебное заведение, они не могут усвоить знания, базирующиеся на самых современных достижениях науки и технологий. Поэтому российские выпускники вузов в качественном смысле уступают по своей подготовке выпускникам университетов развитых стран. Это в первую очередь касается инженерных специальностей. Ректор Сколковского института науки и технологии академик А. П. Кулешов, выступая в июне 2016 г. на губернаторских чтениях в Тюмени, отметил, что по качеству подготовки инженеров современная Россия находится на уровне 1929 г., когда выяснилось, что большинство инженеров, получивших первоклассную дореволюционную подготовку, после революции Гражданской войны иммигрировали из Советского Союза. Подготовка новых советских инженеров не соответствовала требованиям, которые выдвигали промышленность, строительство, ОПК и сельское хозяйство того времени. В интервью, опубликованном в интернет-газете ZNAK 28 июня 2016 г., выделил: «очередной пример: во Франции 51 % выпускников школ сдает определенный тест, который нужен для дальнейшего обучения. Если не сдал – не можешь претендовать даже на учебу в ветеринарном техникуме, не говоря про топовые инженерные или математические вузы. Результаты этого теста показывают, что французский школьный диплом полностью покрывает все российское высшее образование. 18-летний француз намного лучше и глубже знает математику, чем любой выпускник российского вуза, кроме, возможно, физтеха и “вышки”. А потом этого француза еще два года учат только

физике и математике. И только после этого он идет учиться инженерии» [3]. Такое положение дел объясняется тем, что в странах Западной Европы, США и некоторых других развитых странах, знания по образовательной вертикали двигаются не снизу вверх, а наоборот сверху вниз.

М. Шелер в работе «Положение человека в Космосе» [4] неоднократно подчеркивал, что социальное развитие связано с ломанием традиций. Это утверждение в полной мере относится к образованию. Поэтому первый шаг к модернизации современного особенно высшего образования заключается в перемене вектора направления, передаче учащимся всех уровней знаний сверху вниз. Другими словами, в интеграции школьного и вузовского образования с самыми современными и перспективными научными, фундаментальными и поисковыми исследованиями, в ознакомлении их с прикладными исследованиями, наиболее значимыми в технологическом и социально-экономическом смысле с учетом перспективы перехода социально-экономической организации общества на основе роботизированных и автоматизированных технологий. Кажется, что это легко сказать, но трудно сделать, но дело несколько упрощается, если когнитивные трансформации в рамках образовательных процессов проводить институциональными преобразованиями.

В Западной Европе, США и ряде других стран давно сложилась ситуация, при которой университеты наряду с образовательной деятельностью занимаются исследовательской работой, являясь генераторами и источниками новейших научных знаний.

В Советском Союзе в преддверии Второй мировой войны была реализована стратегия создания двух параллельных систем:

1. Вузов, ориентированных в первую очередь на подготовку инженеров и других специалистов высшей квалификации;

2. Научно-исследовательских институтов и конструкторских бюро, сосредоточенных на развитии науки и внедрении



ее результатов в экономику и прежде всего в индустрию военно-промышленного комплекса.

В середине и второй половине XX в. учебные заведения России (особенно вузы и научно-исследовательские институты) по реальным результатам своей деятельности могли претендовать на 2-е место в мире, но к концу XX и началу XXI в. их эффективность существенно снизилась. Несмотря на то, что в течение первых двух десятилетий нашего века в России было создано около тридцати национальных и федеральных исследовательских университетов, в первоочередные задачи которых входили не только образовательная, но и научно-исследовательская деятельность, суммарная эффективность научно-исследовательских результатов и публикационная активность научных институтов, находившихся ранее в ведении бюджетных государственных академий и переданных (в соответствии с ФЗ № 253-ФЗ) в подчинение ФАНО, оказалась существенно выше, чем соответствующие показатели вузов.

Для того чтобы все российские университеты стали источниками и генераторами научных знаний по образцу западноевропейских и американских университетов, понадобится несколько десятилетий и огромные дополнительные затраты из бюджета Российской Федерации.

Растянность во времени такого процесса интеграции высшего образования и современной науки может отрицательно сказаться на неокондратьевских циклах, которые (судя по опыту последних десятилетий предыдущего и первым десятилетием нынешнего веков) имеют явную тенденцию к сокращению во времени. Поэтому, на мой взгляд, наиболее эффективной формой интеграции науки и высшего образования в нашей стране является создание новых комплексных структур в форме консорциумов, объединяющих на договорной основе несколько близких по профилю и профессиональной направленности университетов и НИИ. При этом, желательно, чтобы они

находились в одном и том же регионе или в группе соседствующих, не столь отдаленных регионов. Создание таких консорциумов при сохранении юридической самостоятельности их участников могло бы иметь своим результатом:

1. Привлечение членов ППС вузов, входящих в консорциум, к самым передовым, фундаментальным, поисковым и прикладным исследованиям.

2. Позволило бы студентам (особенно старших курсов вузов), входящим в консорциум, на постоянной основе участвовать в исследовательской работе НИИ и приобретать не только профессиональные навыки и знания, но и «вжиться» в атмосферу научных коллективов.

3. Позволило бы научным сотрудникам НИИ, выступая в качестве руководителей и консультантов курсовых, магистерских и аспирантских проектов, отбирать наиболее способных молодых ученых для дальнейшей исследовательской работы в НИИ.

4. Создал бы условия для построения интегрированных баз данных и знаний, включающих в себя новейшие результаты исследований, проводимых во всех организациях, входящих в консорциум.

5. Создал бы благоприятные условия для формирования больших исследовательских проектов, способных стимулировать инновационные процессы в различных социально и экономически значимых отраслях деятельности.

6. Облегчило бы мобильность преподавательских и научных кадров.

7. Позволило бы создать интегрированные структуры, занимающиеся внедрением результатов исследований, проводимых консорциумом в реальную экономику.

8. Позволило бы наиболее рациональным способом использовать материальные и финансовые ресурсы для поддержки и развития наиболее значимых исследовательских и образовательных проектов.

9. Послужило бы мощным импульсом для информатизации всех видов исследовательской и образовательной деятельности в рамках консорциума.

Создание консорциумов позволяет не только интегрировать материальные



и интеллектуальные ресурсы научных и образовательных учреждений и организаций, но и открывает новые пути для расширения «открытого образования», позволяющего лицам, не являющимся сотрудниками консорциума, получить дополнительные знания, необходимые им для профессиональной деятельности и самообразования на основе доступа к системам дистанционного образования, функционирующим на базе консорциумов. На эту сторону дела обращает специальное внимание доклад ЮНЕСКО по науке, опубликованный в 2015 г. [5].

Особый вопрос, требующий обсуждения в связи с перспективами технологического, социально-экономического и политического развития общества, в том числе и российского, заключается в оценке диапазона профессиональной компетентности выпускников вузов. Вопрос этот тем более важен, что он имеет отношение не только к современности, но и к ближайшему будущему. Любое общество на каждом этапе своего существования и с учетом перспектив развития нуждается в специалистах определенной профессиональной компетенции и квалификации. Поскольку в современных условиях подготовка специалистов разных уровней требует от общества определенных затрат, оправданием которых является востребованность специалистов различными сферами деятельности, то считаю целесообразным обратить внимание читателей на один поучительный пример.

Так, в монографии «Человек в инновационной экономике» приводятся данные о востребованности специалистов различных компетенций и квалификационных уровней. Согласно данным, приводимым в этой монографии, в 2013 г. «среди безработных выпускников, состоящих на учете в службе занятости, с высшим образованием было 69 %, со средним профессиональным образованием – 18 %, с начальным профессиональным образованием – 13 %. При этом от общего количества вакансий, заявленных в службу занятости, 83 % составляли рабочие профессии» [6, с. 179].

Естественно, что в обществе не столь уж отдаленного будущего с высоким уровнем роботизации и автоматизации большинства видов промышленной, хозяйственной, административной деятельности и сферы услуг, потребности в неквалифицированной рабочей силе будут значительно меньше, чем в наши дни, а также значительно возрастут запросы на специалистов высокой квалификации и компетенции, так что картина занятости, подобная только что приведенной, будет просто невозможна. По-видимому, существенно возрастет объем видов деятельности, требующих творческого подхода и принятия нестандартных решений. Это следует учитывать при обсуждении интеграции высшего образования и науки в обозримой перспективе.

Традиционно считается, что потребительский спрос и его изменения детерминируют появление новой продукции и услуг. В действительности дело обстоит наоборот. Появление новой информационной продукции порождает адекватный спрос. Так, в XVIII в. даже у самых обеспеченных и просвещенных людей не было спроса на персональные компьютеры, мобильные телефоны, автомобили, реактивные самолеты и другие вещи, привычные для наших современников. Это происходило не потому, что жителям того времени не хватало воображения, а потому что этих продуктов реально не существовало. Появление соответствующей продукции породило и соответствующий спрос, в связи с чем спрос на устаревшие виды транспортных и коммуникативных услуг исчез, а вместе с тем исчезли и определенные профессии, а их представители оказались социально невостребованными. Появление инновационных продуктов и услуг в условиях быстро сменяющих друг друга «неокондратьевских» циклов потребует в современном массовом обществе работников, производящих инновационную продукцию и оказывающих инновационные услуги смены компетенции и квалификации. И это необходимо учитывать при проектировании будущих



образовательных программ, ориентированных на подготовку мобильных профессионалов, подготовленных к быстрой смене компетенций и приобретению новых квалификаций. В системах научно-образовательных консорциумов придется по-новому строить образовательные программы, поскольку в рамках специализированных вузов, как правило, готовят выпускников довольно узких профилей. Поэтому для них смена компетенций и квалификаций, связанная с выше указанными обстоятельствами, будет представлять известную трудность. Однако если ввести так называемую верную систему подготовки выпускников вузов, то многих трудностей удастся избежать. Для этого необходимо наряду с учебными дисциплинами, подготавливающими молодых специалистов по определенной узкой профессии, вводить две, а иногда три дополнительных учебных программы по непрофильным компетенциям. Это позволит после окончания вуза при изменениях спроса на специалистов на рынке труда быстро перекалифицироваться и вновь оказаться востребованными специалистами. Такой подход к организации учебного процесса может показаться излишне радикалистским. Однако в эпоху быстрых изменений жизнь не стоит на месте и если своевременно не пересмотреть стратегию и тактику интеграционных процессов в сфере высшего профессионального образования и науки, то мы рискуем вновь попасть в число отстающих и оказаться в сетях стратегии «догоняющей» страны.

Идея дополнительного образования широко обсуждается в российской и зарубежной печати [7]. Вопрос заключается в том, давать ли дополнительное образование специалистам, уже закончившим вуз, или организовывать его в годы университетской учебы так, чтобы выпускники университетов были готовы к переквалификации и получению новых компетенций как только этого потребуют объективные обстоятельства [8]. Большим подспорьем для реализации высказанных здесь соображений могут

служить средства информатизации образования [9]. Важнейшей из них является система так называемого дистанционного образования [10]. В настоящее время оно практикуется в большинстве стран мира при помощи системы Интернет или пересылки отдельных лекционных курсов, практикумов, контролирующих программ и других учебных материалов, записанных на машиночитаемых носителях. Поскольку о дистанционном образовании достаточно литературы, не будем акцентировать внимание на описании их преимуществ, а подчеркнем, что организация научно-образовательных консорциумов может создать дополнительные преимущества для этой формы образования.

В настоящее время существуют десятки и даже сотни тысяч учебных материалов, предназначенных для их дистанционного использования. Однако далеко не все они могут похвастаться высоким качеством «запакованных» в них знаний, методов изучения, контрольно-вспомогательных сведений и т. д. Естественно, что предоставленный сам себе отдельно взятый учащийся не всегда может по достоинству оценить и выбрать предлагаемые ему в дистанционном режиме материалы. В рамках же научно-образовательных консорциумов достаточно просто создать коллегии экспертов для оценки качества учебных материалов, поступающих в электронные библиотеки и другие накопители знаний, предназначенных для дистанционного образования. Такие коллегии, составленные из наиболее компетентных специалистов НИИ и вузов, входящих в соответствующие консорциумы, смогут своевременно отсеивать «электронный мусор» и тем самым содействовать повышению качества учебного процесса.

Создание научно-образовательных консорциумов из нескольких университетов возможно в различных регионах мира [11]. Так, в докладе ЮНЕСКО [5, с. 4] упоминается о подобном консорциуме, объединяющем университеты нескольких стран Восточной Африки. Я полагаю, что в недалеком буду-



шем подобная форма организации и интеграции высшего образования и науки получит широкое распространение в глобальном масштабе [12]. В настоящее время процесс глобализации охватывает все страны мира. В большей или меньшей степени он затрагивает все стороны жизни, и интеграция образования и науки – одно из звеньев этого процесса. «Критерии глобальности, – отмечают Н. В. Наливайко и В. И. Панарин, – следующие. Во-первых, глобальные проблемы (в том числе и в образовании) по своей сути затрагивают интересы не только отдельных людей, но и судьбу человечества. Во-вторых, эти проблемы являются объективными факторами мирового развития и не могут быть проигнорированы людьми; в-третьих, нерешенность

глобальных проблем может привести к серьезным последствиям для человечества. И, наконец, все глобальные проблемы находятся в сложной взаимозависимости: решение одной не может быть найдено без учета влияния на нее других проблем» [13, с. 109].

Таким образом, глобализация представляет собой гигантскую динамическую систему, а интеграция образования и науки является одной из ее важных подсистем. В преддверии радикальных технологических и социально-экономических изменений, которые происходят и будут продолжаться в ближайшем будущем, для научно-образовательного сообщества самое время более детально обсудить пути и методы расширения такой интеграции и способы преодоления трудностей, которые могут возникнуть на ее пути.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Плутарх. Избранные жизнеописания : в 2 т. М. : Правда, 1987. 608 с. (Т. 2).
2. Hopkins D. Improving the Quality of Education for All: A Handbook of Staff Development Activities. New York ; London : Routledge, 2015. 144 p.
3. Юлаев А. «Мы снова оказались в 1929 году...» [Электронный ресурс]. URL: https://www.znak.com/2016-06-28/glava_skolteha_otkrovenno_rasskazal_o_katastrofe_v_rossiyskom_inzhenernom_obrazovanii (дата обращения: 28.06.2016).
4. Шелер М. Положение человека в Космосе // Проблема человека в западной философии. М. : Прогресс, 1988. С. 31–95.
5. Доклад ЮНЕСКО по науке: на пути к 2030 году. Резюме [Электронный ресурс]. URL: https://en.unesco.org/unesco_science_report (дата обращения: 02.07.2016).
6. Чижова Е. Н., Журавлева Л. И., Монастырская И. А. Человек в инновационной экономике : монография. Белгород : Изд-во БГТУ, 2015. 393 с.
7. Orr D., Rimini M, Van Damme D. Open Educational Resources: A Catalyst for Innovation [Электронный ресурс]. Paris : OECD, 2015. 143 p. URL: <http://open-educational-resources.de/wp-content/uploads/sites/4/2015/11/OECD-OER-a-catalyst-for-innovation-2015.pdf> (дата обращения: 02.07.2016).
8. Petitfils B. Parallels and Responses to Curricular Innovation: The Possibilities of Posthumanistic Education. N. Y. ; London : Routledge, 2015. 142 p.
9. Шматков М. Н. Информатизация высшего профессионального образования: социально-философский анализ : монография. Новосибирск : Изд-во НГПУ, 2014. 330 с.
10. Allen M. W. Creating Successful E-Learning: A Rapid System For Getting It Right First Time, Every Time. San Francisco : Pfeiffer, 2009. 220 p.
11. Vincent-Lancrin S., Fischer D., Pfotenhauer S. Ensuring Quality in Cross-Border Higher Education: Implementing the UNESCO/OECD Guidelines. Paris : OECD, 2015. 129 p.
12. Hanushek E. A. Universal Basic Skills: What Countries Stand to Gain [Электронный ресурс]. Paris : OECD, 2015. 110 p. URL: http://hanushek.stanford.edu/sites/default/files/publications/Universal_Basic_Skills_WEF.pdf (дата обращения: 02.07.2016).
13. Наливайко Н. В., Панарин В. И. Теоретико-методологический анализ современной образовательной политики России. Новосибирск : Изд-во СО РАН, 2007. 225 с.

Поступила 11.07.16; принята к публикации 19.07.16; опубликована онлайн 30.09.16.

Об авторе:

Ракитов Анатолий Ильич, главный научный сотрудник Института научной Информации по общественным наукам РАН (Россия, г. Москва, ул. Кржижановского, д. 15, корп. 2), доктор философских наук, профессор, заслуженный деятель науки РФ, **ORCID:** <http://orcid.org/0000-0002-8107-5412>, rakit1@yandex.ru

Автор прочитал и одобрил окончательный вариант рукописи.

REFERENCES

1. Plutarkh. Izbranniye zhizneopisaniya [The Lives of the Noble Greeks and Romans]. Moscow: Pravda Publ.; 1987. (In Russ.)
2. Hopkins D. Improving the Quality of Education for All: A Handbook of Staff Development Activities. New York; London: Routledge; 2015.
3. Yulaev A. «Mi snova okazalis v 1929 godu...» [We were back in 1929...]. Available from: https://www.znak.com/2016-06-28/glava_skolteha_otkrovenno_rasskazal_o_katastrofe_v_rossiyskom_inzhenerenom_obrazovanii (accessed 28.06.2016). (In Russ.)
4. Scheler M. Polozheniye cheloveka v Kosmose [The Human Place in the Cosmos]. In: *Problema cheloveka v zapadnoy filosofii* = The Problem of Man in Western Philosophy]. Moscow: Progress Publ.; 1988. (In Russ.)
5. Doklad Yunesko po nauke: na puti k 2030 godu. Rezume [UNESCO Science Report: towards 2030 – Executive Summary]. Available from: https://en.unesco.org/unesco_science_report (accessed 02.07.2016). (In Russ.)
6. Chizhova EN, Zhuravleva LI, Monastyrskaya IA. Chelovek v innovatsionnoy ekonomike [Man in Innovative Economy: A Monograph]. Belgorod: BSTU Publ.; 2015. (In Russ.)
7. Orr D, Rimini M, Van Damme D. Open Educational Resources: A Catalyst for Innovation. Paris: OECD; 2015. Available from: <http://open-educational-resources.de/wp-content/uploads/sites/4/2015/11/OECD-OER-a-catalyst-for-innovation-2015.pdf> (accessed 02.07.2016).
8. Petitfils B. Parallels and Responses to Curricular Innovation: The Possibilities of Posthumanistic Education. N.Y.; London: Routledge; 2015.
9. Shmatkov MN. Informatizatsiya vsshego professionalnogo obrazovaniya: sotsialno-filosofskiy analiz [Informatization of higher education: socio-philosophical analysis: monograph]. Novosibirsk: NSPU Publ.; 2014. (In Russ.)
10. Allen MW. Creating Successful E-Learning: A Rapid System For Getting It Right First Time, Every Time. San Francisco: Pfeiffer; 2009.
11. Vincent-Lancrin S, Fischer D, Pfothenauer S. Ensuring Quality in Cross-Border Higher Education: Implementing the UNESCO/OECD Guidelines. Paris: OECD; 2015.
12. Hanushek EA. Universal Basic Skills: What Countries Stand to Gain. Paris: OECD; 2015. 110 p. Available from: http://hanushek.stanford.edu/sites/default/files/publications/Universal_Basic_Skills_WEF.pdf (accessed 02.07.2016).
13. Nalivaiko NV, Panarin VI. Teoretiko-metodologicheskii analiz sovremennoy obrazovatelnoy politiki Rossii [Theoretical and methodological analysis of contemporary educational policy in Russia]. Novosibirsk: SB RAS Publ.; 2007. (In Russ.)

Submitted 11.07.16; accepted for publication 19.07.16; published online 30.09.16.

About the author:

Anatoliy I. Rakitov, cheaf research scientist, Institute for Scientific Information in Social Sciences of Russian Academy of Sciences (15, k. 2, Krzhizhanovsky St., Moscow, Russia), Dr.Sci. (Philosophy), professor, Honorary scientist of Russia, **ORCID:** <http://orcid.org/0000-0002-8107-5412>, rakit1@yandex.ru

The author read and approved the final manuscript.



ОБЩАЯ ПЕДАГОГИКА, ИСТОРИЯ ПЕДАГОГИКИ И ОБРАЗОВАНИЯ / GENERAL PEDAGOGICS, PEDAGOGICS AND EDUCATION HISTORY

УДК 371.134:378

DOI: 10.15507/1991-9468.084.020.201603.342-351

ИССЛЕДОВАНИЕ ВЛИЯНИЯ ГАРМОНИЗАЦИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ПО НАПРАВЛЕНИЮ «ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ» НА ПРОЦЕСС ОБУЧЕНИЯ БАКАЛАВРОВ

Г. И. Саранцев

*ФГБОУ ВО «Мордовский педагогический институт им. М. Е. Евсевьева»,
г. Саранск, Россия,
gisarancev@mail.ru*

Введение: в статье продолжается обсуждение проблемы гармонизации высшего профессионального образования по направлению «Педагогическое образование». Рассмотрено влияние гармонизации на процесс обучения студентов. Выбор журнала «Интеграция образования» для освещения результатов исследования объясняется соответствием его тематики научному профилю издания.

Материалы и методы: результаты анализа современного состояния профессиональной подготовки педагога, исследования явления рассогласованности между фундаментальностью и практической направленностью профессионального образования по направлению «Педагогическое образование», поиска средств ее устранения, обоснования современного методического мышления как основы гармонизации профессионального образования педагога, представления методического мышления совокупностью профессиональных компетенций. Методы исследования: моделирование, системный анализ, деятельностный подход, интерпретация положений педагогики и психологии в плоскости предметных методик, конкретизация общих положений до уровня методических рекомендаций.

Результаты исследования: основное место в профессиональной подготовке педагога занимают методики обучения. Методическое мышление является атрибутом его профессиональной деятельности. Профессиональные компетенции, в которых воплощено методическое мышление, составляют основное содержание гармонизации обучения бакалавра. Гармонизация фундаментальности и практической направленности подготовки бакалавра вносит коррективы во все компоненты его процесса обучения. Определены требования к учебной литературе, лекциям, практическим занятиям, основным методическим компетенциям, роли и содержанию задач. Значительное место в обучении отводится задачам, моделирующим реальные учебные ситуации, с которыми связаны нетрадиционные формы обучения. Лекции из средства трансляции знаний должны быть трансформированы в источник постановки проблем, приобщения студентов к исследовательской деятельности, роль которой усиливается и на практических занятиях.

Обсуждение и заключения: статья обобщает работы, исследующие явление гармонизации фундаментальности и практической направленности профессионального образования педагога, и открывает пути использования результатов исследования в подготовке бакалавра. В ней выделены направления совершенствования в условиях гармонизации профессионального образования педагога всех компонентов процесса обучения бакалавра.

Ключевые слова: профессиональное образование; фундаментализация профессионального образования; практическая направленность подготовки бакалавра; педагогическое образование; гармонизация фундаментальности и практической направленности подготовки бакалавра; методическое мышление

Благодарности: Поддержано РГНФ, грант №15-06-10031.

Для цитирования: Саранцев Г. И. Исследование влияния гармонизации профессионального образования по направлению «Педагогическое образование» на процесс обучения бакалавров // Интеграция образования. 2016. Т. 20, № 3. С. 342–351. DOI: 10.15507/1991-9468.084.020.201603.342-351

RESEARCH INTO INFLUENCE OF HARMONISATION OF HIGHER EDUCATION ON BACHELOR DEGREE STUDENTS SPECIALISING IN “PEDAGOGICAL EDUCATION”

G. I. Sarantsev

*Mordovian State Pedagogical Institute after M. E. Evseviev, Saransk, Russia,
gisarancev@mail.ru*

Introduction: this article continues the discussion of the problems of harmonization of higher education in the direction of “Teacher Education”. The influence of harmonisation on the students learning process. The choice of the magazine “Integration of Education” to highlight the results of the study is due to compliance of his subjects scientific profile of the journal.

Materials and Methods: the results of the analysis of the current state of training of the teacher, study the phenomenon of mismatch between the fundamental and practical orientation of vocational education in the direction of “Teacher Education” search means eliminate it, study of modern methodical thinking as a basis for harmonisation of vocational education teacher, presentation of methodical thinking set of professional competences. Methods: modeling, system analysis, activity approach, the interpretation of the provisions of Pedagogy and Psychology in the plane subject methods, concretization of the general provisions to a level guidelines.

Results: the main place in training of a teacher is teaching methods. Methodical thinking is an attribute of his professional activity. Professional competencies that embody methodical thinking, constitute the main content of the harmonization of training of the bachelor. Harmonisation of fundamentality and practical orientation of the bachelor makes adjustments to all components of its learning process. Requirements to educational literature, lectures, practical sessions, the main methodological competences, the role and content of the tasks. The training should take the task of simulating real learning situations, which are associated with non-traditional forms of learning. Lectures from means of translating knowledge needs to be transformed into a source of production problems and engage students to research activities, the role of which is amplified and practical training.

Discussion and Conclusion: article summarizes the work of investigating the phenomenon of harmonisation of fundamental and practical orientation of vocational education teacher, and opens up ways to use the research results in the preparation of a bachelor. It identifies areas of improvement in terms of harmonization of vocational training of the teacher of all components of the bachelor training process.

Keywords: higher education; fundamentalisation of higher education; practical orientation of bachelor; teacher education; harmonisation of fundamental and practical orientation; methodical thinking

Acknowledgements: Supported by RHF grant №15-06-10031.

For citation: Sarantsev GI. Research into influence of harmonisation of higher education on bachelor degree students specialising in “Pedagogical education”. *Integratsiya obrazovaniya* = Integration of Education. 2016; 3(20):342-351. DOI: 10.15507/1991-9468.084.020.201603.342-351

Введение

Реализация целей профессиональной подготовки бакалавра по направлению педагогического образования предполагает усиление как фундаментализации образования, так и его практической направленности. Предлагаемые мероприятия по достижению целей противопоставляют эти составляющие профессионального образования. Очевидно необходим поиск средств, устраняющих эту рассогласованность, т. е. гармонизирующих профессиональное образование педагога [1; 2]. Фундаментализацию образования рассматриваем как усиление роли в образовании его методологии, построение учебных курсов на основе, составляемой моделированием, системным

анализом и деятельностным подходом. Практическая направленность профессионального образования заключается в формировании у студентов умений, обусловленных теоретико-методологическими знаниями и универсальными действиями [2]. В данных трактовках этих ключевых понятий заложено сближение фундаментальности и практической направленности профессионального образования. Его основой является современное методическое мышление. Анализ ключевых компетенций мышления приводит к выводу о том, что они распространяются на фундаментализацию и практическую направленность профессионального образования педагога [3; 4].



Обзор литературы

В конце прошлого столетия были выдвинуты идеи гуманитаризации и гуманизации образования, демократизации всей образовательной системы, развития личности обучаемого и личности учителя. Их реализация предполагает смещение акцента с подготовки учителя, владеющего технологиями и технологическими приемами на подготовку специалиста широкого общенаучного и общекультурного профиля, обладающего методологией научного поиска, культурой системного анализа, технологиями принятия оптимальных решений, умением прогнозировать ход развития той или иной ситуации и т. д. [5–7]. Подготовка такого учителя требует усиления фундаментализации его образования. Рассогласованность в целях подготовки педагога заметна и в формулировках результатов освоения ОПП бакалавриата по направлению педагогического образования. Все это явилось источником постановки проблемы гармонизации фундаментальности и практической направленности высшего профессионального образования по направлению «Педагогическое образование» [1; 2]. В рамках этой проблемы было выполнено исследование структуры профессиональной подготовки бакалавра по направлению «Педагогическое образование» [1; 2]. Результаты исследования подтвердили актуальность проблемы гармонизации профессионального образования педагога, что, в свою очередь, потребовало определения понятий фундаментализации профессионального образования, его практической направленности, гармонизации и ее основы [2]. Содержание современного методического мышления раскрыто в наших работах [3; 8; 9]. Необходимость продолжения исследования проблемы гармонизации профессионального образования педагога потребовало рассмотреть методы исследования в предметных методиках. В результате был выявлен ряд таких методов [10]. Их использование в решении профессиональных вопросов освещено в публикациях [11; 12]. Результаты исследования различных сторон пробле-

мы гармонизации профессионального образования педагога привели к выводу о том, что процесс обучения бакалавров по направлению педагогического образования должен учитывать эти показатели. В контексте сказанного выполнено исследование влияния гармонизации образования на компоненты процесса обучения. Его итоги отражены в данной статье.

Материалы и методы

Каждый этап исследования обсуждаемой проблемы основывался на результатах предыдущего этапа, а также на результатах исследования проблемы современного методического мышления [8; 9]. Проблема гармонизации фундаментальности профессионального образования и его практической направленности решалась с помощью моделирования, системного анализа, деятельностного подхода и специальных методов исследования в предметных методиках, в частности, интерпретации положений педагогики и психологии в плоскости методики, конкретизации общих положений до методических рекомендаций. Отдельные выводы проверялись с помощью эксперимента. В основном это касалось использования задач, моделирующих реальные учебные ситуации, деловых игр, учебных проектов, нетрадиционных форм обучения.

Результаты исследования

Основная роль в профессиональной подготовке педагога принадлежит методикам обучения, поскольку формирование большинства профессиональных компетенций осуществляется в процессе обучения предмету. Методическое мышление является атрибутом профессиональной деятельности педагога. В настоящее время усиливается влияние методики обучения предмету на изучение специальных дисциплин в высшем учебном заведении в том смысле, что ее основные положения приобретают для них статус методологических установок. Современная методическая деятельность выходит за рамки разработки методиче-

ских рекомендаций по изучению учебного материала. Большое место в ней занимает методологическая составляющая. Педагог должен владеть методологией научного поиска, системным анализом, умением адаптироваться к различным изменениям, прогнозировать ход развития той или иной ситуации, опираться не столько на готовую технологию, сколько на умение оценивать ситуацию, осуществлять выбор технологии и даже конструировать ее. Овладение такой деятельностью предполагает сформированность мышления, обладающего такими признаками, как методическая интерпретация положений других научных областей; конструирование аналогов объектов и их свойств; системное представление исследуемых объектов, их свойств и связей; комплексное использование диалектики, системного анализа и деятельностного подхода; широкая эрудиция исследователя; ориентация на развитие специального мышления учащихся; конкретизация общих положений до уровня методических рекомендаций [8].

Современное методическое мышление воплощается в ряде профессиональных компетенций, распространяемых как на фундаментализацию профессионального образования педагога, так и на его практическую направленность. Оно через компетенции связывает эти составляющие профессионального образования. Придание методическому мышлению статуса ключевой компетенции призвано обеспечить студенту оперирование и узловыми понятиями, и способами профессиональной деятельности педагога, и различными подходами к введению основных понятий, и концепциями обучения предмету, а также методами конструирования методических систем, выполнения экспериментальной работы, составления системы задач [3; 4].

Гармонизация фундаментальности и практической направленности профессионального образования педагога и роль в этом процессе современного методического мышления вносят коррективы в процесс подготовки бакалавра. Важная цель этой подготовки заключа-

ется в формулировании методического мышления. Эта цель достигается с помощью определенного комплекса средств, методов и форм, ведущее место в котором занимает учебное пособие по методике учебного предмета. Оно должно охватывать методологию, теорию обучения предмету и ее приложения, учитывать признаки методического мышления и обеспечить его формулирование. В методологии методической науки, составляющими которой являются диалектика, моделирование, системный анализ и деятельностный подход, заложена гармонизация фундаментальности профессионального образования и его практической направленности. Методологическая составляющая методики обучения предмету обладает большим потенциалом формирования современного методического мышления, поскольку в ней воплощены возможности приобретения широкой эрудиции, системное представление исследуемых объектов, их свойств и связей, комплексное использование диалектики, системного анализа и деятельностного подхода, методические интерпретации положений философии, педагогики и психологии.

Изложение материала следует осуществлять с учетом результатов научных исследований, инновационного опыта педагогов. В пособии должны быть представлены различные точки зрения на методические явления, анализ которых будет способствовать привлечению студентов к обоснованию тех или иных вариантов изложения, их оценке, развитию самостоятельности и творческой активности студентов.

В качестве примера рассмотрим тему «Формирование понятий». Ее содержание обуславливает компетенция «Обучение понятиям». Студент должен знать способы мотивации и введения понятия, суть существенных свойств понятий, классификацию понятий, требования к формированию понятий, этапы формирования понятия, действия, адекватные каждому этапу, способы конструирования блоков задач, логические операции с понятиями. Он должен уметь осущест-



влять мотивацию вводимого понятия, выделять в понятии существенные свойства и его объем, составлять упражнения на овладение действиями, адекватными этапам формирования понятий, устанавливать связи понятия с другими понятиями, конструировать блоки задач, выполнять операции с понятием, применять различные организационные формы обучения учащихся. В состав компетенции входят и эвристики, используемые при применении понятия [3; 4].

В учебных пособиях по предметным методикам многое из приведенного не находит отражения. В них основное внимание уделяется логической форме понятия (содержанию, объему, классификации и др.). При этом содержание понятия сводится лишь к совокупности условий, необходимых и достаточных для выделения класса объектов, принадлежащих определяемому понятию. Однако наряду с рассматриваемой схемой есть и другие логические варианты конструирования понятий. Один из них рассматривает понятие как логическую функцию, заданную на множестве суждений и принимающую значение «истинно» или «ложно». В другом варианте под содержанием понятия подразумевают сообщаемую им (семантическую) информацию. Единицей содержания выступают классы объектов, исключаемые понятием из универсума [12]. Методическая концепция формирования понятий учитывает все три логические схемы их конструирования. Отметим, что формирование понятий в школе не вписывается в чистом виде ни в одну из логических схем образования понятий. Гармонизация теоретических сведений и умений воплощается в этапах формирования понятия и упражнениях, реализующих их [12]. Знание этапов формирования понятия, действий, реализующих их, позволяет осуществлять диагностирование овладения деятельностью, адекватной понятию. Диагностирование выполняется посредством упражнений, соответствующих каждому этапу.

Важное место среди целей подготовки бакалавра по направлению педагоги-

ческого образования отводится усвоению профессиональных компетенций, в которых воплощается методическое мышление. Эти компетенции должны составлять базу для отбора содержания подготовки бакалавра. Поскольку методическая наука включает методологию, теорию обучения и приложения, то с каждым ее разделом можно соотнести соответствующие ему компетенции (компетенции методологии методики обучения, компетенции теории обучения и компетенции приложений). К числу методологических компетенций следует отнести такие основные положения методологии методики как объект, предмет, методическая система обучения, ее внешняя среда, методы исследования. Компетенции теории обучения определяются закономерностями обучения предмету, связывающими компоненты соответствующей методической системы.

Разделу «Приложения» соответствуют компетенции, определяющие формирование конкретных понятий, методику обучения методу и др. [4].

В условиях гармонизации фундаментальности и практической направленности профессионального образования педагога особое внимание должно быть обращено к задачам. Они выполняют двойную функцию: с одной стороны, способствуют усвоению курса методики обучения предмету, формированию у студентов интереса к исследовательской деятельности, овладению методологией научного поиска, с другой – вводят студента в лабораторию учительского труда, обучают будущего учителя работе со школьными задачами, методике их решения, умению конструировать системы задач. Традиционные задачи по курсу методики обучения предмету не выполняют указанных функций. Необходимы задачи, решения которых требуют обращения к различной литературе, проведения исследования, формулировки выводов, прогнозирования результата, опытного подтверждения или отрицания его. Такими качествами обладают задачи, моделирующие реальные учебные ситуации [13]. Опыт работы с ними описан



в статьях [13; 14], поэтому приведем один пример таких задач.

Один учитель, готовясь к уроку на тему «Смежные углы», решил провести его так, как он намечен учебником геометрии: ввести понятие смежных углов, дать его определение, доказать теорему о сумме смежных углов, выполнить ряд упражнений на применение этой теоремы. Другой учитель решил предусмотреть упражнения на распознавание смежных углов в ситуациях, определяемых существенными признаками этого понятия. Третий учитель посчитал необходимым предусмотреть в упражнениях различные ситуации расположения заданных углов, из которых требуется выделить смежные углы. Действия какого учителя, по вашему мнению, наиболее грамотные? Проведите эксперимент по сценариям уроков всех трех учителей и сделайте выводы.

Решение данной задачи представляет небольшое исследование. Студенту необходимо выделить проблему, определить методы решения, обратиться к различной литературе: методической, в которой освещается формирование понятий, работа с теоремой, роль задач; психологической с выявлением рекомендаций по обучению понятиям; педагогической, освещающей организацию урока. В процессе решения задачи студенту придется формулировать промежуточные задачи, прогнозировать результаты решения, сопоставлять различные варианты урока и т. д. Данная задача объединяет теорию с ее практическими приложениями.

В контексте гармонизации фундаментальности и практической направленности подготовки бакалавра должен быть пересмотрен весь заданный материал по предметной методике. Задачи должны быть ориентированы на понимание учебного материала, овладение умением оперировать им, оценивать различные варианты его изложения, развитие познавательной самостоятельности и творческой активности педагога, формирование универсальных учебных действий [15]. Этому способствует рассмотрение

различных подходов к введению профессиональных явлений, различных трактовок понятий, схем изложения учебного материала. В учебных пособиях по предметным методикам все это должно быть представлено. Например, при изложении методов обучения следует рассмотреть различные трактовки метода обучения в дидактике, рассогласованность дидактической трактовки метода обучения с методами обучения, используемыми в предметных методиках, ее устранение, метод обучения в предметной методике и т. д.

Большая роль в формировании гармонизации профессиональной подготовки бакалавра по направлению педагогического образования принадлежит и таким формам обучения как лекции, практические занятия, семинары, конференции. Однако традиционные формы должны быть усовершенствованы. Так, лекция из средства трансляции знаний на аудиторию трансформируется в источник постановки проблем, приобщения студентов к поиску способов их разрешения, прогнозирования полученных результатов, способствовать мотивации анализа учебной и научной литературы. Пример такой лекции дан в статье [14]. Лекция должна подвигнуть студента к разработке учебных проектов, деловых игр и других нетрадиционных форм обучения. Методика использования этих форм раскрыта во многих работах, в том числе и наших. Мы проиллюстрируем содержание деловой игры, которое легко может быть трансформировано в учебный проект.

Урок на тему «Линейная функция и ее график». Студент А., выступающий в роли учителя, предлагает вариант урока, при реализации которого он может апеллировать к группе студентов, выступающих в роли учеников. Студент А. предлагает данный урок построить так:

- а) введение понятия линейной функции;
- б) график линейной функции, способы его построения;
- в) выполнение упражнений.

Его оппонент студент В. считает, что понятие линейной функции следует вводить



не определением, а посредством анализа различных ситуаций и процессов, приводящих к линейной функции, выделения существенных свойств этого понятия, которые составят его определение. Затем реализуется этап усвоения определения линейной функции, для чего используются упражнения на распознавание линейных функций, выведение следствий из факта принадлежности объекта к классу линейных функций и конструирование линейных функций. Далее учитель организует работу по усвоению понятия графика линейной функции и действий, адекватных этому понятию. При выполнении упражнений, ориентированных на овладение этими действиями, выясняются условия принадлежности точки, заданной координатами, графику заданной линейной функции, выполняются упражнения на построение формулы функции, если известно, что заданная точка принадлежит графику линейной функции. Кто-то из студентов может предложить свой сценарий урока, например, сначала изучить теоретический материал, а затем перейти к выполнению упражнений, но в отличие от предложения студента А. рекомендуемая им система упражнений была более совершенна по сравнению с системой упражнений учебника.

Важным в рассмотренных сценариях урока является то, что теоретические вопросы рассматриваются в единстве с овладением действиями, адекватными рассматриваемым вопросам. В учебной литературе обычно рекомендуется овладению умениями предпослать изучение теоретических вопросов. Однако такая схема не соответствует гармонизации фундаментальности и практической направленности профессиональной подготовки педагога.

Авторы работ, в которых обсуждается деловая игра, основное внимание уделяют распределению ролей учителя, учащихся, методиста и т. д. Между тем

существенное в содержании деловой игры заключается в ее учебной и исследовательской функциях [16]. Учебная функция деловой игры проявляется в том, что ее участники обучаются принимать профессиональные решения, оценивать их и корректировать. Суть исследовательской функции состоит в приобщении участников к выдвижению гипотез, конструированию прогнозов, разработке различных вариантов решения методических задач, экспериментальной проверке их в условиях школьной практики. В контексте гармонизации фундаментальности и практической направленности профессионального образования педагога эффективны занятия с элементами исследования, эксперимента. Например, группе студентов предлагается фиксировать все мысленные действия поиска способа решения задачи, после чего эти действия обсуждаются, систематизируются с целью отыскать способ решения задачи. Такой прием позволяет обнажить мыслительную деятельность, показать ошибки в поиске способа и всей группой найти пути их устранения. Возможно группе из 5–6 чел. предложить осуществить вслух поиск решения задачи. Другие студенты внимательно слушают своих товарищей, а затем уже все обсуждают ход поисковой деятельности студентов вслух решающих задачу. Эффективны практические занятия, на которых проводится эксперимент, либо обсуждаются результаты проведенного в классе эксперимента самими студентами. Материал школьных учебников дает хорошую возможность для постановки таких экспериментов.

Обсуждение и заключения

Представим результаты влияния гармонизации профессионального образования педагога на компоненты процесса обучения бакалавров следующей схемой:



| | | |
|--|---|--|
| Гармонизация фундаментальности и практической направленности профессионального образования по направлению «Педагогическое образование» / Harmonisation of fundamental and practical orientation of higher education in "Pedagogical education" | → | Цель обучения: формирование современного методического мышления бакалавра; усвоение компетенций, адекватных мышлению / Learning objective: formation of modern methodological thinking of a bachelor degree student; mastering competencies, adequate to thinking |
| | → | Содержание обучения: компетенции, воплощающие современное методическое мышление; задачи, моделирующие реальные учебные ситуации, формирующие универсальные учебные действия / Course content: competence embodying modern methodological thinking; tasks simulating real learning situations, forming universal educational actions |
| | → | Методы обучения: способы развития предметного содержания и взаимодействия обучаемых и обучающихся в процессе его усвоения / Teaching methods: ways of development of subject content and interaction of learners and instructors in the teaching process |
| | → | Средства обучения: задачи, деловые игры, учебные проекты / Learning tools: tasks, business games, training projects |
| | → | Формы обучения: лекции, практические занятия, конференции, олимпиады, различные соревнования, нестандартные занятия; индивидуальная, групповая, коллективная формы обучения / Forms of education: lectures, workshops, conferences, competitions, academic Olympics, non-typical classes; individual, group, and collective forms of learning |

Исследование может быть продолжено в проблему гармонизации подготовки бакалавра в условиях дифференцированного обучения.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Саранцев Г. И. Исследование структуры профессиональной подготовки бакалавра по направлению «Педагогическое образование» // Интеграция образования. 2015. Т. 19. № 6. С. 16–22. URL: <http://elibrary.ru/item.asp?id=25013385> (дата обращения: 02.06.2016).
2. Саранцев Г. И. О гармонизации профессионального образования педагога // Высшее образование в России. 2015. № 11. С. 150–154. URL: <http://elibrary.ru/item.asp?id=24835311> (дата обращения: 02.06.2016).
3. Саранцев Г. И. Современное методическое мышление как ключевая компетенция педагога // Педагогика. 2014. № 3. С. 3–11. URL: <http://elibrary.ru/item.asp?id=22830045> (дата обращения: 02.06.2016).
4. Саранцев Г. И. Предметно-педагогическое мышление в профессиональных компетенциях // Педагогика. 2014. № 10. С. 59–65. URL: <http://elibrary.ru/item.asp?id=25054211> (дата обращения: 02.06.2016).
5. Бордовский Г. А. Особенности развития современного педагогического образования // Педагогика. 2010. № 5. С. 60–66. URL: <http://elibrary.ru/item.asp?id=15175385> (дата обращения: 02.06.2016).
6. Кондаков А. М. Федеральный государственный стандарт общего образования и подготовка учителя // Педагогика. 2010. № 5. С. 18–23. URL: <http://elibrary.ru/item.asp?id=15175379> (дата обращения: 02.06.2016).
7. Современные проблемы профессионального образования в России и в мире : материалы круглого стола ; подготовил Р. С. Бозиев. URL: <http://elibrary.ru/item.asp?id=23999279> (дата обращения: 02.06.2016).
8. Саранцев Г. И. Современное методическое мышление // Педагогика. 2010. № 1. С. 31–40. URL: <http://elibrary.ru/item.asp?id=15187005> (дата обращения: 02.06.2016).
9. Саранцев Г. И. Формирование современного методического мышления студентов педагогического вуза // Педагогика. 2011. № 10. С. 38–47.
10. Саранцев Г. И. Современные методы исследования в предметных методиках // Педагогика. 2015. № 6. С. 25–32. URL: <http://elibrary.ru/item.asp?id=23999269> (дата обращения: 02.06.2016).



11. Саранцев Г. И. Методика работы с теоремой в контексте деятельностного подхода // Математика в школе. 2015. № 3. С. 35–42.
12. Саранцев Г. И. Методика обучения математике: методология и теория : учебное пособие для студентов бакалавриата высших учебных заведений по направлению «Педагогическое образование». Казань : Центр инновационных технологий. 2012. 292 с.
13. Саранцев Г. И. Задачи, моделирующие реальные учебные ситуации, как средство гармонизации профессионального образования педагога // Современное образование: научные подходы, опыт, проблемы, перспективы : сб. ст. XII Междунар. науч.-практ. конф. (г. Пенза, 19–20 мая 2016 г.). Пенза : Изд-во ПГУ, 2016. С. 102–106.
14. Саранцев Г. И. Гармонизация профессиональной подготовки бакалавра по направлению «Педагогическое образование» // Интеграция образования. 2016. № 2. С. 211–219. URL: <http://elibrary.ru/item.asp?id=26100382> (дата обращения: 02.06.2016).
15. Саранцев Г. И. Развитие задачи как средство формирования универсальных учебных действий // Актуальные проблемы обучения физико-математическим и естественнонаучным дисциплинам в школе и вузе : сб. ст. VI Межрег. науч.-практ. конф. учителей (Пенза, 30–31 января 2015 г.). Пенза : Изд-во ПГУ, 2015. С. 13–17.
16. Лазарев В. С. Новое понимание метода проектов в образовании // Педагогика. 2011. № 10. С. 3–11. URL: <http://elibrary.ru/item.asp?id=17239108> (дата обращения: 02.06.2016).

Поступила 17.06.16; принята к публикации 04.07.16; опубликована онлайн 30.09.16.

Об авторе:

Саранцев Геннадий Иванович, профессор кафедры математики и методики обучения математике ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический институт имени М. Е. Евсевьева» (Россия, г. Саранск, ул. Студенческая, 11 а), доктор педагогических наук, профессор, член-корреспондент РАО, ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-1571-5100>, gisarancev@mail.ru

Автор прочитал и одобрил окончательный вариант рукописи.

REFERENCES

1. Sarantsev GI. Issledovaniye struktury professionalnoy podgotovki bakalavra po napravleniyu «Pedagogicheskoye obrazovaniye» [Investigation of the structure of professional training of bachelor in “Pedagogical education”]. *Integratsiya obrazovaniya* = Integration of Education. 2015; 6(19):16–22. Available from: <http://elibrary.ru/item.asp?id=25013385> (accessed 02.06.2016). (In Russ.)
2. Sarantsev GI. O garmonizatsii professionalnogo obrazovaniya pedagoga [The harmonisation of the professional education of a teacher]. *Vysshye obrazovaniye v Rossii* = Higher education in Russia. 2015; 11:150–154. Available from: <http://elibrary.ru/item.asp?id=24835311> (accessed 02.06.2016). (In Russ.)
3. Sarantsev GI. Sovremennoye metodicheskoye myshleniye kak kljuchevaja kompetencija pedagoga [Modern methodological thinking as a key competence of a teacher]. *Pedagogika* = Pedagogics. 2014; 3:3–11. Available from: <http://elibrary.ru/item.asp?id=22830045> (accessed 02.06.2016). (In Russ.)
4. Sarantsev GI. Predmetno-pedagogicheskoye myshleniye v professionalnykh kompetentsiyakh [The Subject-pedagogical thinking in professional competences]. *Pedagogika* = Pedagogics. 2015; 10:59–65. Available from: <http://elibrary.ru/item.asp?id=25054211> (accessed 02.06.2016). (In Russ.)
5. Bordovskiy GA. Osobennosti razvitiya sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya [Peculiarities of development of modern pedagogical education]. *Pedagogika* = Pedagogics. 2010; 5:60–66. Available from: <http://elibrary.ru/item.asp?id=15175385> (accessed 02.06.2016). (In Russ.)
6. Kondakov MA. Federalnyy gosudarstvennyy standart obshchego obrazovaniya i podgotovka uchitelya [Federal state standard for general education and teacher’s training]. *Pedagogika* = Pedagogics. 2010; 5:18–23. Available from: <http://elibrary.ru/item.asp?id=15175379> (accessed 02.06.2016). (In Russ.)
7. Sovremennyye problemy professionalnogo obrazovaniya v Rossii i v mire: materialy kruglogo stola; podgotovil R. S. Boziyev [Modern problems of vocational education in Russia and in the world: the round-table materials]. Available from: <http://elibrary.ru/item.asp?id=23999279> (accessed 02.06.2016). (In Russ.)

8. Sarantsev GI. Sovremennoye metodicheskoye myshleniye [Modern methodical thinking]. *Pedagogika* = Pedagogics. 2010; 1:31-40. Available from: <http://elibrary.ru/item.asp?id=15187005> (accessed 02.06.2016). (In Russ.)
9. Sarantsev GI. Formirovaniye sovremennogo metodicheskogo myshleniya studentov pedagogicheskogo vuza [Forming modern methodological thinking of students of pedagogical institute]. *Pedagogika* = Pedagogics. 2011; 10:38-47.
10. Sarantsev GI. Sovremennyye metody issledovaniya v predmetnykh metodikakh [Modern methods in the subject-guided methods]. *Pedagogika* = Pedagogics. 2015; 6:25-32. Available from: <http://elibrary.ru/item.asp?id=23999269> (accessed 02.06.2016). (In Russ.)
11. Sarantsev GI. Metodika raboty s teoremy v kontekste deyatel'nostnogo podkhoda [Methods of work with the theorem in the context of the activity-based approach]. *Matematika v shkole* = Mathematics at secondary school. 2015; 3:35-42.
12. Sarantsev GI. Metodika obucheniya matematike: metodologiya i teoriya [Methods of teaching mathematics: methodology and theory]. Kazan: Centre for innovative technology Publ., 2012.
13. Sarantsev GI. Zadachi, modeliruyushchiye realnye uchebnye situatsii, kak sredstvo garmonizatsii professional'nogo obrazovaniya pedagoga [Tasks simulating real teaching situation as a means for harmonising the professional education teacher]. In: *Sovremennoye obrazovaniye: nauchnyye podkhody, opyt, problemy, perspektivy: sbornik statey XII Mezhdunarodnoy nauchno-prakticheskoy konferentsii* [Modern education: scientific approaches, experience, problems, prospects: Proceedings of the 12th Intern. conf. (Penza, May 19-20, 2016)]. Penza: PGU Publ.; 2016. p. 102-106.
14. Sarantsev GI. Garmonizatsiya professional'noy podgotovki bakalavra po napravleniyu «Pedagogicheskoe obrazovanie» [Harmonisation of professional training of bachelor degree student in "Pedagogical education"]. *Integratsiya obrazovaniya* = Integration of Education. 2016; 2:211-219. Available from: <http://elibrary.ru/item.asp?id=26100382> (accessed 02.06.2016). (In Russ.)
15. Sarantsev GI. Razvitiye zadachi kak sredstvo formirovaniya universalnykh uchebnykh deystviy [The development of a task as a means of formation of universal educational activities]. In: *Aktualnye problemy obucheniya fiziko-matematicheskim i estestvennonauchnym distsiplinam v shkole i vuze: sbornik statey VI Mezhhregional'noy nauchno-prakticheskoy konferentsii uchiteley* [Topical problems of teaching physico-mathematical and natural science subjects in schools and universities: Proceedings of 4th Interregional teachers scientific conf. (Penza, January 30-31, 2015)]. Penza: PGU Publ., 2015. p. 13-17.
16. Lazarev VS. Novoye ponimaniye metoda proektov v obrazovanii [New understanding of the project method in education]. *Pedagogika* = Pedagogics. 2011; 10:3-11. Available from: <http://elibrary.ru/item.asp?id=17239108> (accessed 02.06.2016). (In Russ.)

Submitted 17.06.16; accepted for publication 04.07.16; published online 30.09.16.

About the author:

Gennady I. Sarantsev, professor, Chair of Mathematics and Methods of Teaching Mathematics, Mordovian State Pedagogical Institute after M. E. Evseviev (11 a, Studencheskaya St., Saransk, Russia), Dr.Sci. (Pedagogy), professor, Corresponding Member of RAS, **ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-1571-5100>**, gisarancev@mail.ru

The author read and approved the final manuscript.



ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ И ВОСПИТАНИЯ / THEORY AND TRAINING AND EDUCATION TECHNIQUE

УДК 37.0:316.77

DOI: 10.15507/1991-9468.084.020.201603.352-363

КОММУНИКАТИВНАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ КАК ПРЕДМЕТ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ИССЛЕДОВАНИЯ

Ю. И. Алеевская^{1}, Н. Л. Аширбагина², Н. А. Мещерякова²**¹Московский финансовый колледж Финансового университета при
Правительстве Российской Федерации, г. Москва, Россия,
*aleevskaya.yuliya@mail.ru**²ФГОБУ ВО «Финансовый университет при Правительстве Российской
Федерации» (Омский филиал Финуниверситета), г. Омск, Россия*

Введение: проблема развития коммуникативной компетентности не является новой в педагогической науке и практике. Однако отсутствуют единые взгляды на толкование указанного понятия, что определяет актуальность рассматриваемой темы в контексте реформирования отечественного высшего образования на современном этапе. Особое внимание к проблеме коммуникативной компетентности обусловлено возрастающими требованиями рынка труда к адаптационному потенциалу выпускников вузов для системы «человек – человек».

Материалы и методы: с целью определения «весовых коэффициентов важности» отдельных компетенций было проведено социологическое исследование коммуникативной составляющей кластера компетенций магистрантов направления 44.04.01 «Педагогическое образование».

Результаты исследования: в статье обоснована актуальность формирования коммуникативной компетентности в условиях перехода на многоуровневую систему высшего образования, определена ее сущность и структура с позиций системного единства уровней бакалавриата и магистратуры. В соответствии с предложенной структурой коммуникативной компетентности, содержащей мотивационно-ценностный, когнитивный, деятельностный и рефлексивно-оценочный компоненты, представлено содержательное наполнение указанных компонентов в соответствии со спецификой коммуникативной компетентности выпускника педвуза. Раскрыт потенциал коммуникативной компетентности в контексте реализации ФГОС ВО 3+. Авторами проведен анализ требований к результатам освоения программ бакалавриата и магистратуры по направлению «Педагогическое образование». Конкретизирована роль компетенций, обеспечивающих формирование коммуникативной компетентности выпускника педвуза.

Обсуждение и заключения: результаты педагогического исследования позволили конкретизировать структуру и содержание коммуникативной компетентности выпускника педвуза, отражающие готовность и способность к продуктивному общению в профессиональной среде в соответствии с направлением и уровнем подготовки. Данная структура обеспечит в перспективе возможность выявить и обосновать педагогические условия формирования коммуникативной компетентности студентов, определить показатели, критерии и уровни ее сформированности с позиций системного единства уровней бакалавриата и магистратуры.

Ключевые слова: компетенция; компетентность; компетентностный подход; коммуникативная компетентность; педагогическое образование; многоуровневая подготовка

Для цитирования: Алеевская Ю. И., Аширбагина Н. Л., Мещерякова Н. А. Коммуникативная компетентность как предмет педагогического исследования // Интеграция образования. 2016. Т. 20, № 3. С. 352–363. DOI: 10.15507/1991-9468.084.020.201603.352-363

COMMUNICATIVE COMPETENCE AS THE SUBJECT OF EDUCATIONAL RESEARCH

Yu. I. Aleevskaya^{a}, N. L. Ashirbagina^b, N. A. Meshcheryakova^b**^aMoscow Finance College, Financial University under the Government of the Russian
Federation, Moscow, Russia,
*aleevskaya.yuliya@mail.ru**^bFinancial University under the Government of the Russian Federation
(Omsk Affiliated Branch), Omsk, Russia*

Introduction: the issue of development of the communicative competence is well studied in pedagogical theory and practice. Nevertheless there is no consensus among researchers regarding the interpretation of the



notion. This fact determines the relevance of the subject in the context of the reform of the national higher education. The labour market puts forward increasing requirements to graduates' adaption potential within the system "human – human". This draws special attention to the problem of communicative competence.

Materials and Methods: the authors carried out a sociological research on the communicative component of the competence cluster among master's degree students who specialise in pedagogical education in order to determine "the importance of weight indicators" of separate competencies.

Results: the authors substantiate the necessity of broadening a communicative competence in conditions of transition to a multilevel system of higher education; define its essence and structure taking into account the generic unity of Bachelor's and Master's degree programmes. The article presents the informative content of communication components in accordance with the proposed structure of communicative competence, containing motivation-value-based, cognitive, activity-based, reflective and evaluative components. The authors show the potential of communicative competence in the context of the new federal state educational standards (FGOS VO 3+). Further the authors make analysis of the requirements set to graduates upon completion of undergraduate and graduate programmes in "Pedagogical Education", specify the role of separate competencies in extending graduates' communicative competence.

Discussion and Conclusions: the results of the research presented in the article enable to specify the structure and content of the communicative competence of a university graduate, reflecting the willingness and ability to productive communication in a professional environment in accordance with specialisation and level of training. This structure will provide in the future the possibility to identify and justify the pedagogical conditions of extending communicative competence of students; to determine the performance criteria and the levels of its formation from the standpoint of system unity between the undergraduate and graduate levels.

Keywords: competence; competency-based learning; communicative competence; pedagogical education; multilevel training

For citation: Aleyevskaya YuI, Ashirbagina NL, Meshcheryakova NA. Communicative competence as the subject of educational research. *Integratsiya obrazovaniya* = Integration of Education. 2016; 3(20):352-363. DOI 10.15507/1991-9468.084.020.201603.352-363

Введение

Доминирующим подходом при решении различных педагогических задач в условиях перехода на ФГОС ВО 3+ является компетентностный подход, выдвигающий требования к результатам образования с позиций многоуровневой подготовки. При этом основные терминологические категории образовательных стандартов («компетенция» и «компетентность») продолжают вызывать научную дискуссию ввиду их различного толкования.

Данная проблема детально исследуется в трудах отечественных ученых [1–5] и зарубежных авторов [6–17]. Анализ источников показал, что существуют разные точки зрения на природу указанных понятий. Согласно мнению известных ученых (И. А. Зимняя¹, Э. Ф. Зеер [18], Ю. А. Татур [19], А. В. Хуторской² и др.), компетенция включает в качестве компонентов знания, умения, навыки, мотивы, ценности, опыт, что определяет возможность осуществления конкретного вида деятельности, и имеет

значение «знаю как». Указанный аспект, отраженный в трудах В. А. Адольфа [20], Э. Ф. Зеера [18], И. А. Зимней, Дж. Равена³, при анализе дефиниций понятия «компетентность» определяет ее деятельностную сущность и практическую направленность как результата присвоения компетенций через категории «способность», «готовность» или «владение».

На наш взгляд, представляется актуальным мнение А. М. Дохояна о том, что для реализации успешной профессиональной деятельности студенты вузов должны получить не только знания, умения и навыки, но и научиться использовать их в сфере будущей профессиональной деятельности [21]. Именно в процессе применения знаний и умений в практической деятельности компетенция человека развивается до уровня компетентности.

Таким образом, будем различать понятия «компетенция» и «компетентность». Компетенция – это способность, отражающая стандарты поведения,

¹ Зимняя И. А. Ключевые компетенции как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании. М. : Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов. 2004. 21 с. URL: <http://elibrary.ru/item.asp?id=20018261> (дата обращения: 07.04.2016).

² Хуторской А. В. Ключевые компетенции и образовательные стандарты. URL: www.eidos.ru/news/compet-dis.htm (дата обращения: 07.04.2016).

³ Равен Дж. Компетентность в современном обществе: выявление, развитие и реализация / Пер. с англ. М. : Когито-Центр, 2002. 396 с. URL: <http://www.klex.ru/bl9> (дата обращения: 07.04.2016).



а компетентность – владение набором компетенций, т. е. совокупностью взаимосвязанных знаний, умений, навыков, опыта деятельности, включающее личностное отношение к предмету деятельности. Очевидна четкая взаимосвязь понятий: компетенция – наперед заданное требование к образовательной подготовке, компетентность – состоявшееся личностное качество.

Обзор литературы

В контексте вышесказанного следует отметить, что сложный характер понятия «компетентность», отражающий синергетический эффект присвоения компетенций и личностных свойств человека, представлен в понимании компетентности как интегративного личностного качества (Н. В. Кузьмина⁴, А. К. Маркова⁵, Л. А. Петровская⁶ и др.).

Учитывая сложный характер взаимосвязи деятельностной сущности компетентности с личностными качествами человека, И. А. Зимняя выделила характеристики компетентности, включающие владение знаниями, умениями, навыками, особенностями мышления (содержание компетентности); готовность к проявлению компетентности и отношение к содержанию компетентности, объекту приложения; опыт деятельности; эмоционально-волевую регуляцию процесса и результата проявления компетентности, самооценку деятельности. Указанные характеристики компетентности позволяют определить ее структуру, содержащую следующие компоненты: мотивационно-ценностный, когнитивный, деятельностный, рефлексивно-оценочный, а также выявить их содержание в соответствии со спецификой рассматриваемой компетентности.

Обратимся к понятию коммуникативной компетентности личности как ключевому для данного исследования. В научной литературе существует достаточно много подходов к определению коммуникативной компетентности: в педагогике, социологии, психологии, лингвистике, менеджменте [22]. Рассмотрим некоторые из них.

Согласно мнению Л. А. Петровской, коммуникативная компетентность характеризует наличие знаний о способах коммуникации, свободное владение вербальными и невербальными средствами общения.

С точки зрения Ю. Н. Емельянова, коммуникативная компетентность – способность человека адаптироваться в социальных группах и ситуациях, исполнять различные социальные роли, свободно владеть вербальными и невербальными средствами общения⁷.

В работах психологов Г. М. Андреевой, А. А. Бодалева, Ю. М. Жукова, Е. Н. Мелибруда предлагается следующее определение: «*коммуникативная компетентность*» – это система внутренних ресурсов, необходимых для построения эффективной коммуникации в определенном круге ситуаций личностного взаимодействия⁸.

А. В. Хуторской в понятие коммуникативной компетентности включает владение различными социальными ролями, общение с людьми, навыки работы в группе, знание языков.

Во всех представленных дефинициях рассматриваемого понятия является очевидным общий ключевой признак коммуникативной компетентности, состоящий в наличии умения устанавливать и поддерживать контакты (за счет использования различных предметных

⁴ Кузьмина Н. В. Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения. М. : Высш. шк., 1990. 119 с.

⁵ Маркова А. К. Психология профессионализма. М. : Знание, 1996. 312 с.

⁶ Петровская Л. А. Общение – компетентность – тренинг. СПб. : Смысл, 2007. 688 с. URL: <http://search.rsl.ru> (дата обращения: 07.04.2016).

⁷ Емельянов Ю. Н. Теория формирования и практика совершенствования коммуникативной компетентности. М. : Просвещение. 1995. 183 с.

⁸ Жуков Ю. М. Тренинг как метод совершенствования коммуникативной компетентности : дис. ... д-ра псих. наук : 19.00.05. М., 2003. 356 с. URL: <http://www.dissercat.com/content/trening-kak-metod-sovershenstvovaniya-kommunikativnoi-kompetentnosti> (дата обращения: 07.04.2016).



техник: психологических, педагогических, управленческих и т. д.). Если говорить о педагогическом понимании указанного понятия, то здесь коммуникативная компетентность определяется как целостная система поведенческих характеристик человека, способствующая успешному общению (И. А. Зимняя, Ю. Н. Емельянов, А. К. Маркова, А. В. Хуторской и др.).

В рамках настоящей статьи под коммуникативной компетентностью будем понимать интегративную характеристику личности, выражающую способность вступать в различного рода (вербальные, невербальные, письмен-

ные, устные) коммуникации с целью решения задач общения (поиска, передачи информации и др.).

Результаты анализа различных трактовок понятия «коммуникативная компетентность» четко отражают ее составляющие – коммуникативные знания, коммуникативные умения, коммуникативные способности [23].

Материалы и методы

Учитывая вышесказанное, напомним содержанием структуру коммуникативной компетентности выпускника педагогического вуза в соответствии с ее спецификой (табл.1).

Таблица 1. Структура коммуникативной компетентности выпускника педвуза
Table 1. The structure of communicative competence of a teacher's training institute graduate

| № | Структурные компоненты / Structural components | Характеристика компонентов / Description of components | Содержательное наполнение компонентов / Information content of components |
|---|--|--|--|
| 1 | 2 | 3 | 4 |
| 1 | Мотивационно-ценностный компонент / Motivation-value-based component | Мотивационно-ценностные установки, необходимые для успешного общения в сфере будущей профессиональной деятельности / Motivation-value-based attitudes necessary for successful communication in the future professional activity | Определение целей коммуникации в профессиональной среде, готовность к развитию коммуникативной компетентности, сформированность отношения к социальным ценностям / Definition of communication goals in a professional environment, readiness to develop communicative competence, Maturity of attitude to social values |
| 2 | Когнитивный компонент / Cognitive component | Знание видов, приемов профессионального общения, закономерностей развития / Knowledge of types, methods of professional communication techniques, regularities of development | Синтез общепринятых норм и правил общения, принципов профессиональной этики и этикета / Synthesis of the generally accepted norms and rules of communication, principles of professional ethics and etiquette |
| 3 | Деятельностный компонент / Activity-based component | Коммуникативные умения (речевые умения, умения вести диалог, преодолевать коммуникативные барьеры) / Communication skills (verbal skills, the ability to engage in dialogue, to overcome communication barriers). Интерактивные умения (умения активного слушания, получения обратной связи, организации сотрудничества) / Interactive skills (skills of active listening, feedback, cooperation organisation). Социально-перцептивные умения (интерпретация невербальных сигналов партнера по общению, оценка его отношения к социальным ценностям) / The social and perceptual skills (interpretation of non-verbal signals in communication partner, the assessment of its relationship to the social values) | Владение методами, приемами и формами организации взаимодействия с субъектами образовательного процесса, выбор адекватной стратегии коммуникации, совершенствование коммуникативного опыта / Possession of methods, techniques and forms of interaction with the subjects of the educational process, the selection of appropriate communication strategies, improvement of communicative experience |



Окончание таблицы 1 / The end of table 1

| 1 | 2 | 3 | 4 |
|---|---|--|---|
| 4 | Рефлексивно-оценочный компонент / Reflective evaluative component | Коррекция и развитие системы межличностных отношений в профессиональной среде / Adjustment and development of interpersonal relations system in a professional environment | Умение адекватно оценивать себя и других людей в ситуациях профессионального общения, способность контролировать и взаимодействие субъектов образовательного процесса / The ability to adequately assess themselves and others in situations of professional communication, and the ability to control the interaction of subjects of educational process |

Анализ таблицы показывает, что для выпускника вуза, подготовленного к работе в системе «человек – человек», содержательное наполнение компонентов коммуникативной компетентности отражает готовность и способность к продуктивному общению в профессиональной среде в соответствии с направлением и уровнем подготовки [24].

Итак, коммуникативная компетентность предполагает совокупность личностных качеств, обеспечивающих эффективность процесса общения [25]. Формирование коммуникативной компетентности студента вуза как составляющей его профессиональной компетентности осуществляется через освоение кластера компетенций, которые в ФГОС ВО 3+ объединены в три блока: общекультурные (ОК), общепрофессиональные (ОПК), профессиональные (ПК). При этом развитие коммуникативной компетентности требует системного подхода, который должен реализовываться на всех этапах многоуровневого высшего образования [26].

Рассмотрим отличительные особенности формирования коммуникативной компетентности с позиций системного единства уровней высшего образования на примере направления «Педагогическое образование». В соответствии с Приказом Минобрнауки от 12.09.2013 № 1061 «Об утверждении перечней направлений подготовки высшего образования» подготовка выпускников по направлению «Педагогическое образование» осуществляется в рамках реализации программ бакалавриата, магистратуры и подготовки кадров

высшей квалификации. Обратимся к анализу требований к результатам освоения программ бакалавриата и магистратуры.

Анализ ФГОС ВО 3+ показывает, что коммуникативные компетенции не выделены отдельным блоком [27]. На наш взгляд, в проекте образовательного стандарта по направлению подготовки 44.03.01 «Педагогическое образование» (бакалавриат) к ним можно отнести следующие: способность логически верно использовать устную, письменную речь (ОК-6); готовность к взаимодействию с коллегами, работе в коллективе (ОК-7); способность к навыкам публичной речи, ведению дискуссии (ОК-16); владение основами речевой профессиональной культуры (ОПК-3); готовность включаться во взаимодействие с родителями, коллегами, социальными партнерами, заинтересованными в обеспечении качества учебно-воспитательного процесса (ПК-5); способность организовывать сотрудничество обучающихся (ПК-6).

Очевидно, что основную часть коммуникативных компетенций составляют общекультурные компетенции бакалавра. В части профессиональных компетенций можно выделить лишь две компетенции (ПК-5, ПК-6), обеспечивающие реализацию такого вида профессиональной деятельности как педагогическая деятельность [28].

Конкретизируем роль компетенций, обеспечивающих формирование коммуникативной компетентности магистра по направлению подготовки 44.04.01 «Педагогическое образование»⁹. Кластер компетенций представлен в таблице (табл. 2).

⁹ ФГОС ВО по направлению подготовки 44.04.01 «Педагогическое образование (уровень магистратуры)». URL: <http://fgosvo.ru/uploadfiles/fgosvom/440401.pdf> (дата обращения: 07.04.2016).



Т а б л и ц а 2. Кластер коммуникативных компетенций магистра
T a b l e 2. Master's degree cluster of communicative competence

| Компетенции / Competence | Коды / Codes |
|---|--------------|
| 1 | 2 |
| Общекультурные компетенции / General cultural competence | |
| Готовность действовать в нестандартных ситуациях, нести социальную и этическую ответственность за принятые решения / Preparedness to act in unusual situations, to bear the social and ethical responsibility for the decisions taken | ОК-2 |
| Общепрофессиональные компетенции / General professional competence | |
| Готовность осуществлять профессиональную коммуникацию в устной и письменной формах на русском и иностранном языках для решения задач профессиональной деятельности / Preparedness to carry out professional communication in oral and written forms in Russian and foreign languages to meet the challenges of professional work | ОПК-1 |
| Готовность взаимодействовать с участниками образовательного процесса и социальными партнерами, руководить коллективом, толерантно воспринимая социальные, этноконфессиональные и культурные различия / Preparedness to interact with the participants of the educational process and the social partners, manage a team, tolerantly perceiving social, ethnic&religious and cultural differences | ОПК-3 |
| Профессиональные компетенции / Professional competence | |
| Педагогическая деятельность / Educational activity | |
| Способность применять современные методики и технологии организации образовательной деятельности, диагностики и оценивания качества образовательного процесса по различным образовательным программам / Ability to apply modern methods and technologies of educational activities, diagnosis and evaluation of the quality of the educational process in various educational programmes | ПК-1 |
| Способность формировать образовательную среду и использовать профессиональные знания и умения в реализации задач инновационной образовательной политики / The ability to shape the educational environment and the use of professional knowledge and skills in the implementation of the tasks of innovative educational policy | ПК-2 |
| Способность руководить исследовательской работой обучающихся / The ability to supervise the research work of students | ПК-3 |
| Проектная деятельность / Project activities | |
| Готовность к осуществлению педагогического проектирования образовательных программ и индивидуальных образовательных маршрутов / Preparedness to carry out pedagogical elaboration of educational programmes and individual educational trajectories | ПК-8 |
| Способность проектировать формы и методы контроля качества образования, различные виды контрольно-измерительных материалов, в том числе с использованием информационных технологий и с учетом отечественного и зарубежного опыта / The ability to design the forms and methods of quality control over education, different types of test materials, including the use of information technologies, taking into account domestic and foreign experience | ПК-9 |
| Управленческая деятельность / Management activity | |
| Готовность изучать состояние и потенциал управляемой системы и ее макро- и микроокружения путем использования комплекса методов стратегического и оперативного анализа / Preparedness to study the status and potential of the control system and its macro- and microenvironment through the use of complex methods of strategic and operational analysis | ПК-13 |
| Готовность исследовать, организовывать и оценивать управленческий процесс с использованием инновационных технологий менеджмента, соответствующих общим и специфическим закономерностям развития управляемой системы / Preparedness to explore, organise and evaluate management process using innovative technologies of management, corresponding to general and specific laws of development of the controlled system | ПК-14 |



Окончание таблицы 2 / The end of table 2

| 1 | 2 |
|--|-------|
| Готовность организовывать командную работу для решения задач развития организаций, осуществляющих образовательную деятельность, реализации экспериментальной работы / Preparedness to organise a team work to solve the development problems of organisations engaged in educational activities, implementation of experimental work | ПК-15 |
| Готовность использовать индивидуальные и групповые технологии принятия решений в управлении организацией, осуществляющей образовательную деятельность / Preparedness to use individual and group technology of decision making in managing an organisation that provides educational services | ПК-16 |
| Культурно-просветительская деятельность / Cultural and educational activities | |
| Способность изучать и формировать культурные потребности и повышать культурно-образовательный уровень различных групп населения / The ability to learn and to shape cultural needs and enhance the cultural and educational level of various population groups | ПК-17 |
| Готовность к использованию современных информационно-коммуникационных технологий, средств массовой информации для решения культурно-просветительских задач / Preparedness to use modern information and communication technologies, the mass media to address cultural and educational tasks | ПК-20 |

Результаты исследования

В контексте содержания представленного кластера коммуникативных компетенций будущего магистра, как наперед заданных результатов образования, очевидна значимость формирования готовности осуществлять профессиональную коммуникацию, взаимодействовать с участниками образовательного процесса и социальными партнерами, руководить коллективом, применять современные методики и технологии организации образовательной деятельности, руководить исследовательской работой, организовывать командную работу, использовать современные информационно-коммуникационные технологии, средства массовой информации для повышения культурно-образовательного уровня, что, в свою очередь, обеспечивает развитие способности формировать образовательную среду для решения задач инновационной образовательной политики.

Кроме того, анализ выделенного кластера компетенций показывает, что большую часть коммуникативных ком-

петенций магистра составляют профессиональные компетенции, определяющие содержание основных видов деятельности, в то время как для бакалавра значительная часть коммуникативных компетенций – это общекультурные компетенции, отражающие готовность личности к жизнедеятельности в контексте социального взаимодействия.

С целью определения «весовых коэффициентов важности» отдельных компетенций было проведено социологическое исследование коммуникативной составляющей кластера компетенций магистрантов направления 44.04.01 «Педагогическое образование». В исследовании приняли участие студенты Омского государственного педагогического университета (табл. 3).

Участникам исследования было предложено оценить каждую компетенцию как обязательную, желательную или лишнюю. В исследовании приняли участие 114 чел. Респонденты подошли к делу не формально, не только ограничиваясь выставлением оценки, но и комментируя ее.



Т а б л и ц а 3. Состав респондентов, обучающихся по направлению 44.04.01 «Педагогическое образование»

Table 3. The list of respondents enrolled in bachelor degree programme 44.04.01 "Pedagogical Education"

| № | Направленность (профиль) подготовки / The direction (profile) of training | Курс / Course | Чел. / Pers. |
|------------------|---|------------------|-----------------|
| 1 | Дошкольное образование / Preschool education | 1 2 | 10 7 |
| 2 | Начальное образование / Elementary education | 1 2 | 11 4 |
| 3 | Сравнительное образование / Comparative education | 2 | 11 |
| 4 | Поликультурное образование и межкультурная коммуникация / Multicultural education and intercultural communication | 1 | 8 |
| 5 | Высшее образование / Higher education | 1 2 | 9 9 |
| 6 | Педагогическая инноватика / Educational innovation | 1 2 | 31 6 |
| 7 | Государственно-общественное управление образованием / State-Public education management | 1 | 8 |
| Всего / Total | | | 114 |

В целом результаты анализа анкет свидетельствуют о том, что магистранты признают обязательность или как минимум желательность практически всех компетенций, обеспечивающих формирование коммуникативной составляющей профессиональной компетентности выпускника. В качестве наиболее востребованных, по мнению респондентов, можно выделить ОК-2, ОПК-3, ПК-1, ПК-2, ПК-20, характеризующие способность действовать в нестандартных ситуациях, нести социальную и этическую ответственность за принятые решения; взаимодействовать с участниками образовательного процесса и социальными партнерами, руководить коллективом, толерантно воспринимая социальные, этноконфессиональные и культурные различия; применять современные методики организации образовательной деятельности, диагностики и оценивания качества образовательного процесса; использовать современные информационно-коммуникационные технологии, средства массовой информации для решения культурно-просветительских задач.

Обсуждение и заключения

Полученные результаты подтверждают правомерность включения в структуру коммуникативной компетентности выпускника педвуза мотивационно-ценностного, когнитивного, деятельностного и рефлексивно-оценочного компонентов, содержательное наполнение которых отражает способность выбора адекватной стратегии коммуникации, оценки и контроля взаимодействия участников образовательного процесса, совершенствования коммуникативного опыта, готовность к продуктивному профессиональному общению в соответствии с направлением и уровнем подготовки [24].

Таким образом, представленные в статье результаты проведенного педагогического исследования, позволяют конкретизировать структуру и содержание коммуникативной компетентности студентов педвуза с позиций системного единства уровней бакалавриата и магистратуры, а также обеспечивают в перспективе возможность обоснования педагогических условий ее формирования и организации целенаправленного мониторинга уровня сформированности.

СПИСОК
ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. *Берулава Г. А.* Влияние современных информационных технологий на коммуникативные характеристики личности // Гуманизация образования. 2013. № 6. С. 10–15. URL: <http://elibrary.ru/item.asp?id=20687335> (дата обращения: 07.04.2016).
2. *Карманова Ж. А., Манашова Г. Н.* Ценностное отношение к обучающимся как условие развития коммуникативной компетентности молодого специалиста // Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований. 2014. № 11-3. С. 427–430. URL: <http://elibrary.ru/item.asp?id=22578759> (дата обращения: 07.04.2016).
3. *Оськина С. А.* Психологические основы совершенствования коммуникативной компетентности студента педвуза // Интеграция образования. 2009. № 4. С. 79–82. URL: <http://elibrary.ru/item.asp?id=13050417> (дата обращения: 07.04.2016).
4. *Степанова Т. Ю.* Специфика применения коммуникативного подхода в обучении иностранным языкам // Интеграция образования. 2012. № 2. С. 37–41. URL: <http://elibrary.ru/item.asp?id=17902391> (дата обращения: 07.04.2016).
5. *Харченко И. И.* Формирование коммуникативной компетенции студентов аграрного вуза инновационными средствами // Инновации в науке. 2013. № 18-2. С. 53–58. URL: <http://elibrary.ru/item.asp?id=19009874> (дата обращения: 07.04.2016).
6. 1st UNESCO Global Forum on International Quality Assurance, Accreditation and the Recognition of Qualifications in Higher Education. Paris, 2002 (18–19 Oct). URL: http://www.unesco.org/education/studyingabroad/highlights/global_forum/gf_activities_list.pdf (дата обращения: 07.04.2016).
7. *Cradden C.* Staff Mobility in the European Higher Education Area. Bologna Handbook. June – 2007. URL: www.yumpu.com/en/document/view/35789767/2007-constructing-paths-to-staff-mobility-in-the-european-higher- (дата обращения: 07.04.2016).
8. *Humphreys P., Greenan K., McIlveen H.* Developing work-based transferable skills in a university environment // Journal of European Industrial Training. 1997. Vol. 21, № 2. P. 63–69. URL: <http://www.emeraldinsight.com/toc/jeit/21/2> (дата обращения: 07.04.2016).
9. *Hyland T.* Meta-competence, metaphysics and vocational expertise // Competence and Assessment. 1992. № 20. P. 22–24.
10. *Козак Л. В.* Формування комунікативної компетентності майбутнього вкладача дошкільної педагогіки і психології засобами тренінгу // Неперервна професійна освіта: теорія і практика. 2013. № 1-2. С. 64–71. URL: <http://npo.kubg.edu.ua/numbers.html> (дата обращения: 07.04.2016).
11. *McClelland David C.* Testing for competence rather than intelligence // American Psychologist. 1973. № 28 (1). P. 1–14. URL: <http://psycnet.apa.org/index.cfm?fa=search.displayRecord&uid=1973-22126-001> (дата обращения: 07.04.2016).
12. *Mirabile R. J.* Everything you wanted to know about competency modeling // Training and development. 1997. С. 73–77.
13. *Nabi G. R. and Bagley D.* Graduates' perceptions of transferable personal skills // Education + Training. 1999. Vol. 41, № 4. P. 184–193.
14. *Reynolds M. and Shell R.* Contribution to Development of Management Competence. Sheffield : Manpower Services Commission, 1988.
15. *Sleeman D. and Brown J. S.* Intelligent Tutoring Systems. New York : Academic Press, 1992.
16. *Tarone E.* Teaching Strategic Competence in the Foreign – Language Classroom // Initiatives in Communicative Language Teaching. Amsterdam etc., 1984. P. 127–136.
17. *Trager G., Hall E.* Culture as Communication: A Model and Analysis // Explorations: Studies in Culture and Communication. 1954. № 3. P. 149–176.
18. *Зеер Э. Ф.* Психолого-дидактические конструкты качества профессионального образования // Образование и наука. 2002. № 2(14). С. 31–50. URL: <http://www.edscience.ru/jour/issue/archive> (дата обращения: 07.04.2016).
19. *Татуру Ю. Г.* Компетентность в структуре модели качества подготовки специалиста // Высшее образование сегодня. 2004. № 3. С. 20–26. URL: <http://elibrary.ru/item.asp?id=21823723> (дата обращения: 07.04.2016).
20. *Адольф В. А.* Становление профессиональной компетентности педагога // Сибирский педагогический журнал. 2013. № 5. С. 38–41. URL: <http://elibrary.ru/item.asp?id=20805856> (дата обращения: 07.04.2016).

21. Дохоян А. М. Коммуникативная компетентность в свете реализации новых стандартов образования // Перспективы науки. 2015. № 3. С. 117–120. URL: <http://elibrary.ru/item.asp?id=23590335> (дата обращения: 07.04.2016).

22. Ахмерова Д. А. Диалог – основа формирования коммуникативной компетентности студентов // Педагогический журнал. 2014. № 1-2. С. 17–25. URL: <http://publishing-vak.ru/archive.htm> (дата обращения: 07.04.2016).

23. Коммуникативная компетентность: понятия, характеристики / Т. В. Захарова [и др.] // Современные проблемы науки и образования : электронный научный журнал. 2015. № 4. URL: <http://www.science-education.ru/ru/article/view?id=20413> (дата обращения: 07.04.2016).

24. Бурмистрова Н. А., Ильина Н. И. Мониторинг уровня сформированности математической компетентности будущих бакалавров направления «Экономика» // Высшее образование сегодня. 2012. № 8. С. 28–33. URL: <http://elibrary.ru/item.asp?id=19068927> (дата обращения: 07.04.2016).

25. Пец О. И. Пути формирования и развития коммуникативной компетентности // Современная наука. 2015. № 2. С. 90–93. URL: <http://elibrary.ru/item.asp?id=24160504> (дата обращения: 07.04.2016).

26. Аргунова П. Г. Коммуникативная компетентность в образовательном процессе // Теория и практика общественного развития. 2013. № 3. С. 96–98. URL: <http://elibrary.ru/item.asp?id=18865819> (дата обращения: 07.04.2016).

27. Петрушевич А. А. ФГОС как фактор развития профессиональной компетентности педагога // Сопровождение субъектов образовательного процесса при внедрении ФГОС: опыт, проблемы, перспективы: сб. материалов межрегиональной научно-практической конференции. Омск : ООО Полиграфический центр КАН, 2013. С. 8–14. URL: <http://www.omgru.ru/itogi-mezhregionalnoy-nauchno-prakticheskoy-konferencii-soprovozhdenie-subektov-obrazovatel'nogo> (дата обращения: 07.04.2016).

28. Саранцев Г. И. Исследование структуры профессиональной подготовки бакалавра по направлению «Педагогическое образование» // Интеграция образования. 2015. № 4 (81). С. 16–22. URL: <http://elibrary.ru/item.asp?id=25013385> (дата обращения: 07.04.2016).

Поступила 13.05.16; принята к публикации 01.06.16; опубликована онлайн 30.09.16.

Об авторах:

Алеевская Юлия Ивановна, заместитель директора по методической работе Московского финансового колледжа Финансового университета при Правительстве Российской Федерации (Россия, г. Москва, ул. Кузковская, д. 45), **ORCID: <http://orcid.org/0000-0001-7067-6055>**, aleevskaya.yuliya@mail.ru

Аширбагина Наталья Леонидовна, доцент кафедры общественных наук ФГОБУ ВО «Финансовый университет при Правительстве Российской Федерации» (Омский филиал Финуниверситета) (Россия, г. Омск, ул. Партизанская, д. 6), кандидат педагогических наук, **ORCID: <http://orcid.org/0000-0003-2652-0250>**, nataly-ash@yandex.ru

Мещерякова Наталия Ананьевна, доцент кафедры высшей математики и информатики ФГОБУ ВО «Финансовый университет при Правительстве Российской Федерации» (Омский филиал Финуниверситета) (Россия, г. Омск, ул. Партизанская, д. 6), кандидат педагогических наук, **ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-6717-2363>**, mna1961@mail.ru

Заявленный вклад авторов:

Алеевская Юлия Ивановна – концепция и инициация исследования.

Аширбагина Наталья Леонидовна – сбор и обработка материалов, написание текста.

Мещерякова Наталия Ананьевна – формализованный анализ данных, написание текста.

Все авторы прочитали и одобрили окончательный вариант рукописи.

REFERENCES

1. Berulava GA. Vliyaniye sovremennykh informacionnykh tekhnologiy na kommunikativnye kharakteristiki lichnosti [The impact of modern information technology on communicative characteristics of a personality]. *Gumanizatsiya obrazovaniya* = Humanisation of education. 2013; 6:10-15. Available from: <http://elibrary.ru/item.asp?id=20687335> (accessed 07.04.2016). (In Russ.)



2. Karmanova ZhA, Manashova GN. Tsennostnoye otnosheniye k obuchayushchimsya kak usloviye razvitiya kommunikativnoy kompetentnosti molodogo specialista [Value-conscious attitude to students as a condition of development of the young specialist's communicative competence]. *Mezhdunarodnyy zhurnal prikladnykh i fundamentalnykh issledovaniy* = International journal of applied and fundamental research. 2014; 11-3:427-430. Available from: <http://elibrary.ru/item.asp?id=22578759> (accessed 07.04.2016). (In Russ.)
3. Oskina SA. Psikhologicheskiye osnovy sovershenstvovaniya kommunikativnoy kompetentnosti studenta pedvuza [Psychological foundations of improvement of students' communicative competence at a teacher's training institute]. *Integratsiya obrazovaniya* = Integration of Education. 2009; 4:79-82. Available from: <http://elibrary.ru/item.asp?id=13050417> (accessed 07.04.2016). (In Russ.)
4. Stepanova TYu. Spetsifika primeneniya kommunikativnogo podkhoda v obuchenii inostrannym yazykam [The specifics of applying communicative approach to teaching foreign languages]. *Integratsiya obrazovaniya* = Integration of Education. 2012; 2:37-41. Available from: <http://elibrary.ru/item.asp?id=17902391> (accessed 07.04.2016). (In Russ.)
5. Kharchenko II. Formirovaniye kommunikativnoy kompetentsii studentov agrarnogo vuza innovatsionnymi sredstvami [The formation of communicative competence of students in an agricultural university by applying innovative tools]. *Innovatsii v nauke* = Innovations in science. 2013. 18-2:53-58. Available from: <http://elibrary.ru/item.asp?id=19009874> (accessed 07.04.2016). (In Russ.)
6. 1st UNESCO Global Forum on International Quality Assurance, Accreditation and the Recognition of Qualifications in Higher Education. Paris, 18-19 Oct, 2002. Available from: http://www.unesco.org/education/studyingabroad/highlights/global_forum/gf_activities_list.pdf (accessed 07.04.2016).
7. Cradden C. Staff Mobility in the European Higher Education Area. Bologna Handbook. 2007. Available from: www.yumpu.com/en/document/view/35789767/2007-constructing-paths-to-staff-mobility-in-the-european-higher (accessed 07.04.2016).
8. Humphreys P, Greenan K, McIlveen H. Developing work-based transferable skills in a university environment. *Journal of European Industrial Training*. 1997; 2(21):63-69. Available from: <http://www.emeraldinsight.com/toc/jeit/21/2> (accessed 07.04.2016).
9. Hyland T. Meta-competence, metaphysics and vocational expertise. *Competence and Assessment*. 1992; 20:22-24 (accessed 07.04.2016).
10. Kozak LV. Formuvannya kommunikativnoi kompetentnosti maybutnogo vykladacha doshilnoi pedagogiki i psihologii zasobami treningu [Forming communicative competence of the future graduate in preschool pedagogics and psychological facilities of training]. *Neperervna profesiyna osvita: teoriya i praktika* = Lifelong education: theory and practice. 2013; 1-2:64-71. Available from: <http://npo.kubg.edu.ua/numbers.html> (accessed 07.04.2016). (In Ukr.)
11. McClelland DC. Testing for competence rather than intelligence. *American Psychologist*. 1973; 28(1):1-14. Available from: <http://psycnet.apa.org/index.cfm?fa=search.displayRecord&uid=1973-22126-001> (accessed 07.04.2016).
12. Mirabile RJ. Everything you wanted to know about competency modeling. *Training and development*. 1997; 8(51):73-77.
13. Nabi GR, Bagley D. Graduates perceptions of transferable personal skills. *Education and Training*. 1999; 4(41):184-193.
14. Reynolds M, Shell R. Contribution to Development of Management Competence. Sheffield: Manpower Services Commission; 1988.
15. Sleeman D, Brown JS. Intelligent tutoring systems. New York: Academic Press; 1992.
16. Tarone E. Teaching strategic competence in the foreign-language classroom. *Initiatives in Communicative Language Teaching*. 1984.
17. Trager G, Hall E. Culture as communication: a model and analysis. *Explorations: Studies in Culture and Communication*. 1954; 3:149-176.
18. Zeyer EF. Psihologo-didakticheskiye konstrukty kachestva professionalnogo obrazovaniya [Psychologic-didactic constructs of quality of higher education]. *Obrazovaniye i nauka* = Education and science. 2002; 2(14):31-50. Available from: <http://www.edscience.ru/jour/issue/archive> (accessed 07.04.2016). (In Russ.)
19. Tatur YuG. Kompetentnost v strukture modeli kachestva podgotovki specialista [Competence in the structure of specialist training quality model]. *Iyssheye obrazovaniye segodnya* = Higher education today. 2004; 3:20-26. Available from: <http://elibrary.ru/item.asp?id=21823723> (accessed 07.04.2016). (In Russ.)
20. Adolf VA. Stanovleniye professionalnoy kompetentnosti pedagoga [The evolvement of professional competence of a teacher]. *Sibirskiy pedagogicheskiy zhurnal* = Siberian pedagogical journal. 2013; 5:38-41. Available from: <http://elibrary.ru/item.asp?id=20805856> (accessed 07.04.2016). (In Russ.)



21. Dokhoyan AM. Kommunikativnaya kompetentnost v svete realizatsii novykh standartov obrazovaniya [Communicative competence in the light of implementation of new education standards]. *Perspektivy nauki* = Prospects of science. 2015; 3(66):117-120. Available from: <http://elibrary.ru/item.asp?id=23590335> (accessed 07.04.2016). (In Russ.)
22. Akhmerova DA. Dialog – osnova formirovaniya kommunikativnoy kompetentnosti studentov [Dialogue is the basis for formation of students' communicative competence]. *Pedagogicheskiy zhurnal* = Pedagogical journal. 2014; 1-2:17-25. Available from: <http://publishing-vak.ru/archive.htm> (accessed 07.04.2016). (In Russ.)
23. Zakharova TV, Basalayeveva NV, Kazakova TV, Ignateva NK, Kirgizova EV, Bakhor TA. Kommunikativnaya kompetentnost: ponyatiya, harakteristiki [Communicative competence: concepts, characteristics]. *Sovremennye problemy nauki i obrazovaniya: elektronnyy nauchnyy zhurnal* = Modern problems of science and education: electronic scientific journal. 2015; 4. Available from: <http://www.science-education.ru/ru/article/view?id=20413> (accessed 07.04.2016). (In Russ.)
24. Burmistrova NA, Ilina NI. Monitoring urovnya sformirovannosti matematicheskoy kompetentnosti budushchikh bakalavrov napravleniya «Ekonomika» [Monitoring the level of maturity for mathematical competence of future bachelors specialising in “Economics”]. *Vysshye obrazovaniye segodnya* = Higher education today. 2012; 8:28-33. Available from: <http://elibrary.ru/item.asp?id=19068927> (accessed 07.04.2016). (In Russ.)
25. Pets OI. Puti formirovaniya i razvitiya kommunikativnoy kompetentnosti [The ways of formation and development of communicative competence]. *Sovremennaya nauka* = Modern science. 2015; 2:90-93. Available from: <http://elibrary.ru/item.asp?id=24160504> (accessed 07.04.2016). (In Russ.)
26. Argunova PG. Kommunikativnaya kompetentnost v obrazovatelnom protsesse [Communicative competence in the educational process]. *Teoriya i praktika obshchestvennogo razvitiya* = Theory and practice of social development. 2013; 3:96-98. Available from: <http://elibrary.ru/item.asp?id=18865819> (accessed 07.04.2016). (In Russ.)
27. Petrusevich AA. FGOS kak faktor razvitiya professionalnoy kompetentnosti pedagoga [FSES as a factor in the development of teacher's professional competence]. In: Soprovozhdeniye subyektov obrazovatel'nogo protsessa pri vnedrenii FGOS: opyt, problemy, perspektivy: sb. materialov mezhhregionalnoy nauchno-prakticheskoy konferencii [Support of subjects of educational process in the implementation of FSES: experience, problems, prospects: proceedings of interregional scientific conference]. Omsk, KAN Publ., 2013, p. 8-14. Available from: <http://www.omgpu.ru/itogi-mezhhregionalnoy-nauchno-prakticheskoy-konferencii-soprovozhdenie-subyektov-obrazovatel'nogo> (accessed 07.04.2016). (In Russ.)
28. Sarantsev GI. Issledovaniye struktury professionalnoy podgotovki bakalavra po napravleniyu «Pedagogicheskoye obrazovaniye» [Research on the structure of professional training of a bachelor degree student specialising in “Pedagogical education”]. *Integratsiya obrazovaniya* = Integration of Education. 2015; 4(81):16-22. Available from: <http://elibrary.ru/item.asp?id=25013385> (accessed 07.04.2016). (In Russ.)

Submitted 13.05.16; accepted for publication 01.06.16; published online 30.09.16.

About the authors:

Yuliya I. Aleevskaya, deputy director in charge of teaching methodology, Moscow Finance College, Financial University under the Government of the Russian Federation (45, Kuskovskaya St., Moscow, Russia), **ORCID: <http://orcid.org/0000-0001-7067-6055>**, aleevskaya.yuliya@mail.ru

Natalia L. Ashirbagina, associate professor, chair of Social Sciences, Financial University under the Government of the Russian Federation (Omsk Affiliated Branch) (6, Partizanskaya St., Omsk, Russia), Ph.D. (Pedagogy), **ORCID: <http://orcid.org/0000-0003-2652-0250>**, nataly-ash@yandex.ru

Nataliya A. Meshcheryakova, associate professor, chair of Higher Mathematics and Informatics, Financial University under the Government of the Russian Federation (Omsk Affiliated Branch) (6, Partizanskaya St., Omsk, Russia), Ph.D. (Pedagogy), **ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-6717-2363>**, mna1961@mail.ru

Contribution of the authors:

Yuliya I. Aleevskaya – concept and initiation of studies.

Natalia L. Ashirbagina – collection and processing of materials, writing the text.

Nataliya A. Meshcheryakova – formal analysis, writing the text.

All authors read and approved the final manuscript.



ФОРМИРОВАНИЕ ЭКОЛОГИЧЕСКИ ОРИЕНТИРОВАННОГО МИРОВОЗЗРЕНИЯ В СИСТЕМЕ ОБРАЗОВАНИЯ: ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ

Н. В. Левченко

*ФГБУН «Институт социологии РАН», г. Москва, Россия,
natalya_levchenk@mail.ru*

Введение: в статье приводится анализ научных публикаций, который показывает необходимость преподавания экологического образования, используя различные формы. Исследование раскрывает взаимодополняющие отношения между формальным и неформальным образованием. Рассматривается ряд теоретических подходов, посвященных изучению формирования экологически ориентированного мировоззрения, которые можно применить при исследовании экологического образования в современной России.

Материалы и методы: при написании статьи использовались труды ученых, применявших системный, синергетический и компетентностный подходы, рассматриваются аксиологический и экоцентрический подходы в виду того, что экоцентрическое мировоззрение и аксиологический подход напрямую связаны с категорией «ценности», анализируется ряд научных публикаций, посвященных этой теме.

Результаты исследования: проведенный анализ научной литературы показал, что основные характеристики формального, неформального и экологического образования, процесса формирования системы ценностей и мировоззрения серьезно рассматриваются в рамках различных теоретико-методологических подходов.

Обсуждение и заключения: анализ публикаций позволил сделать выводы, что в социологии не уделяется достаточно внимания экологическому образованию и тем более эколого-просветительской деятельности, осуществляемой преподавателями вузов, сотрудниками экологических некоммерческих организаций (экоНКО) и особо охраняемых природных территорий (ООПТ). Исследование показало, что задача представителей эколого-просветительской деятельности состоит не только в формировании экологической культуры населения, но еще и в отстаивании тех ценностей, которые способствуют экологически ориентированному развитию современных цивилизаций. Поскольку проблемы, связанные с экологическими рисками, имеют нарастающий характер, следует акцентировать внимание на особенностях экологического образования общества.

Ключевые слова: теоретические подходы; формальное и неформальное образование; экологическое образование и просвещение; экологическое мировоззрение; ценности

Для цитирования: Левченко Н. В. Формирование экологически ориентированного мировоззрения в системе образования: теоретические подходы // Интеграция образования. 2016. Т. 20, № 3. С. 364–373. DOI: 10.15507/1991-9468.084.020.201603.364-373

SHAPING ECOLOGICALLY FOCUSED WORLDVIEW IN EDUCATION: THEORETICAL APPROACHES

N. V. Levchenko

*Institute of Sociology of Russian Academy of Science, Moscow, Russia
natalya_levchenk@mail.ru*

Introduction: this article is an analysis of scholarly publications, that elaborates on the necessity of teaching environmental education through various forms. The study reveals the complementary relationship between formal and informal education. A number of theoretical approaches to the study of formation of ecologically focused worldview that can be applied to environmental education in modern Russia is considered.

Materials and Methods: the works of scholars who used systemic, synergetic and competence-based approaches were used to write this paper, axiological and eco-centric approaches are considered in view of the fact that the eco-centric worldview and axiological approach is directly related to the category of “value”. The article examines a number of publications on this topic.

Results: the analysis of scholarly literature has shown that the main characteristics of formal and informal environmental education, the process of forming a system of values and world views are seriously discussed in the framework of various theoretical and methodological approaches.

Discussion and conclusions: analysis of publications allows to conclude that sociology is not paying enough attention to environmental education and especially environmental outreach activities carried out by university professors, staff of the environmental non-profit organisations and specially protected areas. Research shown that the task of environmental education representatives is not only in the formation of ecological culture of the population, but also in defense of the values that contribute to the environmentally oriented development of modern civilisation. In view of the fact that the problems associated with environmental risks are cumulating, one should focus fully on specifics of environmental education in a society.

Keywords: theoretical approaches; formal and non-formal education; environmental education; ecological worldview; values

For citation: Levchenko NV. Shaping ecologically focused worldview in education: theoretical approaches. *Integratsiya obrazovaniya* = Integration of Education. 2016; 3(20):364-373. DOI: 10.15507/1991-9468.084.020.201603.364-373

Введение

В связи с переходом в эпоху технократического общества в мире стали усугубляться экологические проблемы. В начале XXI в. можно было наблюдать отсутствие заинтересованности российской власти (в частности, разрушение формального экологического образования) в формировании экологического сознания и просвещении населения, которое продолжается по настоящее время. Однако нарастающие проблемы, связанные с экологическими рисками, свидетельствуют о необходимости внедрения эколого-просветительской деятельности как со стороны формального, так и неформального образования. В данном исследовании под формальным образованием понимается «общее, среднее и высшее профессиональное, послевузовское образование, повышение квалификации» и др., под неформальным образованием – «профессионально направленное, общекультурное обучение на платных курсах, дополнительное образование без аттестации и выдачи государственного сертификата, диплома» [1, с. 42]. Как правило, основное ядро преподавателей экологического образования состоит из представителей некоммерческих экологических организаций и инициативных учителей школ и ву-

зов, которые, как справедливо отметил А. Турен, продолжают оставаться «действующим лицом», которые действуют вопреки рыночным условиям благодаря своей воле и умению¹. Данные группы уже на протяжении нескольких лет являются «самоконструируемыми и самообилизующимися» [2].

Необходимость в эколого-просветительской деятельности представителей формального и неформального образования преумножается и в результате процессов глобализации, вследствие которых перемещенные в страны третьего мира промышленные предприятия максимально усиливают негативную нагрузку на окружающую среду. В итоге в этих странах традиционное восприятие природной среды как системы, в которую встроен человек, замещается техногенной культурой, где человек занимает господствующее положение и противостоит природе. Согласно В. С. Степину, «распространение идеологии потребительского общества и массовой культуры будет способствовать нарастанию экологического, антропологического и других глобальных кризисов»².

Таким образом, задача представителей эколого-просветительской деятельности состоит не только в формировании

¹ Турен А. Возвращение человека действующего. Очерк социологии. М. : Научный мир. 1998. 204 с. URL: https://docviewer.yandex.ru/?url=ya-serp%3A%2F%2Fweb-local.rudn.ru%2Fweb-local%2Fprep%2Frp%2Ffiles.php%3Ff%3Dpf_a9be6d3f8f666732b581ded562be9274&name=files.php%3Ff%3Dpf_a9be6d3f8f666732b581ded562be9274&c=55c0d21c497a#_Toc159864091 (дата обращения: 05.05.2016).

² Степин В. С. Глобализация, динамика культур и поиск новых ценностей [Электронный ресурс] // Сайт С. П. Курдюмова. URL: <http://spkurdyumov.ru/philosophy/globalizaciya-dinamika-kultur-i-poisk-novyx-cennostej/> (дата обращения: 05.08.2015).



экологической культуры населения, но еще и в отстаивании тех ценностей, которые способствуют экологически ориентированному развитию современных цивилизаций. По мнению Г. А. Ключарева и Дж. Моргана, цель неформального образования, реализуемого НКО, заключается в том, чтобы инициативные группы и отдельные граждане понимали существующие проблемы в обществе, чтобы они смогли осознать свои возможности для участия в принятии демократических решений [3, с. 628].

Результаты исследования

В отечественной литературе масштабно представлены основные характеристики формального и неформального образования, экологического образования, процесса формирования системы ценностей и мировоззрения в рамках различных теоретико-методологических подходов.

Так, в изученной литературе ряд авторов рассматривает неформальное образование и экологическое образование с точки зрения системного подхода. И. К. Бирюкова дает следующее определение неформальному образованию: «это организованная систематическая образовательная деятельность вне системы формального базового и дополнительного образования». Автор указывает, что данная форма образования ориентируется на спрос учащихся и способна компенсировать упущенное образование. Неформальное образование способствует развитию квалификации, необходимой для саморазвития и высокого уровня конкурентоспособности [4, с. 16]. Данное утверждение может расцениваться как подтверждение реальной необходимости неформального образования, осуществляемого экоНКО и ООПТ.

Г. Н. Каропа рассматривал экологическое образование и просвещение с точки зрения принципа системной дифференциации, который подразумевает «непрерывно усложняющиеся учебные задачи». В рамках данной теории ученый сформулировал пять подходов

к разработке содержания и конструирования школьных программ по экологии. Первый подход связан с внедрением междисциплинарных знаний по экологии, второй заключается в преподавании научных понятий экологии, которые проецируются на реальные экологические проблемы, третий опирается на ознакомление школьников с основными теориями экологического знания, четвертый предусматривает изучение экологических проблем всего земного шара, а также анализ их причин, пятый подход предполагает ознакомление школьников с методами и приемами научно-экологических исследований [5].

В рамках синергетического подхода изучались вопросы экологического образования и воспитания учеными В. И. Масленниковой, В. В. Кораблевой и В. В. Горшковой. В работе В. В. Горшковой термин «синергетика» рассматривается как стремление к совместной деятельности. Ученый делает акцент на необходимости слияния теоретических знаний и практического опыта (формального и неформального образования), поскольку современные условия вынуждают граждан получать дополнительное образование путем непрерывного образования и самообразования [6]. В. И. Масленникова отмечает, что процессу воспитания свойственна нелинейность, вероятность, субъектность поведения участников процесса, в результате чего в системе воспитания возникает хаос, где самоорганизация возникает на основании необходимости его преодоления. Педагог рассматривает человека не как часть общей системы, а как силу, которая способна преодолеть кризис, урегулировать и стабилизировать систему [7].

Таким образом, ученые говорят о неформальном образовании и самообразовании как о деятельности, формирующейся в рамках современного социального контекста и в виду сущности самой системы образования.

В. В. Кораблева рассматривает синергетику как общую теорию самоорганизации, которая играет роль нового



мировоззренческого ориентира и «пересматривает характер отношения человека с природой и обществом: человек должен стремиться понять законы развития мира и не нарушить природный и социальный баланс, чрезмерно ускоряя естественный ход событий». В своем труде социолог исследовал профессорско-преподавательский состав как сложную диссипативную социальную систему. Используя «параметрический анализ социальных факторов, влияющих на современное состояние профессорско-преподавательского состава СГУ» (Саратовский государственный университет), В. В. Кораблева выявила ряд параметров, позволяющих оценить распределение времени и учебной нагрузки, выявить эмоционально-психологические наклонности учащихся, сделать выводы об основных причинах неорганизованности научной деятельности³.

Используя компетентностный подход, ученые изучили роль экологической компетентности студентов педагогических специальностей. С. А. Шлюндт выделяет два понятия: компетенция и компетентность. «Компетенция – это способ личности применить знания и навыки в какой-либо области, а компетентность – это интеграция индивидуальных качеств личности, специальных знаний, умений, опыта и потенциальных возможностей, необходимых для эффективной профессиональной деятельности». Экологическая компетентность (по С. А. Шлюндту) – это готовность брать на себя ответственность за деятельность в профессиональной сфере на основании законов экологии. Социально-экологическая компетентность – это готовность и способность граждан соразмерно решать экологические вопросы и задачи в процессе профессиональной деятельности согласно взаимоотношениям в системе «природа – общество», причем специалист должен воспринимать окружающую реальность в неделимости

социокультурных и природных связей, на основе развитых и выработанных личностных качеств, навыков, практического опыта и умений личности [8, с. 895].

Ю. М. Гришаева определила экологическую компетентность педагога как «способность и готовность к эколого-педагогической деятельности, направленной на создание и поддержание эффективной экологической образовательной среды», которая способствует формированию экологической культуры как у учащихся, так и их преподавателей [9]. Согласно С. Н. Глазачеву и В. И. Косоножкину, «базовая система экологических компетенций личности будущего педагога» раскрывает важные стороны экологической культуры личности. В качестве основных компонентов данной системы ученые выделяют ответственное отношение к природной среде, понимание сущности природных пределов и причины экологических проблем; способность дать оценку последствиям своей деятельности согласно принципам равноправного взаимодействия природы и общества и др. [9].

О. А. Литвинова и Е. Е. Морозова анализируют представления младших школьников о повседневной деятельности человека с точки зрения экологического уклона. В своей статье ученые рассматривают экологическую компетентность как сознательное усвоение теоретических знаний, навыков, ценностей, нравственных норм, необходимых для осуществления экологически ориентированной деятельности. В исследовании делается акцент на то, что остается актуальным поиск таких технологий, которые способствуют формированию экологической компетентности школьников младшего звена, нацеленный как на усвоение социальных и экологических знаний о значимости природы, так и на формирование понимания нравственных аспектов экологической деятельности и собственной активности [10, с. 344].

³ Кораблева В. В. Социология и синергетика: специфика взаимодействия в изучении высшего образования [Электронный ресурс] // Электронная библиотека диссертаций. 2005. URL: <http://www.dissercat.com/content/sotsiologiya-i-sinergetika-spetsifika-vzaimodeistviya-v-izuchenii-vysshego-obrazovaniya#ixzz3dElm2VUY> (дата обращения: 03.04.2016).



Формирование мировоззрения в процессе образования. Анализ научных публикаций показал, что основным компонентом в образовательном процессе является формирование мировоззрения. Среди отечественных теоретико-методологических и прикладных исследований, посвященных процессам формирования мировоззрения, в том числе и экологического, можно выделить работы следующих авторов: С. Б. Игнатова, В. А. Игнатовой, Т. Ф. Столяровой, С. А. Шлюндта, В. С. Степина, Н. Е. Пермяковой, С. Д. Дерябо и В. А. Ясвина, О. Э. Сухоруковой, Л. Г. Титаренко.

С. Б. Игнатов, В. А. Игнатова, О. Э. Сухорукова, Т. Ф. Столярова и Н. Е. Пермякова в рамках синергетического подхода рассматривали систему «человек – общество – природа» и уделяли внимание формированию экоцентрического мировоззрения как самоорганизующейся системы ценностей. С. Б. Игнатов и В. А. Игнатова в своих трудах отметили, что во время перехода к технотронной эпохе зарождается новый образец культуры общества, т. е. экологическая культура, в основе которой лежат принципы сохранения таких ценностей, как природа, человек, жизнь и здоровье [11, с. 25]. По мнению ученых, стержнем новой культуры должен стать экологический императив: система норм и требований. Здесь экологический образ жизни и экологически ориентированное мировоззрение становятся важными качествами личности и др. С. Б. Игнатов и В. А. Игнатова сделали акцент на том, что именно система воспитания и образования является хранителем культурных традиций и создателем новых культурных образцов [11, с. 26].

С точки зрения Т. Ф. Столяровой, стиль жизни, принципы и взгляды людей в основном определены концепцией человека, принятой в определенный исторический момент. По ее мнению, одной из проблем является определение типа взаимосвязи биологических и социальных аспектов человеческой деятельности [12, с. 140].

Согласно О. Э. Сухоруковой, «экологическое мировоззрение – это система знаний о природной среде, состоящей из тесно взаимосвязанных метасистем: природной и техногенной». В работе рассматриваются основные компоненты экологического мировоззрения, которые выделил ученый, – это знания и ценности: «знания задают обобщенную модель мира и места в нем человека. В них представлены важнейшие универсалии или категории культуры, формирующие целостный образ реальности. Ценности в мировоззрении выполняют нормативно-регулирующие функции». По мнению автора, ценности предопределяют правила и принципы социальной жизни человека, обуславливают важные требования и ориентиры человеческого поведения и действий [13]. Исследования ученого доказывают, что при формировании экологической культуры общества довольно существенная роль отводится как формальному, так и неформальному образованию.

Н. Е. Пермякова акцентирует внимание на отсутствии противопоставленности человека и природы и рассматривает природу как партнера по взаимодействию с человеком и социумом. По ее мнению, система «общество – природа» находится в кризисном, предельно неустойчивом состоянии, которая приближается к очередному бифуркационному переходу» [14].

С позиции аксиологического подхода экологическое мировоззрение рассматривали С. А. Шлюндт и Н. Е. Пермякова. По С. А. Шлюндту, «аксиологический подход определяет совокупность приоритетных ценностей и позволяет сформировать мировоззренческие основы экологической культуры» [8, с. 147]. Н. Е. Пермякова утверждает, что «высшая цель – человек, жизнь которого рассматривается в единстве с окружающим миром. Аксиологический подход выступает как внутренний стержень культуры, как интегрирующий элемент всех отраслей духовного производства, всех форм общественного сознания» [14, с. 139]. В рамках экоцентрического



подхода О. Э. Сухорукова указывает на то, что экологическое мировоззрение должно помогать верному осмыслению места и роли человека в окружающих реалиях, как неотъемлемой части его жизнедеятельности. Автор отмечает, что экоцентрическое мировоззрение должно выработаться в процессе формирования личности человека [13]. С. Д. Дерябо и В. А. Ясвин рассматривали антропоцентристский и экоцентристский подходы. Согласно их сравнительному анализу, при антропоцентрическом экологическом сознании высшую ценность представляет человек. Целью взаимодействия с природой является удовлетворение прагматических потребностей. В основе экоцентрического экологического сознания лежит следующее: высшая ценность представляет собой гармоническое развитие человека и природы [15].

В связи с тем, что экоцентрическое мировоззрение и аксиологический подход напрямую связаны с категорией «ценности», в статье анализируется ряд научных публикаций, посвященных этой теме. Наиболее известными социологами, изучающими ценности, являются У. Томас, Ф. Знанецкий, Э. Гидденс, Н. Смелзер, Н. И. Лапин, А. Г. Здравомыслов, Л. Г. Титаренко.

У. Томас и Ф. Знанецкий полагают, что «ценности» являются высшей формой проявления установки, которая выражается в отношении к материальным и духовным благам и определяет действия индивидуумов их цели и поведение. Социолог В. Ф. Чеснокова высказывает согласие со Ф. Знанецким в том, что «ценности более важны, чем вещи, так как они оказывают на жизнь человека, на его деятельность и содержание его стремлений гораздо большее влияние, чем вещи» [16]. Как отмечает О. В. Аксенова [17, с. 34], общепризнанная Н. Смелзером и А. Гидденсом трактовка ценностей как образцовых целей и прин-

ципов и способов их реализации детерминированы культурой или являются ее составными частями. Согласно данному определению, нормы – это правила, требующие или воспрещающие конкретный тип поведения, причем различного рода санкции служат гарантией их действия. В то время как ценности определяются принципиально иначе: «ценности – это общепринятые убеждения относительно целей, к которым человек должен стремиться». Они являются основанием для нравственных принципов⁴. Различные ценности представляют ключевые аспекты различий между культурами. На ценности влияют «специфические культуры, в которых человек живет»⁵. Различие между нормой и ценностью он определяет следующим образом: «Ценность есть абстрактный идеал, а норма определяет конкретно, что можно, а что нельзя». По О. Н. Яницкому, экологические ценности встроены в ценности любой культуры [18].

А. Г. Здравомыслов считает, что ценности являются концентрированным духовным выражением потребностей и интересов социальных общностей, центры мотивации человеческого поведения⁶. Л. Г. Титаренко приводит теоретическую модель экологических ценностей, где «вершина ценностной пирамиды в экоцентрической модели – человек, который рассматривается как часть природы, образующая с экосистемой сложную саморазвивающуюся систему». Социолог выделяет базовые ценности, которые образуют фундамент для гармоничного сосуществования человека с природной средой и которые сочетают в себе «две сложные комплексные ценности: здоровую экологическую среду и экологически ориентированный образ жизни». Причем каждая из этих двух систем включает в себя подсистемы ценностей. К первой относятся чистая питьевая вода, чистый воздух, удовлетворительное состояние водоемов, хорошее состо-

⁴ Смелзер Н. Социология / Пер. с англ. М. : Феникс, 1994. 688 с.

⁵ Гидденс Э. Социология / Пер. с англ. М. : Едиториал УРСС, 2005. 632 с.

⁶ Здравомыслов А. Г. Потребности. Интересы. Ценности. М. : Политиздат, 1986. 224 с.



яние земли (как для сельскохозяйственной деятельности, так и для проживания на ней), целесообразное устранение отходов жизнедеятельности человека. А вторая – это здоровое питание, высокий уровень здоровья населения, наличие жилья вдали от загрязненных объектов [19, с. 353].

Н. И. Лапин делает акцент на том, что на сегодняшний момент существует необходимость в развитии гуманистических ценностей, которые рассматриваются в рамках «реального гуманизма». Ученый приходит к такому выводу, анализируя политические действия руководителей ряда стран, по его мнению, сегодня «интересы маскируются под ценности» [20], что в свою очередь может иметь разрушительный эффект.

Ввиду того, что экологическое образование осуществляют как преподаватели учебных заведений, так и инициативные группы, представителями которых являются сотрудники экоНКО и ООПТ, следует рассмотреть акционистский подход А. Турена. Акционизм дает возможность создать представление о позиции субъекта, сущность которой, заключается в желании индивида быть «действующим лицом» [21]. Согласно работам ученого, эколого-просветительская деятельность представителей экоНПО и ООПТ относится

к тем механизмам, при помощи которых культурные ориентации преобразуются в общественную практику.

Обсуждение и заключения

Изучив ряд работ, посвященных исследованиям экологического образования в рамках формального и неформального видов образования, можно сделать вывод, что существует довольно много трудов, содержащих предложения по реформации образования в сторону его экологизации. Следует отметить, что не всякое образование может формировать мировоззрение, в том числе и экологическое. Возможно, это связано с тем, что современное модернизированное образование способствует усилению минимизации формирования природоохранного мировоззрения, что негативно влияет на состояние экосистемы планеты.

Как показал анализ изученной литературы, экологическое образование является необходимым компонентом системы образования. На сегодняшний день в социологии недостаточно внимания уделяется экологическому образованию, и тем более эколого-просветительской деятельности, осуществляемой экоНКО. В результате необходимость в изучении экообразовательной деятельности в России оказывается все более актуальной.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Ключарев Г. А., Пахомова Е. И., Кофанова Е. Н. Образование в новой России. Самообразование взрослых // SocPolitika.Ru. 2003. С. 37–46. URL: http://www.socpolitika.ru/rus/social_policy_research/applied_research/document4976.shtml (дата обращения: 03.04.2016).
2. Яницкий О. Н. Экологическое движение и контекст: становление гражданского общества в посттоталитарной среде // Федеральный образовательный портал ЭСМ. 1992. С. 40–51. URL: <http://ecsocman.hse.ru/data/628/082/1217/004.YANITSKY.pdf> (дата обращения: 06.05.2016).
3. Morgan W. J., Kliucharev G. A. Non-formal Education and Civil Society in Post-Soviet Russia: what is the relationship? // Policy Futures in Education. 2011. Vol. 9, № 5. P. 628–630. URL: <http://www.nottingham.ac.uk/education/documents/research/unesco/selected-publications/russiapi95.pdf> (дата обращения: 03.04.2016).
4. Бирюкова И. К. Системный подход как методологическая основа анализа неформального образования // Известия ВГПУ. 2014. № 1 (86). С. 12–16. URL: <http://elibrary.ru/item.asp?id=21227787> (дата обращения: 18.05.2016).
5. Карона Г. Н. Принцип системной дифференциации в экологическом образовании школьников // Library.by. 1996. С. 29–35. URL: http://library.by/portalus/modules/psychology/referat_show_archives.php?archive=1120045907&id=1107594748&start_from=&subaction=showfull&ucat=27 (дата обращения: 03.05.2016).

6. Горшкова В. В. Феномен образования человека в контексте синергетической методологии // Человек и образование. 2006. № 6. С. 24–27. URL: <http://elibrary.ru/item.asp?id=10082099> (дата обращения: 05.05.2016).
7. Масленникова В. Ш. Синергетика как новый методологический подход к воспитанию в системе профессионального образования // Областное государственное бюджетное образовательное учреждение среднего профессионального образования Смоленский промышленно-экономический колледж. URL: <http://spek.keytown.com:81/content/OFAP%20SPO%6007/res/pages/innovacii/6.htm> (дата обращения: 15.05.2016).
8. Шлюндт С. А. Компетентностный подход в экологическом образовании // Педагогическое образование в России. 2012. № 4. С. 145–149. URL: <http://elibrary.ru/item.asp?id=18020657> (дата обращения: 03.05.2016).
9. Садыкова Э. Ф., Ниязова А. А. Формирование экологических компетенций в процессе подготовки будущих педагогов // Фундаментальные исследования. 2014. № 11-9. С. 2066–2069. URL: <http://elibrary.ru/item.asp?id=22564657> (дата обращения: 07.05.2016).
10. Литвинова О. А., Морозова Е. Е. Формирование экологической компетентности младших школьников // Вектор науки ТГУ. 2013. № 1 (23). С. 342–344. URL: http://edu.tltsu.ru/sites/sites_content/site1238/html/media90388/76Litvinova.pdf (дата обращения: 05.05.2016).
11. Игнатов С. Б., Игнатова В. А. Экологическая культура: системно-синергетический подход к описанию феномена // Социально-экологические технологии. 2011. № 1. С. 19–26. URL: <http://elibrary.ru/item.asp?id=18167432> (дата обращения: 13.06.2016).
12. Столярова Т. Ф. Экологическое мировоззрение на грани веков // История и современность. 2005. № 2. С. 131–143. URL: <http://elibrary.ru/item.asp?id=18843929> (дата обращения: 07.05.2016).
13. Сухорукова О. Э. Формирование экологического мировоззрения школьников // V Международная студенческая электронная научная конференция «Студенческий научный форум 2013». 2013. URL: <http://www.scienceforum.ru/2013/116/6124> (дата обращения: 09.05.2016).
14. Пермякова Н. Е. Теоретико-методологические основания осуществления экологического образования дошкольников // Вестник ЧГПУ. 2011. № 9. С. 139–150. URL: <http://elibrary.ru/item.asp?id=17016285> (дата обращения: 03.05.2016).
15. Любичанковский В. А. Эволюция взаимоотношений общества и природы // Журнальный клуб интелрос. 2007. № 1. URL: http://www.intelros.ru/2007/06/29/va_ljubichankovskij_jevoljucija_vzaimootnoshenij_obshhestva_i_prirody.html (дата обращения: 28.04.2016).
16. Чеснокова В. Ф. Флориан Знанецкий. Ценности и установки [Электронный ресурс] // Полит.ру. 2008. URL: <http://polit.ru/article/2008/11/10/pol/> (дата обращения: 03.05.2016).
17. Аксенова О. В. К проблемам методологии исследования российского профессионала как субъекта социального действия // Вестник Института социологии. 2012. № 5. С. 13–42. URL: <http://elibrary.ru/item.asp?id=18269454> (дата обращения: 03.05.2016).
18. Яницкий О. Н. Поток и «место»: К проблеме локального социально-экологического знания [Электронный ресурс] // Полит.ру. 2006. URL: <http://polit.ru/article/2006/09/12/yanitsky/> (дата обращения: 05.05.2016).
19. Титаренко Л. Г. Экологические ценности населения Республики Беларусь: теоретические и эмпирические уровни // Социологический альманах. 2013. № 4. С. 352–363. URL: <http://elibrary.ru/item.asp?id=19042352> (дата обращения: 10.04.2016).
20. Лапин Н. И. Человеческая цивилизация перед выбором конфигурации фундаментальных ценностей // Вопросы философии. 2015. № 4. С. 3–15. URL: <http://elibrary.ru/item.asp?id=23324923> (дата обращения: 28.04.2016).
21. Турен А. Способны ли мы жить вместе? Равные и различные [Электронный ресурс] / Под ред. В. Л. Иноземцева // Библиотечная система. 1997. URL: http://lib.uni-dubna.ru/search/files/kult_nov_post_volna/17.htm (дата обращения: 05.05.2016).

Поступила 13.06.16; принята к публикации 04.07.16; опубликована онлайн 30.09.16.



Об авторе:

Левченко Наталья Валерьевна, младший научный сотрудник сектора социокультурного развития регионов России, ФГБУН «Институт социологии РАН» (Россия, г. Москва, ул. Кржижановского д. 24/35 корп. 5), ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-9052-7900>, natalya_levchenk@mail.ru

Автор прочитал и одобрил окончательный вариант рукописи.

REFERENCES

1. Klyucharev GA, Pakhomova EI, Kofanova EN. Obrazovaniye v novoy Rossii. Samoobrazovaniye vzroslykh [Education in the new Russia. Self-education of adults]. *Obshchestvennye nauki i sovremennost* = Social Sciences and Contemporaneity. 2003; 8:37-46. Available from: http://www.socpolitika.ru/rus/social_policy_research/applied_research/document4976.shtml (accessed 03.04.2016). (In Russ.)
2. Yanitskiy ON. Ekologicheskoye dvizheniye i kontekst: stanovleniye grazhdanskogo obshchestva v posttotalitarnoy srede [The environmental movement and context: the evolvement of civil society in post-totalitarian environment]. Available from: <http://ecsocman.hse.ru/data/628/082/1217/004.YANITSKY.pdf>. (accessed 06.05.2016). (In Russ.)
3. Morgan WJ, Kliutcharov GA. Non-formal education and civil society in post-soviet Russia: what is the relationship? *Policy Futures in Education*. 2011; 9(5):628-630. Available from: <http://www.nottingham.ac.uk/education/documents/research/unesco/selected-publications/russiapfie95.pdf> (accessed 03.04.2016).
4. Biryukova IK. Sistemnyy podhod kak metodologicheskaya osnova analiza neformalnogo obrazovaniya [System approach as a methodological basis for the analysis of non-formal education]. *Izvestiya VGPU* = Proceedings of the SGMP. 2014; 1(86):12-16. Available from: <http://elibrary.ru/item.asp?id=21227787> (accessed 18.05.2016). (In Russ.)
5. Karopa GN. Printsip sistemnoy differentsiatsii v ekologicheskom obrazovanii shkolnikov [The principle of systemic differentiation in environmental education of schoolchildren]. Available from: http://library.by/portalus/modules/psychology/referat_show_archives.php?archive=1120045907&id=1107594748&start_from=&subaction=showfull&ucat=27 (accessed 03.05.2016). (In Russ.)
6. Gorshkova VV. Fenomen obrazovaniya cheloveka v kontekste sinergeticheskoy metodologii [Phenomenon of human's education in the context of synergetic methodology]. *Chelovek i obrazovaniye* = Human and education. 2006; 6:24-27. Available from: <http://elibrary.ru/item.asp?id=10082099> (accessed 05.05.2016). (In Russ.)
7. Maslennikova VSh. Sinergetika kak novyy metodologicheskii podhod k vospitaniyu v sisteme professionalnogo obrazovaniya [Synergetics as a new methodological approach to education in higher education]. Available from: <http://spek.keytown.com:81/content/OFAP%20SPO%6007/res/pages/innovacii/6.htm> (accessed 15.05.2016). (In Russ.)
8. Shlyundt SA. Kompetentnostnyy podhod v pedagogicheskom obrazovanii: kollektivnaya monografiya [Competence-based approach in teacher-training education]. *Pedagogicheskoye obrazovaniye v Rossii* = Teacher Education in Russia. 2012; 4:145-149. Available from: <http://elibrary.ru/item.asp?id=18020657> (accessed 03.05.2016). (In Russ.)
9. Sadykova EF, Niyazova AA. Formirovaniye ekologicheskikh kompetentsiy v protsesse podgotovki budushchikh pedagogov [Extending environmental competencies in the process of preparing future teachers]. *Fundamentalnye issledovaniya* = Fundamental Research. 2014; 11-9:2066-2069. Available from: <http://elibrary.ru/item.asp?id=22564657> (accessed 07.05.2016). (In Russ.)
10. Litvinova OA, Morozova EE. Formirovaniye ekologicheskoy kompetentnosti mladshikh shkolnikov [Forming ecological competence of junior secondary school pupils]. *Vektor nauki TGU* = Vector of Science TSU. 2012; 1(23):342-344. Available from: http://edu.tltsu.ru/sites/sites_content/site1238/html/media90388/76Litvinova.pdf. (accessed 05.05.2016). (In Russ.)
11. Ignatov SB, Ignatova VA. Ekologicheskaya kultura: sistemno-sinergeticheskii podhod k opisaniyu fenomena [Ecological culture: the system-synergetic approach to the description of the phenomenon]. *Vestnik MGGU im. M. A. Sholokhova. Sotsialno-ekologicheskoe tekhnologii* = Sholokhov MGGU Bulletin. Social and environmental technology. 2011; 1:19-26. Available from: <http://elibrary.ru/item.asp?id=18167432> (accessed 13.06.2016). (In Russ.)
12. Stolyarova TF. Ekologicheskoye mirovozzreniye na grani vekov [Environmental outlook at the border of century]. *Istoriya i sovremennost* = History and contemporaneity. 2005; 2:131-143. Available from: <http://elibrary.ru/item.asp?id=18843929> (accessed 07.05.2016). (In Russ.)

13. Sukhorukova OYe. Formirovaniye ekologicheskogo mirovozzreniya shkolnikov [Shaping ecological worldview of secondary school pupils]. *V Mezhdunarodnaya studencheskaya elektronnyaya nauchnaya konferentsiya "Studencheskiy nauchnyy forum 2013"* = V International student electronic scientific conference "Student scientific forum 2013". Available from: <http://www.scienceforum.ru/2013/116/6124> (accessed 09.05.2016). (In Russ.)
14. Permyakova NE. Teoretiko-metodologicheskiye osnovaniya osushchestvleniya ekologicheskogo obrazovaniya doshkolnikov [Theoretical and methodological foundations of the ecological education of preschool children]. *Vestnik ChGPU* = Bulletin CSPU. 2011; 9:139-150. Available from: <http://elibrary.ru/item.asp?id=17016285> (accessed 03.05.2016). (In Russ.)
15. Lyubichankovskiy VA. Evolyutsiya vzaimootnosheniy obshchestva i prirody [The evolution of relations between society and nature]. Available from: http://www.intelros.ru/2007/06/29/va_lyubichankovskijj_jevoljucija_vzaimootnoshenijj_obshchestva_i_prirody.html (accessed 28.04.2016). (In Russ.)
16. Chesnokova VF. Florian Znaneckiy. Cennosti i ustanovki [Florian Znanieckiy. Values and Attitudes]. Available from: <http://polit.ru/article/2008/11/10/pol> (accessed 03.05.2016). (In Russ.)
17. Aksenova OV. K problemam metodologii issledovaniya rossiyskogo professionala kak subekta sotsialnogo deystviya [The problems of research methodology of the Russian professional as a subject of social action]. *Vestnik Instituta sociologii* = Bulletin of the Institute of Sociology. 2012; 5:13-42. Available from: <http://elibrary.ru/item.asp?id=18269454> (accessed 03.05.2016). (In Russ.)
18. Yanitskiy ON. Potok i "mesto": K probleme lokalnogo sotsialno-ekologicheskogo znaniya [Flow and "place": On the problem of local socio-environmental knowledge]. Available from: <http://polit.ru/article/2006/09/12/yanitskiy> (accessed 05.05.2016). (In Russ.)
19. Titarenko LG. Ekologicheskiye tsennosti naseleniya Respubliki Belarus: teoreticheskiye i empiricheskiye urovni [Environmental values of the Republic of Belarus: theoretical and empirical levels]. *Sociologicheskyy almanakh* = Sociological almanac. 2013; 4:352-363. Available from: <http://elibrary.ru/item.asp?id=19042352> (accessed 10.04.2016). (In Russ.)
20. Lapin NI. Fundamentalnye tsennosti tsivilizatsionnogo vybora v XXI stoletii. Chast I. Chelovecheskaya tsivilizatsiya pered vyborom konfiguratsii fundamentalnykh tsennostey [The fundamental values of civilisational choice in the 21st century. Part 1. Human civilisation before choosing configuration of the fundamental values]. *Voprosy filosofii* = Problems of Philosophy. 2015; 4:3-15. Available from: <http://elibrary.ru/item.asp?id=23324923> (accessed 28.04.2016). (In Russ.)
21. Turen A. Sposobny li my zhit vmeste? Ravnye i razlichnye [Can we live together? Equal and different]. Available from: http://lib.uni-dubna.ru/search/files/kult_nov_post_volna/17.htm (accessed 05.05.2016). (In Russ.)

Submitted 13.06.16; accepted for publication 04.07.16; published online 30.09.16.

About the author:

Natalia V. Levchenko, junior researcher, Sector of Research on Sociocultural Development of Russian Regions, Institute of Sociology of Russian Academy of Science (24/35, k. 5, Krzhizhanovsky St., Moscow, Russia), ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-9052-7900>, natalya_levchenk@mail.ru

The author read and approved the final manuscript.



ПСИХОЛОГИЯ ОБРАЗОВАНИЯ / PSYCHOLOGY OF EDUCATION

УДК 37.015.3

DOI: 10.15507/1991-9468.084.020.201603.374-381

САМОРЕГУЛЯЦИЯ КАК ФАКТОР ЛИЧНОСТНО- ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМОРАЗВИТИЯ БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ

Ж. Г. Гаранина^{1*}, О. Е. Мальцева²¹ФГБОУ ВО «МГУ им. Н. П. Огарева», г. Саранск, Россия,
^{*}garanina23@mail.ru²УО «Гродненский государственный университет имени Янки Купалы»,
г. Гродно, Республика Беларусь

Введение: в статье рассматривается проблема личностно-профессионального саморазвития будущих специалистов на этапе профессионального обучения в вузе и роль саморегуляции в данном процессе. Анализируются особенности и стадии процесса саморегуляции, среди которых выделяются этапы осознания значимости процесса саморазвития, формирования личностных и профессиональных целей, оценки возможных условий ее достижения, этапы самопрограммирования исполнительских действий, контроля и оценки результатов достижения поставленных целей саморазвития.

Материалы и методы: в исследовании использовались психодиагностические методы, направленные на выявление личностных и профессиональных особенностей студентов. Для статистической обработки полученных результатов применялся корреляционный и кластерный анализ.

Результаты исследования: в результате экспериментального исследования личностно-профессионального саморазвития студентов-психологов были выявлены факторы, влияющие на успешность достижения целей саморазвития в процессе профессионального обучения, среди которых значительное место занимают регулятивные, рефлексивные и мотивационные компоненты. В результате кластерного анализа определены три группы студентов, отличающихся уровнем развития саморегуляции, готовностью к самопознанию и саморазвитию, а также уровнем самоконтроля и самоэффективности.

Обсуждение и заключения: саморегуляция студентов взаимосвязана с такими характеристиками, как готовность к саморазвитию, самоотношение, самоэффективность и рефлексия. На основании проведенного исследования делаются выводы о том, что профессиональное и личностное саморазвитие студентов-психологов является достаточно значимой жизненной ценностью, которая зависит от осознания своих профессиональных и личностных целей, а также от уровня сформированности регулятивных и рефлексивных качеств, влияющих на целенаправленность и систематичность процесса личностно-профессионального самосовершенствования в процессе получения профессионального образования.

Ключевые слова: личностно-профессиональное саморазвитие; будущие специалисты; саморегуляция; рефлексия; самоэффективность; самоотношение; самоконтроль

Для цитирования: Гаранина Ж. Г., Мальцева О. Е. Саморегуляция как фактор личностно-профессионального саморазвития будущих специалистов // Интеграция образования. 2016. Т. 20, № 3. С. 374–381. DOI: 10.15507/1991-9468.084.020.201603.374-381

SELF-REGULATION AS A FACTOR IN PERSONAL- PROFESSIONAL SELF-DEVELOPMENT OF FUTURE SPECIALISTS

Zh. G. Garanina^{a*}, O. E. Maltseva^b^aNational Research Ogarev Mordovia State University, Saransk, Russia,
^{*}garanina23@mail.ru^bYanka Kupala State University of Grodno, Grodno, Belarus

Introduction: the article considers the problem of personal and professional self-development of future specialists at the stage of higher education and the role of self-regulation in this process. The specifics and the stage of self-regulation process, among which are stages of awareness of the importance of self-

development process, the formation of personal and professional goals, assessment of possible conditions of its achievement, self-programming stages of performing activities, monitoring and evaluation of the achievement of self-development purposes.

Materials and Methods: the author used psychodiagnostic methods aimed at identifying the personal and professional characteristics of students. The correlation and cluster analysis was used for statistical treatment of results.

Results: As a result of experimental research on personal and professional self-development of psychology students the factors were identified, which play an important role in achieving self-development purposes in the course of training. Cluster analysis revealed three groups of students with different levels of development of self-regulation, willingness to self-knowledge and self-development, and the level of self-control and self-efficacy.

Discussion and Conclusions: the results show that self-regulation of students is related to such characteristics as commitment to self-development, self-attitude, self-efficacy and reflection. Professional and personal self-development of psychology students is quite a meaningful life value, which depends on the awareness of their professional and personal goals as well as on the level of formation of regulatory and reflective qualities that affect the focus and systematic process of personality.

Keywords: personal and professional self-development; future professionals; self-control; reflection; self-efficacy; self-attitude; self-control

For citation: Garanina ZhG, Maltseva OE. Self-regulation as a factor in personal-professional self-development of future specialists. *Integratsiya obrazovaniya* = Integration of Education. 2016; 3(20):374-381. DOI: 10.15507/1991-9468.084.020.201603.374-381

Введение

Одной из актуальных психолого-педагогических проблем современной системы высшего образования является изучение факторов и условий, влияющих на процесс профессионального становления и саморазвития будущих специалистов. Саморазвитие рассматривается нами как целостная саморазвивающаяся система, основанная на деятельностном преобразовании личностью себя, порождаемая потребностями в самоизменении и личностном росте и осуществляющаяся в ходе саморегуляции своего поведения и деятельности, направленной на достижение личностно и профессионально значимых целей [1]. Среди особенностей и форм саморазвития В. Г. Маралов выделяет самоутверждение, самосовершенствование, самоактуализацию и самореализацию [2]. На успешность процесса профессионального саморазвития влияют разнообразные факторы, среди которых можно выделить регулятивные, направленные на поиск и мобилизацию внутренних ресурсов, создающих возможности для целенаправленного самоизменения и самосовершенствования. Практическая реализация процесса саморазвития невозможна без участия механизмов саморегуляции, обеспечивающих повышение уровня самоконтроля и самоорганизации личности, самомотивацию внутренних усилий, направленных на личностный и профессиональный рост.

Проблема волевой саморегуляции является одной из актуальных в отечественной психологии. Еще И. П. Павлов отмечал, что «человек есть система... единственная по высочайшему регулированию... сама себя поддерживающая, восстанавливающая, поправляющая и даже совершенствующая» [3, с. 394]. Он считал, что если создать людям все необходимые условия для саморазвития, то каждый «человек может стать тем, кем он может и должен стать».

К. А. Абульханова-Славская, рассматривая проблему личностной саморегуляции, считает, что она раскрывается в способе преодоления препятствий, в умении не щадить сил, распределять их на всем протяжении деятельности. Наряду с проблемой саморегуляции она анализирует проблемы самоуправления, самовоспитания, направленного на формирование своих способностей и личностных качеств. Вопрос о самоуправлении она связывает с саморегуляцией не только текущей деятельности и отношений с людьми, но и с построением личностью собственных коренных отношений с жизнедеятельностью [4].

Осознанная саморегуляция рассматривается как системно организованный процесс внутренней психической активности человека по инициации, построению, поддержанию и управлению разными видами и формами произвольной активности, непосредственно реализующей достижение принимаемых им целей [5; 6].



Осознанная саморегуляция деятельности А. С. Чурсиной трактуется как основа готовности к профессиональному саморазвитию, как способность человека реализовать на практике свой субъектный опыт в области профессионального самоопределения и самореализации [7].

О. А. Конопкиным была разработана концепция осознанного саморегулирования произвольной активности человека, в которой обобщены данные исследований саморегуляции осознаваемой активности субъекта в достижении поставленных целей в разных видах деятельности [8]. Для высокой эффективности деятельности необходимо наличие развитой и совершенной системы регуляции достижения внешних практических и внутренних (направленных на себя и на решение своих проблем саморазвития) целей. В соответствии с разработанной О. А. Конопкиным структурно-функциональной моделью осознанного саморегулирования деятельности человека можно проанализировать наиболее общие структурно-функциональные моменты строения процессов саморегуляции в процессе осуществления саморазвития.

На этапе принятия субъектом цели деятельности происходит осознание значимости процесса саморазвития, формируются актуальные личностные и профессиональные цели. Цель при этом можно рассматривать в качестве главного звена психической саморегуляции, которое определяет общую осознаваемую направленность деятельности, а также многие особенности функционирования процесса саморегуляции. На данном этапе большую роль играют ценностно-смысловые компоненты саморазвития, определяющие уровень значимости поставленных целей. При постановке целей субъект оценивает возможные условия ее достижения, учет которых считает необходимым для успешной деятельности. На основании оценки данных условий человек осуществляет самопрограммирование исполнительских действий, направленных на реализацию процесса саморазвития.

Следующим функциональным звеном в системе саморегуляции является систе-

ма субъективных критериев достижения цели. Она имеет функцию уточнения формы и содержания цели. На данном этапе происходит сопоставление представлений о желательных целях саморазвития с имеющимися у субъекта ресурсами, определяющими уровень достижения поставленных целей.

На этапе контроля и оценки реальных результатов происходит осознание уровня достижения поставленных целей. В процессе выполнения субъектом какой-либо деятельности представления об условиях и программа действий корректируются с учетом внешних и внутренних факторов. На данном этапе большую роль играют контролирующие компоненты процесса саморазвития, позволяющие соотносить и оценивать имеющиеся личные и профессиональные достижения с поставленными целями, устанавливая степень соответствия (или рассогласования) между запрограммированным ходом деятельности, ее этапными и конечными результатами и реальным ходом их достижения.

Последним этапом в процессе саморегуляции является принятие решения о коррекции полученных результатов, позволяющее оценивать достигнутые результаты и в случае их несоответствия с поставленными целями осуществлять коррекцию исполнительских действий (либо модели значимых условий), уточнение критериев успешности и др. Все звенья регуляторного процесса системно взаимосвязаны и реализуются в целостном процессе саморегуляции [8].

В процессе волевой саморегуляции необходимым и важным звеном, обеспечивающим реализацию выбранных вариантов действия, является самоконтроль, который, по мнению Е. П. Ильина, является дополнительным волевым процессом контроля за действием, когда имеются конкурирующие мотивы [9]. Самоконтроль связан с осознанием и контролированием своих поступков, со сдерживанием желаний, умением управлять собственными действиями.

С точки зрения авторов статьи, самоконтроль является одним из значимых компонентов сознательной саморегуля-

ции своего поведения, направленного на самоизменение, а также личностный и профессиональный рост. Самоконтроль сопровождает протекание процесса саморазвития, помогая личности в осознании и осуществлении практических действий, направленных на достижении поставленных целей. При этом на высшем уровне саморазвития самоконтроль осуществляется целенаправленно и систематически, обеспечивая максимально возможный уровень самореализации. В процессе самоконтроля происходит самонаблюдение, осознание и самоанализ своих действий, сопровождающихся самооценкой и коррекцией результатов. Личность постоянно анализирует и оценивает достигнутые результаты, соотнося их с поставленными целями, а также планирует пути дальнейшего саморазвития.

Материалы и методы

Для изучения особенностей личностно-профессионального саморазвития и роли саморегуляции в его осуществлении было проведено экспериментальное исследование среди студентов отделения «Психология» МГУ им. Н. П. Огарева в возрасте 18–21 год в количестве 120 чел.

Нами использовались следующие методы: для исследования факторов личностного и профессионального саморазвития разрабатывалась авторская анкета, а также применялись опросники И. В. Зверевой «Способность к саморазвитию» и Т. М. Шамовой «Готовность к самопознанию и саморазвитию». Изучение регулятивных факторов саморазвития проводилось с помощью теста М. Снайдера «Оценка самоконтроля в общении», опросника В. И. Моросановой «Стиль саморегуляции поведения студентов», опросника А. В. Карпова «Уровень развития рефлексивности», тест-опросника самоотношения В. В. Столина, С. Р. Пантелеева, методики исследования самооценки С. А. Будасси, методики Р. Шварцера, М. Ерусалема, В. Ромека «Шкала общей самооэффективности».

Результаты исследования

Полученные результаты по всей выборке студентов-психологов позволили

выявить уровень саморазвития и мотивационной готовности к нему, а также уровень развития личностных и профессиональных свойств, определяющих содержание мотивационных, рефлексивных и регулятивных факторов саморазвития.

По результатам исследования уровня саморазвития с помощью опросника И. В. Зверевой было установлено, что средний показатель саморазвития у студентов данной выборки соответствует неопределенному уровню, т. е. у большинства студентов не выработалась упорядоченная система саморазвития. Средние уровни готовности к самопознанию и саморазвитию, выявленные по тесту Т. М. Шамовой, соответствуют высокому уровню сформированности данных мотивационных качеств.

Показатели саморегуляции и самоконтроля, выявленные с помощью опросника В. И. Моросановой и теста М. Снайдера, соответствуют среднестатистическим нормам для данной возрастной категории испытуемых. Средние показатели самоотношения по тесту В. В. Столина и С. Р. Пантелеева соответствуют высокому уровню, а результаты самооценки, полученные с помощью опросника С. А. Будасси, – среднему адекватному. В целом по выборке испытуемых можно сделать вывод о том, что сформированные регулятивные качества студентов составляют конативную основу для формирования стремления к саморазвитию.

Исследование рефлексивных особенностей испытуемых с помощью опросника А. В. Карпова показало, что средний уровень сформированности рефлексии в целом по выборке ниже средней нормы, т. е. у большинства испытуемых уровень осознания себя выражен недостаточно, что может препятствовать процессам самопознания и саморазвития.

Анкетирование позволило исследовать способы саморазвития, используемые студентами в процессе обучения. Анализ полученных результатов показал, что большинство испытуемых используют такие способы саморазвития, как чтение научной и художественной литературы (92 %), просмотр научно-по-



пулярных фильмов (27 %). Это способствует получению новых знаний, расширению кругозора. К этой же категории относится получение второго высшего образования (8 %), способствующего профессиональному саморазвитию будущих специалистов. 25 % опрошенных студентов-психологов отмечают такой способ саморазвития, как общение с окружающими людьми, что позволяет развивать практические навыки взаимодействия, необходимые в жизни и в будущей профессии. Можно выделить также регулятивные способы саморазвития, используемые студентами, среди которых наиболее часто упоминаются физические упражнения (16 %), эмоциональный самоконтроль (10 %) и самоанализ (9 %), что позволяет им развиваться на основе саморегуляции своего поведения.

Для определения взаимосвязей между выявленными структурными компонентами личностно-профессионального саморазвития и определения факторов влияющих на процесс саморазвития, использовался корреляционный анализ. Результаты анализа показали, что саморегуляция на высоком уровне значимости связана с самоотношением ($r = 0,782$), самооэффективностью ($r = 0,765$), готовностью к саморазвитию ($r = 0,418$). Выявленные взаимосвязи можно объединить в регулятивный компонент, определяющий успешность осуществления профессиональных коммуникативных задач и уровень саморегуляции студентов. Полученные результаты свидетельствуют о том, что саморегуляция является значимым фактором, определяющим готовность к саморазвитию, которая формируется на основе устойчивого положительного самоотношения, мотивации к саморазвитию и уверенности в своей профессиональной компетентности.

Уровень коммуникативного самоконтроля значимо взаимосвязан с самооэффективностью ($r = 0,452$) и рефлексией ($r = 0,432$), что доказывает сильное влияние самоконтроля на рефлексивные и профессиональные способности будущих специалистов. Готовность к самопознанию значимо (на 1 % уровне) коррелирует с таким качеством, как рефлексия

($r = 0,715$). Это указывает на влияние рефлексивных качеств студентов, на их мотивационную готовность к самопознанию.

Таким образом, готовность к саморазвитию воздействует на рефлексивные и регулятивные особенности будущих психологов, а также на их уверенность в своей профессиональной компетентности.

В результате проведенного исследования установлены прямые статистически значимые взаимосвязи между ценностью саморазвития и уровнем саморазвития ($r = 0,62$), а также готовностью к саморазвитию ($r = 0,337$). Данные взаимосвязи можно объединить в единый ценностно-мотивационный компонент саморазвития, в котором уровень саморазвития определяется мотивационной готовностью к нему и осуществляется на основе имеющихся ценностей личностного и профессионального саморазвития.

Для определения уровней саморазвития студентов-психологов нами был проведен кластерный анализ [10], в результате которого были сформированы три кластера, позволяющие разделить обследуемых студентов на группы в соответствии с уровнями личностного и профессионального саморазвития.

В первую группу вошли студенты, саморазвитие которых можно охарактеризовать как активное и упорядоченное (48 %). В данной группе одной из важнейших ценностей является саморазвитие. Учащиеся характеризуются высокими показателями уровня саморазвития, высокой готовностью к саморазвитию и самопознанию, высоким уровнем саморегуляции, рефлексии и самооэффективности. Будущие специалисты, находящиеся на данном уровне саморазвития, стремятся к самосовершенствованию, обладают высокой мотивацией к саморазвитию и развитой системой саморегуляции. Они осознают необходимость самоизменения, целенаправленно и систематически развивают свои профессиональные качества, активно познают себя.

Вторую группу составили студенты, имеющие средний уровень саморазвития, который можно назвать неустойчивым

(44 %). В данной группе выявлены высокий уровень ценностей саморазвития, средний уровень мотивационной готовности к саморазвитию и самопознанию. Уровень саморегуляции достаточно высок, однако рефлексивные способности развиты в средней степени. У студентов данной группы отсутствует систематическое саморазвитие в силу недостаточной сформированности регулятивных, рефлексивных и профессиональных качеств. Личностное и профессиональное саморазвитие является неупорядоченным и стихийным, происходит под влиянием сложившихся внешних обстоятельств.

Третья группа студентов (8 % от числа испытуемых) находится на низком (стагнирующем) уровне саморазвития. Здесь выявлены более низкие показатели ценности саморазвития, уровень саморазвития и мотивационная готовность к нему, средний уровень саморегуляции, рефлексии и самооффективности. Студенты данной группы не рассматривают саморазвитие как важную ценность своей жизни и не стремятся к нему. Уровень сформированности их рефлексивных, регулятивных качеств недостаточно высок. Это не позволяет им осуществлять целенаправленный процесс самосовершенствования и саморазвития. Развитие у таких лиц происходит низкими темпами либо вообще не наблюдается. Для субъектов данного уровня характерно отсутствие или слабая степень самоконтроля, что проявляется в неспособности к целенаправленному и осознанному осуществлению практических действий, связанных с самоизменением.

Обсуждение и заключения

Таким образом, результаты проведенного исследования показали, что профессиональное и личностное саморазвитие студентов-психологов протекает на всем протяжении процесса обучения в высшей школе и является достаточно значимой жизненной ценностью, которая зависит от осознания как своих профессиональных и личностных качеств, так и от уровня сформированности психологической компетентности. Регулятивные и рефлексивные качества будущих специалистов являются одними из важнейших факторов саморазвития, обуславливающие целенаправленность и систематичность процесса личностно-профессионального самосовершенствования, стремление к самопознанию и самоизменению в процессе получения профессионального образования.

Личностно-профессиональное саморазвитие студентов-психологов включает в себя несколько уровней, каждый из которых характеризуется высоким, средним или низким уровнем саморегуляции, ценностей и мотивации к саморазвитию, а также различными уровнями сформированности рефлексивных составляющих саморазвития.

Дальнейшие исследования данной проблемы позволят разработать пути формирования регулятивных и рефлексивных качеств студентов, способствующих повышению осознания необходимости профессионального саморазвития и осуществлению целенаправленной деятельности по самосовершенствованию в процессе профессионального обучения в вузе.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Гаранина Ж. Г. Детерминанты профессионального саморазвития будущих специалистов // Интеграция образования. 2014. Т. 18, № 2 (75). С. 25–31. URL: <http://elibrary.ru/item.asp?id=21616154> (дата обращения: 31.03.2016).
2. Маралов В. Г. Диалектическая взаимосвязь форм саморазвития в контексте решения проблем психологического сопровождения личности // Интеграция образования. 2015. Т. 19, № 2. С. 117–125. URL: <http://elibrary.ru/item.asp?id=25015020> (дата обращения: 31.03.2016).
3. Павлов И. П. Двадцатилетний опыт изучения высшей нервной деятельности (поведения) животных. М. : Наука, 1973. 661 с. URL: <http://maxima-library.org/avtory/translator/b/347216> (дата обращения: 31.03.2016).



4. Абульханова-Славская К. А. Методологический принцип субъекта: исследование жизненного пути личности // Психологический журнал. 2014. Т. 35, № 2. С. 5–18. URL: <http://elibrary.ru/item.asp?id=21560866> (дата обращения: 31.03.2016).
5. Жигимонт С. Н. Роль совершенствования механизмов самоуправления (саморегуляции) в профессиональном и личностном самоопределении юношей и девушек // Концепт: научно-методический электронный журнал. 2014. № S30. С. 11–15. URL: <http://elibrary.ru/item.asp?id=22585236> (дата обращения: 31.03.2016).
6. Моросанова В. И., Бондаренко И. Н. Роль осознанной саморегуляции в организации внешних и внутренних ресурсов достижения учебных целей // Мир образования – образование в мире. 2014. № 2. С. 182–193. URL: <http://elibrary.ru/item.asp?id=21958333> (дата обращения: 31.03.2016).
7. Чурсина А. С. Формирование готовности к профессиональному саморазвитию как приоритетное направление развития вуза // Современная высшая школа. 2014. № 1. С. 18–21. URL: <http://elibrary.ru/item.asp?id=21402543> (дата обращения: 31.03.2016).
8. Конопкин О. А. Осознанная саморегуляция как критерий субъектности // Вопросы психологии. 2008. № 3. С. 22–34. URL: <http://elibrary.ru/item.asp?id=15318369> (дата обращения: 31.03.2016).
9. Ильин Е. П. Психология воли. СПб.: Питер, 2009. 560 с. URL: <http://elibrary.ru/item.asp?id=20098949> (дата обращения: 31.03.2016).
10. Гаранина Ж. Г. Структура и уровни личностно-профессионального саморазвития будущих специалистов // Фундаментальные исследования. 2013. № 6 (Ч. 1). С. 179–183. URL: <http://elibrary.ru/item.asp?id=18929979> (дата обращения: 31.03.2016).

Поступила 01.04.16; принята к публикации 25.04.16; опубликована онлайн 30.09.16.

Об авторах:

Гаранина Жанна Григорьевна, профессор кафедры психологии ФГБОУ ВО «МГУ им. Н. П. Огарёва» (Россия, г. Саранск, ул. Большевикская, д. 68), кандидат психологических наук, **ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-5827-3269>**, garanina23@mail.ru

Мальцева Ольга Евгеньевна, старший преподаватель кафедры общей и социальной психологии УО «Гродненский государственный университет имени Янки Купалы» (Республика Беларусь, г. Гродно, ул. Ожешко, д. 22), **ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-7564-4025>**, malcevao@tut.by

Все авторы прочитали и одобрили окончательный вариант рукописи.

REFERENCES

1. Garanina ZhG. Determinanty professionalnogo samorazvitiya budushchikh spetsialistov [The determinants of professional self-development of future professionals]. *Integratsiya obrazovaniya* = Integration of Education. 2014; 2(18):25-31. Available from: <http://elibrary.ru/item.asp?id=21616154> (accessed 31.03.2016). (In Russ.)
2. Maralov VG. Dialekticheskaya vzaimosvyaz form samorazvitiya v kontekste resheniya problem psihologicheskogo soprovozhdeniya lichnosti [The dialectical relationship of forms of self-development in the context of solving the problems of individual psychological support]. *Integratsiya obrazovaniya* = Integration of Education. 2015; 2(19):117-125. Available from: <http://elibrary.ru/item.asp?id=25015020> (accessed 31.03.2016). (In Russ.)
3. Pavlov IP. Dvadtsatiletniy opyt izucheniya vysshey nervnoy deyatel'nosti (povedeniya) zhivotnykh [Twenty years of experience in studying higher nervous activity (behaviour) of animals]. Moscow: Science; 1973. Available from: <http://maxima-library.org/avtory/translator/b/347216> (accessed 31.03.2016). (In Russ.)
4. Abulkhanova-Slavskaya KA. Metodologicheskiy printsip subyekta: isslelovaniye zhiznennogo puti lichnosti [Methodological principle of a subject: study of person's life course]. *Psihologicheskii zhurnal* = Psychological journal. 2014; 2(35):5-18. URL: <http://elibrary.ru/item.asp?id=21560866> (accessed 31.03.2016). (In Russ.)
5. Zhigimont SN. Rol sovershenstvovaniya mekhanizmov samoupravleniya (samoregulyatsii) v professional'nom i lichnostnom samoopredelenii yunoshey i devushek [The role of self-improvement mechanisms (self-regulation) in professional and personal self-determination of young men and women]. *Nauchno-*



metodicheskiy elektronnyy zhurnal Kontsept = Scientific and methodical electronic journal Concept. 2014; S30:11-15. Available from: <http://elibrary.ru/item.asp?id=22585236> (accessed 31.03.2016). (In Russ.)

6. Morosanova VI, Bondarenko IN. Rol osoznannoy samoregulyatsii v organizatsii vneshnikh i vnutrennikh resursov dostizheniya uchebnykh tsелей [The role of conscious self-regulation in the organisation of internal and external resources to achieve learning goals]. *Mir obrazovaniya – obrazovaniye v mire* = The World of Education – Education in the World. 2014; 2:182-193. Available from: <http://elibrary.ru/item.asp?id=21958333> (accessed 31.03.2016). (In Russ.)

7. Chursina AS. Formirovaniye gotovnosti k professionalnomu samorazvitiyu kak prioritnoye napravleniye razvitiya vuza [Furthering readiness for professional self-development as a priority direction in the university development]. *Sovremennaya vysshaya shkola* = Modern Higher School. 2014; 1:18-21. Available from: <http://elibrary.ru/item.asp?id=21402543> (accessed 31.03.2016). (In Russ.)

8. Konopkin OA. Osoznannaya samoregulyatsiya kak kriteriy subyektivnosti [Conscious self-control as a criterion of subjectivity]. *Voprosy psikhologii* = Problems of Psychology. 2008; 3:22-34. Available from: <http://elibrary.ru/item.asp?id=15318369> (accessed 31.03.2016). (In Russ.)

9. Ilin EP. Psihologiya voli [Psychology of will]. St. Petersburg: Piter; 2009. Available from: <http://elibrary.ru/item.asp?id=20098949> (accessed 31.03.2016). (In Russ.)

10. Garanina ZhG. Struktura i urovni lichnostno-professionalnogo samorazvitiya buduschikh spetsialistov [The structure and levels of personal and professional self-development of future professionals]. *Fundamentalnyie issledovaniya* = Fundamental Research. 2013; 6:179-183. Available from: <http://elibrary.ru/item.asp?id=18929979> (accessed 31.03.2016). (In Russ.)

Submitted 01.04.16; accepted for publication 25.04.16; published online 30.09.16.

About the authors:

Zhanna G. Garanina, professor, Chair of Psychology, National Research Ogarev Mordovia State University (68, Bolshevistskaya St., Saransk, Russia), Ph.D. (Psychology), **ORCID:** <http://orcid.org/0000-0002-5827-3269>, garanina23@mail.ru

Olga E. Maltseva, senior lecturer, Chair of general and social psychology, Yanka Kupala Grodno State University (22, Ozheshko St., Grodno, Belarus), **ORCID:** <http://orcid.org/0000-0002-7564-4025>, malcevao@tut.by

All authors read and approved the final manuscript.



АКАДЕМИЧЕСКАЯ ИНТЕГРАЦИЯ / ACADEMIC INTEGRATION

УДК 37.0:378

DOI: 10.15507/1991-9468.084.020.201603.382-392

ИНТЕГРАЦИОННЫЕ ПРОЦЕССЫ В ИННОВАЦИОННОЙ СРЕДЕ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ

В. М. Копров^{1}, Е. В. Сапир²**¹ФГКВООУ ВПО «Ярославское высшее военное училище противовоздушной
обороны», г. Ярославль, Россия,***divaxon@yandex.ru**²ФГБОУ ВПО «Ярославский государственный университет
им. П. Г. Демидова», г. Ярославль, Россия*

Введение: в статье отмечается важность изучения интеграционных процессов в сфере высшего образования для их последующего использования при формировании инновационной среды высшей школы. Актуализированы моменты, определяющие значимость рассматриваемых вопросов при выработке государственной политики в сфере образования.

Материалы и методы: основу исследования составили общенаучные методы, прежде всего, анализ научной литературы и эмпирических данных. Материалом для исследования послужили работы российских и зарубежных исследователей, в которых рассматриваются вопросы интеграции сферы высшего образования, а также нормативно-правовая база высшей школы.

Результаты исследования: проведенный анализ термина «интеграция» с позиции фундаментальной науки и применительно к практике высшей школы позволил разграничить указанную дефиницию как состояние и как процесс. Рассмотрение проходящих интеграционных процессов в сфере высшего образования позволило выделить три уровня их проявления. Подчеркивается особая важность дальнейшего исследования интеграционных процессов в высшей школе по уровням их проявления.

Обсуждение и заключения: сделан вывод о необходимости применения разграничительного подхода к изучению интеграционных процессов в силу наличия различий между формами проявления интеграции по уровням, визуально показано разграничение понятия интеграция по уровням ее проявления, в качестве причины интеграционных процессов указано стремление выстоять в конкурентной борьбе, а как основная цель интеграции – повышение конкурентоспособности участников интеграционных процессов, обеспечивающих их совместное продвижение вперед.

Ключевые слова: интеграция; интеграционные процессы; уровни интеграционных процессов; сфера высшего образования; инновационная среда высшей школы

Благодарности: Исследование выполнено при поддержке РГНФ. Проект «Модель интегрирования российского региона в мировую хозяйственную сферу через развитие и адаптацию новых организационных структур» № 15-32-01043.

Для цитирования: Копров В. М., Сапир Е. В. Интеграционные процессы в инновационной среде высшей школы // Интеграция образования. 2016. Т. 20, № 3. С. 382–392. DOI: 10.15507/1991-9468.084.020.201603.382-392

INTEGRATION PROCESSES IN THE INNOVATIVE ENVIRONMENT OF HIGHER SCHOOL

*V. M. Koprova^a, E. V. Sapir^b**^aYaroslavl Higher Military School of Air Defense, Yaroslavl, Russia***divaxon@yandex.ru**^bDemidov Yaroslavl State University, Yaroslavl, Russia*

Introduction: the article deals underscores the importance of research into integration processes in the field of higher education for their subsequent use in the formation of the higher school's innovative environment. The authors highlight the points that define the importance of the issues in the formulation of the state policy in the sphere of education.

Materials and Methods: the research methodology is based on the general scientific analysis of scientific literature and empirical data. The authors used the relevant works by Russian and foreign researchers, and legal documentation of the Russian higher education.

Results: the analysis of the term “integration” from the perspective of fundamental science and in relation to the practice of the higher school allowed us to distinguish between the state and the process of the above term. Consideration of the ongoing integration processes in the field of higher education allowed us to identify three levels of their manifestation.

Discussion and Conclusions: the authors come to the conclusion about the necessity of distinguishing approach to the research of integration processes due to the differences between the forms of integration manifestations at various levels; present visual distinction of the notion “integration” in respect to levels of its manifestation; as the cause of integration processes the authors indicate the desire to win the competition, but as the main objective of integration – to increase the competitiveness of the participants involved in integration processes, ensuring their joint progress.

Keywords: integration; integration processes; levels of integration processes; higher education; innovative environment of higher education

Acknowledgments: The research was carried out with the support of the Russian Foundation for Humanities. Project № 15-32-01043 “Model of integration of Russia in the region in the global economic sphere through the development and adaptation of new organisational structures”.

For citation: Koprov VM, Sapir EV. Integration processes in the innovative environment of higher school. *Integratsiya obrazovaniya* = Integration of Education. 2016; 3(20):382-392. DOI: 10.15507/1991-9468.084.020.201603.382-392

Введение

На современном этапе развития высшей школы «интеграция» как понятие и реальный процесс используется все чаще, свидетельствуя о возрастающей тенденции к объединению не только организационных структур в сфере высшего образования, но и массива знаний и даже действий людей. Идеи интеграции все чаще возникают на самом высоком уровне, в частности, на последнем заседании Совета по науке и образованию при Президенте РФ был поддержан курс развития ведущих университетов (или схожих по замыслу структур – опорных вузов, центров превосходства, межатраслевых исследовательских центров), которые должны выступить «локомотивами» интеграционных процессов высшего образования и науки в регионах¹. Всеобъемлющий характер этой тенденции вызывает необходимость глубокого научного осмысления сущности интеграции и ее роли в развитии природы, человека и общества. Без глубокого (правильного) понимания истинных причин, сущности и принципов феномена интеграции вообще (в природе и обществе) профессионально исследовать интеграцион-

ные тенденции в высшем образовании (истoki, цели, механизмы реализации, плюсы и минусы, способы оценки эффективности), а тем более эффективно реализовывать их и управлять ими невозможно.

Неоднозначное понимание причин, сущности и механизмов реализации «идеи интеграции» как сущности идеи развития ведет к неполному восприятию и «идеи образования», под которой, согласно Федеральному закону от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании в РФ», совершенно справедливо понимается «единый целенаправленный процесс воспитания и обучения, являющийся общественно значимым благом и осуществляемый в интересах человека, семьи, общества и государства». Приведенная дефиниция аккумулирует в себе две «интеграции»: воспитания и обучения и интересов четырех сторон – человека, семьи, общества, государства. Дальнейший ход исследования интеграционных процессов в высшей школе предполагает ответ на следующие вопросы: что дают эти интеграции интегрируемым элементам и друг другу? Как надо соединить воспитание и обучение, чтобы соблюсти интересы (и в чем они?)

¹ Стенограмма заседания Совета по науке и образованию при Президенте Российской Федерации 21 января 2016. [Электронный ресурс]. Официальный сайт администрации Президента РФ. URL: <http://kremlin.ru/events/councils/by-council/6/51190> (дата обращения 2.02.2016 г.).



каждой из указанных сторон, и посредством каких механизмов? [1]

Последовательное раскрытие поставленных вопросов, а также других принципиальных моментов, напрямую или косвенно связанных с указанной проблематикой, позволит определить дальнейшую траекторию инновационного развития высшей школы на основе интеграционных процессов.

Материалы и методы

Ход дальнейших рассуждений предполагает раскрытие сущности термина «интеграция» и конкретизации понятия «интеграция в образовании». В современных энциклопедических словарях приведено множество определений термина «интеграция» по различным отраслям знаний. В частности, интеграция (от лат. *integratio* «восстановление, восполнение», *integer* «целый») – понятие, означающее *состояние связанности* отдельных дифференцируемых частей и функций системы в целое, а также процесс, ведущий к такому состоянию (например, интеграция в науке, экономическая интеграция)².

С позиции философии как системообразующей науки, интеграция – *процесс, или действие*, имеющий своим результатом целостность, объединение, соединение, восстановление единства³.

В более ранней редакции философского энциклопедического словаря⁴ содержится несколько иное определение интеграции – *сторона процесса развития*, связанная с объединением в целое ранее разнородных частей и элементов. Процессы интеграции могут иметь место как в рамках уже сложившейся системы (в этом случае они ведут к повышению уровня ее целостности и организованности), так и при возникновении новой системы из ранее несвязанных элемен-

тов. Отдельные части интегрированного целого могут обладать различной степенью автономии. В ходе процессов интеграции в системе увеличивается объем и интенсивность взаимосвязей и взаимодействия между элементами, в частности, надстраиваются новые уровни управления. Иногда под интеграцией понимается интегрированность, т. е. некоторый результат процесса интеграции, *состояние упорядоченного функционирования* частей целого. Социальная интеграция означает наличие упорядоченных отношений между индивидами, группами, организациями, государствами и др. При анализе интеграции различают уровень рассматриваемых систем интеграции (интеграция личности, группы, общества и т. д.). Интеграция общества или отдельных государств может осуществляться на основе принуждения, взаимной выгоды или сходства социально-экономического строя, интересов, целей и ценностей различных индивидов, социальных групп, классов, государств.

В экономике интеграция – *объединение экономических субъектов*, углубление их взаимодействия, развитие связей между ними. Экономическая интеграция имеет место как на уровне национальных хозяйств целых стран, так и между предприятиями, фирмами, компаниями, корпорациями. Экономическая интеграция проявляется как в расширении и углублении производственно-технологических связей, совместном использовании ресурсов, объединении капиталов, так и в создании друг другу благоприятных условий осуществления экономической деятельности, снятия взаимных барьеров. Различают вертикальную и горизонтальную интеграцию компаний⁵.

Применительно к университетскому образованию интеграционный процесс

² Современная энциклопедия [Электронный ресурс]. URL: <http://dic.academic.ru/dic.nsf/enc1p/19822> (дата обращения: 06.02.2016).

³ Новая философская энциклопедия : в 4-х томах / Под. ред. А. С. Степина [и др.]. М. : Мысль, 2010.

⁴ Философский энциклопедический словарь / Гл. редакция: Л. Ф. Ильичев, П. Н. Федосеев, С. М. Ковалев, В. Г. Панов. М. : Советская энциклопедия. 1983.

⁵ Райзберг Б. А., Лозовский Л. Ш., Стародубцева Е. Б. Современный экономический словарь. 6-е изд., перераб. и доп. М. : ИНФРА-М, 2011. 479 с.



в высшей школе рассматривается в качестве процесса взаимного сближения различных сфер человеческой деятельности (образования, науки, бизнеса, финансов) путем диверсификации источников финансирования, создания новых организационных структур, объединения их материальных и нематериальных ресурсов, формирования инновационных взаимосвязей, обеспечивающих эффективность функционирования высшей школы и дальнейший экономический рост РФ [2].

Исходя из анализа приведенных дефиниций термина «интеграция», можно сделать вывод, что в общем понимании интеграция рассматривается как два диаметрально противоположных динамических понятия, а также выделить ряд ключевых слов в той или иной мере его определяющих [3]. *С позиции общего понимания интеграции как состояния:* целый, единый, нераздельный, связанность, связь. *При понимании интеграции как процесса:* объединение, связывание, сближение, приспособление, сотрудничество, единение, сплочение.

Результаты исследования

Дальнейшее изучение интеграции будет основываться на рассмотрении этого явления, прежде всего, как процесса, поскольку заявленной целью исследования выступают интеграционные процессы в инновационной среде высшей школы.

Интеграция как объединение отображает основную тенденцию идеи развития, сущность которого – изменение с усложнением. Поскольку все сложное предполагает наличие структуры (как совокупности элементов и связей между ними), то идея развития неразрывно связана с понятием «система» (под которой понимается целостная структура) и ее усложнением.

Любое развитие системы, сопровождаемое изменением ее структуры, есть результат взаимодействия ее элементов между собой и внешним миром с образованием новых связей, а также при необходимости и новых элементов.

В традиционной экономической теории любые хозяйственные явления анализируются на двух уровнях: микроэкономическом и макроэкономическом. При этом существующая граница между микро- и макроэкономикой весьма условна, поскольку некоторые вопросы могут рассматриваться как на микро-, так и на макроуровне. Для анализа таких явлений зачастую используется термин «мезоэкономика»⁶.

Таким образом, по аналогии с устоявшейся моделью современной экономической науки в зависимости от направления взаимодействия элементов системы высшего образования РФ можно выделить следующие уровни интеграционных процессов:

- макроинтеграция – интеграция системы высшего образования РФ в мировое образовательное пространство (Болонский процесс, интеграционные явления в рамках глобального объединения стран БРИКС и др.);

- мезоинтеграция – внутрисистемная интеграция высшего образования РФ, проявляющаяся в создании федеральных или региональных интегрированных структур (федеральные университеты, национальные исследовательские университеты, региональные вузы и другие образовательные структуры);

- микроинтеграция – проявление интеграционных связей внутри образовательных организаций системы высшего образования РФ (проведение кроссдисциплинарных исследований; междисциплинарные (коэволюционные) связи; формирование межпредметного образовательного пространства; создание объединенных (интегративных) курсов; интеграция воспитательного и образовательного компонентов; объединение учебной, научной и методической деятельности и др.).

Макроинтеграция системы высшего образования Российской Федерации в качестве самостоятельного уровня начала проявляться с конца 2000-х гг.,

⁶ Вечканов Г. С. Экономическая теория : учебник для вузов. 4-е изд. Стандарт третьего поколения. СПб. : Питер, 2016. 512 с. (Серия «Учебник для вузов»).



когда была принята «Болонская декларация»⁷, к которой Россия присоединилась 19 сентября 2003 г. в соответствии с Национальной доктриной образования в Российской Федерации⁸. В указанном документе стратегического планирования государство призвано обеспечить, во-первых, интеграцию российской системы образования в мировое образовательное пространство с учетом отечественного опыта и традиций; во-вторых, активный выход на рынок образовательных услуг, широкое участие учебных заведений и педагогов в образовательных программах международных организаций и сообществ. С момента присоединения России к Болонскому процессу важнейшими для российского образования стали вопросы о путях его интеграции в европейское и мировое образовательное пространство. В связи с существенными отличиями системы высшего образования в России и мировой системы образования вопросы интеграции в мировое образовательное пространство включают в себя достаточно большой список направлений деятельности.

В последние годы в силу постоянно усиливающегося охлаждения взаимоотношений нашей страны с Европейским союзом и рядом других проамериканских стран на фоне постоянно расширяющихся санкционных мер все больше проявляются тенденции развития взаимоотношений в рамках других глобальных мировых объединений. Примером здесь могут служить интеграционные процессы в сфере высшего образования в рамках стран-участниц БРИКС [4].

В настоящее время в соответствии с картиной, представленной на Глобальном университетском саммите БРИКС в Москве, наметились две основные линии развития подобного сотрудниче-

ства: создание Сетевого университета БРИКС и организация Лиги университетов БРИКС. Это близкие, но в то же время отличающиеся по ряду параметров траектории, в частности, у них различны цели, задачи, формат сотрудничества, финансовые источники⁹.

Таким образом, макроинтеграция высшего образования России в мировую образовательную систему – это объективно развивающийся процесс, который нельзя не замечать [5].

Мезоинтеграционные процессы российской системы высшего образования начались с идеи формирования федеральных университетов, которая впервые воплотилась в реальность в 2006 г. с созданием в России первого федерального университета – Сибирского, на базе трех крупных вузов Красноярск (Красноярского государственного технического университета, Красноярской государственной архитектурно-строительной академии и Государственного университета цветных металлов и золота). В этом же году на базе трех вузов Ростова-на-Дону и Таганрогского государственного радиотехнического университета был создан Южный федеральный университет.

Главной целью создания федеральных университетов, согласно концепции Министерства образования и науки Российской Федерации, является развитие системы высшего профессионального образования на основе оптимизации региональных образовательных структур и укрепления связей образовательных учреждений высшего образования с экономикой и социальной сферой федеральных округов [6]. Федеральные университеты способствуют формированию и развитию конкурентоспособного человеческого капитала в федеральных округах на основе создания и реализа-

⁷ Зона Европейского высшего образования. Совместное заявление европейских министров образования («Болонская декларация») (Болонья, 19 июня 1999 г.) [Электронный ресурс] // Справочно-правовая система «Гарант» (дата обращения: 11.02.2016).

⁸ Постановление Правительства Российской Федерации от 4 октября 2000 г. № 751 «О национальной доктрине образования в Российской Федерации» [Электронный ресурс] // Справочно-правовая система «Гарант» (дата обращения: 11.02.2016).

⁹ Материалы Глобального университетского саммита БРИКС (26–28 октября 2015 г.) [Электронный ресурс]. URL: <http://gusbrics.ru/> (дата обращения: 06.02.2016).

ции инновационных услуг и разработок. Данная миссия реализуется путем организации и координации работы по сбалансированному обеспечению квалифицированными кадрами, крупных программ социально-экономического развития территорий и регионов в составе федерального округа, а также научными, техническими и технологическими решениями.

В последствии во исполнение Указа Президента РФ «О Федеральных университетах»¹⁰ и на основании Федерального закона Российской Федерации «О внесении изменений в отдельные законодательные акты Российской Федерации по вопросам деятельности федеральных университетов»¹¹ были созданы еще 8 федеральных университетов.

Так, в течение 2010–2012 гг. в пяти федеральных округах было создано 7 федеральных университетов: Северный (Арктический) федеральный университет и Балтийский федеральный университет в Северо-Западном федеральном округе, Северо-Кавказский федеральный университет в Северо-Кавказском федеральном округе, Казанский (Приволжский) федеральный университет в Приволжском федеральном округе, Уральский федеральный университет в Уральском федеральном округе, Дальневосточный федеральный университет и Северо-Восточный федеральный университет в Дальневосточном федеральном округе.

Последним из действующих к 2016 г. федеральных университетов был образован Крымский федеральный университет на базе 6 вузов вновь образованной в 2014 г. территориально-административной единицы Российской Федерации – Республики Крым.

В результате интеграционных процессов, прошедших в системе высшего образования Российской Федерации за последнее десятилетие, было создано 10 федеральных университетов¹². Благодаря их успешному функционированию категория «федеральный университет» уверенно ассоциируется с одним из видов высших учебных заведений (наряду с институтом, академией и университетом), обеспечивающих высокий уровень образовательного процесса, исследовательских и технологических разработок.

Еще одной формой проявления интеграционных процессов на мезоуровне можно с достаточной степенью уверенности считать присвоение отдельным университетам статуса национальных исследовательских, поскольку основная цель этого проекта в сфере высшего образования не только повысить эффективность процесса обучения, но и провести его интеграцию с научными исследованиями, проводимыми в том же университете. Тем самым, на лицо интеграция двух сфер высшей школы – науки и образования.

Важнейшими отличительными признаками национального исследовательского института являются способность как генерировать знания, так и обеспечивать эффективный трансферт технологий в экономику; проведение широкого спектра фундаментальных и прикладных исследований; наличие высокоэффективной системы подготовки магистров и кадров высшей квалификации, развитой системы программ переподготовки и повышения квалификации. Практически национальные исследовательские институты являются интегрированными научно-образовательными центрами или включают ряд таких центров в виде со-

¹⁰ Указ Президента Российской Федерации от 7 мая 2008 г. № 716 «О Федеральных университетах» [Электронный ресурс] // Справочно-правовая система «Гарант» (дата обращения: 03.03.2016).

¹¹ Федеральный закон Российской Федерации от 10 февраля 2009 г. № 18-ФЗ «О внесении изменений в отдельные законодательные акты Российской Федерации по вопросам деятельности федеральных университетов» [Электронный ресурс] // Справочно-правовая система «Гарант» (дата обращения: 03.03.2016).

¹² Материалы свободной энциклопедии [Электронный ресурс]. URL: ru.wikipedia.org (дата обращения: 10.03.2016).



вокупности структурных подразделений, осуществляющих проведение исследований по общему научному направлению и подготовку кадров для определенных высокотехнологических секторов экономики.

Присвоение отобранным на конкурсной основе вузам статуса национального исследовательского университета предполагает особую государственную поддержку, прежде всего, в виде дополнительных объемов бюджетного финансирования. Основной задачей государственной поддержки является вывод на мировой уровень образовательных организаций, способных взять на себя ответственность за сохранение и развитие кадрового потенциала науки, высоких технологий и профессионального образования, развитие и коммерциализацию в России высоких технологий.

Первые два университета (Национальный исследовательский технологический университет «МИСиС» и Национальный исследовательский ядерный университет «МИФИ») приобрели свой статус вне конкурса в соответствии с Указом Президента РФ «О реализации пилотного проекта по созданию национальных исследовательских университетов»¹³. В течение 2009–2010 гг. на конкурсной основе были отобраны еще 27 вузов, которые приобрели статус национальных исследовательских и соответствующую государственную поддержку в рамках проекта.

Следует отметить, что данная форма интеграции носит временный характер, поскольку статус вузам устанавливается сроком на 10 лет, с необходимостью предоставления регулярных отчетов о реализации программы национального исследовательского университета. Если ход исполнения программы будет признан неэффективным, статус может быть отозван.

Последним инновационным течением на уровне мезоинтеграционных процессов рассматривается процесс

создания региональных вузов путем интеграции существующих учреждений высшего образования по территориальному признаку [7]. Так, в Ярославской области планируется создание единого вуза в результате объединения Ярославского государственного университета имени П. Г. Демидова, Ярославского государственного педагогического университета имени К. Д. Ушинского и Ярославского государственного технического университета. К настоящему моменту временной интервал от момента создания планов до их фактической реализации не определен, поскольку круг проблемных моментов по вопросам региональной интеграции вузов достаточно обширен и для их решения требуется проведение дополнительных научных исследований.

Таким образом, современная система высшего образования России включает достаточный спектр различных форм проявления мезоинтеграции, свидетельствующих о непрерывном процессе модернизации высшей школы.

К низшему уровню иерархии интеграционных процессов относится микроинтеграция как проявление интеграционных связей внутри самих образовательных организаций системы высшего образования РФ (проведение кроссдисциплинарных исследований; междисциплинарные (коэволюционные) связи; формирование межпредметного образовательного пространства; создание объединенных (интегративных) курсов; интеграция воспитательного и образовательного компонентов; объединение учебной, научной и методической деятельности и др.).

Микроинтеграция – это сближение и связи отдельных элементов внутри одной системы в единое целое, т. е. синтез – возникновение нового. Необходимость микроинтеграционных процессов в современном высшем образовании обусловлена рядом причин [8]. Во-пер-

¹³ Указ Президента Российской Федерации от 7 октября 2008 г. № 1448 «О реализации пилотного проекта по созданию национальных исследовательских университетов» [Электронный ресурс] // Справочно-правовая система «Гарант» (дата обращения: 03.03.2016).

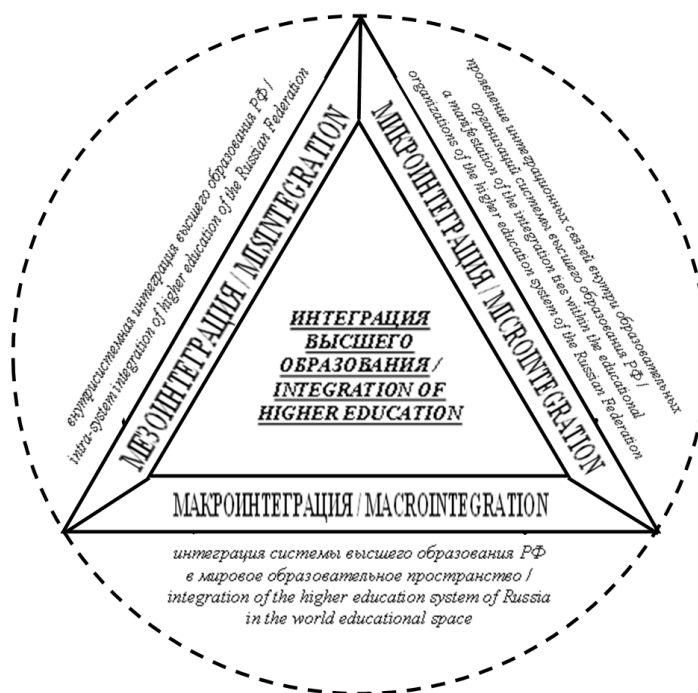
вых, традиционная «монологическая» система в образовании почти полностью утратила свою практическую эффективность. Во-вторых, в современной высшей школе учебные дисциплины носят «конкурирующий» характер. Каждая противостоит всем остальным, как бы претендуя на большую значимость по сравнению с другими. В-третьих, каждая из дисциплин сама по себе представляет узкий сегмент определенной области знаний, поэтому не может претендовать на системное описание действительности. Микроинтеграция позволяет сформировать межпредметное образовательное пространство [9].

С другой стороны, межпредметные связи значительно повышают требования к педагогу и ставят перед ним трудно-выполнимые задачи. Одно дело – иметь некоторые знания из смежных областей, другое – владеть содержанием и методологией других дисциплин. Педагог стремится минимизировать проблемное поле своей профессиональной деятельности. Научная специализация и умение качественно работать в русле одной

учебной дисциплины не позволяют ему в достаточной мере реализовать педагогическую концепцию межпредметных связей, количественный рост которых тормозит их систематическое и широкое использование в практике или даже приводит к невозможности этого использования [10]. Существующее противоречие между теорией и практикой стимулирует поиск новой, более простой системы. Количественный рост межпредметных связей приводит к новому качеству, и они трансформируются, например, в более приемлемые (с практической точки зрения) интегрированные учебные курсы.

Интегрированный курс – это учебная дисциплина, составленная из содержательных фрагментов разных предметов, а также дополнительного содержания, ранее не входившего в учебный процесс. Они легко вписываются в предметную систему обучения и не нарушают деятельности преподавателя. Такой подход не только существенно расширяет предметную область, но и сближает ее с другими учебными дисциплинами [11].

Обсуждение и заключения



Разграничение понятия «интеграция» по уровням ее проявления
Differentiation of the notion “integration” in respect to the levels of its manifestation



Итак, исходя из рассмотренного деления интеграционных процессов в системе высшего образования РФ и в силу наличия вышеописанных различий между формами проявления интеграции по уровням (рис. 1), дальнейшее исследование должно строиться на применении разграничительного подхода к их изучению. При этом, на наш взгляд, особое внимание стоит уделить внутрисистемной интеграции как одной из наиболее актуальных и перспективных траекторий развития высшего образования в Российской Федерации на современном этапе, которая является в настоящее

время самым значительным инновационным движением в образовании.

Однако в независимости от уровня проявления интеграции причиной интеграционных процессов выступает стремление выстоять в конкурентной борьбе (*российской системы образования в международной образовательной среде; вузов среди прочих; области знаний за преобладающую позицию*), и как следствие, основная цель интеграции повышение конкурентоспособности участников интеграционных процессов, обеспечивающих их совместное продвижение вперед.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Царьков А. Н., Бугаков И. А. Интеграционные процессы в высшем образовании: исходные концептуальные основания // Тематический научно-технический сборник СВИ РВ. Серпухов : СВИ РВ, 2005. С. 8–11. URL: <http://elibrary.ru/item.asp?id=23526395> (дата обращения: 20.04.2016).
2. Гохберг Л. М., Китова Г. А., Кузнецова Т. А. Стратегия интеграционных процессов в сфере науки и образования // Экономика образования. 2009. № 1. С. 67–79. URL: <http://elibrary.ru/item.asp?id=15139854> (дата обращения: 27.04.2016).
3. Стерлигова А. Н. Анализ значения термина «интеграция» в контексте управления организацией // Логистика и управление цепями поставок. 2005. № 6. С. 70–79. URL: <http://elibrary.ru/item.asp?id=22616504> (дата обращения: 27.04.2016).
4. Сапир Е. В. Связь обучения с практикой как проблема высшей школы и задачи международного сотрудничества университетов // Вестник Ивановского государственного университета. Сер. «Экономика». 2016. № 1 (27). С. 47–56. URL: <http://elibrary.ru/item.asp?id=25895344> (дата обращения: 27.04.2016).
5. Копров В. М. Сравнительный анализ оценки эффективности результатов деятельности научно-педагогического состава высших учебных заведений // Alma Mater (Вестник высшей школы). 2016. № 4. С. 87–91. DOI 10.20339/AM.04-16.087
6. Измайлова М. А. Актуальные аспекты интегрированного взаимодействия государства и высшей школы в решении социально-экономических проблем // Экономика образования. 2016. № 2. С. 41–53. URL: <http://elibrary.ru/item.asp?id=25694183> (дата обращения: 27.04.2016).
7. Рогачева Е. Ю., Слепухин А. Ю. Региональные вузы и международная интеграция образования // Интеграция образования. 2015. Т. 19, № 1. С. 6–12. DOI: 10.15507/Inted.078.019.201501.006
8. Павлов И. С. Принципы и приоритеты при формировании новых интегрированных образовательных структур // Журнал правовых и экономических исследований. 2007. № 2. С. 42–52. URL: <http://elibrary.ru/item.asp?id=12849259> (дата обращения: 27.04.2016).
9. Поваляева М. А. Интеграция образования в высшей школе // Интеграция образования. 2004. № 1. С. 75–77. URL: <http://elibrary.ru/item.asp?id=18260700> (дата обращения: 27.04.2016).
10. Измалкова С. А., Тронина И. А. Концепция управления инновационным развитием интегрированных образований в условиях системности, нелинейности и трансформации сущности экономики знаний // Дайджест-Финансы. 2015. № 4 (236). С. 40–52. URL: <http://elibrary.ru/item.asp?id=24343321> (дата обращения: 27.04.2016).
11. Иванова М. А., Кузьмин А. В. Интеграционные процессы в высшей школе в условиях новой модели «Экономики знаний» // Человек и образование. 2011. № 4 (29). С. 73–79. URL: <http://elibrary.ru/item.asp?id=17279698> (дата обращения: 27.04.2016).

Поступила 21.06.16; принята к публикации 06.07.16; опубликована онлайн 30.09.16.

Об авторах:

Копров Василий Михайлович, преподаватель кафедры автоматики и вычислительных средств ФГКВОО ВПО «Ярославское высшее военное училище противовоздушной обороны» (Россия, г. Ярославль, ул. Б. Октябрьская, д. 67 а), кандидат экономических наук, **ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-3732-9091>**, divaxon@yandex.ru

Сапир Елена Владимировна, заведующая кафедрой мировой экономики и статистики ФГБОУ ВПО «Ярославский государственный университет им. П. Г. Демидова» (Россия, г. Ярославль, ул. Советская, д. 14), доктор экономических наук, профессор, **ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-2754-0985>**, evsapir@yahoo.com

Заявленный вклад авторов:

Копров Василий Михайлович – теоретический анализ литературы, разграничение понятия интеграция высшего образования.

Сапир Елена Владимировна – анализ интеграционных процессов в сфере высшего образования в рамках стран-участниц БРИКС.

Все авторы прочитали и одобрили окончательный вариант рукописи.

REFERENCES

1. Tsarkov AN, Bugakov IA. Integratsionnye protsesy v vysshem obrazovanii: iskhodnyye kontseptualnyye osnovaniya [Integrative processes in higher education: initial conceptual bases]. *Tematicheskii nauchno-tekhnicheskii sbornik SVI RV* = Thematic scientific and technical proceedings. Serpukhov: RV SVI Publ.; 2005. Available from: <http://elibrary.ru/item.asp?id=23526395> (accessed 20.04.2016). (In Russ.)
2. Gokhberg LM, Kitova GV, Kuznetsova TA. Strategiya integratsionnykh protsessov v sfere nauki i obrazovaniya [Strategy of integrative processes in the sphere of science and education]. *Ekonomika obrazovaniya* = Economics of Education. 2009; 1:67-79. Available from: <http://elibrary.ru/item.asp?id=15139854> (accessed 27.04.2016). (In Russ.)
3. Sterligova AN. Analiz znacheniya termina «integratsiya» v kontekste razvitiya upravleniya organizatsiy [The analysis of the term “integration” in the context of development of an organisation’s management]. *Logistika i upravleniye tsepyami postavok* = Logistics and supply chain management. 2005; 6:70-79. Available from: <http://elibrary.ru/item.asp?id=22616504> (accessed 27.04.2016). (In Russ.)
4. Sapir EV. Svyaz obucheniya s praktikoi kak problema vyshei shkoly i zadachi mezhdunarodnogo sotrudnichestva universitetov [Relation of academic studies with practical training as a problem of higher school and the tasks of international cooperation of universities]. *Vestnik Ivanovskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya «Ekonomika»* = Ivanovo State University Bulletin: Economics. 2016; 1(27):47-56. Available from: <http://elibrary.ru/item.asp?id=25895344> (accessed 27.04.2016). (In Russ.)
5. Kopro VM. Sravnitelnyy analiz otsenki effektivnosti rezultatov deyatelnosti nauchno-pedagogicheskogo sostava vyssikh uchebnykh zavedeniy [Comparative analysis in the assessment of teaching staff’s efficiency in higher education]. *Alma Mater (Vestnik vysshey shkoly)* = Alma Mater (Bulletin of Higher School). 2016; 4:87-91. DOI 10.20339/AM.04-16.087
6. Izmailova MA. Aktualnye aspekty integrirovannogo vzaimodeystviya gosudarstva i visshoi shkoly v reshenii sotsialno-ekonomicheskikh problem [Topical aspects of integrated cooperation between the state and higher education in addressing socio-economic issues]. *Ekonomika obrazovaniya* = Economics of education. 2016; 2:41-53. Available from: <http://elibrary.ru/item.asp?id=25694183> (accessed 27.04.2016). (In Russ.)
7. Rogacheva EYu, Slepukhin AY. Regionalnyye vuzy i mezhdunarodnaya integratsiya obrazovaniya [Regional universities and international integration of education]. *Integratsiya obrazovaniya* = Integration of Education. 2015; 1(19):6-12. DOI: 10.15507/Inted.078.019.201501.006
8. Pavlov IS. Principy i priority pri formirovani novikh integrirovannykh obrazovatelnykh struktur [Principles and priorities in the formation of new integrated educational structures]. *Zhurnal pravovykh i ekonomicheskikh issledovaniy* = Journal of Law and Economic Studies. 2007; 2:42-52. Available from: <http://elibrary.ru/item.asp?id=12849259> (accessed 27.04.2016). (In Russ.)



9. Povalyaeva MA Integratsiya obrazovaniya v vysshey shkole [Integration of education in higher school]. *Integratsiya obrazovaniya* = Integration of Education. 2004; 1:75-77. Available from: <http://elibrary.ru/item.asp?id=18260700> (accessed 27.04.2016). (In Russ.)

10. Izmalkova SA, Tronina IA. Kontseptsiya upravleniya innovatsionnim razvitiem integrirovannih obrazovaniy v usloviyah sistemnosti, nelineinosti i transformatsii sushnosti ekonomiki znaniy [The concept of management of educational integrated structures' innovative development in conditions of consistency, non-linearity and transformation of the essence of the knowledge economy]. *Daydzhest-Finansy* = Digest Finance. 2015; 4(236):40-52. Available from: <http://elibrary.ru/item.asp?id=24343321> (accessed 27.04.2016). (In Russ.)

11. Ivanova MA, Kuzmin AV. Integratsionniye protsesy v vysshey shkole v usloviyakh novoy modeli «Ekonomiki znaniy» [Integrative processes in higher school in conditions of new model "Knowledge-based economics"]. *Chelovek i obrazovaniye* = Man and education. 2011; 4(29):73-79. Available from: <http://elibrary.ru/item.asp?id=17279698> (accessed 27.04.2016). (In Russ.)

Submitted 21.06.16; accepted for publication 06.07.16; published online 30.09.16.

About the authors:

Vasily M. Koprov, lecturer, Chair of Automation and Computational facilities, Yaroslavl Higher Military School of Air Defense (67 a, Bolshaya Oktyabrskaya St., Yaroslavl, Russia), Ph.D. (Economy), **ORCID:** <http://orcid.org/0000-0002-3732-9091>, divaxon@yandex.ru

Elena V. Sapir, head, Chair of World Economy and Statistics, Demidov Yaroslavl State University (14, Sovetskaya St., Yaroslavl, Russia), Dr.Sci. (Economy), professor, **ORCID:** <http://orcid.org/0000-0002-2754-0985>, evsapir@yahoo.com

Contributions of the authors:

Vasily M. Koprov – theoretical analysis of the literature, the distinction between the concepts of integration of higher education.

Elena V. Sapir – analysis of integration processes in the sphere of higher education in the countries participating in the BRICS.

All authors read and approved the final manuscript.

ДИДАКТИЧЕСКАЯ ИНЖЕНЕРИЯ: ПРОЕКТИРОВАНИЕ СИСТЕМ ОБУЧЕНИЯ НОВОГО ПОКОЛЕНИЯ

Н. К. Нуриев, С. Д. Старыгина, Э. А. Гибадуллина*

*ФГБОУ ВО «Казанский национальный исследовательский технологический университет», г. Казань, Россия,
svetacd_kazan@mail.ru

Введение: в статье рассмотрена организация учебной деятельности в техногенной среде. Дидактическая инженерия рассматривается в качестве методологии, в рамках которой решаются задачи дидактики с использованием педагогических, психологических, инженерных методов. Для реализации подготовки будущих инженеров в компетентностном формате (согласно стандарту) необходимы дидактические системы нового типа, с новыми возможностями (свойствами). Эти системы должны позволить нацелить каждого студента на развитие профессионально значимых (ключевых) способностей с учетом его психологических особенностей; обеспечить обучение на грани допустимой трудности (развивающее обучение) и тем самым добиться быстрого развития ключевых способностей через его зоны «ближайшего развития»; провести диагностику качества владения компетенцией в академическом смысле. Для объективности и надежности оценок уровня развития способностей и глубины усвоенных знаний необходимо сформировать эти оценки в метрическом компетентностном формате.

Материалы и методы: исследование основано на системном анализе деятельности инженера, на моделях Л. С. Выготского «зонах ближайшего развития», Л. Н. Занкова «развивающего обучения», на использовании педагогических и психологических закономерностей, а также методов таксономии, дидактической инженерии, теории вероятностей и математической статистики.

Результаты исследования: построена модель подготовки инженера в метрическом компетентностном формате, которая предусматривает быстрое развития проектно-конструктивных (АВС) способностей студента на фоне усвоенных им знаний.

Обсуждение и заключение: построена функциональная модель инженера. Установлены параметры, определяющие вероятность успешности инженера, сконструирована таксонометрическая шкала для оценки качества владения компетенцией, разработана модель системы обучения в метрическом компетентностном формате, предложены методики оценки сложности тестов и учебных курсов. Разработана оболочка библиотеки, которая представляет собой инструментальное средство (движок), в рамках которой можно сформировать любой учебный курс для подготовки (самоподготовки) студентов в метрическом компетентностном формате. В целом система внедрена и развернута в web-сеть (www.myknitu.ru).

Ключевые слова: дидактическая инженерия; подготовка инженера; полнота знаний; целостность знаний; компетентность; надежность подготовки

Благодарности: Работа выполнена при поддержке гранта РФФИ (проект № 15-07-05761).

Для цитирования: Нуриев Н. К., Старыгина С. Д., Гибадуллина Э. А. Дидактическая инженерия: проектирование систем обучения нового поколения // Интеграция образования. 2016. Т. 20, № 3. С. 393–406. DOI: 10.15507/1991-9468.084.020.201603.393-406

DIDACTIC ENGINEERING: DESIGNING NEW GENERATION LEARNING SYSTEMS

N. K. Nuriyev, S. D. Sarygina, E. A. Gibadullina*

*Kazan National Research Technological University, Kazan, Russia,
svetacd_kazan@mail.ru

Introduction: the article deals with the organisation of training activities in the man-made environment. Didactic engineering is seen as a methodology within which problems of didactics are solved with application of pedagogical, psychological, engineering methods. It is obvious that in order to implement the training of future engineers in a competence-based format (according to educational standard) a new type of teaching system is needed, with new capacities (properties). These systems should set each student towards the development of professionally significant (key) abilities, taking into account his/her psychological characteristics; ensure training on the verge of permissible difficulties (developing training), and thereby achieve rapid development of key skills, through his/her zone of “immediate development”; to diagnose the quality of possession of a competence in the academic sense. For the objectivity and reliability of assessment of the level and depth of learned knowledge it is necessary to generate this



evaluation in a metric format. As a result, we created a didactic system, which combines all the listed properties and the properties of classical systems. This allowed us to construct a new generation of didactic systems.

Materials and Methods: the research is based on a systematic analysis of the activity of an engineer; on models of “zones of immediate development” by L. S. Vygotsky; on “developmental education” by L. N. Zankova; on the use of pedagogical and psychological patterns as well as taxonomic methods, didactic engineering, theory of probability and mathematical statistics.

Results: constructed is a model for training engineers in the metric format of competence, which envisages a rapid development of students project and constructive abilities based on their knowledge learned.

Discussion and conclusion: the parameters defining the probability of engineer’s success have been described; the taxonomic scale for assessing the quality of ownership competence have been constructed, the model system of education in a metric format of competency have been developed; methodology for assessing the complexity of tests and courses have been offered; library shell, which is a tool for the formation of a training course for preparation of students in the metric format developed competency have been constructed. The system is implemented and can be accessed in the Internet (www.myknitu.ru).

Keywords: didactic engineering; training of an engineer; completeness of knowledge; knowledge integrity; competence; reliability of learning

Acknowledgements: This work was supported by RFBR grant (project number 15-07-05761).

For citation: Nuriyev NK, Starygina SD, Gibadullina EA. Didactic engineering: designing new generation learning systems. *Integratsiya obrazovaniya* = Integration of Education. 2016; 3(20):393-406. DOI: 10.15507/1991-9468.084.020.201603.393-406

Введение

Традиционная социальная образовательная среда (СОС) развития студента в революционном темпе через внедрение технических средств обучения (ТСО) трансформировалась в техногенную образовательную среду (ТОС). Это общая тенденция мирового развития, т. е. объективный саморазвивающийся процесс. Главным признаком перехода обучения в ТОС стало то, что студент до 80 % своего активного времени проводит в виртуальном пространстве, т. е. его основным операционным пространством для обучения стал оцифрованный модельный мир. При этом следует отметить, что, несмотря на огромные усилия менеджеров образования, значимого скачка в качестве подготовки инженеров, к сожалению, не произошло. К основным причинам, создающим тормозящий момент в образовательном процессе, можно отнести следующие:

1. Массовая замена учебных материалов бумажного формата, используемых преподавателями в аудиториях в СОС, в электронный формат ТОС, которые без активного участия преподавателя становятся пассивными и во многом теряют свою значимость. Это привело к ограничению доступности учебного материала по сложности, формату представления, появился дополнительный барьер сложности для освоения учеб-

ного материала. Для основной массы студентов такой барьер оказался непреодолимым препятствием, учебные курсы стали неэффективными, и они перестали заниматься, а, следовательно, и развиваться в профессиональном смысле. В этой ситуации преподавателю ничего не остается делать, как снизить планку требований к качеству владения компетенцией и переводить «двойки» в «тройки».

2. Быстрое развитие техники и информационных технологий привело к потере компетентности [1; 2] многих преподавателей в ТОС. Несмотря на их компетентность в предметной области, в операционном пространстве ТОС они чувствуют себя неуверенно и, как правило, слабее студента.

3. Отрицательное воздействие компьютерных игр. Разумеется, игры в определенной мере развивают студента, но когда основные ресурсы рабочего времени отдаются играм, студент начинает сильно отставать в освоении требуемых по программе компетенций.

Таким образом, в ТОС могут быть эффективными только специально созданные для этой среды, автоматизированные дидактические системы интенсивного обучения. Эти системы должны быть построены принципиально на новой основе (системы нового поколения) с внедрением в них фундаментальных

закономерностей педагогики, психологии, дидактики и инженерии, в которых многие функции преподавателя должны быть заменены элементами искусственного интеллекта.

Результаты исследования

1. Фундаментальная закономерность «решение проблем в три операции». По своему функциональному назначению инженер должен успешно разрешать поток профессиональных проблем. В ходе исследования [3–8] установлена следующая фундаментальная закономерность, которую назвали

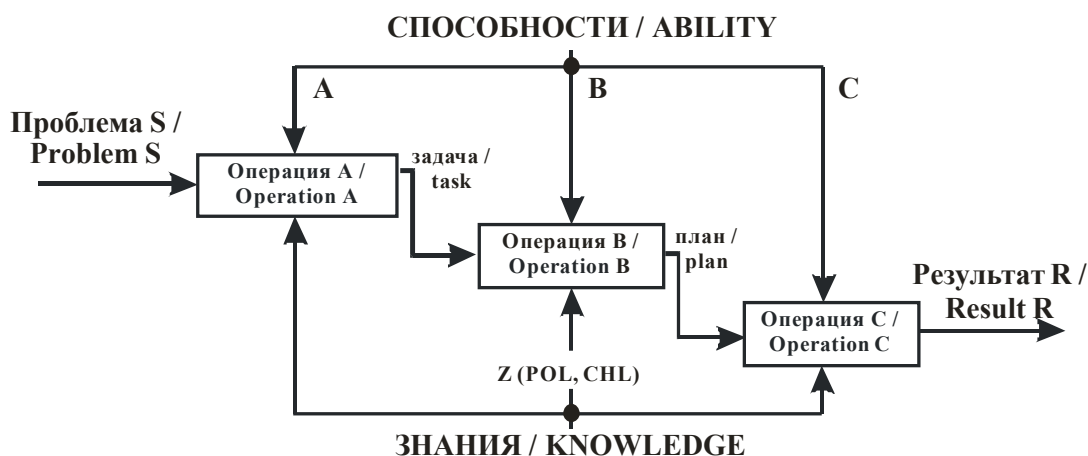
«решение проблем в три операции». Суть этой закономерности состоит в следующем. Любую проблему человек решает через свою деятельность в три макрооперации:

А – формализация проблемы с трансформацией ее в задачу(и).

В – конструирование алгоритмов (планов) решения этих задач.

С – исполнение этих планов в реальной (виртуальной) среде.

Опираясь на эту закономерность и используя аппарат структурного системного анализа (SADT), была построена функциональная модель инженера (рис. 1).



Р и с. 1. Функциональная модель инженера

F i g. 1. Functional model of an engineer

В модели приняты обозначения: S – величина сложности проблемы из компетенции K ; A , B , C – величины уровней развития формализационных, конструктивных, исполнительских способностей инженера в рамках компетенции K ; POL , CHL – величины полноты и целостности усвоенных им знаний; R – результат решения проблемы;

Модель функционирует следующим образом: проблему из компетенции K сложности S инженер через свою деятельность трансформирует в результат R , используя свои (в определенной мере развитые) ABC -способности на фоне своих (в определенной мере полных (POL) и целостных (CHL)) знаний.

2. Метрики успешности инженера в профессиональной деятельности.

Очевидно, результат R (см. рис. 1) при решении проблем инженером в зависимости от меры успешности может быть как положительным, так и отрицательным. При этом значение показателя меры (вероятности) успешности решения проблемы зависит от значений комплекса параметров A , B , C , POL , CHL и сложности S , решаемой проблемы. Разумеется, чем больше значения параметров $A = a$, $B = b$, $C = c$, $POL = pol$, $CHL = chl$ инженера в какой-то компетенции и чем меньше значение параметра сложности $S = s$, решаемой проблемы, тем больше значение вероятности $P(успех) = p(успеха)$.

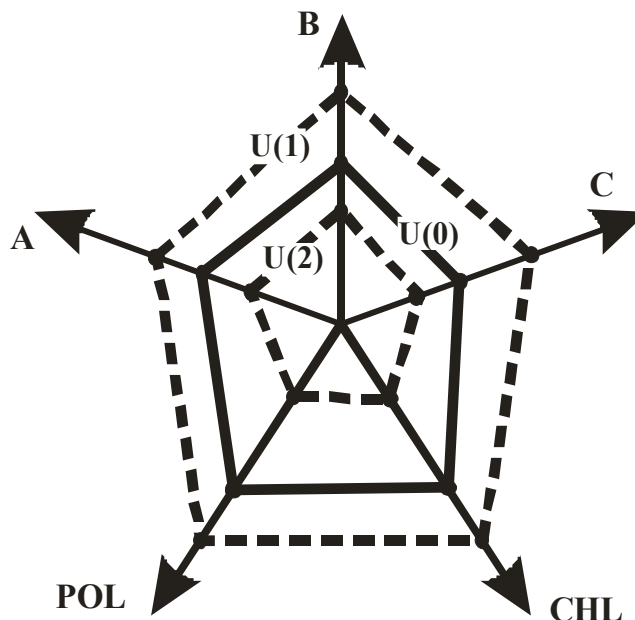
Таким образом, вероятность P (успех) трансформации проблемы инженером сложности $S = s$ в успешный результат R формально можно записать через функционал $F(*)$, т. е.

$$P(\text{успех}) = F(A \leq a, B \leq b, C \leq c, POL \leq pol, CHL \leq chl, S \leq s)$$

По своей сути, значения метрик $A = a, B = b, C = c, POL = pol, CHL = chl$ являются характеризующими индексами компетентности инженера. На поле изменения этих параметров A, B, C, POL, CHL может быть построена метрическая шкала качества владения компетенцией (КВК, рис. 2). Следовательно, шкалу КВК можно использовать для идентификации всех инженеров из

одной компетенции K на компетентных и некомпетентных специалистов, т. е. на основе этой шкалы можно построить таксономическую систему, а также, например, можно оцифровать известную таксономию Блума [9–11].

На этом рисунке профиль $U(0)$ нанесен по оценке экспертов, утверждающих, что у компетентного инженера из компетенции профиль должен быть не меньше $U(0)$. Тогда, согласно экспертной оценке, инженер с профилем $U(1)$ идентифицируется как компетентный, а с профилем $U(2)$ – некомпетентный. Таким образом, шкалу КВК можно построить в рамках любой компетенции.



Р и с. 2. Шкала качества владения компетенцией
F i g. 2. Scale of quality of competence possession

3. Фундаментальные закономерности «зона ближайшего развития», «зона предельно-допустимой трудности». Изначально инженерия базируется на ремесле, т. е. инженер в активном режиме взаимодействует с техникой, со сложными информационными системами. Он должен уметь, иметь навыки и знать, как оперировать в техногенной среде. Разумеется, это требует очень высоко-

го уровня развития АВС-способностей, глубоких и больших объемов усвоенных знаний в инженерных компетенциях. Очевидно, достичь высокого уровня развития можно только через интенсивное высокоэффективное обучение. На практике при проектировании таких дидактических систем для подготовки инженеров педагоги сталкиваются с двумя фундаментальными закономерностями.



Первая фундаментальная закономерность (Л. С. Выготский¹) гласит, что обучение только тогда хорошо, когда проходит впереди развития (обучение через «зону ближайшего развития»). Вторая фундаментальная закономерность (Л. В. Занков²) утверждает, что наиболее быстрое развитие происходит в «зоне предельно-допустимой трудности».

В целом эти две закономерности «ограничивают» возможную предельную скорость развития инженера. Поэтому на проектном уровне в дидактических системах должна быть заложена возможность для каждого студента природосообразного развития через обучение на собственных предельных режимах.

Проблема доступности учебного курса по сложности поднимается перед каждым студентом, поэтому возникает задача синхронизации скорости развития АВС-способностей (на фоне усвоения знаний) с темпом обучения. Разумеется, предельные скорости развития АВС-способностей у каждого студента индивидуальны, также различаются уровни их развития и глубина усвоенных им знаний. Все это приводит к необходимости проектирования многоуровневых по сложности курсов.

Таким образом, специально организованная техногенная среда вуза [12–16] должна позволить автоматизировать процессы синхронизации, диагностики качества усвоенных знаний и умений через внедрение элементов искусственного интеллекта с использованием нейронных сетей и самообучающихся моделей.

4. Модель дидактической системы нового поколения. Для построения процесса подготовки с учетом этих фундаментальных закономерностей в метрическом компетентностном формате требуются дидактические системы нового поколения [19; 20].

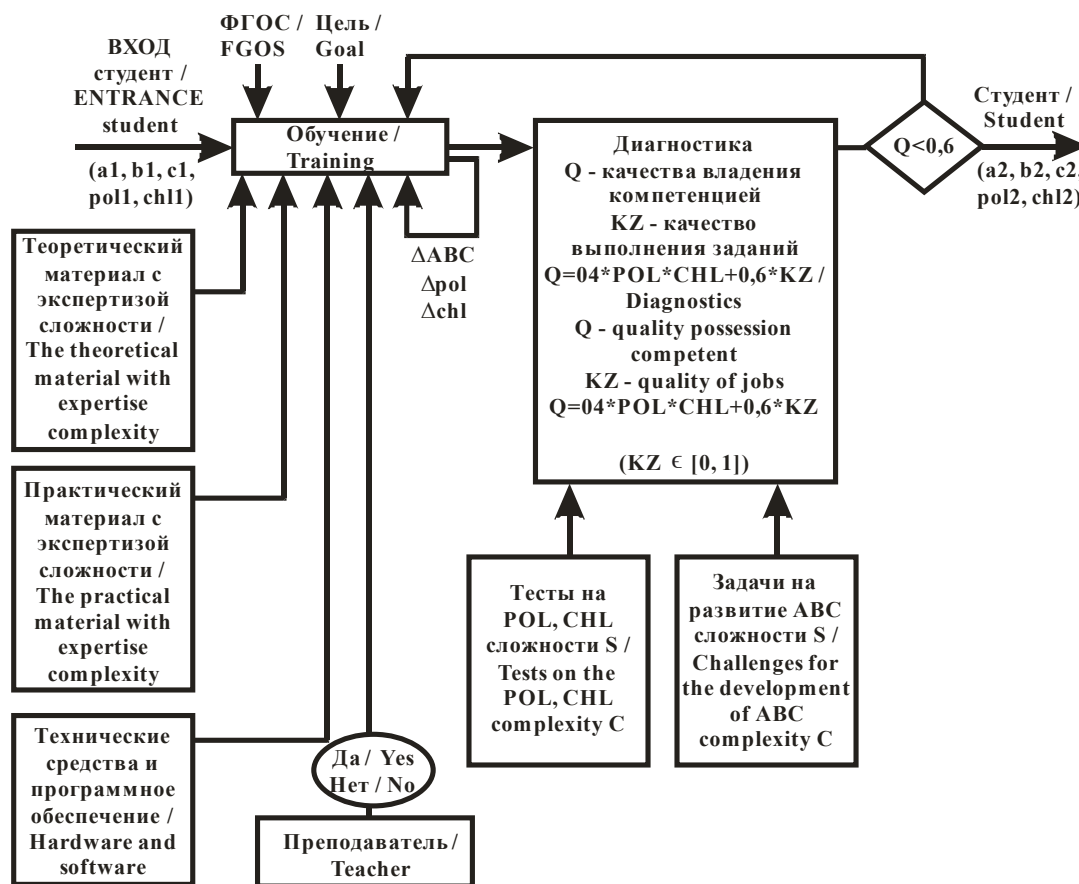
В целом на концептуальном уровне эти системы должны удовлетворять следующим основным требованиям:

1. Соблюдать условия образовательного стандарта.
2. В рамках осваиваемой компетенции система должна обеспечить быстрый прирост значений параметров A, B, C, POL, CHL (см. рис. 2) с начального состояния, например, профиль $U(2)$ до профиля $U(1)$, где профиль $U(0)$ – экспертная оценка требуемого состояния академической компетентности студента.
3. В ТОС система должна обеспечить индивидуальную траекторию подготовки каждому студенту.
4. Должна быть многоуровневой по сложности для обеспечения быстрого развития студента через его «зоны ближайшего развития».
5. Должна содержать подробные инструкции (в алгоритмическом формате для каждого раздела курса) по организации учебной деятельности студента.
6. Должна содержать графическую интерпретацию (диаграммы) состояния развития студента по комплексу параметров A, B, C, POL, CHL для каждого раздела в частности, и для курса в целом в метрическом формате.
7. Методики диагностики качества усвоенной компетенции (в рамках курса) должны дать объективные, надежные, точные оценки академической компетентности студента в метрическом (числовом) компетентностном формате.
8. Система должна функционировать как в автоматическом (для самоподготовки), так и в автоматизированном (для подготовки с тьютором) режимах работы.

На рис. 3 приводится обобщенная модель дидактической системы, построенная в стиле SADT, которая может удовлетворить всем требованиям 1–8.

¹ Выготский Л. С. Педагогическая психология. М.: Педагогика, 1991. С. 386.

² Обучение и развитие / Под ред. Л. В. Занкова М.: Педагогика, 1975.



Р и с. 3. Модель организации дидактической системы

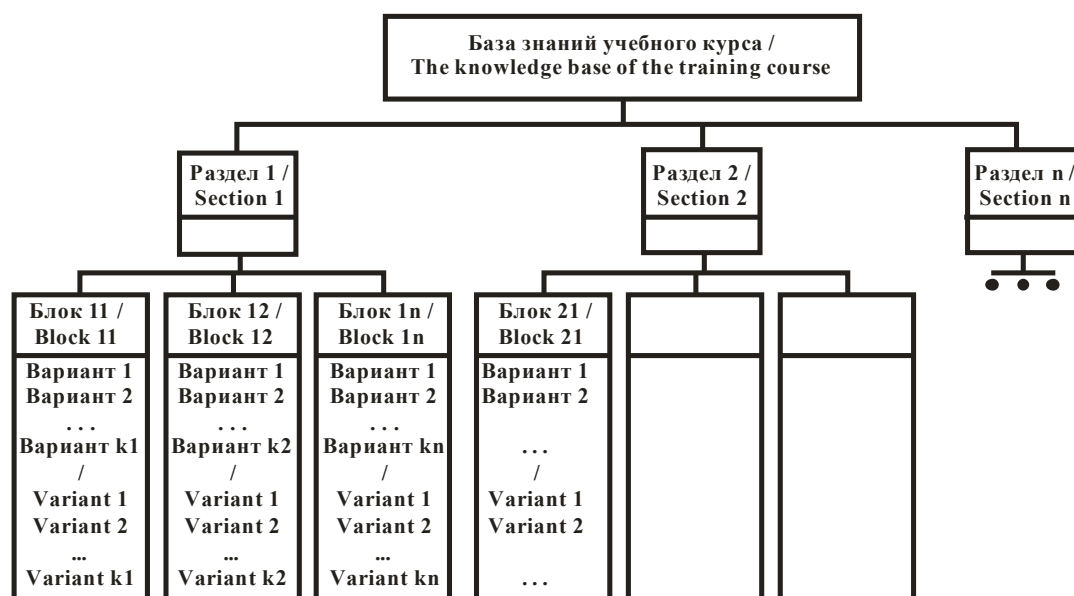
F i g. 3. The model of didactic system organisation

Стадии реализации требований к системе:

1. Организация учебных курсов с компетенциями (согласно ФГОС). Проведение экспертизы их полноты, целостности, сложности. По результатам принимается решение по количеству уровней сложности в курсе, необходимому стилю представления материала. Оценивается минимально допустимый профиль (параметры ABC , POL , CHL), при котором студент считается академически компетентным, т. е. эксперт определяет значения параметров $A = a(0)$, $b(0)$, $c(0)$, $pol(0)$, $chl(0)$.

2. Идентификация параметров, характеризующих цель подготовки (определение значений A , B , C , POL , CHL). Согласно цели, они должны быть выше экспертных оценок, т. е. значения параметров a , b , c , pol , chl студента по окончании курса должно быть выше экспертных ($a \geq a(0)$, $b \geq b(0)$, $c \geq c(0)$, $pol \geq pol(0)$, $chl \geq chl(0)$).

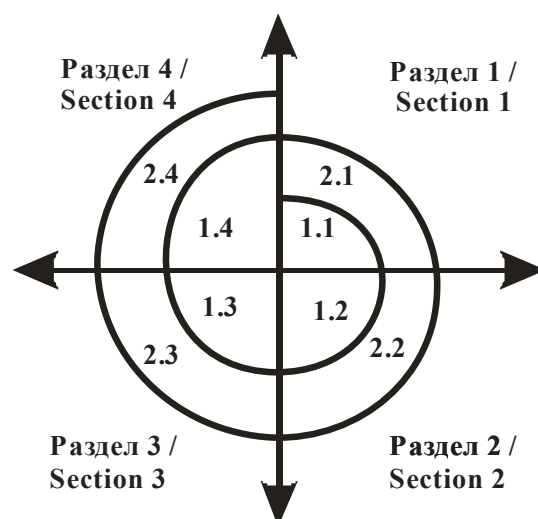
3. Обеспечение индивидуальной траектории развития для студента за счет вариаций заданий и случайному формированию комплекса тестовых вопросов. Индивидуальность заданий осуществляется через организацию специальной базы заданий, структура которой показана на рис. 4.



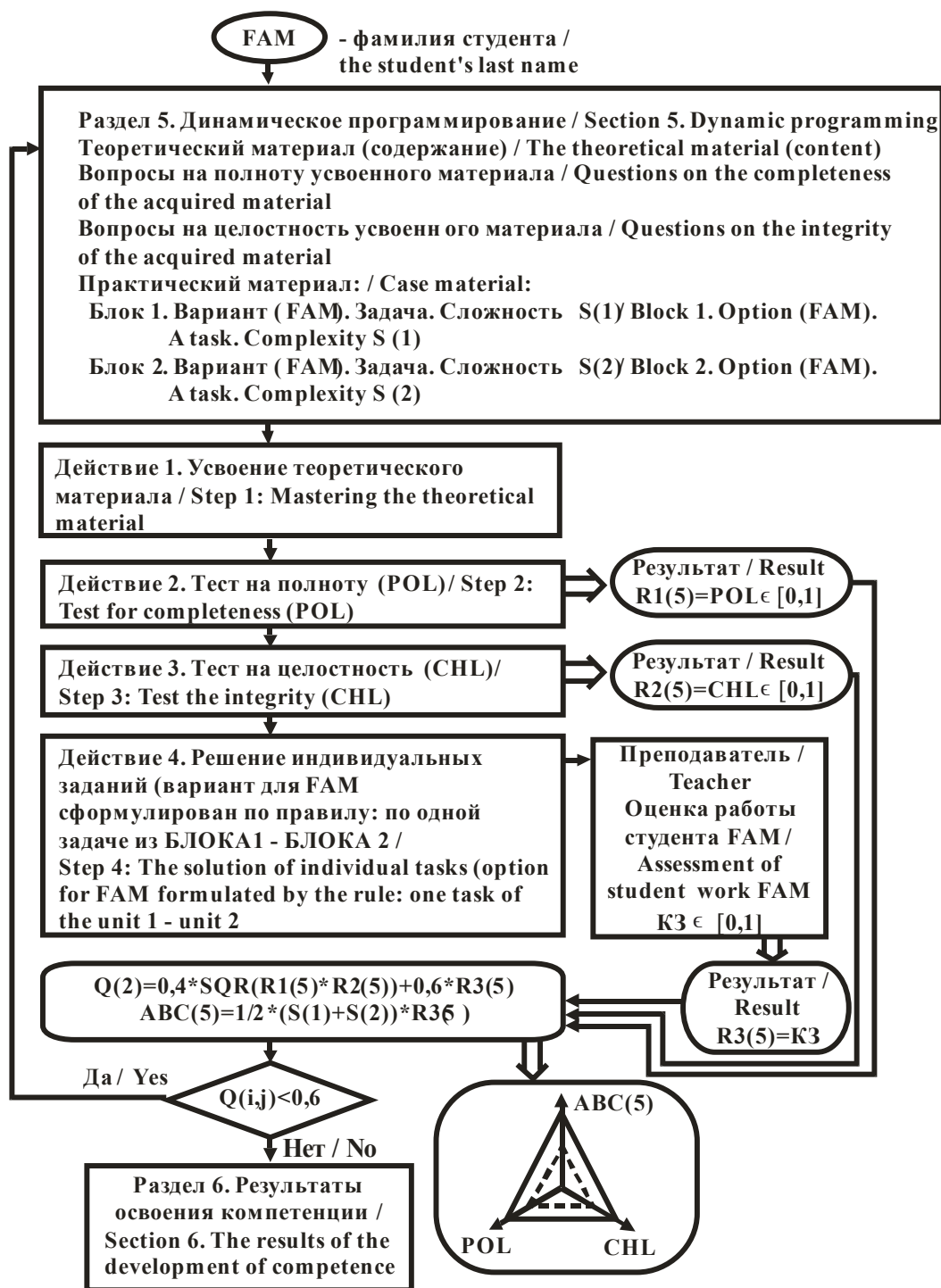
Р и с. 4. Структура организации индивидуальной базы заданий
F i g. 4. The structure of individual pool of assignments

Разумеется, студентов может быть гораздо больше, чем вариантов заданий, поэтому индивидуализация организуется так. Вариант (FAM) = $N \cdot \text{mod } k$, где FAM – фамилия студента, N – его регистрационный номер, k – количество вариантов задач в блоке.

4. В зависимости от сложности учебного материала, установленного экспертами, курс делится на m уровней сложности. На рис. 5 приводится пример структуры разделенного курса, который имеет 2 уровня сложности и состоит из 4 разделов.



Р и с. 5. Структура организации многоуровневого учебного курса
F i g. 5. Structure of a multi-level training course organisation



Р и с. 6. Схема организации подготовки

F i g. 6. The scheme of training

Данный рисунок демонстрирует учебный материал с индексами 1.1–1.4 и представляет собой первый уровень сложности осваиваемого материала, а второй уровень проиндексирован номерами 2.1–2.4.

Развитие ABC-способностей и усвоения знаний студентом происходит по спирали через его «зоны ближайшего развития», что обеспечивает его развитие в рамках учебного курса.

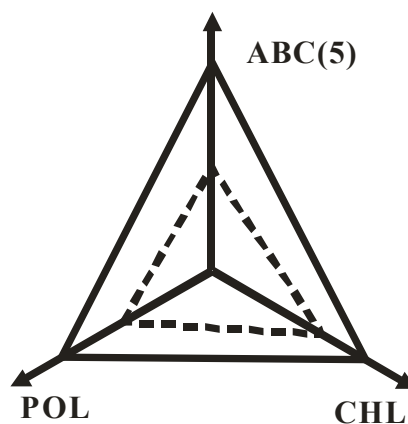
5. Инструкция для быстрого освоения студентом учебного материала представляется в алгоритмическом виде. В качестве примера рассмотрим учебный курс «Исследование операций», который предназначен для того, чтобы студент освоил компетенцию: «уметь решать проблемы (задачи) оптимального планирования с использованием математических методов и типовых моделей». Курс состоит из 6 разделов. В начале каждого раздела в формате алгоритма предложена инструкция организации учебной деятельности. На рис. 6 данная инструкция приводится для быстрого освоения раздела 5 «Динамического программирования».

6. Требование с номером 6 удовлетворяется следующим образом (рис. 6): допустим, студент освоил компетенцию в рамках раздела 5, т. е. значение величины Q – качество владения компетенцией больше 60 %, тогда уровень развития ABC-способностей студента высчитывается по формуле:

$$ABC(5) = 0,5 \times (S(1) + S(2)) \times K3(5),$$

где через $S(1)$, $S(2)$ – обозначены соответственно сложности решенных студентом задач, а $K3(5)$ – качество их решения по оценке преподавателя.

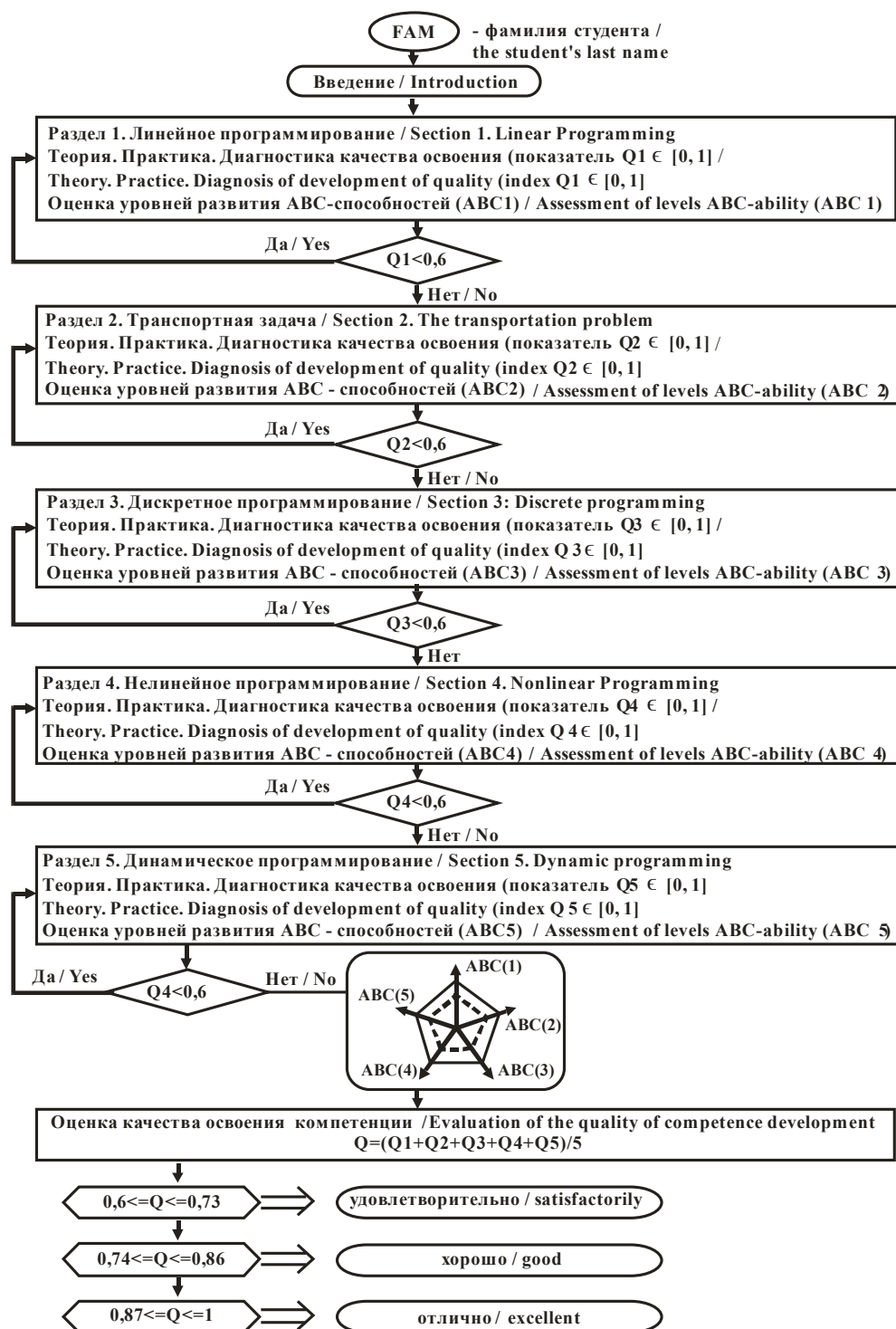
При этом значения результатов тестирования на полноту (POL) и целостность (CHL) усвоенного теоретического материала, т. е. значения $R1(5)$ и $R2(5)$ вычисляются автоматизированным способом. В целом на основе всех результатов строится диаграмма (рис. 7) состояния развития студента в рамках раздела 5.



Р и с. 7. Диаграмма «достижений» студента
F i g. 7. Diagram of student's "achievements"

На диаграмме через штриховой профиль изображено состояние реальных достижений студента по параметрам ABC , POL , CHL , а сплошной профиль характеризует потенциал курса в разделе 5.

7. Как следует из функциональной модели инженера (см. рис. 1, 2, требование 7) знания при решении проблем играют роль механизма и как любой функционирующий в природе механизм они должны обладать свойствами полноты и целостности. Это на практике означает, что ABC-способности инженера реализуются в качестве умения решать проблемы только в случае, когда инженер обладает знаниями в их полноте и целостности одновременно. Разумеется, знания и умения инженера между собой коррелированы. Из статистических данных следует [19], что в принципе возможно оценить умения инженера по его знаниям (например, по результатам традиционного теста), но только тогда, когда речь идет о решении несложных проблем. Оценить же умения инженера разрешать сложные проблемы возможно, только через оценку глубины его знаний. Глубина (параметр Z) знаний инженера вычисляется как произведение значений. $Z = POL \times CHL$. При этом коэффициент корреляции (K) между «умениями» и «глубиной знаний» можно рассматри-



Р и с. 8. Структура организации курса, технологии обучения и формирования результатов
 F i g. 8. The structure of the course break down, technology of teaching and the formation of results

вать как показатель надежности оценки его «умений». Поэтому, в принципе, можно предсказать, что инженер владеет компетенцией с показателем качества Z (результаты тестирования на полноту и целостность) с надежностью K [19].

8. В модели (через переключатель) заложена возможность функционирования системы в двух режимах «да / нет» (см. рис. 3). Первый режим (без преподавателя), т. е. студент усваивает теоретический материал, проходит тест на полноту и целостность, затем выполняет индивидуальные задания и, если у него $Q = POL \times CHL$ – показатель качества владения компетенцией (в рамках раздела) выше чем 0,6 (60 %), то он переходит осваивать следующий раздел. Второй режим (с преподавателем) – тоже самое, что первый, только преподаватель оценивает качество выполненных работ (см. рис. 6 значение $K3$) с учетом которого (автоматически) оценивается качество владения компетенцией по формуле $Q = 0,4 \times POL \times CHL + 0,6K3$.

В целом, модель организации учебного курса, состоящего из 5 разделов с технологиями обучения и диагностики системы подготовки в метрическом компетентностном формате, приводится на рис. 8.

Обсуждение и заключения

Проект реализован в техногенной среде кафедры информатики и прикладной математики КНИТУ (www.myknitu.ru). Дидактическая система представляет собой электронную библиотеку учебных курсов [20–22] выпускающей кафедры по направлению подготовки «Информационные системы и технологии». Каждый курс поддерживает какую-то компетенцию, определенную стандартом (на данный момент ФГОС 3+). Оболочка библиотеки представляет собой инструментальное средство (движок), в рамках которой можно сформировать любой учебный курс для подготовки (самоподготовки) студентов в метрическом компетентностном формате.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Подготовка инженера в реально-виртуальной среде опережающего обучения / Г. С. Дьяконов [и др]. Казань : КГТУ, 2009. 404 с. URL: <http://elibrary.ru/item.asp?id=19570264> (дата обращения: 09.06.2016).
2. Старыгина С. Д., Нуриев Н. К. Математическая модель расчета циклов устойчивой компетентности специалистов в области программной инженерии // Вестник Чувашского университета. 2006. № 5. С. 276–279. URL: <http://elibrary.ru/item.asp?id=11784936> (дата обращения: 09.06.2016).
3. Нуриев Н. К., Старыгина С. Д., Ахметшин Д. А. Дидактическая инженерия: проектирование программного обеспечения техногенной социально-образовательной среды вуза // Вестник Казанского технологического университета. 2015. Т. 18, № 24. С. 109–113. URL: <http://elibrary.ru/item.asp?id=25375637> (дата обращения: 09.06.2016).
4. Старыгина С. Д., Нуриев Н. К. Дидактическая инженерия: проектирование ЭОР для подготовки инженеров в метрическом компетентностном формате // Образовательные технологии и общество. 2016. Т. 19, № 1. С. 567–577. URL: <http://elibrary.ru/item.asp?id=25516611> (дата обращения: 09.06.2016).
5. Методология проектирования дидактических систем нового поколения / Н. К. Нуриев [и др.]. Казань : Центр инновационных технологий, 2009. 455 с. URL: <http://elibrary.ru/item.asp?id=21251311> (дата обращения: 09.06.2016).
6. Нуриев Н. К., Старыгина С. Д. Цифровая модель деятельностного потенциала инженера // Альма-Матер. 2011. № 10. С. 49–55. URL: <http://elibrary.ru/item.asp?id=17046041> (дата обращения: 09.06.2016).
7. Нуриев Н. К. Специфика подготовки конкурентоспособных специалистов в области программной инженерии // Интеграция образования. 2005. № 3. С. 172–176. URL: <http://elibrary.ru/item.asp?id=12158732> (дата обращения: 09.06.2016).
8. Нуриев Н. К., Журбенко Л. Н. Интеллектуальная ориентация специалиста и закономерности развития его проектно-конструктивных способностей // Интеграция образования. 2006. № 3. С. 13–18. URL: <http://elibrary.ru/item.asp?id=11715020> (дата обращения: 09.06.2016).



9. Шихов Ю. А., Шихова О. Ф., Касаткин А. А. Проблема измеримости образовательных стандартов высшего профессионального образования // Образование и наука. 2016. № 1 (130). С. 21–33.
10. Handbook On Formative and Summative Evaluation of Student Learning / B. S. Bloom [at all]. New York : McGraw-Hill, 1971. 232 p.
11. Taxonomy of Education Objective / The Classification of Education Goals ; B. S. Bloom [at all]. New York, 1971.
12. Павлова Е. В., Исламгулова Г. Ф. Образовательная среда вуза как фактор профессионального становления студентов // Успехи современной науки и образования. 2016. Т. 1, № 5. С. 26–29.
13. Крылов Д. А., Нуриев Н. К., Старыгина С. Д. Дидактическая инженерия как методология техногенной образовательной среды // Евразийский союз ученых (ЕСУ). 2015. № 7 (16). С. 62–64.
14. Проектирование квазиинтеллектуальных образовательных систем нового поколения / Н. К. Нуриев [и др.] // Образовательные технологии и общество. 2006. Т. 9, № 4. С. 246–259. URL: <http://elibrary.ru/item.asp?id=9254428> (дата обращения: 09.06.2016).
15. Nuriyev N. K., Starygina S. D. Didactic system of the intellectual-active development of the engineers // The 8th Congress of the International Society for Analysis, its Applications, and Computation. M. : PFUR, 2011. P. 445.
16. Нуриев Н. К., Старыгина С. Д. Проектирование smart-системы для поддержки обучения «двойной диплом» // Вестник Казанского государственного технологического университета. 2012. № 19. С. 253–257. URL: <http://elibrary.ru/item.asp?id=18216184> (дата обращения: 09.06.2016).
17. Nuriyev N. K., Nuriyev A. N. Designing of the software web component of the didactic systems of the engineering education // International Conference on Interactive Collaborative Learning (ICL). 2013. P. 354–358.
18. Nuriyev N. K., Starygina S. D. New didactic systems of the engineering education // International Conference on Interactive Collaborative Learning (ICL). 2013. P. 342–347. URL: <http://elibrary.ru/item.asp?id=21916345> (дата обращения: 09.06.2016).
19. Нуриев Н. К., Старыгина С. Д., Ахметшин Д. А. Алгоритм оценки качества владения компетенцией на основе показателя глубины усвоенных знаний // Альма-Матер. 2015. № 11. С. 64–67. URL: <http://elibrary.ru/item.asp?id=24870585> (дата обращения: 09.06.2016).
20. Печеный Е. А., Нуриев Н. К., Старыгина С. Д. Экономико-математические модели в управлении (подготовка IT-инженеров в метрическом компетентностном формате) : учеб. пособие. Казань : Центр инновационных технологий, 2016. 224 с.
21. Нуриев Н. К., Пащукова Е. В. Структура и содержание виртуального кабинета по дисциплине «Вычислительная математика» // Новые технологии в образовании. 2009. № 3. С. 84–88.
22. Барон Л. А., Нуриев Н. К., Старыгина С. Д. Численные методы для IT инженеров: учебное пособие для вузов. Казань : Центр инновационных технологий, 2012. 176 с. URL: <http://elibrary.ru/item.asp?id=19467380> (дата обращения: 09.06.2016).

Поступила 20.06.16; принята к публикации 01.07.16; опубликована онлайн 30.09.16.

Об авторах:

Нуриев Наиль Кашапович, заведующий кафедрой информатики и прикладной математики ФГБОУ ВО «Казанский национальный исследовательский технологический университет» (Россия, г. Казань, ул. К. Маркса, д. 68), доктор педагогических наук, профессор, **ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-9557-5493>**, nurievnk@mail.ru

Старыгина Светлана Дмитриевна, доцент кафедры информатики и прикладной математики ФГБОУ ВО «Казанский национальный исследовательский технологический университет» (Россия, г. Казань, ул. К. Маркса, д. 68), кандидат педагогических наук, **ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-3401-6452>**, svetacd_kazan@mail.ru

Гибадуллина Эндже Анваровна, студент кафедры информатики и прикладной математики ФГБОУ ВО «Казанский национальный исследовательский технологический университет» (Россия, г. Казань, ул. К. Маркса, д. 68), **ORCID: <http://orcid.org/0000-0001-9626-0904>**, rainy_happiness@bk.ru

Заявленный вклад авторов:

Нуриев Наиль Кашапович разработал функциональную модель инженера, критерии эффективности, метрическую шкалу качества владения компетенцией, модель дидактической системы нового поколения.



Старыгина Светлана Дмитриевна разработала технологии подготовки в метрическом компетентностном формате и техники диагностики. Разработала программное обеспечение поддержки процессов подготовки и диагностики.

Гибадуллина Эндже Анваровна участвовала в обсуждении материалов статьи. Сделала верстку и форматирование работы.

Все авторы прочитали и одобрили окончательный вариант рукописи.

REFERENCES

1. Dyakonov GS, Zhurakovskiy VM, Ivanov VG, Kondratyev VV, Kuznetsov AM, Nuriyev NK. Podgotovka inzhenera v realnoy-virtualnoy srede operezhayushchego obucheniya [Training engineer in real-virtual environment of preemptive learning]. Kazan; 2009. Available from: <http://elibrary.ru/item.asp?id=19570264> (accessed 09.06.2016). (In Russ.)
2. Starygina SD, Nuriyev NK. Matematicheskaya model rascheta tsiklov ustoychivoy kompetentnosti spetsialistov v oblasti programmnoy inzhenerii [A mathematical model for calculating the cycles of steady competence of specialists in software engineering]. *Vestnik Chuvashskogo universiteta* = Chuvash University Bulletin. 2006; 5:276-279. Available from: <http://elibrary.ru/item.asp?id=11784936> (accessed 09.06.2016). (In Russ.)
3. Nuriyev NK, Starygina SD, Akhmetshin DA. Didakticheskaya inzheneriya: proektirovaniye programmnoy obespecheniya tekhnogennoy sotsialno-obrazovatelnoy sredy vuza [Didactic engineering: designing software man-made socio-educational environment of higher school]. *Vestnik tekhnologicheskogo universiteta* = Journal of University of Technology. 2015; 24:109-113. Available from: <http://elibrary.ru/item.asp?id=25375637> (accessed 09.06.2016). (In Russ.)
4. Starygina SD, Nuriyev NK. Didakticheskaya inzheneriya: proektirovaniye EOR dlya podgotovki inzhenerov v metrichekom kompetentnostnom формате [Didactic Engineering: design of an electronic resource to train engineers in the metric format competency]. *Obrazovatelnye tekhnologii i obshchestvo* = Education Technology & Society. 2016; 1(19):567-577. Available from: <http://elibrary.ru/item.asp?id=25516611> (accessed 09.06.2016). (In Russ.)
5. Nuriyev NK, Zhurbenko LN, Shakirov RF, Khayrullina ER, Starygina SD, Abutalipov AR. Metodologiya proyektirovaniya didakticheskikh sistem novogo pokoleniya [The methodology of designing a new generation of teaching systems]. Kazan, 2009. Available from: <http://elibrary.ru/item.asp?id=21251311> (accessed 09.06.2016). (In Russ.)
6. Nuriyev NK, Starygina SD. Tsifrovaya model deyatel'nostnogo potentsiala inzhenera [Digital model of the activity of engineer building]. *Alma-Mater* = Alma Mater. 2011; 10:49-55. Available from: <http://elibrary.ru/item.asp?id=17046041> (accessed 09.06.2016). (In Russ.)
7. Nuriyev NK. Spetsifika podgotovki konkurentosposobnykh spetsialistov v oblasti programmnoy inzhenerii [Specifics of training competitive specialists in the field of software engineering]. *Integratsiya obrazovaniya* = Integration of Education. 2005; 3:172-176. Available from: <http://elibrary.ru/item.asp?id=12158732> (accessed 09.06.2016). (In Russ.)
8. Nuriyev NK, Zhurbenko LN. Intellektualnaya orientatsiya spetsialista i zakonomernosti razvitiya ego proektno-konstruktivnykh sposobnostey [Intellectual orientation of specialist and regularities of development of his designing skills]. *Integratsiya obrazovaniya* = Integration of Education. 2006; 3:13-18. Available from: <http://elibrary.ru/item.asp?id=11715020> (accessed 09.06.2016). (In Russ.)
9. Shikhov YuA, Shikhova OF, Kasatkin AA. Problema izmerimosti obrazovatelnykh standartov vysshego professional'nogo obrazovaniya [The problem of standards measurability in higher education]. *Obrazovaniye i nauka* = Education and Science. 2016; 1(130):21-33. (In Russ.)
10. Bloom BS, Hastings JT, Madaus GF, et al. Handbook On Formative and Summative Evaluation of Student Learning. New York: McGraw-Hill; 1971.
11. Bloom BS, et al. Taxonomy of Education Objective / The Classification of Education Goals. New York, 1971.
12. Pavlova YeV, Islamgulova GF. Obrazovatel'naya sreda vuza kak faktor professional'nogo stanovleniya studentov [Educational environment of higher school as the factor of professional formation of students]. *Uspekhi sovremennoy nauki i obrazovaniya* = The Success of Modern Science and Education. 2016; 1(5):26-29. (In Russ.)



13. Krylov DA, Nuriyev NK, Starygina SD. Didakticheskaya inzheneriya kak metodologiya tekhnogennoy obrazovatelnoy sredy [Didactic engineering as the methodology of technological educational environment]. *Yevraziyskiy soyuz uchenykh* = Eurasian Union of Scientists. 2015; 7(16):62-64. (In Russ.)
14. Nuriyev NK, Zhurbenko LN, Starygina SD, Fatykhov RK. Proektirovaniye kvaziintellektualnykh obrazovatelnykh sistem novogo pokoleniya [Designing a new generation of quasi-intelligent educational systems]. *Obrazovatelnye tekhnologii i obshchestvo* = Educational Technology & Society. 2006; 4(9):246-259. Available from: <http://elibrary.ru/item.asp?id=9254428> (accessed 09.06.2016). (In Russ.)
15. Nuriyev NK, Starygina SD. Didactic system of the intellectual-active development of engineers. In: The 8th Congress of the International Society for Analysis, its Applications, and Computation. Moscow: PFUR; 2011.
16. Nuriyev NK, Starygina SD. Proektirovaniye smart-sistemy dlya podderzhki obucheniya «dvoynoy diplom» [Designing smart-system to support learning in “double degree diploma”]. *Vestnik Kazanskogo tekhnologicheskogo universiteta* = Journal of Kazan University of Technology]. 2012; 19:253-257. Available from: <http://elibrary.ru/item.asp?id=18216184> (accessed 09.06.2016). (In Russ.)
17. Nuriyev NK, Nuriyev AN. Designing software web component of the didactic systems of the engineering education. International Conference on Interactive Collaborative Learning (ICL). Kazan, 2013.
18. Nuriyev NK, Starygina SD. New didactic systems in engineering education. International Conference on Interactive Collaborative Learning (ICL). Kazan, 2013. Available from: <http://elibrary.ru/item.asp?id=21916345> (accessed 09.06.2016).
19. Nuriyev NK, Starygina SD, Akhmetshin DA. Algoritm otsenki kachestva vladeniya kompetentsiy na osnove pokazatelya glubiny usvoennykh znaniy [Algorithm for evaluating the quality of competence usage based on the indicator of depth of knowledge learned]. *Alma-Mater* = Alma-Mater. 2015; 11:64-67. Available from: <http://elibrary.ru/item.asp?id=24870585> (accessed 09.06.2016). (In Russ.)
20. Pecheny Yea, Nuriyev NK, Starygina SD. Ekonomiko-matematicheskiye modeli v upravlenii (podgotovka IT-inzhenerov v metrichekom kompetentnostnom formate) [Economic and mathematical models in management (training IT-engineers in the metric format competency)]. Kazan; 2016.
21. Nuriyev NK, Pashukova YeV. Struktura i soderzhanie virtualnogo kabineta po distsipline «Vychislitel'naya matematika» [The structure and content of virtual office on the subject “Computational Mathematics”]. *Novyye tekhnologii v obrazovanii* = New Technologies in Education. 2009; 3:84-88. (In Russ.)
22. Baron LA, Nuriyev NK, Starygina SD. Chislennyye metody dlya IT inzhenerov [Numerical methods for IT engineers]. Kazan; 2012. Available from: <http://elibrary.ru/item.asp?id=19467380> (accessed 09.06.2016). (In Russ.)

Submitted 20.06.16; accepted for publication 01.07.16; published online 30.09.16.

About the authors:

Nail K. Nuriyev, head of Chair of Information Science and Applied Mathematics, Kazan National Research Technological University (68, Karl Marx St., Kazan, Russia), Dr.Sci. (Pedagogy), professor, **ORCID:** <http://orcid.org/0000-0002-9557-5493>, nurievnk@mail.ru

Svetlana D. Starygina, associate professor, Chair of Information Science and Applied Mathematics, Kazan National Research Technological University (68, Karl Marx St., Kazan, Russia), Ph.D. (Pedagogy), **ORCID:** <http://orcid.org/0000-0002-3401-6452>, svetacd_kazan@mail.ru

Endzhe A. Gibadullina, post graduate student, Chair of Information Science and Applied Mathematics, Kazan National Research Technological University (68, Karl Marx St., Kazan, Russia), **ORCID:** <http://orcid.org/0000-0001-9626-0904>, rainy_happiness@bk.ru

Contribution of the authors:

Nail K. Nuriyev developed a functional model of an engineer, criteria of efficiency, metric scale competence of mastering quality the competence, model of the new generation of didactic system.

Svetlana D. Starygina developed technology training in the metric format competency and diagnostic techniques; software support for the preparation and diagnostics.

Endzhe A. Gibadullina participated in the discussion of presented materials and made the layout and the formatting of the article.

All authors read and approved the final manuscript.

ВНУТРИПРЕДМЕТНАЯ ИНТЕГРАЦИЯ ОБУЧЕНИЯ БОЕВЫМ ПРИЕМАМ БОРЬБЫ СОТРУДНИКОВ ОВД

Е. И. Троян

*ФГКУ ДПО «Тюменский институт повышения квалификации сотрудников
МВД России», г. Тюмень, Россия,
troyan_evgenii@mail.ru*

Введение: статья посвящена проблеме практической реализации интегрированного обучения боевым приемам борьбы сотрудников ОВД.

Материалы и методы: материалом послужили труды ученых, в которых рассматривается проблема реализации интегрированного обучения в профессиональном образовании. Исследование проводилось с целью выявления эффективных способов и педагогических условий реализации внутрипредметного интегрированного обучения сотрудников ОВД применению боевых приемов борьбы в типовых ситуациях служебной деятельности. Гипотеза исследования основана на предположении, что использование комплексных практических занятий по физической подготовке повысит эффективность внутрипредметного интегрированного обучения сотрудников ОВД по применению боевых приемов борьбы в типовых ситуациях служебной деятельности при условии, что в учебно-тренировочном процессе будут использоваться активные методы обучения; при организации и проведении комплексных занятий будет реализован практико-ориентированный подход к профессиональному обучению; при организации и структурировании занятий будут использоваться прогрессирующие уровни сложности формирования навыков и тактики применения боевых приемов борьбы. Для решения задач исследования будут использоваться специально подобранные методы исследования: анализ и обобщение литературных источников, нормативно-правовой базы и практического опыта; моделирование типовых ситуаций служебной деятельности; педагогический эксперимент; тестирование; метод экспертной оценки; методы математической статистики.

Результаты исследования: выявлено, что в конце эксперимента уровень владения навыками приемов борьбы в экспериментальной группе оказался выше на 7,4 %, чем в контрольной. Очевидно, это явилось следствием использования в экспериментальной группе комплексных занятий. На этих занятиях отрабатывалась интеграция приемов различных учебных тем физической подготовки для обучения действиям в типовых ситуациях служебной деятельности.

Обсуждение и заключения: применение комплексных практических занятий по физической подготовке способствует практической реализации внутрипредметного интегрированного обучения и формированию у сотрудников ОВД целостных навыков применения приемов борьбы. Результаты исследования могут быть использованы в профессиональном образовании сотрудников ОВД.

Ключевые слова: внутрипредметная интеграция; сотрудники ОВД; боевые приемы борьбы; типовые ситуации служебной деятельности; комплексное занятие; ситуационный метод

Для цитирования: Троян Е. И. Внутрипредметная интеграция обучения боевым приемам борьбы сотрудников ОВД // Интеграция образования. 2016. Т. 20, № 3. С. 407–414. DOI: 10.15507/1991-9468.084.020.201603.407-414

INTRA-DISCIPLINE INTEGRATION IN TEACHING FIGHTING TECHNIQUES TO POLICE OFFICERS

E. I. Troyan

*Tyumen Advanced Training Institute of the MIA of Russia, Tyumen, Russia,
troyan_evgenii@mail.ru*

Introduction: the article discusses the problem of implementing integrated teaching of fighting techniques to police officers.

Materials and Methods: studied the works of scientists, in which addresses the problem of realization integrated education in vocational education. The study was conducted in order to identify effective methods and pedagogical conditions for of realization the integrated police training. Intrasubject use combat fighting techniques in combat situations typical official activity. The hypothesis of the research is based on the assumption that the use of comprehensive practical classes in physical training improves the efficiency of integrated training of police officers in using combat fighting techniques in typical situations of official activities, provided that the training process will be based on active learning methods. To tackle the challenges



specially selected research methods were used: analysis and generalisation of scholarly literature, regulatory framework and practical experience; modeling of typical situations of official activities; pedagogical experiment; test; method of expert assessment; methods of mathematical statistics.

Results: the results of testing martial skill techniques revealed a higher level of preparedness of the representatives of the experimental group.

Discussion and Conclusions: comprehensive classes implement the principle of intra-discipline integration when active learning methods, action-oriented situations in performance of police officers are used.

Keywords: intra-discipline integration; police officers; combat fighting techniques; typical situations of official activities; comprehensive lessons; the situational method

For citation: Troyan EI. Intra-discipline integration in teaching fighting techniques to police officers. *Integratsiya obrazovaniya* = Integration of Education. 2016; 3(20):407-414. DOI: 10.15507/1991-9468.084.020.201603.407-414

Введение

Современное развитие теории и практики физической подготовки сотрудников ОВД характеризуется, с одной стороны, прогрессивными тенденциями, связанными с необходимостью осуществления учебно-тренировочного процесса на основе использования принципов интеграционного образования, а с другой – неспособностью обеспечить территориальные органы внутренних дел специалистами, владеющими надежными навыками применения боевых приемов борьбы в типовых ситуациях служебной деятельности. Глубокое и многоуровневое понимание проблемы формирования интегрированных навыков применения боевых приемов борьбы в типовых ситуациях служебной деятельности требует разработки методического обеспечения данного процесса, способного разрешить имеющиеся противоречия.

Актуальность разработки эффективных практических способов интегрированного обучения сотрудников ОВД применению боевых приемов борьбы в типовых ситуациях служебной деятельности обусловлена наличием следующих противоречий:

1. На социально-педагогическом уровне характеризуется противоречием между социально обусловленной потребностью общества в высококвалифицированных сотрудниках ОВД и недостаточно реализованными потенциальными возможностями организации интегрированного профессионального обучения.

2. На научно-теоретическом уровне обусловлена тем, что несмотря на возросший интерес исследователей

к проблеме интегрированного обучения возникает противоречие между узкопредметным характером тематического плана физической подготовки, препятствующей формированию у сотрудников ОВД навыков комплексно решать профессиональные задачи на стыке различных тем, и необходимостью разработки и теоретического обоснования механизмов использования внутрипредметной интеграции в учебно-тренировочном процессе формирования навыков применения боевых приемов борьбы в типовых ситуациях служебной деятельности.

3. На научно-методическом уровне обусловлена противоречиями между требованием практики к научно-методическому обеспечению процесса формирования интегрированных навыков применения боевых приемов борьбы в типовых ситуациях служебной деятельности и неразработанностью педагогических практических методик и технологий этого процесса.

Анализ научной, учебно-методической литературы, нормативно-правовой базы, эффективного педагогического опыта, опыта практической деятельности сотрудников ОВД позволил выявить проблему исследования. Ее суть заключается в необходимости разрешения противоречия, с одной стороны, между современными тенденциями профессионального образования в системе МВД России, ориентирующими формирование профессиональных компетенций сотрудника ОВД, и повышением требований к преподаванию физической подготовки; с другой – между совершенствованием педагогической деятельности, ориентированной на формирование целостных интегрированных профессиональ-



но-прикладных навыков боевых приемов борьбы сотрудника ОВД, и недостаточной разработанностью методов практической реализации внутрипредметной интеграции и формирования искомых навыков.

Обзор литературы

Сама идея интегрированного обучения в педагогике культивируется достаточно длительное время. Современные образовательные системы развиваются на основе активного использования принципа интеграции. Суть данного принципа заключается в понимании условности разделения и строгого восприятия как отдельных тем в одной дисциплине, так и смежных учебных дисциплин и стремлении к созданию синтезированных, интегрированных систем знаний, дающих возможность учащимся получить представление о целостной картине мира.

Т. Ф. Ефремов определяет интеграцию как «объединение в единое целое отдельных частей»¹.

В зарубежном образовании исследуются проблемы интеграции и ориентации обучения на будущую практическую деятельность учащегося [1]. В российском образовании активно развиваются несколько концепций и технологий интеграции, среди которых выделяются концепция интеграции содержания общего образования В. В. Серикова², основанная на идеи уменьшения многопредметности и укрупнения образовательных областей концепция внутрипредметной интеграции В. И. Загвязинского [2]; концепция укрупнения дидактических единиц П. М. Эрдниева³; технология интегрирования учебных предметов (физики и химии А. И. Гуревича; концепция синтеза дидактических систем Л. А. Артемьева; концепция интеграции воспитательных сил общества В. В. Семенова.

В теории и методике профессионального образования сотрудников ОВД большое внимание уделяется исследованию возможностей интегрированного обучения.

Так, А. А. Мещеряковой обоснованы методологические основы педагогической интеграции и возможности использования интегративного подхода к подготовке специалистов для органов внутренних дел [3, с. 209]. В. И. Хальзовым и А. Ю. Сагайдаком исследованы вопросы оптимизации профессиональной подготовки курсантов психологов в вузах МВД России на основе использования принципов интегрированного образования [4; 5]. А. А. Каримовым рассмотрены вопросы взаимосвязи тактико-специальной и огневой подготовки в профессиональной подготовке сотрудников органов внутренних дел [6]. По мнению А. Ф. Кузнецова, для оптимизации физической подготовки в образовательных учреждениях системы МВД России целесообразно применять методику сопряженного воздействия развития физических качеств курсантов и формирования надежных навыков боевых приемов борьбы, а также командные подвижные игры с элементами единоборств и тренажерные устройства со срочной информацией на базе ПЭВМ [7, с. 62].

С. Н. Баркалов, исследуя основные направления совершенствования физической подготовки, предлагает усиливать практическую составляющую физической направленности с максимальным приближением содержания образовательного процесса к специфике задач, выполняемых органами внутренних дел [8, с. 300]. В. Г. Лупырь разработал концепцию междисциплинарной интеграции в боевой подготовке курсантов образовательных организаций системы МВД России [9, с. 15]. Н. А. Алексеев обосновал корреляционную зависимость

¹ Ефремова Т. Ф. Новый словарь русского языка : Толково-словообразовательный. Св. 136 000 слов. ст., ок. 250 000 семант. ед. : В 2 т. М. : Русский язык, 2000. Т. 1: А-О. VII, 1213 с. Т. 2: П-Я. 1084 с.

² Сериков В. В. Образование и личность. Теория и практика проектирования педагогических систем. М. : Логос, 1999. 272 с.

³ Эрдниева П. М. Укрупнение дидактических единиц как технология обучения. М., 1992. с. 252.



структурных взаимосвязей физической подготовки курсантов вузов МВД России с составляющими их профессиональной подготовки [10, с. 84]. Тем не менее данные исследования не затрагивали проблемы внутрипредметного интегрированного обучения боевым приемам борьбы в теории и практике физической подготовке сотрудников ОВД.

Материалы и методы

Исследование данной проблемы позволит найти решения задач, связанных с разработкой концепции формирования целостной профессиональной компетенции владения знаниями и навыками юридически обоснованного применения боевых приемов борьбы в типовых ситуациях служебной деятельности у сотрудников ОВД.

Объект исследования – учебно-тренировочный процесс обучения сотрудников ОВД применению боевых приемов борьбы в типовых ситуациях служебной деятельности.

Предмет исследования – способы осуществления внутрипредметной интеграции в обучении сотрудников ОВД применению боевых приемов борьбы в типовых ситуациях служебной деятельности.

Исследование проводилось с целью выявления эффективных способов и педагогических условий реализации внутрипредметного интегрированного обучения сотрудников ОВД применению боевых приемов борьбы в типовых ситуациях служебной деятельности.

Гипотеза исследования основана на предположении, что использование комплексных практических занятий по физической подготовке повысит эффективность внутрипредметного интегрированного обучения сотрудников ОВД применению боевых приемов борьбы в типовых ситуациях служебной деятельности в следующих случаях: в учебно-тренировочном процессе будут использоваться активные методы обучения; при организации и проведении комплексных занятий будет реализован практико-ориентированный подход к профессиональному обучению; при организации и структурировании занятий будут

использоваться прогрессирующие уровни сложности формирования навыков и тактики применения боевых приемов борьбы.

Для достижения цели исследования были решены следующие задачи: выполнен анализ и обобщение нормативно-правовой базы, научной и учебно-методической литературы, практического опыта по теме исследования; разработаны критерии сформированности навыков применения боевых приемов борьбы в типовых ситуациях служебной деятельности; разработан блок комплексных занятий по физической подготовке на основе использования активных методов обучения и прогрессирующих уровней сложности формирования навыков боевых приемов борьбы и доказать его эффективность.

Для решения задач использовались специально подобранные методы исследования: анализ и обобщение литературных источников, нормативно-правовой базы и практического опыта; моделирование типовых ситуаций служебной деятельности; педагогический эксперимент; тестирование; метод экспертной оценки; методы математической статистики. Исследование проводилось на базе Тюменского института повышения квалификации сотрудников МВД России.

Результаты исследования

Особенностью боевых приемов борьбы, практикуемых для обучения в системе МВД, является то, что учебная программа разделена на несколько самостоятельных тем, в которых обособленно изучаются болевые приемы, приемы освобождения от захватов и обхватов, удары и защита от ударов, защита от ударов ножом и др. Тем не менее на итоговом занятии сотрудник должен продемонстрировать комплексное владение боевыми приемами борьбы. В сущности сотрудник должен выполнить один прием, интегрирующий в одно целое технику приемов, изученных отдельно в каждой теме учебной программы. Очевидно, что в определенный период учебно-тренировочного процесса физической подготовки для формирования навыков целостного выполнения боевых приемов борьбы необходимо использовать методы



и формы внутрипредметного интегрированного обучения.

В практике учебно-тренировочного процесса обучения боевым приемам борьбы внутрипредметная интеграция может быть реализована через использование комплексных занятий, на которых моделируются типовые ситуации служебной деятельности сотрудников ОВД. Для разработки комплексных занятий и возможности применения в них внутрипредметной интеграции были подобраны

и использовались активные методы обучения, в частности, ситуационный метод.

Суть данного метода заключается в моделировании практической криминальной ситуации как процесса взаимодействия сотрудника и правонарушителя. Обучение сотрудников ОВД ориентировано на практическую деятельность. В связи с этим при моделировании учебных ситуаций использовались результаты анализа практического опыта сотрудников ОВД.

Т а б л и ц а. Учебные темы комплексных занятий по физической подготовке сотрудников ОВД

Table. Topics of comprehensive lessons on physical training for police officers

| | |
|---|--|
| Типовые ситуации служебной деятельности / Typical situations of official activities | Ситуации применения боевых приемов борьбы / Professional situations in which police officers are forced to use fighting techniques |
| Проверка документов / Inspection of documents | Нападение на сотрудника полиции при проверке документов / Assault on a police officer when s/he checks the documents |
| | Взаимопомощь сотрудников при угрозе оружием / Mutual assistance when police officers are threatened by offenders with weapons |
| | Взаимопомощь сотрудников при нападении с применением ножа, тяжелого предмета / Mutual assistance when police officers are attacked by an offender with a knife or a heavy object |
| | Взаимопомощь сотрудников при нападении безоружного правонарушителя / Mutual assistance when police officers are attacked by an offender without a weapon |
| Доставление в служебное помещение лица, совершившего преступление или административное правонарушение / The taking of the person who committed a crime or administrative offense to police precinct | Агрессивное противодействие законным требованиям и действиям сотрудника полиции при доставлении в служебное помещение лица, совершившего преступление или административное правонарушение / Aggressive opposition to the legal requirements and the actions of a police officer when taking a person who has committed a crime or administrative offense to police precinct |
| | Взаимодействие сотрудников при сопровождении и доставлении правонарушителя / The interaction between police officers when escorting offender |
| Задержание лица, совершившего преступление или административное правонарушение / Detention of a person who committed a crime or administrative offense | Преследование, преодоление агрессивного противодействия законным требованиям и действиям сотрудника полиции и задержание лица, совершившего преступление или административное правонарушение / Chasing and eliminating aggressive counteraction to legal requirements of a police officer and the detention of a person who committed a crime or administrative offense |
| | Взаимодействие сотрудников при задержании правонарушителя / The interaction between police officers during the arrest of offender |
| Пресечение преступления или административного правонарушения / Suppression of crime or administrative delinquency | Пресечение преступления или административного правонарушения в условиях преодоления агрессивного противодействия законным требованиям и действиям сотрудника полиции и задержание лица его совершаемого / Suppression of crime or administrative delinquency and detention of a person who resists aggressively to actions of police officers |
| | Взаимопомощь при пресечении преступления или административного правонарушения в условиях преодоления агрессивного противодействия законным требованиям и действиям сотрудника полиции и задержание лица его совершаемого / The interaction between police officers during the suppression of crime or administrative delinquency and detention of a person when s/he aggressively resists the actions of police officers |



При структурировании блока комплексных занятий по принципу «от простого к сложному» использовались прогрессирующие уровни сложности формирования навыков боевых приемов борьбы. Так, первый уровень сложности характеризуется следующими факторами, влияющими на выполнение боевых приемов борьбы: один атакующий противник; атакующий выполняет захваты без применения ударов, холодного и огнестрельного оружия [11, с. 72].

С целью практического подтверждения гипотезы исследования проводился пилотный педагогический эксперимент на базе Тюменского института повышения квалификации сотрудников МВД России. Сотрудники были разделены на контрольную (КГ) и экспериментальную (ЭГ) группы. КГ занимались по программе, предусмотренной учебным планом института, ЭГ – по аналогичной учебной программе (с внесенными изменениями в методику физической подготовки). С целью формирования навыков применения боевых приемов борьбы в типовых ситуациях служебной деятельности и практической реализации принципов интегрированного обучения использовался специально разработанный комплекс практических занятий. Для оценки эффективности использования комплексных занятий проводилось тестирование уровня владения навыками приемами борьбы.

Для тестирования уровня владения навыками боевыми приемами борьбы использовались тесты: «скорость выполнения приема» и «количество приемов за 1 мин. В частности, были использованы приемы: защита от удара рукой сверху и освобождения от захвата за отворот одежды одной рукой спереди с использованием броска задняя подножка, а также использовались следующие ситуации: нападение на сотрудника полиции при проверке документов; агрессивное противодействие законным требованиям и действиям сотрудника полиции при доставлении в служебное помещение лица, совершившего преступление или административное правонарушение.

В результате анализа итогов тестирования были выявлены и сопоставлены показатели сформированности навыков боевых приемов борьбы у представителей ЭГ и КГ в конце эксперимента. Анализ результатов выполнения тестов «Скорость выполнения приема» и «Количество приемов за 1 минуту» выявил превосходство в показателях, характеризующих уровни сформированности навыков приемов у представителей ЭГ в среднем на 29,2 и 26,2 % соответственно.

Результаты тестирования навыков действий в типовых ситуациях служебной деятельности так же выявили более высокий уровень подготовленности представителей ЭГ к применению приемов борьбы в типовых ситуациях служебной деятельности, чем представители КГ (в среднем на 7,4 %).

Обсуждение и заключения

В результате анализа нормативно-правовой базы, научной и учебно-методической литературы была выявлена возможность использования комплексных занятий для практической реализации внутрипредметной интеграции обучения боевым приемам борьбы сотрудников ОВД.

Комплексные занятия реализуют принцип внутрипредметной интеграции при условии использования активных методов обучения, ориентацию на практическую деятельность, структурирование занятий с учетом уровней сложности и нарастания сбивающих факторов формирования навыков применения боевых приемов борьбы в типовых ситуациях служебной деятельности сотрудников ОВД.

В результате проведенного эксперимента представители экспериментальной группы, занимающиеся по авторской программе с активным использованием комплексных занятий, продемонстрировали более высокий уровень владения навыками боевых приемов борьбы в среднем на 17,5 % выше, чем представители контрольной группы.

Таким образом, проведенный эксперимент подтвердил гипотезу исследования.



Использование комплексных практических занятий по физической подготовке позволяет реализовать на практике внутрипредметное интегрированное обучение

и способствует формированию у сотрудников ОВД целостных навыков применения боевых приемов борьбы в типовых ситуациях служебной деятельности.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. *Billett S.* Integrating Practice-based Experiences into Higher Education. Springer Netherlands. 2015. 258 p.
2. *Загвязинский В. И.* Внутрипредметная интеграция педагогического знания // Советская педагогика. 1984. № 12. С. 45–50.
3. *Мещерякова Е. И.* Методологические предпосылки использования интегративного подхода к подготовке специалистов для органов внутренних дел // Вестник ВИ МВД России. 2015. № 2. С. 205–211. URL: <http://elibrary.ru/item.asp?id=23734322> (дата обращения: 17.04.2016).
4. *Сагайдак А. Ю.* Использование интегративных подходов в образовательном процессе при подготовке психологов в вузе МВД России // Известия РГПУ им. А. И. Герцена. 2008. № 63-2. С. 170–172. URL: <http://elibrary.ru/item.asp?id=13921920> (дата обращения: 17.04.2016).
5. *Хальзов В. И., Сагайдак А. Ю.* Интегративный подход в совершенствовании профессиональной подготовки психологов в вузе МВД // Вестник Санкт-Петербургского университета МВД России. 2007. № 3. С. 135–140. URL: <http://elibrary.ru/item.asp?id=12197583> (дата обращения: 17.04.2016).
6. *Каримов А. А.* Некоторые аспекты интеграции тактико-специальной и огневой подготовки // Вестник Восточно-Сибирского института МВД России. 2012. № 1 (60). С. 54–59. URL: <http://elibrary.ru/item.asp?id=23638886> (дата обращения: 17.04.2016).
7. *Кузнецов А. И.* Интеграция технологий сопряженного воздействия в процессе физической подготовки курсантов вузов МВД России // Вестник спортивной науки. 2004. № 3. С. 61–64. URL: <http://elibrary.ru/item.asp?id=15122246> (дата обращения: 17.04.2016).
8. *Баркалов С. Н., Герасимов И. В.* Физическая подготовка курсантов образовательных организаций МВД России: состояние, проблемы и пути совершенствования // Общество и право. 2014. № 4 (50). С. 299–304. URL: <http://elibrary.ru/item.asp?id=22590367> (дата обращения: 17.04.2016).
9. *Лупырь В. Г.* Теоретико-методологическое обоснование системы интеграции учебных дисциплин боевой подготовки в вузах МВД России // Психопедагогика в правоохранительных органах. 2009. № 1. С. 14–16. URL: <http://elibrary.ru/item.asp?id=11907249> (дата обращения: 17.04.2016).
10. *Алексеев Н. А., Кутергин Н. Б.* Физическая подготовка сотрудника полиции как один из важнейших элементов профессиональной готовности курсантов образовательных организаций МВД России // Вестник БелЮИ МВД России. 2015. № 2. С. 83–85. URL: <http://elibrary.ru/item.asp?id=24306633> (дата обращения: 17.04.2016).
11. *Троян Е. И.* Структурирование программы обучения боевым приемам борьбы сотрудников ОВД в центрах профессиональной подготовки // Психопедагогика в правоохранительных органах. 2010. № 1 (40). С. 71–73. URL: <http://elibrary.ru/item.asp?id=15229872> (дата обращения: 17.04.2016).

Поступила 05.05.16; принята к публикации 25.05.16; опубликована онлайн 30.09.16.

Об авторе:

Троян Евгений Иванович, доцент кафедры физической подготовки сотрудников органов внутренних дел ФГКУ ДПО «Тюменский институт повышения квалификации сотрудников МВД России» (Россия г. Тюмень, ул. Амурская д. 75), кандидат педагогических наук, **ORCID:** <http://orcid.org/0000-0003-4787-5886>, troyan_evgenii@mail.ru

Автор прочитал и одобрил окончательный вариант рукописи.



REFERENCES

1. Billett S. Integrating Practice-based Experiences into Higher Education. Houten: Springer Netherlands; 2015.
2. Zagvyazinskiy VI. Vnutripredmetnaya integratsiya pedagogicheskogo znaniya [Intra-discipline integration of pedagogical knowledge]. *Sovetskaya pedagogika* = Soviet pedagogy. 1984; 12:45-50 (In Russ.)
3. Meshcheryakova EI. Metodologicheskiye predposylki ispolzovaniya integrativnogo podkhoda k podgotovke spetsialistov dlya organov vnutrennikh del [Methodological prerequisites for the use of an integrative approach to training professionals for the law enforcement agencies]. *Vestnik Voronezhskogo instituta MVD Rossii* = Bulletin of Voronezh Institute under the Russian Ministry of Interior Affairs. 2015; 2:205-211. Available from: <http://elibrary.ru/item.asp?id=23734322> (accessed 17.04.2016). (In Russ.)
4. Sagaydak AYU. Ispolzovaniye integrativnykh podkhodov v obrazovatelnom protsesse pri podgotovke psikhologov v vuze MVD Rossii [Application of integrative approaches in teaching psychologists in a higher educational institution of the Ministry of Internal Affairs]. *Izvestiya RGPU im. A. I. Gertsena* = Herzen University bulletin. 2008; 2(63):170-172. Available from: <http://elibrary.ru/item.asp?id=13921920> (accessed 17.04.2016). (In Russ.)
5. Khalzov VL, Sagaydak AYU. Integrativnyy podhod v sovershenstvovanii professionalnoy podgotovki psikhologov v vuze MVD [Integrative approach to improving the training of psychologists in a higher school under MIA]. *Vestnik Sankt-Peterburgskogo universiteta MVD Rossii* = Bulletin of Saint-Petersburg University under Russian MIA. 2007; 3:135-140. Available from: <http://elibrary.ru/item.asp?id=12197583> (accessed 17.04.2016). (In Russ.)
6. Karimov AA. Nekotoryye aspekty integratsii taktiko-spetsialnoy i ognevoy podgotovki [Some aspects in integration of tactics with shooting training]. *Vestnik Vostochno-Sibirskogo instituta MVD Rossii* = Bulletin of Eastern Siberia Institute of the Ministry of the Interior Affairs of the Russian Federation. 2012; 1:54-59. Available from: <http://elibrary.ru/item.asp?id=23638886> (accessed 17.04.2016). (In Russ.)
7. Kuznetsov AI. Integratsiya tekhnologiy sopryazhennogo vozdeystviya v protsesse fizicheskoy podgotovki kursantov vuzov MVD Rossii [Integration of technologies of adjoined impact in the process of physical training of cadets of higher schools of the Russian Interior Affairs Ministry]. *Vestnik sportivnoy nauki* = Sports science Bulletin. 2004; 3:61-64. Available from: <http://elibrary.ru/item.asp?id=15122246> (accessed 17.04.2016). (In Russ.)
8. Barkalov SN, Gerasimov IV. Fizicheskaya podgotovka kursantov obrazovatelnykh organizatsiy MVD Rossii: sostoyaniye, problemy i puti sovershenstvovaniya [Physical training of cadets at educational organisations under the Russian Ministry of the Interior Affairs: condition, problems and ways to improve]. *Obshchestvo i pravo* = Society and Law. 2014; 4: 299-304. Available from: <http://elibrary.ru/item.asp?id=22590367> (accessed 17.04.2016). (In Russ.)
9. Lupyr VG. Teoretiko-metodologicheskoye obosnovaniye sistemy integratsii uchebnykh distsiplin boevoy podgotovki v vuzakh MVD Rossii [Theoretical and methodological substantiation of integration of academic subjects of combat training in higher schools of the Ministry of Internal Affairs of Russia]. *Psikhopedagogika v pravookhranitelnykh organakh* = Psycho-pedagogics in law enforcement agencies. 2009; 1: 14-16. Available from: <http://elibrary.ru/item.asp?id=11907249> (accessed 17.04.2016). (In Russ.)
10. Alekseyev NA, Kutergin NB. Fizicheskaya podgotovka sotrudnika politzii kak odin iz vazhneyshikh elementov professionalnoy gotovnosti kursantov obrazovatelnykh organizatsiy MVD Rossii [Physical training of police officers as one of the most important elements of professional preparedness of cadets at educational institutions under the Ministry of internal affairs of Russia]. *Vestnik Belgorodskogo yuridicheskogo instituta MVD Rossii* = Bulletin of Belgorod Law Institute of the Russian Interior Ministry. 2015; 2:83-85. Available from: <http://elibrary.ru/item.asp?id=24306633> (accessed 17.04.2016). (In Russ.)
11. Troyan YeI. Strukturirovaniye programmy obucheniya boevym priemam borby sotrudnikov OVD v tsentrakh professionalnoy podgotovki [Structuring the programme of teaching combat techniques in professional training centers for internal affairs officers]. *Psikhopedagogika v pravookhranitelnykh organakh* = Psycho-pedagogics in law enforcement agencies. 2010; 1:71-73. Available from: <http://elibrary.ru/item.asp?id=15229872> (accessed 17.04.2016). (In Russ.)

Submitted 05.05.16; accepted for publication 25.05.16; published online 30.09.16.

About the author:

Evgeniy I. Troyan, associate professor, Chair of physical training of internal affairs officers, Tyumen Institute of Further Training under the Ministry of the Interior Affairs of the Russian Federation (75, Amurskaja St., Tyumen, Russia), Ph.D. (Pedagogy), **ORCID:** <http://orcid.org/0000-0003-4787-5886>, troyan_evgenii@mail.ru

The author read and approved the final manuscript.



ЭТНОПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ЗНАЧЕНИЕ КОМИЧЕСКОГО В ТВОРЧЕСТВЕ МОРДОВСКОГО НАРОДА

А. А. Осьмушина^{1}, О. П. Ингл²*

*¹ФГБОУ ВО «МГУ им. Н. П. Огарёва», г. Саранск, Россия,
98761985@mail.ru,

²Чарльстонский университет, г. Чарльстон, США

Введение: в статье рассматриваются образовательные возможности фольклора, анализируется комическое в творчестве мордовского народа с точки зрения отображения в нем социально-философских категорий, выявляются основания и содержание комического и смеха мордовского народа, их эффект в формировании личности. Исследования подобного рода ранее не предпринимались. Работа носит междисциплинарный характер.

Материалы и методы: материалом для исследования послужили мифы, пословицы и поговорки, афоризмы, сказки, обрядовые песни мордвы. Применяются методы количественно-качественного анализа, обобщения, синтеза.

Результаты исследования: в статье рассматриваются объект (недостаточная жизненная энергия, отклонения от справедливости и естественности) и предмет комического в творчестве мордовского народа (отклонение от предназначения человека – естественного творчества). С точки зрения авторов статьи, иллюкативная сила комического заключена в тропах, посредством чего и осуществляется воспитательное воздействие, перлюкативный эффект выражается в ненависти и презрении к порокам, в стремлении и любви к добродетелям, представляющим собой дезигративную норму, т. е. норму, на достижение которой и направлено образование и воспитание. Дезигративная норма мокши и эрзя – достаточная жизненная энергия, организуемая в созидание, в умелый, творческий труд, оцениваемый по заслугам, разумное использование природных ресурсов, следование прогрессу, дружная жизнь. Образование также направлено на искоренение пороков. Санкционируемая посредством комизации пейоративная норма осуждает механическое выполнение работы без ее понимания, труд ради корысти, лишенный творчества, несправедливые оценки.

Обсуждение и заключения: определены социально-философские категории, находящие отображение в комическом мокши и эрзя, создающие перлюкативный эффект и имеющие иллюкативную силу, оказывающие формирующее воздействие на личность реципиента, осуществляя основную образовательную функцию – социализацию и нормирование. Таким образом, мы убедились в том, что комическая составляющая фольклора имеет несомненное образовательное значение.

Ключевые слова: воспитание; образование; норма; комическое; мокша; эрзя; радость; жизненная энергия; социальное; несправедливость; творчество; пороки

Для цитирования: Осьмушина А. А., Ингл О. П. Этнопедагогическое значение комического в творчестве мордовского народа // Интеграция образования. 2016. Т. 20, № 3. С. 415–421. DOI: 10.15507/1991-9468.084.020.201603.415-421

ETHNOPEDAGOGICAL VALUE OF THE COMICAL OF THE MORDOVIAN PEOPLE

A. A. Osmushina^{a}, O. P. Ingle^b*

*^aNational Research Ogarev Mordovia State University, Saransk, Russia,
98761985@mail.ru,

^bCollege of Charleston, Charleston, USA

Introduction: the article explores the folklore's educational potential and the comical of the Mordovian people in the context of reflection of socio-philosophical categories in it. It also reveals the basis and content of the comical and specifics of the laughing matter for Moksha and Erzya people and their effect on the formation of personality. This kind of research is novel and paper has an interdisciplinary character.

Materials and Methods: the analysed materials included Mordovian myths, aphorisms, proverbs, sayings, fairytales, and ritual songs. We used quantitative-qualitative analysis, generalisations and synthesis.

Results: a detailed comparison of Moksha and Erzya folklore revealed a significant degree of similarities. Both sub-ethnic groups share the same comical view of social vices (injustice, drunkenness, gambling, etc.) and



individual vices (the manifestation of a lack of vital energy and information: laziness, slovenliness, poverty, and other forms of the wrong use of vital energy: hypocrisy, lying, stupidity, cursing, etc.). In terms of differences, Moksha people are more inclined to support common effectiveness and common justice whereas Erzya people are inclined to maintain individual justice and individual effectiveness. Consequently, the education of Moksha and Erzya in general is similar. The upbringing is directed to creating a model of behaviour that reflects sufficient and excessive vital energy, justice, hard work, tidiness, common sense, and cunning. Ridiculing of the vices, however, is sanctioned. We brought to light the object of the Moksha comical (insufficient vital energy, deviation from justice and genuineness) and its subject (deviation from human destiny, from natural creativity). We found that the tropes contain an illocutionary power. The perlocutionary effect is disapproval of the vices and admiration of the virtues which form the desiderative norms – the norms reaching the aim of education and upbringing. The desiderative norms of Moksha and Erzya are the abundant life energy and information, organised into skillful creative work, rewarded according to merit. We also mention the rational use of natural resources, following the progress of a peaceful, contemporary world. Conditioned by derision, the pejorative form judges mechanical work, work without understanding, and work for profit only without creativity.

Discussion and Conclusions: we exposed some socio-philosophical categories in the Moksha and Erzya comical, which create a perlocutionary effect and have the illocutionary power that shape the influence on the recipient's personality implementing the basic educational function of socialisation and introduction of norms. Therefore, we proved that the comic element of folklore has an undoubted educative value.

Keywords: upbringing; education; norms; comical; Moksha; Erzya; joy; vital energy; social; injustice; creativity; vices

For citation: Osmushina AA, Ingle OP. Ethnopedagogical value of the comical of the mordovian people. *Integratsiya obrazovaniya* = Integration of Education. 2016; 3(20):415-421. DOI: 10.15507/1991-9468.084.020.201603.415-421

Введение

Педагогика и философия (в частности, социальная философия) – науки взаимосвязанные. Общими моментами, на которые мы опирались в нашем исследовании, выступают формирование личности, социализация, общественные нормы.

В своей работе мы исходили из следующих гипотез:

1) Образование – это приобретение и преобразование индивидом на психической основе некоего внешнего для него социокультурного опыта [1; 2]. Фольклор является средством хранения и передачи социальных, моральных, культурных норм – как дезидеративных, так и пейоративных.

2) В основе комического лежит чувство радости, комическое и смех имеют источником избыточную жизненную энергию.

3) Комическое имеет значительную иллюкутивную силу, перлокутивный эффект и высокую суггестивность, а также используется для оказания воздействия на реципиента [3], за счет чего осуществляет основные педагогические функции: социализирующую и нормирующую.

Целью исследования является выявление социального содержания и категорий, составляющих основу и содержание комического в творчестве мордовского народа

и несущих образовательный и воспитательный потенциал.

Материалы и методы

Объектом исследования является мордовский (мокшанский и эрзянский) фольклор (сказки, песни, мифы, афоризмы, пословицы и поговорки). Необходимо отметить, что собранный материал демонстрирует в значительной степени общность картин мира двух субэтносов. Однако ряд характерных и особых по содержащимся в них категориям примеров позволяет выявить различия и особенности социально-философского содержания фольклора мокши и эрзи, представляющего собой предмет нашего исследования.

Кроме проведенного компонентного анализа произведений мокшанского и эрзянского фольклора в построении наших гипотез был использован метод изучения первоисточника, а именно работ ученых, анализирующих гносеологические и социальные функции, а также суггестивный потенциал комического.

О. С. Редкозубова, О. В. Ромах, Д. М. Гайнуллина выделяют познавательную и санкционирующую функции комического [4–6]), А. В. Дмитриев – функции социальной идентификации и информатизации [7], А. А. Сычев – функцию ресоциализации [8; 9],



Н. Д. Субботина – суггестивный потенциал [3]. Такие образовательные функции комического, как социализация, или передача социального опыта, а также интеллектуальные и информативные функции выделяются многими исследователями [10–12].

Интерес также представляют работы ученых, выделяющих как нормирующую, мотивационную или активизирующую [13] среди воспитательных функций комического, и подчеркивающих его важную роль в педагогическом процессе как средства саморазвития [11].

Методы обобщения и синтеза использованы нами при объединении теоретического и эмпирического материала в единую модель, а также при построении интердисциплинарной гипотезы.

Результаты исследования

В результате проведенного исследования было определено, что как в мокшанском, так и в эрзянском фольклоре комизированы следующие проявления недостаточной жизненной энергии (недостаток избыточной энергии и информации): неумелость, лень, неряшливость, худоба как признак недостаточного здоровья, бедность.

Такие проявления неверной организации жизненной энергии как лицемерие, лживость, сквернословие, глупость, подлость, жадность и трусость также подвергаются комизации.

Кроме индивидуальных пороков комизации подвергаются социальные (в первую очередь несправедливость) как в творчестве мокшан, так и эрзян (в качестве примера приведем сказку «Как слепни плату за работу просили»¹). Посредством комизации обличаются также воровство, картежничество, пьянство.

Необходимо отметить, что мордовский фольклор выполняет нор-

мирующую функцию не только через обличение и комизацию пороков, но и посредством прямого выражения желательной (дезидеративной) нормы: в песнях разных видов, пословицах и поговорках, подчеркивается исключительная важность умелого, творческого труда². Также в качестве дезидеративной нормы выступают рациональное использование природных ресурсов, следование прогрессивным, производящим хозяйственным моделям³, дружная жизнь, взаимное согласие (пословицы «С соседом – рублем, а с женой – ласкою»; «муж говорит – жена думает»).

Обратим внимание на афоризм «эряфсь фалу моли инголи, и кие аф кенери мельганза, ся фалу иляды фталу (жизнь идет вперед, и кто не успевает за ней, тот всегда отстает)», указывающий на модель прогресса / регресса, важность постоянного развития и самосовершенствования, социальную ответственность в соответствии с требованиями современности.

В эрзянских сказках противопоставляются целые категории: например, несправедливость и притеснения со стороны привилегированного класса – хитрость и смекалка простого человека, раздоры и дружная жизнь, умелость и неумелость. Дружная жизнь, доброта и мудрость оцениваются как дезидеративная норма также напрямую, преимущественно в эрзянских песнях и сказках. Так, если мудрость как житейская хитрость получает положительную (дезидеративную и мелиоративную, не пейоративную) оценку и в мокшанском, и в эрзянском фольклоре, то справедливость как проявление истинной мудрости, как распределение, участие, признание оценивается именно в эрзянской сказке «Сураля»⁴. Большое значение в ментальности обоих этносов придается жизненной энергии, силе. В качестве

¹ Как слепни плату за работу просили. Литературный перевод С. Фетисова // Зубова Поляна. Республика Мордовия. Историко-этнографический сайт. URL: <http://www.zubova-poliana.ru/folklor-horse-fly.htm> (дата обращения: 31.05.2015).

² Пословицы и поговорки // Наследие финно-угорских народов. Информационно-ресурсный центр Национального исследовательского Мордовского государственного университета. URL: http://portal.do.mrsu.ru/info/folklore/mordvin_folklore/proverbs (дата обращения: 25.03.2016).

³ Первушкин В. И., Прошкин В. Я. Мордва Пензенской области. Пенза, 2010. 124 с. URL: http://travelclubonline.ru/data/documents/pervushkin_mordva.pdf (дата обращения: 25.03.2016).



примера приведем миф, согласно которому мордовская женщина отодвинула небо от земли сковородкой / кочергой⁵.

Количественно-качественный анализ комического в произведениях мордовского народа показал, что обличению и осуждению посредством комизации подвергаются следующие человеческие пороки и социально-философские категории: лень и жадность (по 9 % случаев упоминания), неумелость, несправедливость, ложь и лицемерие (по 8 % случаев), пьянство и глупость (по 7 %), воровство (6 %), тщеславие (хвальба) и зависть (по 4 %), неряшливость и предательство (подлость) (по 3 %); комизация легкомысленности, нездоровой худобы, бедности, сварливости, сквернословия, картежничества и трусости составляет всего по 2 % случаев; комизация взяточничества и ростовщичества также составляет 2 %. Однако данные категории можно рассматривать как разновидность комизации несправедливости, которая в этом случае составит 10 % случаев и займет первое место по частоте упоминания. Мокшанскому и эрзянскому народам присуще обостренное чувство социальной несправедливости.

Отдельное место занимает мокшанская сказка «Куйгорж»⁶, в которой комизируются и осуждаются алчность и труд (понятие «тийкс» противопоставляется концепту «работамс»), направленный исключительно на создание материальных благ.

Выделим социальный объект и предмет этнической составляющей комического в творчестве мордовского народа. Объектом являются недостаточная жизненная энергия, отклонения от справедливости (занятие своего места в соци-

альной структуре, семье) и от естественности, от естественной жизни личности и коллектива, семьи, а предметом – отклонение от предназначения человека – естественного творчества, замещаемого созданием зла и занятия чужого места в локальной социальной структуре. В мокшанском языке есть два слова для обозначения работы – «тийкс» (делать, творить) и «работамс» (выполнять работу на других за плату или без нее⁷). Комическое в творчестве мокши обличает и осуждает труд ради денег, тогда как комическое эрзи содержит незаслуженные оценки, доходы и возмездие, относительный протест против несправедливости и наслаждения жизнью. Мокшанский народ склонен к общей теории справедливости, а эрзянский – к частной.

Обсуждение и заключения

Итак, исключительную ценность в ментальности мордовского этноса представляет избыточная жизненная энергия, справедливость как занятие своего места и соответствие ему, дедеративная норма – достаточная / избыточная жизненная энергия, организуемая в созидание, в творчество, в творческую работу и индивидуальный труд, оцениваемый по заслугам (у мокши – общая эффективность, у эрзи – частная). На достижение этих норм и направлена воспитательная функция комического в творчестве мокши и эрзи. Соответственно, наиболее комизируемое общественное отношение – несправедливость и неравенство жизни, а в ней социальные пороки – недостаточность жизненной энергии, ее неверное применение, вы-

⁴ Сураля. Литературный перевод С. Фетисова // Зубова Поляна. Республика Мордовия. Историко-этнографический сайт. URL: <http://www.zubova-poliana.ru/folklor.htm#Мордовский> (дата обращения: 25.03.2016).

⁵ Шаронов А. М. Первое сказание. Век Богов. Крушение обычаев // Эрзянь Ки. Культурно-образовательный портал. URL: <http://www.erzan.ru/news/pervoe-skazanie-vek-bogov-krushenie-obychaev> (дата обращения: 25.03.2016).

⁶ Куйгорж // Мифы и легенды народов мира. URL: <http://www.legendami.ru/bod/ural/ural8.htm> (дата обращения: 25.03.2016).

⁷ Майнов В. Н. Очерк юридического быта мордвы. Саранск : НИИ ГН при правительстве Республики Мордовия, 2007. 296 с. С URL: <http://www.prlib.ru/Lib/Pages/item.aspx?itemid=94596> (дата обращения: 25.03.2016).



ражающиеся в неумелости, лени, нерышливости, пьянстве (направляющем избыточную жизненную энергию в русло разрушения, делающим ее неуправляемой).

Комизируется социальная несправедливость: незнание своего места, неравная доля распределения, непризнание чести и достоинства человека, неучастие в принятии решений группой людей и личностью. Дезидеративная норма – доброта, созидательный труд, дружная жизнь в согласии и мире. Пейоративная норма – осуждено слепое выполнение обязанностей без своего понимания их. Объект комического мокши и эрзи состоит в недостаточной жизненной энергии, отклонениях от справедливости, естественной жизни личности и коллектива, а предмет – в отклонении от естественного творческого труда; при этом мокша комизирует труд без творчества ради денег, а эрзя – несправедливость и неравенство оценок труда по заслугам. Илло-

кутивная сила комического содержится в тропах, перлокутивный эффект – ненависть и презрение к порокам, обличаемым посредством этнического комического и стремление и любовь к добродетелям, представляющим собой дезидеративную норму этноса.

Комическое мокши и эрзи в целом моделирует нарушения в коллективе, семье, видах деятельности, справедливости как социального отношения, занятия своего места в социальной структуре, получения своего продукта в общем благе и согласно заслуге (общая и частая теория справедливости), непризнание свободы личности и ложного терпения, не участия личности в определении своей судьбы в движении по России. Образовательное значение комического мокши и эрзи состоит в демонстрации дезидеративных норм и санкционировании нарушения данных норм с целью формирования личности и социализации в соответствии с данной моделью.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Гагаев А. А., Гагаев П. А. О «воспоминаниях» души, гносеологии и педагогике // Известия высших учебных заведений. Поволжский регион. Гуманитарные науки. 2007. № 3. С. 90–97. URL: <http://elibrary.ru/item.asp?id=13617403> (дата обращения: 25.03.2016).
2. Гагаев А. А., Гагаев П. А. Образование как сосредоточение на себе самом // Известия высших учебных заведений. Поволжский регион. Гуманитарные науки. 2014. № 1 (29). С. 215–218. URL: <http://elibrary.ru/item.asp?id=21783068> (дата обращения: 25.03.2016).
3. Субботина Н. Д. Социально-философский анализ контрсуггестии // Гуманитарный вектор. Сер. «Педагогика, психология». 2008. № 4. С. 8–19. URL: <http://elibrary.ru/item.asp?id=11741566> (дата обращения: 25.03.2016).
4. Редкозубова О. С. Значение смеха в культуре // Аналитика культурологи. 2008. № 12. С. 282–286. URL: <http://elibrary.ru/item.asp?id=20141051> (дата обращения: 25.03.2016).
5. Редкозубова О. С., Ромах О. В. Смех как основа понимания в человеческом общении // Аналитика культурологии. 2008. № 11. С. 186–189. URL: <http://elibrary.ru/item.asp?id=20140987> (дата обращения: 25.03.2016).
6. Гайнуллина Д. М. Смех как физиологическая, социальная и лингвистическая составляющая нашей жизни // Вестник Челябинского государственного университета. 2013. № 35 (326). С. 34–39. URL: <http://elibrary.ru/item.asp?id=21181029> (дата обращения: 25.01.2016).
7. Дмитриев А. В. Социология юмора: Очерки. М., 1996. 214 с. URL: <http://philosophy.ru/iphras/library/wlaugh.html> (дата обращения: 25.03.2016).
8. Сычев А. А. Смех в познании // Интеграция образования. 2004. № 1. С. 111–116. URL: <http://elibrary.ru/item.asp?id=18260708> (дата обращения: 25.03.2016).
9. Сычев А. А. Роль чувства юмора в сфере интеграции образования // Интеграция образования. 2001. № 4-2. С. 29–32. URL: <http://elibrary.ru/item.asp?id=19074004> (дата обращения: 25.03.2016).



10. Мельников С. С. Социология юмора: к критике трех фундаментальных теорий смешного // Вестник экономики, права и социологии. № 1, 2015. С. 213–217. С URL: <http://cyberleninka.ru/article/n/sotsiologiya-yumora-k-kritike-treh-fundamentalnyh-teoriy-smeshnogo> (дата обращения: 25.03.2016).

11. Белова Л. И. Деструктивные и конструктивные функции юмора (социологический аспект) // Вестник Южно-Уральского государственного университета. Социально-гуманитарные науки. № 32, 2012. С. 143–144. URL: <http://cyberleninka.ru/article/n/destruktivnye-i-konstruktivnye-funktsii-yumora-sotsiologicheskii-aspekt> (дата обращения: 25.03.2016).

12. Зелезинская Л. А. Роль юмора в формировании личности // Мир науки, культуры, образования. № 3 (40), 2013. С. 226–228. С URL: <http://cyberleninka.ru/article/n/rol-yumora-v-formirovanii-lichnosti> (дата обращения: 25.03.2016).

13. Козлова Т. Б. Использование юмористических текстов малой формы в преподавании иностранных языков // Ученые записки Российского государственного социального университета. № 4 (104), 2012. С. 75–78. С URL: <http://cyberleninka.ru/article/n/ispolzovanie-yumoristicheskikh-tekstov-maloy-formy-v-prepodavanii-inostrannyh-yazykov> (дата обращения: 25.03.2016).

Поступила 01.04.16; принята к публикации 25.04.16; опубликована онлайн 30.09.16.

Об авторах:

Осьмушина Анастасия Андреевна, ассистент кафедры гуманитарных дисциплин Рузаевского института машиностроения ФГБОУ ВО «МГУ им. Н. П. Огарёва» (Россия, г. Рузаевка, ул. Ленина, д. 93), **ORCID: <http://orcid.org/0000-0003-2982-2772>**, 98761985@mail.ru

Ингл Оксана Петровна, преподаватель русского языка и литературы Чарльстонского университета (Южная Каролина, США, 66 Джордж Стрит, Чарльстон, 29424), oksana.ingle@gmail.com

Все авторы прочитали и одобрили окончательный вариант рукописи.

REFERENCES

1. Gagayev AA, Gagayev PA. O «vospominaniyakh» dushi, gnoseologii i pedagogike [On the “memories” of the soul, epistemology and pedagogy]. *Izvestiya vysshikh uchebnykh zavedeniy. Povolzhskiy region. Gumanitarnyye nauki* = News of higher educational institutions. Volga region. Humanities. 2007; 3:90-97. Available from: <http://elibrary.ru/item.asp?id=13617403> (accessed 25.03.2016). (In Russ.)

2. Gagayev AA, Gagayev PA. Obrazovaniye kak sosredotocheniye na sebe samom [Education as concentration on oneself]. *Izvestiya vysshikh uchebnykh zavedeniy. Povolzhskiy region. Gumanitarnyye nauki* = News of higher educational institutions. Volga region. Humanities. 2014; 1(29):215-218. Available from: <http://elibrary.ru/item.asp?id=21783068> (accessed 25.03.2016). (In Russ.)

3. Subbotina ND. Socialno-filosofskiy analiz kontrsuggestii [Social and philosophical analysis of the counter-suggestion]. *Gumanitarnyy vektor. Pedagogika, psikhologiya* = Humanitarian vector. Education, psychology. 2008; 4:8-19. Available from: <http://elibrary.ru/item.asp?id=11741566> (accessed: 25.03.2016) (In Russ.)

4. Redkozubova OS. Znachenіye smeha v kulture [The significance of laughter in the culture]. *Analitika kulturologii* = Analytics of cultural science. 2008; 12:282-286. Available from: <http://elibrary.ru/item.asp?id=20141051> (accessed 25.03.2016). (In Russ.)

5. Redkozubova OS, Romah OV. Smekh kak osnova ponimaniya v chelovecheskom obschenii [Laughter as the basis for understanding in the human communication]. *Analitika kulturologii* = Analytics of cultural science. 2008; 11:186-189. Available from: <http://elibrary.ru/item.asp?id=20140987> (accessed 25.03.2016). (In Russ.)

6. Gainullina DM. Smekh kak fiziologicheskaya, socialnaya i lingvisticheskaya sostavlyayushchaya nashey zhizni [Laughter as a physiological, social and linguistic phenomenon of our life]. *Vestnik Chelyabinskogo gosudarstvennogo universiteta* = Chelyabinsk State University Bulletin. 2013; 35(326):34-39. Available from: <http://elibrary.ru/item.asp?id=21181029> (accessed 25.03.2016). (In Russ.)

7. Dmitriyev AV. Sociologiya yumora: Ocherki [Sociology of humor: Essays]. Moscow, 1996. Available from: <http://philosophy.ru/iphras/library/wlaugh.html> (In Russ.)

8. Sychev AA. Smekh v poznanii [Laughter in cognition]. *Integraciya obrazovaniya* = Integration of Education. 2004; 1:111-116. Available from: <http://elibrary.ru/item.asp?id=18260708> (accessed 25.03.2016). (In Russ.)



9. Sychev AA. Rol chuvstva yumora v sfere integratsii obrazovaniya [The role of sense of humour in the sphere of integration of education]. *Integratsiya obrazovaniya* = Integration of Education. 2001; 4-2:29-32. Available from: <http://elibrary.ru/item.asp?id=19074004> (accessed 25.03.2016). (In Russ.)
10. Melnikov SS. Sotsiologiya yumora: k kritike tryokh fundamentalnykh teoriy smeshnogo [Sociology of humour: Criticism of three fundamental theories of the comic]. *Vestnik ekonomiki, prava i sociologii* = Bulletin of economics, law and sociology. 2015; 1:213-217. Available from: <http://cyberleninka.ru/article/n/sotsiologiya-yumora-k-kritike-treh-fundamentalnyh-teoriy-smeshnogo> (accessed 25.03.2016). (In Russ.)
11. Belova LI. Destruktivnyye i konstruktivnyye funktsii yumora (sociologicheskii aspekt) [Constructive and deconstructive functions of humour (sociological aspect)]. *Vestnik Juzhno-Uralskogo gosudarstvennogo universiteta. Sotsialno-gumanitarnye nauki* = South Ural State University bulletin. Humanities and social sciences. 2012; 32:143-144. Available from: <http://cyberleninka.ru/article/n/destruktivnye-i-konstruktivnye-funktsii-yumora-sotsiologicheskii-aspekt> (accessed 25.03.2016). (In Russ.)
12. Zelezinskaya LA. Rol yumora v formirovanii lichnosti [The role of humour in shaping personality]. *Mir nauki, kultury, obrazovaniya* = World of science, culture, education. 2013; 3(40):226-228. Available from: <http://cyberleninka.ru/article/n/rol-yumora-v-formirovanii-lichnosti> (accessed 25.03.2016). (In Russ.)
13. Kozlova TB. Ispolzovaniye yumoristicheskikh tekstov maloy formy v prepodavanii inostrannykh yazykov [The use of small form humorous texts in teaching foreign languages]. *Uchenyye zapiski Rossiyskogo gosudarstvennogo sotsialnogo universiteta* = Proceeding of Russian State Social University. 2012; 4(104):75-78. Available from: <http://cyberleninka.ru/article/n/ispolzovanie-yumoristicheskikh-tekstov-maloy-formy-v-prepodavanii-inostrannyh-yazykov> (accessed 25.03.2016). (In Russ.)

Submitted 01.04.16; accepted for publication 25.04.16; published online 30.09.16.

About the authors:

Anastasiya A. Osmushina, assistant professor, Chair of Humanities, Ruzayevka Institute of Machinery, National Research Ogarev Mordovia State University (93, Lenin St., Ruzayevka, Russia). **ORCID:** <http://orcid.org/0000-0003-2982-2772>, 98761985@mail.ru

Oksana P. Ingle, adjunct professor of Russian Language and Literature, College of Charleston (66, George St., Charleston, SC, USA), oksana.ingle@gmail.com

All authors read and approved the final manuscript.



ИНФОРМАЦИЯ ДЛЯ АВТОРОВ И ЧИТАТЕЛЕЙ

1. Редакция журнала «Интеграция образования Integration of Education» принимает не опубликованные ранее научные статьи и дискуссионные материалы научного характера (а также хронику, рецензии и обзоры) кандидатов и докторов наук, преподавателей, аспирантов и студентов старших курсов (в соавторстве).

Не допускается направление в редакцию уже опубликованных статей или статей, отправленных на публикацию в другие журналы. Мониторинг несанкционированного цитирования осуществляется с помощью систем «Антиплагиат» и «CrossCheck». Журнал приветствует статьи, имеющие потенциально высокий импакт-фактор и/или содержащие материал о значительных достижениях в указанных направлениях.

2. Особое внимание следует уделить качеству перевода. Желательно, чтобы он был выполнен носителем английского языка.

3. Необходимо указать **УДК** (<http://www.udk-codes.net>).

4. **Заголовок статьи** должен кратко (не более 10 слов) и точно отражать содержание статьи, тематику и результаты проведенного научного исследования. *Приводится на русском и английском языках.*

5. **Аннотация** (200–250 слов.) выполняет функцию расширенного названия статьи и повествует о ее содержании. В ней должны быть четко обозначены следующие составные части:

- 1) Введение (Introduction);
- 2) Материалы и методы (Materials and Methods);
- 3) Результаты исследования (Results);
- 4) Обсуждение и заключения (Discussion and Conclusions).

Приводится на русском и английском языках.

6. **Ключевые слова** (5–10) являются поисковым образом научной статьи. В связи с этим, они должны отражать основные положения, достижения, результаты, терминологию научного исследования. *Приводятся на русском и английском языках.*

7. **Благодарности.** В этом разделе следует упомянуть людей, помогавших автору подготовить настоящую статью, организации, оказавшие финансовую поддержку. Хорошим тоном считается выражение благодарности анонимным рецензентам. *Приводятся на русском и английском языках.*

8. **Основной текст** статьи излагается на русском или английском языках.

1) Введение – постановка научной проблемы, ее актуальность, связь с важнейшими задачами, которые необходимо решить, значение для развития определенной отрасли науки или практической деятельности.

2) Обзор литературы. Необходимо описать основные (последние по времени) исследования и публикации, на которые опирается автор; современные взгляды на проблему; трудности при разработке данной темы; выделение нерешенных вопросов в пределах общей проблемы, которым посвящена статья.

3) Материалы и методы. В данном разделе описываются процесс организации эксперимента, примененные методики, использованная аппаратура; даются подробные сведения об объекте исследования; указывается последовательность выполнения исследования и обосновывается выбор используемых методов (наблюдение, опрос, тестирование, эксперимент, лабораторный опыт и т. д.).

4) Результаты исследования. Это основной раздел, цель которого – при помощи анализа, обобщения и разъяснения данных доказать рабочую гипотезу (гипотезы). Результаты исследования должны быть изложены кратко, но при этом содержать достаточно информации для оценки сделанных выводов. Также должно быть обосновано, почему для анализа были выбраны именно эти данные. *Все названия, подписи и структурные элементы графиков, таблиц, схем и т. д. оформляются на русском и английском языках.*

5) Обсуждение и заключения. В заключении суммируются результаты осмысления темы, делаются выводы, обобщения и рекомендации, вытекающие из работы, подчеркивается их практическая значимость, а также определяются основные направления для дальнейшего исследования в этой области.

9. **Список использованных источников** (оформляется в соответствии с требованиями ГОСТа Р 7.0.5–2008). Ссылаться нужно в первую очередь на оригинальные источники из научных журналов, включенных в глобальные индексы цитирования. Желательно использовать 30–40 источников. Из них за последние 3 года – не менее 20, иностранных – не менее 15. Следует указать DOI или адрес доступа в сети Интернет. *Оформляется на русском и английском языках.*

10. **Аффилиация авторов.** Ф.И.О., организация(и), адрес организации(й) (требуется указать все места работы автора, в которых выполнялись исследования (постоянное место, место выполнения проекта и др.)), должность и ученое звание, ORCID ID, Researcher ID, электронная почта, телефон, почтовый адрес для отправки авторского экземпляра. *Приводится на русском и английском языках.*



11. **Вклад соавторов.** В конце рукописи необходимо включить примечания, в которых разъясняется фактический вклад каждого соавтора в выполненную работу. *Приводится на русском и английском языках.*

При подаче статьи в редакцию автор соглашается с положениями прилагаемого лицензионного договора.

В журнале «Интеграция образования Integration of Education» принято «двойное слепое» (рецензент и автор не знают имен друг друга) рецензирование статей (срок действия рецензии – 1 год):

Рецензент на основании анализа статьи принимает решение или рекомендовать ее к публикации (без доработки или с доработкой), или о ее отклонении. В случае несогласия автора статьи с замечаниями рецензента его мотивированное заявление рассматривается редакционной коллегией.

Политика редакционной коллегии журнала базируется на современных юридических требованиях в отношении клеветы, авторского права, законности и плагиата, поддерживает Кодекс этики научных публикаций, сформулированный Комитетом по этике научных публикаций, и строится на с учетом этических норм работы редакторов и издателей, закрепленных в Кодексе поведения и руководящих принципах наилучшей практики для редактора журнала и Кодексе поведения для издателя журнала, разработанных Комитетом по публикационной этике (COPE).

Допускается свободное воспроизведение материалов журнала в личных целях и свободное использование в информационных, научных, учебных и культурных целях в соответствии со ст. 1273 и 1274 гл. 70 ч. IV Гражданского кодекса РФ. Иные виды использования возможны только после заключения соответствующих письменных соглашений с правообладателем.

Электронные версии статей размещаются на сайте Научной электронной библиотеки. Журнал распространяется по подписке, заявкам высших учебных заведений, учреждений образования и отдельных лиц, а также путем рассылки номеров наложенным платежом.

Вдовин Сергей Михайлович – главный редактор. Тел.: +7 (8342) 24-48-88.

Полутин Сергей Викторович – заместитель главного редактора. Тел.: +7 (8342) 32-81-57.

Гордина Светлана Викторовна – ответственный секретарь. Тел.: +7 (8342) 48-14-24.



INFORMATION FOR AUTHORS AND READERS OF THE JOURNAL

1. "Integration of Education" journal accepts scholarly articles and debatable academic materials not published before from holders of the following degrees: Ph.D., Doctor of Sciences, lecturer, post-graduate student and senior student (co-authored).

Submission of a manuscript implies that the work described has not been published previously. Monitoring of unauthorized citations is provided by services "AntiPlagiat" and "CrossCheck". The journal gives preference to the articles with potentially high impact factor or containing significant advances in considered areas of science.

2. Please correct English (either American or British usage is accepted, but not a mixture of both).

3. It is necessary to indicate the **UDC** code (<http://www.udk-codes.net>).

4. **The title of the article** should be short and informative (less than 10 words) and should convey your essential points clearly.

The title is to be provided in Russian and English.

5. **The abstract** plays a role of an enhanced title. The abstract should state briefly the purpose of the research, the principal results and major conclusions (200–250 words). It consists of 4 distinct parts:

- 1) Introduction
- 2) Materials and Methods
- 3) Results
- 4) Discussion and Conclusions

The abstract is to be provided in Russian and English.

6. The structure of the paper should contain the **list of keywords** (5–10 words) *in Russian and English*. They should reflect basic statements, results achieved and the terminology of the investigation.

7. **Acknowledgements.** List in this section those individuals who provided help during the research (e.g., providing language help, writing assistance or proof reading the article, etc.). *The acknowledgements are to be provided in Russian and English.*

8. **The main body** of the article should be presented in Russian or in English.

1) Introduction – is the challenge of the problem treated, its relevance, its connection with the chief tasks to be solved, its importance for the development of a definite area of science or for practical activity.

2) Literature review. It is necessary to describe the recent principal studies and publications relied upon by the author; modern views on the issue; difficulties in the development of the subject; the allotment of the outstanding issues within the general problem of the article.

3) Materials and methods. This section describes the process of the experiment, using techniques and equipment; provides detailed information about the target of research; indicates the sequence of research and justifies the choice of methods used (observation, survey, test, experiment, laboratory experience, analysis, modeling, learning and generalization, etc).

4) Results. In this section should be presented systematic analytical and statistical material. The research results should be described adequately, so that the reader can trace the process and assess the validity of the conclusions made by the author. This is the main section, which aims to prove a working hypothesis (or hypotheses) by analysis, synthesis and data clarification. *All titles, signatures, and structural elements of graphs, tables, charts etc. should be in Russian and in English.*

5) Discussion and conclusion. The conclusion must contain a brief summary of research results. The main points of the work must be repeated. It is better to present any repetition of the material with new formulations. It is necessary to compare the results with the target, indicated at the beginning of the article. In conclusion, the results are to be summarized from a theoretical and practical point of view; the main directions for further research are indicated in this area.

9. **Bibliography.** The bibliography should be drawn up strictly according to the GOST P 7.0.5-2008 and in uniform format (in Russian and English).

It would be desirable to refer to papers published in indexed journals with impact factor.

It is advisable to refer to 30–40 sources (at least 20–30 recent sources).

Citations of articles published in "Integration of Education" should include author, title, volume number, year, and page number, DOI and/or URL. *The bibliography is to be provided in Russian and English.*



10. Institutional affiliation of authors. Last name, first name, the name of the institution, the address of the institution, the place where the project occurred, the position and academic title of the author, ORCID ID, Researcher ID, e-mail, phone, postal address for delivery of obligatory copy (in Russian and in English).

11. Authors' contributions. At the end of the manuscript, authors should explain in the notes the actual contribution of each collaborator in the work performed. The order of the authors and co-authors of the article must be consistent in itself (in Russian and in English).

The author agrees to the terms of the enclosed license agreement by submission of the article.

The journal "Integration of Education" uses double-blind review, which means that both the reviewer and author identities are concealed from the reviewers, and vice versa, throughout the review process. Validity of reviews is one year. A reviewer analyses an article and decides recommending it for publication (after revision of without it), additional reviewing or refusing of it. In case of noncompliance of an author with the comment of a reviewer, they can address a motivated statement to editorial council.

Editorial staff's policy is based on modern legal requirements concerning libel, copyright, legitimacy, plagiarism, ethical principles, kept in community of leading scientific issues publishers. Journal's editorial policy is based upon traditional ethical principles of Russian academic periodicals; it supports Academic Periodicals Ethical Codex, stated by Committee on Publication Ethics (Russia, Moscow) and it is formed in account of standards of ethics of editors' and publishers' work confirmed by Code of Conduct and Best Practice Guidelines for Journal Editors and Code of Conduct for Journal Publishers, developed by Committee on Publication Ethics (COPE).

Free recall of journal's material is allowed for personal purposes. Free use is permitted for informational, academic, educational and cultural purposes in compliance of paragraphs 1273 and 1274 of chapter 70, part IV of Civil Codex of Russia. Other types of use are possible only after making agreements in writing with copyright holder.

Electronic copies of the journal with full text of the articles in PDF are in free access at the website of Academic Electronic Library. The journal is distributed by subscription, requests of universities, educational institutions and individuals and pay-on-delivery mailing.

Vdovin Sergey Mikhaylovich – Editor in chief. Tel.: +7 (8342) 24-48-88.

Polutin Sergey Viktorovich – Deputy editor in chief. Tel.: +7 (8342) 32-81-57.

Gordina Svetlana Viktorovna – Executive editor. Tel.: +7 (8342) 48-14-24.



**НАЦИОНАЛЬНЫЙ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИЙ
МОСКОВСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ СТРОИТЕЛЬНЫЙ
УНИВЕРСИТЕТ**

Международная научная конференция

**«ИНТЕГРАЦИЯ, ПАРТНЕРСТВО И ИННОВАЦИИ
В СТРОИТЕЛЬНОЙ НАУКЕ И ОБРАЗОВАНИИ»**

16–17 ноября 2016 г.

**г. Москва, Ярославское шоссе,
26, МГСУ**

16–17 ноября 2016 г. Национальный исследовательский Московский государственный строительный университет проводит Международную научную конференцию «Интеграция, партнерство и инновации в строительной науке и образовании», цель которой – реализация приоритетных направлений развития научно-исследовательской и инновационной деятельности в строительной отрасли, повышение использования потенциала отраслевых учреждений высшего профессионального образования, расширение международного сотрудничества.

В конференции примут участие ведущие ученые, представители российских и зарубежных образовательных, научных, научно-исследовательских, государственных и общественных научных организаций, предприятий реального сектора экономики.

Рабочие языки конференции русский и английский.

Конференция проводится при поддержке:

Министерства образования и науки РФ,
Министерства строительства и жилищно-коммунального хозяйства РФ,
Правительства Москвы,
Правительства Московской области,
Российской академии архитектуры и строительных наук (РААСН),
Российского Союза строителей,
Ассоциации строителей России,
Международной Ассоциации строительных вузов (АСВ).

Адрес оргкомитета конференции:

129337, г. Москва, Ярославское шоссе, д. 26, Национальный исследовательский Московский государственный строительный университет (НИУ МГСУ), Сектор организации научно-исследовательской работы студентов, УНП; комн. 1701.

Контактное лицо: Молчанова Ирина Петровна (495) 287-49-14 (вн. 2673);

e-mail: MolchanovaIP@mgsu.ru.

Редактор *Ю. Н. Никонова.*

Компьютерная верстка *А. С. Полутина.*

Информационная поддержка сайта журнала *Р. В. Карасева.*

Перевод *С. В. Голованова, С. И. Янина.*

Журнал зарегистрирован в Министерстве РФ по делам печати, телерадиовещания и средств массовых коммуникаций. Свидетельство о регистрации ПИ № ФС 77-54865 от 26.07.2013.

Территория распространения – Российская Федерация, зарубежные страны.

Подписано в печать 28.07.2016. Дата выхода в свет 30.09.2016.

Формат 70 × 108 1/16. Усл. печ. л. 11,20.

Тираж 500 экз. Заказ № 1000. Свободная цена.

Редакция журнала «Интеграция образования Integration of Education».

430005, Россия, Республика Мордовия,

г. Саранск, ул. Большевикская, 68.

<http://edumag.mrsu.ru>

Типография Издательства федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Национальный исследовательский Мордовский

государственный университет им. Н. П. Огарёва»

430005, Россия, Республика Мордовия, г. Саранск, ул. Советская, д. 24.

Editor Yu. N. Nikonova.

Desktop publishing A. S. Polutin.

Informational support of the journal site R. V. Karasev.

Translation S. V. Golovanov, S. I. Yanin.

The journal is registered with the Ministry of RF on Press, TV and Communications
(certificate ПИ № ФС 77-54865 dated 26.07.2013).

Distributed in Russian Federation and foreign countries.
Signed to print 28.07.2016. Date of publishing 30.09.2016.
Sheet size 70 × 108 1/16. Conventional printed sheets 11,20.
Number of copies 500. Order no. 1000. Free price.

Editorial office:
68, Bolshevikskaya St., 430005 Saransk, Republic of Mordovia, Russia.
<http://edumag.mrsu.ru>

National Research Ogarev Mordovia State University Printshop:
24, Sovetskaya St., 430005, Saransk, Republic of Mordovia, Russia.