

DOI: 10.17853/1994-5639

Том 19, № 8. 2017

Октябрь

16+

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

Vol. 19, № 8. 2017

October

ОБРАЗОВАНИЕ И НАУКА

НАУЧНЫЙ ЖУРНАЛ

The EDUCATION and SCIENCE journal

SCHOLARLY JOURNAL

Журнал основан в 1999 г.

Учредитель:

Российский государственный
профессионально-педагогический
университет

Журнал ориентирован на научное
обсуждение актуальных проблем
в сфере образования.

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

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

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

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

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

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

Journal founded in 1999

Founder:

Russian State Vocational Pedagogical
University

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

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

For complex expert evaluation all manuscripts undergo bilateral blind review

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

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

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

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

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

Образование и наука

Научный журнал

Том 19, № 8. 2017

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

Гл. редактор – академик РАО

В. И. Загвязинский

Зам. гл. редактора (отв. секретарь ре-

дакции) – **Н. Н. Давыдова**

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

Редактор – **Т. В. Мужлынина**

Корректор – **О. А. Виноградова**

Переводчик – **А. С. Соловьева**

Верстка – **Н. А. Ушенина**

Адрес редакции:

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

Тел.: +7 (343) 350 48 34

E-mail: editor@edscience.ru

<http://www.edscience.ru>

Подписано в печать 12.10.2017

Формат 70×108/16

Усл. печ. листов 10,8

Тираж: 300 экз.

Отпечатано в издательстве «РАРИТЕТ»

При цитировании ссылка на журнал

«**Образование и наука**» обязательна.

Материалы журнала доступны по лицен-

зии Creative Commons «Attribution»

(«Атрибуция») 4.0 Всемирная

(CC BY 4.0)

© РГППУ

The Education and Science Journal

Scholarly journal

Vol. 19, № 8. 2017

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

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

Vladimir I. Zagvyazinsky

Deputy Chief Editor (Executive Editor) –

Natalia N. Davydova

Managing Editor – **Vera A. Mamina**

Editor – **Tamara V. Mukhlynina**

Corrector – **Olga A. Vinogradova**

Translator – **Anna S. Solovyeva**

DTP – **Natalia A. Ushenina**

Editorial Office:

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

tel.: +7 (343) 350 48 34

E-mail: editor@edscience.ru

<http://www.edscience.ru>

Signed for press on 12.10.2017

Format – 70×108/16

Circulation: 300 copies

Printed by Publishing House RARITET

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

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

© RSVPU

РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ

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

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

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

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

Дендев БАДАРЧ – д-р наук, проф., директор отдела социальной трансформации и межкультурного диалога ЮНЕСКО (Париж, Франция), e-mail: d.badarch@unesco.org;

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Елена Эдуардовна КОВАЛЕНКО – д-р пед. наук, проф., ХИПА (Харьков, Украина), e-mail: Kovalenko_ea@gmail.com;

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

Кэрол КОУСТАЙ – д-р наук, проф., Университет Мидлсекс (Лондон, Мидлсекс, Великобритания), e-mail: c.costley@mdx.ac.uk;

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

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

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

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

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

Геннадий Михайлович РОМАНЦЕВ – академик РАО, д-р пед. наук, проф., РГППУ (Екатеринбург, Россия), e-mail: Gennadi.Romantsev@rsu.ru;

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

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

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

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

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

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

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

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

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

EDITORIAL BOARD

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

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

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

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

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

Dendev BADARCH – Director of Division for Social Transformation and Intercultural Dialogue, UNESCO (Paris, France), e-mail: d.badarch@unesco.org;

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Elena E. KOVALENKO – Dr. Sci. (Pedagogy), professor, KhIPA (Kharkov, Ukraine), e-mail: *Kovalenko_ea@gmail.com*;

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

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

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

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

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

Gennadij M. ROMANTSEV – Academician of the Russian Academy of Education, Dr. Sci. (Pedagogy), professor, RSVPU (Yekaterinburg, Russia), e-mail: *Gennadi.Romantsev@rsupu.ru*;

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

СОДЕРЖАНИЕ

ПРОБЛЕМЫ МЕТОДОЛОГИИ	9
Зеер Э. Ф., Сыманюк Э. Э. Методологические ориентиры развития транспрофессионализма педагогов профессионального образования	9
ОБЩИЕ ВОПРОСЫ ОБРАЗОВАНИЯ	29
Тестов В. А. Содержание современного образования: выбор пути.....	29
ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ	47
Андрюхина Л. М., Фадеева Н. Ю., Де Негри Жерар Развитие экологической культуры студентов в процессе межкультурной коммуникации на иностранном языке	47
Регуш Л. А., Ермилова Е. Е. Профессиональный выбор выпускников бакалавриата как решение прогностической задачи.....	75
ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ	90
Минюрова С. А., Калашников А. И. Профессиональная приверженность педагогов как показатель психологической готовности к внедрению профессионального стандарта	90
Терехин Р. А. Взаимосвязь ценностей, социально-психологических установок военнослужащих и их личностной готовности к переменам ..	109
СОЦИАЛЬНАЯ ПЕДАГОГИКА.....	128
Плужник И. Л., Осколова Т. Л., Херрингтон Т. Формирование национальной идентичности российских студентов в поликультурном обществе (анализ опыта поликультурных стран)	128
ИНФОРМАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ОБРАЗОВАНИИ.....	147
Белякова Е. Г., Загвязинская Э. В., Березенцева А. И. Информационная культура и информационная безопасность школьников	147
ДОПОЛНИТЕЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ	163
Горбунов А. Г. Особенности формирования способности к иноречевому взаимодействию в системе дополнительного профессионального образования	163
Рассказова Т. П., Глуханюк Н. С., Гузикова М. О. Результаты обучения профессорско-преподавательского состава английскому языку в условиях искусственного билингвизма	188

CONTENTS

METHODOLOGY PROBLEMS	9
Zeer E. F., Symaniuk E. E. Methodological Guidelines for the Transprofessionalism Development among Vocational Educators	9
GENERAL EDUCATION	29
Testov V. A. Content of Modern Education: Choice of the Path	29
VOCATIONAL EDUCATION	47
Andryukhina L. M., Fadeeva N. Y., De Negri Gérard Development of Ecological Culture of Students in the Process of Intercultural Communication in Foreign Language	47
Regush L. A., Ermilova E. E. The Professional Choice of Graduates with a Bachelor Degree as a Prognostic Task Solution	75
PSYCHOLOGICAL RESEARCH	90
Minyurova S. A., Kalashnikov A. I. Teachers' Professional Commitment as an Indicator of Psychological Readiness to the Professional Standards Implementation	90
Terekhin R. A. The Correlation of Values, Socio-Psychological Attitudes of Military Personnel and Their Individual Readiness for Change	109
SOCIAL PEDAGOGY	128
Pluzhnik I. L., Oskolova T. L., Herrington T. Building Russian University Students' National Identity in Multicultural Society (Analysis of Multicultural Nations' Experience)	128
INFORMATION TECHNOLOGIES IN EDUCATION	147
Belyakova E. G., Zagvyazinskaya E. V., Berezentseva A. I. Information Culture and Information Safety of Schoolchildren	147
FURTHER EDUCATION	163
Gorbunov A. G. Some Aspects of Foreign Language Competence Development in the System of Continued Professional Education	163
Rasskazova T. P., Glukhanyuk N. S., Guzikova M. O. The Results of English Teaching as a Foreign Language for Academic Staff in the Artificial Bilingualism Environment	188

ПРОБЛЕМЫ МЕТОДОЛОГИИ

УДК 377.112:37.015.325:159.9842

DOI: 10.17853/1994-5639-2017-8-9-28

МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОРИЕНТИРЫ РАЗВИТИЯ ТРАНСПРОФЕССИОНАЛИЗМА ПЕДАГОГОВ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Э. Ф. Зеер

*Российский государственный профессионально-педагогический университет,
Екатеринбург, Россия.
E-mail: kafedrappr@mail.ru*

Э. Э. Сыманюк

*Уральский федеральный университет им. Б. Н. Ельцина, Екатеринбург, Россия.
E-mail: e.e.symanjuk@urfu.ru*

Аннотация. Введение. В настоящее время в связи с утверждением в экономике VI технологического уклада и возникновением феномена трансфессии – вида трудовой активности, реализуемой на основе синтеза и конвергенции профессиональных компетенций, принадлежащих к разным специализированным областям, – назрела необходимость в модернизации сложившейся в стране практики профессиональной подготовки кадров. Для этого авторы статьи предлагают использовать разработанную ими профессионально-образовательную платформу с учетом профиля подготовки специалистов.

Цели публикации заключаются в описании феномена транспрофессионализма, определении исходных установок к его пониманию и в характеристике блочно-модульной модели платформы, предназначенной для формирования транспрофессионализма педагогов профессиональной школы.

Методология и методы. В процессе исследования применялись такие теоретические научные методы, как анализ; синтез; конкретизация; обобщение; а также гипотетико-дедуктивный и проектный методы. Построение модели платформы формирования транспрофессионализма осуществлялось с опорой на многомерный, трансдисциплинарный, сетевой и проектный подходы.

Результаты и научная новизна. Обоснована актуальность обсуждаемой проблемы распространения в производственно-экономической сфере и сфере оказания услуг явления транспрофессионализма, требующего качественно но-

вой содержательной и технологической подготовки специалистов. В частности, констатируется, что в ходе социально-технологической эволюции мировой и российской экономики понятие «профессия» утрачивает свое первоначальное значение как область общественного разделения труда, а конкурентоспособными и востребованными на рынке занятости населения становятся транспрофессионалы, способные к выполнению широкого спектра специализированных видов профессиональной деятельности.

Представлены структура, принципы и механизмы функционирования профессионально-образовательной платформы формирования транспрофессионализма субъектов профессиональной деятельности. Продемонстрированы эвристические возможности проектирования стратегических академических единиц на базе методологии транспрофессионализма.

Практическая значимость. Материалы статьи могут представлять интерес для методологов, методистов и педагогов системы непрерывного профессионального образования.

Ключевые слова: трансфессия, транспрофессионализм, субъект профессиональной деятельности, профессионально-образовательная платформа, стратегические академические единицы

Для цитирования: Зеер Э. Ф., Сыманюк Э. Э. Методологические ориентиры развития транспрофессионализма педагогов профессионального образования // Образование и наука. 2017. Т. 19. № 8. С. 9–28. DOI: 10.17853/1994-5639-2017-8-9-28

METHODOLOGICAL GUIDELINES FOR THE TRANSPROFESSIONALISM DEVELOPMENT AMONG VOCATIONAL EDUCATORS

E. F. Zeer

*Russian State Vocational Pedagogical University, Yekaterinburg, Russia.
E-mail: kafedrappr@mail.ru*

E. E. Symaniuk

*Ural Federal University named after the first President of Russia B. N. Yeltsin,
Yekaterinburg, Russia.
E-mail: e.e.symaniuk@urfu.ru*

Abstract. *Introduction.* Nowadays, regarding the 6th wave of technological innovations and emergence of a phenomenon «transfession», there is a need for modernization of the vocational staff training in our country. Transfession is a

type of the labour activity realized on the basis of synthesis and convergence of the professional competences that involve different specialized areas. Thus, the authors of the present article propose to use the professional and educational platform, developed by them, taking into account a specialists' training specialty.

The aims of the article are the following: to describe the phenomenon «transprofessionalism», to determine the initial attitudes towards its understanding; to present the block-modular model of the platform for the formation of the transprofessionalism of the teachers of the vocational school.

Methodology and research methods. The research is based on the following theoretical and scientific methods: analysis, synthesis, concretization, generalization; hypothetical-deductive method; project-based method. The projecting of the transprofessionalism platform model was constructed on the basis of multidimensional, transdisciplinary, network and project approaches.

Results and scientific novelty. The relevance of the discussed phenomenon in the productive-economic sphere is proved. The transprofessionalism requires a brand new content-informative and technological training of specialists. In particular, the concept «profession» has lost its original meaning as an area of the social division of labour during socio-technological development of the Russian economy. Therefore, transprofessionals are becoming more competitive and demanded in the employment market, being capable to perform a wide range of specialized types of professional activities.

The structure, principles and mechanisms of the professional-educational platform functioning for transprofessionalism formation among the members of professional activities are presented. Heuristic opportunities for design of strategic academic units on the basis of transprofessionalism methodology are shown.

Practical significance. The materials of the article can be useful for teachers, educators, educational supervisors and methodologists of the system of continued vocational education.

Key words: transprofession, transprofessionalism, member of professional activity, professional educational platform, strategic academic units

For citation: Zeer E. F., Symaniuk E. E. Methodological guidelines for the transprofessionalism development among vocational educators. *The Education and Science Journal*. 2017; 8 (19): 9–28. DOI: 10.17853/1994-5639-2017-8-9-28

Введение

В постиндустриальном обществе существенно преобразился мир профессий: он стал более динамичным, неопределенным, непредсказуемым. Одни профессии исчезают, другие – трансформируются, третьи, совершенно новые, – только возникают и оформляются. Это перемены

обусловлены социально-технологическим развитием экономики. Само понятие профессия утратило первоначальное значение как область общественного разделения труда, существенной характеристикой которого являлась системная определенность, конкретные формы и виды действий (деятельности), законченный результат [1–4].

Рассмотрим основные методологические тренды изменений в современном профессиознании.

В профессиоведении широко используются понятия «профессия», «профессиональная деятельность», «специальность» и «профессиональная занятость». Наряду с этими устоявшимися понятиями в последние годы появился новый термин – «трансфессия», трактуемый как вид трудовой активности, реализуемой на основе синтеза и конвергенции профессиональных компетенций, принадлежащих к разным специализированным областям. Методологической основой трансфессий выступает многомерность, предполагающая трансдисциплинарный синтез знаний из разных наук: естественных, технических, социально-гуманитарных и философских.

В «Атласе новых профессий», подготовленном Агентством стратегических инициатив (Сколково), подавляющее число профессиональных видов деятельности относится к трансфессиям. Предикторами их квалификационных характеристик выступают *soft skills* – гибкие, «мягкие» навыки, или неспециализированные надпрофессиональные компетенции. Для социэкономической группы профессий в качестве *soft skills* называются системное мышление, межотраслевая коммуникация, управление проектами, экономность, программирование, клиентоориентированность, мультикультурность, толерантность к неопределенности, креативность. К трансфессиям этой группы профессий можно отнести медиатора социальных конфликтов, педагога-технолога, тьютора, организатора проектного обучения, ментора стартапов, специалиста по краудсорсингу в образовании и др.¹

Трансфессии имеют трансдисциплинарную структуру, обладают универсальной квалификационной характеристикой благодаря использованию конвергентных технологий из разных областей профессиональной деятельности. Тематическим ядром трансфессий является *трансфессионализм* – способность к выполнению широкого радиуса специализированных видов деятельности.

¹ Атлас новых профессий. [Электрон. ресурс]. Режим доступа: atlas100.ru.

В зависимости от степени конвергенции видов деятельности в профессии различают две взаимообусловленные формы профессионализации субъектов труда:

- трансфессионализм – качественную характеристику специалиста, отражающую его готовность и способность осваивать и выполнять действия / деятельность по функционально близким профессиям, имеющим общие объекты труда;
- транспрофессионализм – интегральное качество специалиста, характеризующее способность осваивать и выполнять деятельность из различных видов и групп профессий.

Трансфессионализм основывается на синтезе междисциплинарных знаний и компетенций одной профессиональной области (группе профессий); транспрофессионализм характеризуется конвергенцией межпрофессиональных видов действий / деятельности. Вследствие усиливающейся диффузии мира профессий, взаимопроникновения специализированных действий / деятельности четко развести эти два термина сложно. В каждом конкретном случае необходим анализ на основе критериев дифференциации сфер профессиональной деятельности. Поскольку транспрофессионализм – понятие более общее, оправдано его использование при исследовании закономерностей и механизмов профессионализации субъектов труда (деятельности). Транспрофессионализм обеспечивает социальную и профессиональную мобильность работников, позволяет им переходить от выполнения одних производственных функций к другим: менять специальность, профессию или занятость. Чтобы компетентно решать профессиональные проблемы: вопросы трудоустройства, построения индивидуального маршрута профессионального развития и смены профессии, специалист должен стать транспрофессионалом [5].

Социально-гуманитарные технологии обуславливают трансфессионализм специалистов социоэкономической группы профессий, тематическим ядром которых выступают *soft skills* (гибкие социальные компетенции): адаптивность, аттрактивность, коммуникативность, мобильность, толерантность и др. [6].

Формирование трансфессионализма субъектов социоэкономических видов деятельности имеет особую актуальность: представители гуманитарных профессий должны обладать широкими знаниями и компетенциями в различных профессиональных областях, чтобы быть успешными в профессии.

Требования к современному профессионалу представлены в теории Г. Перкина о трех профессиональных революциях [7]. По утверждению

ученого, в настоящее время на смену профессионалам, представителям массовых профессий, приходят специалисты, готовые и способные работать в межпрофессиональной среде. Эти социально-технологические преобразования порождают необходимость формирования транспрофессионализма, качественно новой квалификационной характеристики субъектов деятельности, смыслообразующим предиктором которой выступают конвергенция самых прорывных технологий – нано-, био-, информационных технологий и когнитивных наук.

М. В. Ковальчук дополнил этот перечень еще одним видом технологий – социально-гуманитарным, включающим социальные, антропологические и философские компоненты [8].

Характеризуя процесс глобализации как цивилизационный феномен, В. П. Малиновский указывает на «вызовы транспрофессионализма», проявляющиеся в «парапрофессионализации», подразумевающей «превращение стандартов профессионализма в образ повседневной жизни и деятельности путем распространения стандартных и универсальных технологий» [9].

Анализ работ зарубежных авторов (Harden, 2014; Horsburgh, Lamdin & Williamson) [10, 11] позволил нам обогатить научное понимание транспрофессионализма. С появлением специалистов, ориентированных на развитие универсальных сквозных компетенций, можно наблюдать возникновение формации «транспрофессионалов», квалификация которых базируется на развитии новых ключевых компетенций, позволяющих находить комплексные и уникальные решения на основе трансдисциплинарного синтеза знаний и межпрофессиональной коммуникации.

Транспрофессионализм противостоит традиционному пониманию профессионализма. Данный феномен характеризуется полипрофессионализмом, применением конвергентных технологий, освоением и выполнением не только родственных, но и совершенно далеких друг от друга профессий, готовностью выходить за рамки сформировавшегося опыта. Только тогда специалист будет готов к встрече с социально-профессиональными инновациями будущего.

Особо следует подчеркнуть, что транспрофессионализм не отрицает значимости начальной, базовой профессии, а способствует выходу за ее пределы, обогащению ее знаниями, компетенциями и технологиями, относящимися к другим видам профессиональной деятельности.

Таким образом, транспрофессионализм – это одновременное сосуществование и сочетание нескольких видов профессиональных квалификаций, приобретаемых по индивидуальным образовательным траекториям

ям в основном и дополнительном профессиональном образовании на протяжении всей профессиональной жизни субъекта.

Методологические обоснования

При научном обосновании проекта развития транспрофессионализма и технологий его реализации мы опирались на концепцию профессионального становления личности, а также на многомерный, трансдисциплинарный, сетевой и проектный методологические подходы [12].

Изучение методологии профессионального развития субъекта деятельности позволило определить частные принципы проектирования:

- единства личностного и профессионального самоопределения в профессионально-образовательном пространстве;
- интеграции – объединения межпрофессиональных и трансдисциплинарных компонентов социально-профессиональной деятельности;
- соразвития личности, образования и профессиональной деятельности обучающихся;
- комплиментарности и избирательности, взаимодействия разнопрофильных профессий, порождающего новые профессиональные эффекты;
- вариативности содержания профессионального образования, определяющей индивидуальные образовательные траектории;
- сопряжения профессиональных и образовательных стандартов с трансдисциплинарными функциями непрерывного профессионального образования;
- конвергенции содержания образования и высоких образовательных технологий, обеспечивающих развитие транспрофессионализма субъектов образовательной деятельности.

В процессе нашего исследования были использованы такие теоретические методы, как анализ; синтез; конкретизация; обобщение; а также гипотетико-дедуктивный и проектный методы.

Опытно-экспериментальной базой исследования стал Российский государственный профессионально-педагогический университет (Екатеринбург).

Исследование проблемы проводилось в два этапа. На первом осуществлялись обзор, систематизация и анализ научной литературы по проблеме исследования, проводилась конкретизация феномена «транспрофессионализм», были выделены цель (изучение транспрофессионализма субъектов профессиональной деятельности), методы исследования и составлен его план. На втором этапе был спроектирован вариант логико-смысловой модели транспрофессионализма, ставший основой для созда-

ния профессионально-образовательной платформы формирования данного феномена.

Результаты

В последние годы в социально-гуманитарных науках получила признание концепция конвергенции технологий на междисциплинарной основе. Эта позиция основывается на объединении разнородных и разнонаправленных свойств, предметов и явлений. Методологической базой конвергенции компонентов транспрофессионализма выступает многомерный подход [13]. Форма отображения этих смыслообразующих компонентов – логико-смысловая модель транспрофессионализма субъектов деятельности. Инструментальными компонентами транспрофессионализма для социэкономической группы профессий являются:

- трансфессиональная направленность;
- регулятивная компонента;
- профессионально-образовательная компонента;
- информационно-коммуникативная компонента;
- гуманитарно-технологическая компонента.

Рассмотрим содержание этих пяти компонентов.

Трансфессиональная направленность – это смыслообразующий фактор, обуславливающий многомерность субъекта профессиональной деятельности: ориентацию на реализацию широкого спектра деятельностей, готовность к освоению многообразных профессиональных функций, способность выполнять одновременно несколько видов информационных и коммуникационных технологий. Теоретический анализ профессиональной многомерности специалистов позволил выделить следующие конструкты компонента: Я-концепцию, социально-профессиональную адаптивность, многомерную идентичность, трансфессиональные ценностные ориентации, мотивацию деятельности.

Регулятивная компонента призвана активизировать психологический ресурс субъекта профессиональной деятельности, который характеризуется уровнем сформированных умений планирования, проектирования, прогнозирования и оценки результатов деятельности. По существу, регуляция является механизмом мобилизации социально-профессиональных резервных возможностей субъекта деятельности. Важное значение в реализации этой компоненты имеет осознанная саморегуляция произвольной активности специалиста. К регуляторным предикторам произвольной активности относятся самоорганизация, самоактуализация, самоэффективность, автономность, регуляция психических состояний.

Профессионально-образовательная компонента обеспечивает формирование многомерного специалиста. Ее содержательная основа – компетентностный подход; результат – междисциплинарная компетентность, ключевые (харт-, софт-, диджитал-скиллз) компетенции и метапрофессиональные качества субъекта.

Информационно-коммуникативная компонента отражает способность специалиста к навигации в информационной межпрофессиональной среде, в том числе в виртуальной действительности. В качестве конструкторов этой компоненты выступают социально-коммуникативная мобильность, профессиональная мобильность, толерантность к неопределенности, рефлексивность, перцептивная адекватность (аутокомпетентность).

Гуманитарно-технологическая компонента интегрирует социально-гуманитарные технологии, представляет конвергенцию знаний и технологий из многих областей профессиональной деятельности. Вариативность этих технологий позволяет проектировать индивидуальные траектории трансфессионального развития субъектов труда. К конструктам данной компоненты относятся трансдисциплинарные знания, социокультурная компетентность, социальный интеллект, когнитивные способности, рефлексивно-оценочная активность.

На рис. 1 приведен один из возможных вариантов логико-смысловой модели транспрофессионализма субъектов профессиональной деятельности. Пространство между смысловыми координатами образует межкоординатные взаимосвязи предикторов, расположенных на координатных осях.

Межкоординатное пространство в модели образует *психологический потенциал личности*, ее ресурсные возможности. Личностные компоненты определяют область потенциального развития. Уровень выраженности конкретной компоненты придает личностному пространству различную конфигурацию. Актуализация одной или нескольких личностных компонент запускает механизм реализации всего потенциала личности. Учитывая гетерохронность развития структурных компонент личности, можно допустить, что в зависимости от социально-психологической ситуации, возрастных и психофизиологических особенностей отдельные компоненты становятся ведущими, определяющими все развитие личности [14, 15].

В зависимости от эвристической направленности логико-смысловой модели в нее могут быть введены другие компоненты, например социально-профессиональный ресурс, социально-профессиональное самоопределение, инжиниринг инноваций, прогнозирование профессионального будущего и др.

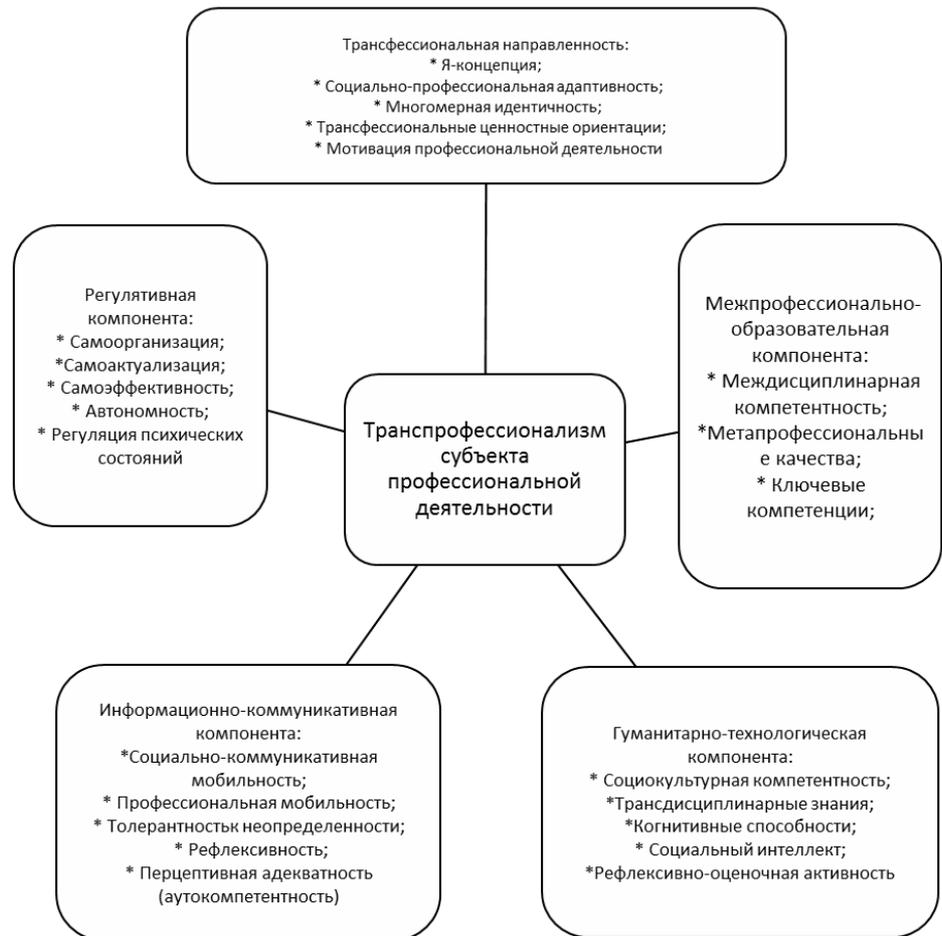


Рис. 1. Логико-смысловая модель транспрофессионализма субъектов профессиональной деятельности

Fig. 1. Logic-conceptual model of the transprofessionalism among the members of professional activity

Логико-смысловая модель транспрофессионализма стала эмпирической основой проектирования модели профессионально-образовательной платформы формирования транспрофессионализма субъектов профессиональной деятельности.

Цель платформы – интеграция профессионально-образовательных знаний, умений и компетенций в транспрофессионализм субъектов профессиональной деятельности.

Задачи платформы:

- актуализация профессионального потенциала обучающихся и обогащение их профессионального сознания;
- формирование психолого-педагогической компетентности, над-профессиональных компетенций и многомерных социально-психологических качеств;
- разработка научно-методического обеспечения: образовательных программ, технологий их реализации, форм и методов сопровождения профессионально-образовательного процесса, диагностического инструментария учебно-профессиональных достижений и системы оценки результатов образования;
- формирование транспрофессионализма личности – готовности и способности к освоению и выполнению широкого спектра функций и видов профессиональной деятельности.

Основная идея платформы – научно-методическое обеспечение инновационного содержания обучения, выбор эффективных образовательных технологий, средств навигации учебного процесса и инструментов оценки достижений обучаемых.

Проектирование платформы учитывало тенденции модернизации системы непрерывного профессионального образования и актуальные проблемы современной образовательной ситуации в профессиональной школе [12].

Формой структурной организации платформы выступает блочно-модульная интеграция образовательного контента. Модульная технология позволяет учесть тенденцию интеграции содержания образования, а также дифференцировать обучение на основе индивидуальных запросов обучающихся. Целесообразно при этом использовать короткие модули, каждый из которых посвящен формированию одной или двух компетенций. Такая реализация платформы позволяет обучающимся индивидуализировать свой образовательный маршрут [16–18].

Совокупность концептуальных положений, методологических подходов и принципов определила панораму проектирования психолого-педагогической платформы. Кратко опишем ее структурно-функциональную модель.

1. Информационно-образовательный контент платформы состоит из четырех блоков:

- базового (инвариатного) – консолидирующего психолого-педагогическую компетентность личности в условиях неопределенности образовательной среды;

- профильно-ориентированного, формирующего многомерные образовательные и развивающие компетенции;
- функционального, реализующего альтернативные модули, ориентированные на востребованные виды профессиональной деятельности;
- инструментального, интегрирующего на практике психологические знания, умения и компетенции.

2. Каждый блок включает в себя один или несколько модулей.

Базовый блок ориентирован на актуализацию психолого-педагогического потенциала, мотивацию обучения и коррекцию исходного уровня профессионально-психологической компетентности. Производственно-технологическая подготовка характеризует способность обучающихся к выполнению трудовых действий в рамках обобщенных трудовых функций по конкретной профессии или специальности.

Профильно-ориентированный блок включает в себя два альтернативных модуля – методологический и технологический, нацеленных на формирование общекультурных компетенций и развитие когнитивных, информационно-коммуникативных и технологических (проектных) способностей.

Функциональный блок рассчитан на интеграцию психологических и специальных компетенций в профессионально ориентированные виды профессиональной деятельности. Этот блок состоит из модулей, адекватных видам профессиональной деятельности.

Инструментальный блок состоит из специальных модулей по отраслевым видам профессиональной деятельности и направлен на интеграцию образовательного контента предыдущих модулей в профессиональную практику.

Итоговая аттестация результатов образовательной платформы обеспечивается процедурой мониторинга и осуществляется на основе экспертной оценки. Варианты проектов выбираются в зависимости от прогнозируемой профессиональной деятельности (рис. 2).

Блочная-модульная структура платформы позволяет конструировать различные варианты образовательных программ в зависимости от получаемого уровня образования и прогнозируемого вида профессиональной деятельности.

Структурно-функциональная композиция платформы предусматривает альтернативную возможность ее реализации в зависимости от исходного базового образования и целевой ориентации обучающихся на конкретные виды профессиональной деятельности.



Рис. 2. Модель профессионально-образовательной платформы формирования транспрофессионализма субъектов профессиональной деятельности

Fig. 2. Model of the professional and educational platform of transprofessionalism formation among the members of professional activity

Выбор образовательного маршрута определяется также уровнем осваиваемого профессионального образования: среднего, высшего (бакалавриат, магистратура) и дополнительного.

Важное значение в функционировании платформы принадлежит инструментальному блоку, интегрирующему образовательный контент программ предшествующих ему модулей в процессе профессиональной практики, которая может проходить в профильных организациях, а также на специально созданных стажировочных площадках.

Реализация проекта платформы возможна при условии обеспечения дисциплин модулей учебно-программными материалами и учебными пособиями в электронном формате.

Обсуждение

В настоящее время в вузах-участниках проекта «5 – 100» внедряется и уже частично освоена инновационная концепция подготовки современных кадров, основанная на развитии стратегических академических единиц (САЕ). Их целевая ориентация – формирование базовых психолого-педагогических метакомпетенций, обеспечивающих конкурентоспособность педагогов профессиональной школы.

К данным метакомпетенциям относятся и трансфессиональные компетенции. Научно-образовательная платформа может стать методологией проектирования стратегических академических единиц непрерывного профессионального образования на основе функционирующих в университете научно-образовательных центров.

Образовательный контент платформы обеспечивает проектирование вариативных образовательных программ для различных профессионально ориентированных групп обучающихся. Для осуществления этих программ необходимы принципиально новые подходы к построению учебных материалов, новые образовательные дисциплины и курсы, отвечающие требованиям высшего образования (High Ed).

Весьма перспективной инновацией реализации стратегических единиц могут быть майноры – технологии амплификации психолого-педагогической квалификации человека, расширения его социально-профессиональной компетентности, актуализации саморазвития и саморегуляции профессиональной деятельности.

В рамках стратегических академических единиц возможны следующие майноры:

1) актуализация профессионально личностного потенциала, включающего три модуля:

- развивающую психодиагностику;
- технологии обогащения профессиональных способностей;
- прогнозирование профессионального будущего и др.;

2) профессионально-педагогические технологии, состоящие из четырех модулей:

- основ профессиональной деятельности;
- психологии профессионального развития;
- интерактивных технологий обучения;

- навигации карьеры;

3) самоопределение личности в современных конфликтующих реальностях представлено тремя модулями:

- сетевыми структурами конфликтующих реальностей;
- технологиям формирования «параллельной реальности»;
- преодолением деструктивных влияний молодежной субкультуры и др.

Майноры ориентированы на развитие транспрофессиональных качеств личности: социально-профессиональной динамичности, прогностических способностей, готовности к нововведениям, социально-профессиональной мобильности, сверхнормативной социально-профессиональной активности [19–21]

Майноры могут предлагаться обучающимся, а также педагогам профессиональной школы в качестве дополнительных образовательных программ.

Заключение

Утверждение в экономике VI технологического уклада приводит к возникновению множества новых профессий и специальностей, освоение которых предполагает обретение человеком принципиально новой квалификационной характеристики – способности к освоению и выполнению новых видов профессиональной деятельности. Достижение этой способности обеспечивает формирование нового типа профессионализма – *транспрофессионализма* – готовности к межпрофессиональной коммуникации и трансдисциплинарному синтезу знаний. Транспрофессионалы обладают высокой социально-профессиональной мобильностью, способностью к саморазвитию и самоактуализации, преодолению стереотипов прошлого опыта.

Стратегический ориентир предлагаемой нами платформы – развитие и саморазвитие профессионального потенциала личности и формирование транспрофессионализма субъекта профессиональной деятельности.

Прикладная направленность разработанного проекта состоит

- в содействии развитию транспрофессионализма субъекта профессиональной деятельности;
- формировании транспрофессиональных (софт-, диджитал-, скиллз) компетенций и метапрофессиональных качеств;
- научно-методическом обеспечении непрерывного профессионального образования и транспрофессионального развития субъекта;
- интеграции профессионально-образовательного и внесистемного образования в целостную педагогическую деятельность;
- проектировании индивидуальных образовательных траекторий и прогнозировании профессионального будущего обучающихся.

Обобщая вышеизложенное, можно констатировать, что кардинальные изменения социокультурной и технологической среды профессиональной школы побуждают нас к поиску принципиально новой методологии профессионального образования, ориентированного на проектирование человека будущего. Профессионально-образовательная платформа должна обеспечить становление специалиста, обладающего профессиональной многомерностью. Чтобы реализовать себя в системе многомерного взаимодействия науки, образования и производства, субъект профессиональной деятельности должен уметь выполнять на достаточно высоком уровне различные профессиональные функции. Целенаправленное формирование личности такого специалиста возможно при реализации трансдисциплинарного, сетевого и проектного подходов. Ориентировочной основой его подготовки выступают многомерные компетенции, так называемые ключевые метапрофессиональные достоинства [13]. К ним относятся:

- социально-профессиональная и виртуальная мобильность;
- коммуникативность;
- практический интеллект;
- ответственность;
- коллективизм;
- работоспособность;
- корпоративность;
- инновационность и др.

В заключение подчеркнем, что в статье представлен форсайт-проект модернизации сложившейся в стране практики профессиональной подготовки кадров. Системообразующим фактором проекта выступает профессионально-образовательная платформа, сопряженная с производственно-технологической (отраслевой) подготовкой. Интеграция научно-прикладных дисциплин платформы осуществляется при реализации дидактически-ориентированных мини-проектов и майноров. Смыслообразующим концептом платформы выступает сформированный транспрофессионализм личности педагога профессионально-педагогического образования.

Описанная нами профессионально-образовательная платформа не исчерпывает всех аспектов опережающего развития профессионального образования. Отдельные положения носят дискуссионный характер, другие – требуют более обстоятельного анализа, третьи – экспертной оценки.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Блинов В. И., Батрова О. Ф., Есенина Е. Ю., Факторович А. А. Профессиональные стандарты: от разработки к применению // Высшее образование в России. 2015. № 4. С. 5–14.
2. Dorozhkin E. M., Kopnov V. A. & Romantsev G. M. Multistage system of vocational pedagogical education // Proceedings of 2015. International Conference on Interactive Collaborative Learning, ICL 2015; Firenze; Italy; 20–24 September 2015. P. 725–728.
3. Shchibanova D. Y., Lebedeva E. V., Sukhinin P. V. & Valieva E. N. Typology of Strategies of Personality Meaning-Making During Professional Education // International Journal of Environmental and Science Education. 2016. № 11 (14). P. 6999–7015.
4. Зурянкова Н. И., Федоров В. А., Зайцева Е. В., Толкачева И. С. & Glushchenko P. S. Modern Requirements to Preparation of Professional and Pedagogical Personnel // International Journal of Environmental and Science Education. 2016. № 11 (16). P. 8800–8810.
5. Зеер Э. Ф. Психолого-педагогическая платформа транспрофессионализма педагога профессионального образования // Профессиональное образование. Столица. 2017. № 6. С. 5–10.
6. Ефимова С. А. Академические и профессиональные квалификации выпускников системы среднего профессионального образования // Образование и наука. 2016. № 5 (134). С. 68–82.
7. Perkin G. The Third Revolution: Professional Society in International Perspective. London: Routledge, 1996. 272 p.
8. Ковальчук М. В. Наука и жизнь: моя конвергенция. Москва: Академкнига, 2011. Т. 1. 222 с.
9. Малиновский В. П. Вызовы глобальной профессиональной революции на рубеже тысячелетий // Российское экспертное обозрение. 2007. № 3 (21). С. 21–24.
10. Harden R. M. Effective multiprofessional education: A three dimensional perspective // Medical Teacher. 1998. № 20. P. 409–416.
11. Horsburgh M., Ladman R. & Williamson E. Multiprofessional learning: the attitudes of medical, nursing and pharmacy students to shared learning // Blackwell Science Ltd MEDICAL EDUCATION. 2001. № 35 (9). P. 876–883.
12. Зеер Э. Ф., Сыманюк Э. Э. Форсайт-проект «Психолого-педагогическая образовательная платформа педагогов профессиональной школы» // Научный диалог. 2016. № 11 (59). С. 387–399.
13. Ялалов Ф. Г. Профессиональная многомерность: монография. Казань: Центр инновационных технологий, 2013. 180 с.
14. Заводчиков Д. П. Пространственно-временные характеристики самоосуществления субъекта в профессионально-образовательном пространстве: теоретико-методологические предпосылки // Образование и наука. 2013. № 1 (3). С. 14–25.

15. Zavodchikov D. P., Sharov A. A., Chistik O. F., Larionov I. V. & Naumova O. A. The Relationship of Time Perspective and Subjective Perceptions of Students as the Empirical Base for Individualization of the Educational Path // IEJME-Mathematics Education. 2016. № 11 (7). P. 2678–2701.

16. Конанчук Д. С. EdTech: новая технологическая платформа в образовании // Университетское образование: практика и анализ. 2013 № 5 (87). С. 65–73.

17. Zeer E. F. Streltsov A. V. Technological Platform for Realization of Students' Individual Educational Trajectories in a Vocational School // IEJME Mathematics Education. 2016. Vol. 11. Iuss. 4. P. 2639–2650.

18. Potocnik J. European Technology Platforms: Making the Move to Implementation [Electronic resource] // Seminar with Industrial Leaders of European Technology Platforms, 16 December. Conference on Social Sciences and Humanities – European Parliament. Brussels, 2005. Available at: <https://ec.europa.eu/digital-single-market/en/news/european-technology-platforms-making-move-implementation> (дата обращения: 10.12.2016)

19. Tarasyuk O. V., Fedulova K. A., Fedulova M. A., Kryukova P. S. & Yadretsov V. A. Preparation of Professional Training Teachers for Network Cooperation between Educational Establishments during Labor Preparation // International Journal of Environmental and Science Education. 2016. № 11 (16). P. 9313–9327.

20. Hasanova I. I., Kotova S. S. & Kandrashina E. A. Modern Interactive Technologies of Professional Self-Determination under the Conditions of Overcoming Conflicting Realities // International Journal of Environmental and Science Education. 2016. № 11 (14). P. 6976–6987.

21. Zinnatova M. V., Konovalova M. E. & Makarova N. V. The Professional Transpective of the Students in the Conflicting Realities of the Post-industrial Society // International Journal of Environmental and Science Education. 2016. 11 (14). P. 6925–6933.

References

1. Blinov V. I., Batrova O. F., Yesenina E. Ju., Faktorovich A. A. 2015. Professionalnyye standarty: ot razrabotki k primeneniyu. *Vyssheye obrazovaniye v Rossii = Higher Education in Russia*. 2015; 4: 5–14. (In Russ.)

2. Dorozhkin E. M., Kopnov V. A. & Romantsev G. M. Multistage system of vocational pedagogical education. In: *Proceedings of 2015 International Conference on Interactive Collaborative Learning, ICL 2015*; 2015 Sep 20–24; Firenze, Italy. p. 725–728.

3. Shchipanova D. Y., Lebedeva E. V., Sukhinin P. V. & Valieva E. N. Typology of strategies of personality meaning-making during professional education. *International Journal of Environmental and Science Education*. 2016; 11 (14): 6999–7015.

4. Zyryanova N. I., Fedorov V. A., Zaitseva E. V., Tolkacheva I. S. & Glushchenko P. S. Modern requirements to preparation of professional and pedagogical

cal personnel. *International Journal of Environmental and Science Education*. 2016; 11 (16): 8800–8810.

5. Zeer E. F. Psychological and pedagogical platform of transprofessionalism of the teacher of professional education. *Stolica = Capital*. 2017; 6: 5–10. (In Russ.)

6. Efimova S. A. Academic and professional qualifications of graduates of the system of secondary vocational education. *Obrazovanie i nauka = The Education and Science Journal*. 2016; 5 (134): 68–82. (In Russ.)

7. Perkin G. *The Third revolution: Professional society in international perspective*. London: Routledge; 1996. 272 p.

8. Kovalchuk M. V. *Nauka i zhizn': moja konvergencija = Science and life: My convergence*. V. 1. Moscow: Publishing House Akademkniga; 2011. 222 p. (In Russ.)

9. Malinovsky V. P. The challenges of the global professional revolution at the turn of the millennium. *Rossijskoe Jekspertnoe obozrenie = Russian Expert Review*. 2007; 3 (21): 21–24. (In Russ.)

10. Harden R. M. Effective multiprofessional education: A three dimensional perspective. *Medical Teacher*. 1998; 20: 409–416.

11. Horsburgh M., Ladmin R. & Williamson E. Multiprofessional learning: the attitudes of medical, nursing and pharmacy students to shared learning. *Blackwell Science Ltd MEDICAL EDUCATION*. 2001; 35 (9): 876–883.

12. Zeer E. F., Simanyuk E. E. Foresight project «Psychological and pedagogical educational platform of teachers of a professional school». *Nauchnyj dialog = Scientific Dialogue*. 2016; 11 (59): 387–399. (In Russ.)

13. Yalalov F. G. *Professional'naja mnogomernost' = Professional multidimensionality*. Kazan: Center for Innovative Technologies; 2013. 180 p. (In Russ.)

14. Zavodchikov D. P. Spatial-temporal characteristics of the self-realization of the subject in the vocational-educational space: theoretical and methodological prerequisites. *Obrazovanie i nauka = The Education and Science Journal*. 2013; 1 (3): 14–25. (In Russ.)

15. Zavodchikov D. P., Sharov A. A., Chistik O. F., Larionov I. V. & Naumova O. A. The relationship of time perspective and subjective perceptions of students as the empirical base for individualization of the educational path. *IEJME-Mathematics Education*. 2016; 11 (7): 2678–2701.

16. Konanchuk D. S. EdTech: a new technology platform in education. *Universitetskoe obrazovanie: praktika i analiz = University Education: Practice and Analysis*. 2013; 5 (87): 65–73. (In Russ.)

17. Zeer E. F. Streltsov A. V. Technological platform for realization of students' individual educational trajectories in a vocational school. *IEJME Mathematics Education*. 2016; 11 (4): 2639–2650.

18. Potocnik J. European Technology Platforms: Making the Move to Implementation. In: *Conference on Social Sciences and Humanities – European Parliament. Seminar with Industrial Leaders of European Technology Platforms* [Internet]; 2005 Dec 16; Brussels. Brussels [cited 2016 Dec 10]. Available from:

<https://ec.europa.eu/digital-single-market/en/news/european-technology-platforms-making-move-implementation>

19. Tarasyuk O. V., Fedulova K. A., Fedulova M. A., Kryukova P. S. & Yadretsov V. A. Preparation of professional training teachers for network cooperation between educational establishments during labor preparation. *International Journal of Environmental and Science Education*. 2016; 11 (16): 9313–9327.

20. Hasanova I. I., Kotova S. S. & Kandrashina E. A. Modern interactive technologies of professional self-determination under the conditions of overcoming conflicting realities. *International Journal of Environmental and Science Education*. 2016; 11 (14): 6976–6987.

21. Zinnatova M. V., Konovalova M. E. & Makarova N. V. The Professional transpective of the students in the conflicting realities of the post-industrial society. *International Journal of Environmental and Science Education*. 2016; 11 (14): 6925–6933.

Информация об авторах:

Зеер Эвальд Фридрихович – член-корреспондент Российской академии образования, доктор психологических наук, заведующий кафедрой психологии образования и профессионального развития Российского государственного профессионально-педагогического университета, Екатеринбург, Россия. E-mail: kafedrappr@mail.ru

Сыманюк Эльвира Эвальдовна – доктор психологических наук, профессор, директор института социальных и политических наук Уральского федерального университета им. первого Президента России Б. Н. Ельцина, Екатеринбург, Россия. E-mail: e.e.symaniuk@urfu.ru

Статья поступила в редакцию 15.05.2017; принята в печать 16.08.2017.
Авторы прочитали и одобрили окончательный вариант рукописи.

Information about the authors:

Ewald F. Zeer – Corresponding Member of Russian Academy of Sciences, Doctor of Psychological Sciences, Professor, Head of the Department of Educational Psychology and Professional Development, Russian State Vocational Pedagogical University, Yekaterinburg, Russia. E-mail: kafedrappr@mail.ru

Elvira E. Symanyuk – Doctor of Psychological Sciences, Professor, Head of the Institute of Social and Political Sciences, Ural Federal University named after the first President of Russia B. N. Yeltsin, Yekaterinburg, Russia. E-mail: e.e.symaniuk@urfu.ru

Received 15.05.2017; accepted for publication 16.08.2017.
The authors have read and approved the final manuscript.

ОБЩИЕ ВОПРОСЫ ОБРАЗОВАНИЯ

УДК 37.02

DOI: 10.17853/1994-5639-2017-8-29-46

СОДЕРЖАНИЕ СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ: ВЫБОР ПУТИ

В. А. Тестов

Вологодский государственный университет, Вологда, Россия.

E-mail: vladafan@inbox.ru

Аннотация. *Введение.* Модернизация образования и формирование его содержания в соответствии с современными реалиями и в свете перспектив развития общества являются сегодня наиболее острыми проблемами, так как от их решения зависит будущее страны.

Цель статьи – обосновать необходимость при проведении образовательных реформ опоры на достижения отечественной педагогической науки, на использование идей выдающихся российских ученых-педагогов, богатое наследие и идеи классиков педагогики, а также на привлечение к активному участию в модернизационных процессах широкой педагогической общественности.

Методология и методики. В исследовании использовались такие теоретические научные методы, как анализ педагогической и методической литературы, нормативных документов; исторический, сравнительно-сопоставительный и логический виды анализа содержания образования; прогнозирование.

Результаты и научная новизна. Выделены два основных диаметрально противоположных направления стратегических целей образования, от выбора которых будет зависеть будущее России. Первое связано с раскрытием способностей каждого ученика, развитием аналитических способностей и критического мышления, воспитанием личности, готовой к жизни в высокотехнологичном, конкурентном мире. Второе нацелено на подготовку потребителя, способного квалифицированно пользоваться результатами творчества других, готового для жизни в «обществе навыков». Первое направление требует наличия в образовании фундаментальной составляющей, ориентированной на стратегические перспективы; второе – утилитарно-практического обучения, удовлетворяющего преходящие сиюминутные запросы.

На основе концепции содержания образования, ядром которой является идея трансляции последующим поколениям социокультурного опыта, продемонстрирована тесная взаимосвязь знаний и навыков. Констатируется, что без знаний, приобретая только набор определенных навыков, человек превращается в работа-исполнителя, который не может самостоятельно действовать в критических ситуациях. Утверждается целесообразность разумного сочетания консервативности и инновационности при изменении содержания образования и осуществлении реформ. Подчеркивается требование осторожного обращения с высокочувствительной сложной образовательной системой, эффективное управление которой возможно лишь при мягком вмешательстве в ее внутренние процессы, а не через навязывание жестких планов и схем, чреватое разрушением системы, на что указывают положения синергетической методологии.

Практическая значимость. Материалы статьи вносят свою лепту в прогнозирование возможных сценариев развития образования и будут интересны как методологам и специалистам управления образованием, так и преподавателям высшей школы, учителям и всем, кто заинтересован в благополучном будущем российской системы образования, а значит, и государства в целом.

Ключевые слова: фундаментализация образования, общество знаний, культурологическая концепция содержания, синергетическая методология

Для цитирования: Тестов В. А. Содержание современного образования: выбор пути // Образование и наука. 2017. Т. 19. № 8. С. 29–46. DOI: 10.17853/1994-5639-2017-8-29-46

CONTENT OF MODERN EDUCATION: CHOICE OF THE PATH

V. A. Testov

Vologda State University, Vologda, Russia.

E-mail: vladafan@inbox.ru

Abstract. Introduction. Modernization of education and formation of its content according to modern realities and the prospects of society development appear to be the most acute issues since the future of the country depends on their decision.

The aim of the article is to justify the need to rely on the achievements of pedagogical science, the use of profound and fruitful scientific ideas of outstanding Russian scientists and pedagogues, and the participation of the pedagogical community when carrying out educational reforms.

Methodology and research methods. The following theoretical methods were used: analysis of pedagogical and methodical literature, normative documents;

historical, comparative, and logical analyses of the content of education; the forecasting.

Results and scientific novelty. The article identifies two main areas in the choice of strategic goals of education. The future of Russia depends on the chosen direction. The first is the disclosure of the abilities of each student, the development of analytical abilities and critical thinking, the education of a person ready for life in a high-tech, competitive world. The second is to nurture a qualified consumer who can skillfully use the results of the creativity of others and ready for life in the so-called «skilled society». The first direction requires the presence of a fundamental education oriented to strategic perspectives; the second – utilitarian-practical education, oriented to today's requests.

The close interrelation of knowledge and skills is demonstrated on the basis of the concept of education content; wherein the key aspect is the idea of sociocultural experience broadcasting for the new generations. It is stated that a person without knowledge turns into a robot unable to act independently in critical situations. The feasibility of a reasonable combination of conservatism and innovation under the change of the education content and reforms implementation is approved. This highly sensitive and complex educational system requires «careful handling». The most effective management system is possible only through less interference into its internal processes; the imposition of fixed plans and schemes may carry the system destruction, as pointed out in the synergetic methodology thesis.

Practical significance. The materials of the present research contribute to forecasting of possible scenarios of education development. The study results may be of interest both for methodologists and specialists of education management, teachers and lecturers of higher schools, i.e. all those who are interested in the prosperous future for the Russian education system, and for the country in general.

Keywords: fundamentalization of education, knowledge society, cultural content concept, synergetic methodology

For citation: Testov V. A. Content of modern education: choice of the path. *The Education and Science Journal*. 2017; 8 (19): 29–46. DOI: 10.17853/1994-5639-2017-8-29-46

Введение

Вопрос о содержании образования: «Чему учить?» – принадлежит к числу вечных и постоянно занимает умы крупнейших педагогов. Мир и общество постоянно меняются, что неизбежно требует регулярного обновления содержания образования. Данная проблема приобретает особое звучание в современных условиях глобального цивилизационного кризиса, выражающегося в том, что экстенсивное неустойчивое развитие тех-

ногенного общества угрожает человечеству самоистреблением. В нашем динамичном, беспокойном и взрывоопасном мире все более очевидной становится необходимость построения такой системы образования, которая будет готовить людей, способных отвечать вызовам времени.

Одним из социальных последствий стремительно приумножающихся технологических новшеств – процесса, который особенно сильно активизировался с конца XX века, – явился общий кризис образования, суть которого заключается в неадекватности целей и содержания последнего, а также в несоответствии форм, методов и уровня развития образовательных систем постиндустриальному обществу. Кризис образования в нашей стране в немалой степени обусловлен также и узко прагматическими установками, желанием чиновников превратить сферу образования если не в самокупаемую, то хотя бы менее затратную.

В последнее время споры вокруг содержания обучения и воспитания подрастающего поколения приняли особо острый характер. К нему подключились люди, весьма далекие от педагогики. Заметим, что зачастую реформы образовательной отрасли проводятся на основании субъективных мнений именно таких «модернизаторов».

Цель данной статьи – обоснование необходимости при проведении образовательных реформ опираться на достижения педагогической науки, на использование плодотворных идей выдающихся российских ученых-педагогов, а также на мнение и позицию педагогической общественности.

Обзор литературы

Проблема содержания современного образования широко обсуждается в научной литературе и публицистике. Так, А. В. Боровских и Н. Х. Розов указывают, что главные проблемы в содержании образования имеют системный характер и никакими «открытиями» их решить невозможно. Одни обусловлены социальными и экономическими реалиями. Другие являются внутренними для образования, но их решение требует ресурсов, которые пока нашей системе образования недоступны. Третьи связаны с инерцией общественных представлений, изменение которых требует либо времени, либо таких потрясений, которые уже нет сил переносить [1].

В целом ряде статей утверждается, что при реформировании содержания образования допускаются ошибки, связанные с отсутствием опоры на фундаментальные педагогические знания. Например, И. П. Смирнов обращает внимание на то, что при разработке школьных стандартов, единого государственного экзамена, экспериментов по профильному обучению и т. п. не используются достижения российской дидактики. Без

педагогической науки развитие образования всецело переходит в ведение менеджеров, которые продвигают его не от рубежа к рубежу, а от одного просчета к другому [2]. К такому же неутешительному выводу пришли философы, педагоги, историки, доктора наук, профессора, участвовавшие в круглом столе «Шигаевщина в российском образовании», проведенном «Литературной газетой» (№ 25 (6603) от 28.06.2017). От себя добавим, что реформы образования в отсутствие опоры на фундаментальные научные разработки превратились в своеобразный «долгострой», обреченный на саморазрушение.

Безуспешными оказываются и попытки внедрить в школу компетентностный подход. Как совершенно верно пишет А. П. Усольцев, при реализации компетентностного подхода в школе, и так раздробленной на учебные предметы, внешний мир дробится в сознании обучающегося еще больше – в результате у школьника не формируется целостной картины мира даже внутри отдельной дисциплины [3].

В наступающую эру общества знаний образованию отводится ведущая роль. Мы абсолютно согласны с Д. Ф. Валеховым в том, что выжить в международной экономической конкуренции смогут лишь страны, системы образования которых сосредоточены на качественной академической подготовке нового поколения [4].

Нескончаемые дискуссии о том, какие вопросы включать в содержание школьного образования, а какие не включать, вполне понятны, поскольку в школьный курс можно вместить только небольшую часть научных знаний. Решить споры можно лишь на основе соблюдения целого ряда единых дидактических требований, среди которых одно из первых мест занимает соответствие содержания стратегическим целям современного образования и структурное единство содержания образования на разных уровнях и на разных этапах. Имеено этой теме посвящена данная статья. Другие аспекты проблемы содержания современного российского образования рассмотрены в наших предыдущих статьях [5–8] и ранее опубликованных монографиях [9, 10].

Результаты исследования

Любая целенаправленная система, как справедливо замечает В. И. Загвязинский, должна иметь четкие ориентиры для оценки собственного состояния и возможности дальнейшего развития. Это положение полностью относится к системе образования в целом и всем ее составляющим. Для образования особенно важны исходные стратегические

установки ценностно-смыслового характера, определяющие векторы и цели эволюции системы [11].

К сожалению, единство в понимании целей современного образования в российском обществе отсутствует. Это связано с тем, что нет консенсуса в видении того типа социума, к которому должна стремиться Россия. Можно выделить два основных направления в определении стратегических целей образования. От того, какое направление будет выбрано, зависит будущее страны.

Первое из них сформулировано в президентском послании Федеральному собранию: благополучие России в относительно недалеком будущем будет напрямую зависеть от наших успехов в развитии рынка идей, изобретений, открытий, от способности государства и общества находить и поощрять талантливых и критически мыслящих людей, воспитывать молодежь в духе интеллектуальной свободы и гражданской активности. Для достижения этих целей начинать надо с самого начала – с воспитания новой личности уже в школе. Главная задача современной школы – это раскрытие способностей каждого ученика, развитие аналитических способностей и критического мышления, воспитание личности, готовой к жизни в высокотехнологичном, конкурентном мире.

Основным средством решения обозначенной задачи является фундаментализация образования, через которую открывается путь к «обществу знаний». От состояния образования в обществе зависит его прогресс. Иначе и быть не может, ведь само понятие «образование» означает передачу культурного образа общества во всей совокупности его оттенков представителям последующих поколений: это и должный уровень обученности и информированности социума, и его способность к творчеству, к генерации новых знаний, и его гуманитарный потенциал, и его способность к самообучению и дальнейшему развитию.

Фундаментальное образование – это разностороннее образование на основе овладения фундаментальными знаниями, дающими понимание основных наиболее общих законов эволюции науки и общества, а значит, имманентно содержащими в себе потенциал новых знаний, потенциал творчества. Фундаментальные исследования направлены на усиление интеллектуального потенциала общества путем получения нового знания и его использования в общем образовании и подготовке специалистов практически всех профессий.

Для более полного удовлетворения образовательных запросов общества содержательная сторона образования должна быть ориентирована не столько на удовлетворение узких сиюминутных потребностей, сколько

на стратегические перспективы, определяемые приоритетами социально-экономического развития.

На стратегический характер фундаментального образования, генерирующего отложенные знания, обращает внимание группа ученых: «Развитие требует вложений в будущее, стратегического видения перспективы. А “здравый смысл” фокусируется на повседневных, сиюминутных нуждах. Если связывать будущее России с инновационным развитием, то требуется переход к опережающему образованию. Развитие требует вложений в будущее, стратегического видения перспективы. Необходимо начинать готовить специалистов, которые потребуются завтра, даже несмотря на то, что сегодня для них в стране может не оказаться работы» [12, с. 67].

С фундаментализацией образования многие исследователи в нашей стране и за рубежом напрямую связывают возможность предотвращения цивилизационных кризисов и катастроф, главными причинами которых являются сам человек и низкий уровень образованности и культуры общества. Довольно образно сформулировал это академик РАН В. А. Васильев. Узкий специалист натаскан на поведение в достаточно стандартных ситуациях, на работу с предметной областью как с черным ящиком на основе эмпирических рецептов, но при серьезном сбое оказывается беспомощен, и тут без фундаментального образования не обойтись. Можно сколько угодно записывать в «компетенциях», что специалист должен уметь вести себя в меняющемся мире: отказ от фундаментальности образования делает это заведомой фикцией. В таких ситуациях возникает необходимость в людях, знающих, как устроен этот черный ящик, – т. е. образованных фундаментально, – чтобы спасти ситуацию в той степени, в которой вообще возможно безболезненно сорвать стоп-кран в летящем к пропасти составе [13].

Обучение в школе должно обеспечивать приобретение всеми обучающимися объема знаний, достаточного для реализации главной цели образования – развития определенных интеллектуальных и нравственных качеств. Для нормального развития человеку с момента рождения нужна полноценная интеллектуальная пища. В качестве таковой лучше всего годится математика, которой принадлежит особая роль в фундаментальном образовании.

Каждая страна должна быть заинтересована в том, чтобы атомные станции не взрывались, мосты и гидростанции не рушились, самолеты не разбивались, чтобы экономика плодотворно развивалась и т. п., а для этого необходимы квалифицированные инженеры и экономисты. Инженерный и экономический виды образования невозможны без математики.

Математика и свойственный ей стиль мышления должны рассматриваться как существенный элемент общей культуры современного человека, даже если он не занимается деятельностью в области точных наук или техники; обучение математике должно приводить учащихся к пониманию той роли, которую математика играет в научной и философской концепции современного мира. Метод точного мышления, которому должно учить на уроках математики, необходим фактически любому человеку, намеревающемуся сделать что-то существенное: врачу, экономисту, лингвисту, юристу, государственному деятелю. С математикой личность обретает бесценный дар – чувство интеллектуальной свободы. Как говорил Галилей, «авторитет, основанный на мнении тысячи, в вопросах науки не стоит искры разума одного единственного [человека]».

Огромное значение имеет критическое мышление, умение рассуждать и нестандартно действовать в сложных ситуациях, знание, что многие вещи можно доказывать, а не брать на веру. Все это требует значимого курса математики, в котором подобающее место отводится геометрии, умению самостоятельно решать задачи, а не делать что-то по шаблону или списывать у соседа. Критикам курса математики нужно помнить, что математика нужна не как шкатулка мало нужных знаний, а как школа рационального мышления, в том числе для педагогов, чья специальность внешне не связана с математикой.

Следует заметить, что практически каждому человеку на протяжении его жизни приходится сталкиваться с педагогическими проблемами, эффективность решения которых зависит от уровня его педагогического мировоззрения. Однако большинство людей не имеет педагогического образования, и их педагогические познания находятся на житейском, а не на научном уровне. Уровень педагогических знаний и интерес к ним в российском обществе, к сожалению, за последние два десятилетия сильно упал. Более того, из-за недальновидной политики некоторых чиновников и СМИ у части общества сложилось негативное отношение к педагогической науке, отражающее второй вариант выбора стратегических целей отечественного образования.

Второе направление в определении стратегических целей образования представляют некие идеологи модернизации, принадлежащие к так называемой «элите» российского общества и кругу высоких чиновников. Все они в большой степени озабочены тем, чтобы массовое образование сделать утилитарным. Например, бывший министр образования и науки РФ А. Фурсенко заявлял, что «недостатком советской системы образования была попытка формировать человека-творца, а сейчас задача заключает-

ся в том, чтобы взрастить квалифицированного потребителя, способного квалифицированно пользоваться результатами творчества других». Большой резонанс в обществе вызвало высказывание Г. О. Грефа: «Образованный народ нам не нужен, мы не сможем им управлять». Все эти реформаторы ставят навыки выше знаний. Мол, знания быстро устаревают, а навыки остаются, поэтому надо строить не общество знаний, а общество навыков. В таких рассуждениях прослеживается явное непонимание значимости знаний, прежде всего фундаментальных, которые не устаревают.

Утрата фундаментальности общего образования в современных условиях недопустима, а возврат к фундаментальным, неустаревающим знаниям является, как ни удивительно, одним из ответов на вызовы быстроменяющихся требований постиндустриального мира [14, с. 16].

К реформам образования следует относиться с особой осторожностью. Образование – это не просто совокупность обучающих учреждений, а система цивилизационного воспроизводства. При уничтожении образовательных традиций, даже при благополучии всех прочих институтов жизнеобеспечения цивилизация погибает. Педагогическое знание, как и любое научное знание, кумулятивно, т. е. предполагает учет старого и опору на него при формировании нового. Иначе, как отмечал академик В. В. Краевский, прорыв в новое, предпринимаемый без учета уроков прошлого, приводит, в конечном счете, к тому же, что и отказ от реформ в пользу старого и при этом не самого лучшего. Результатом и в том, и в другом случае будет отсутствие результата, по крайней мере положительного.

Теоретическое осмысление происходящих в образовании процессов предполагает анализ существующих в педагогической науке теорий и концепций, которые были разработаны ранее и без знания которых невозможна методологическая рефлексия и педагога-исследователя, и учителя.

Реформаторы, придерживающиеся второго направления в определении стратегических целей образования, проталкивают свои идеи под лозунгами, что надо внедрять в школу «инновации», быть «современными» и «готовить учеников к будущему», но это будущее соответствует их сегодняшним, а то и вчерашним представлениям. А каким будет будущее – предвидеть практически невозможно. Определенно можно сказать только одно – оно не будет таким, каким мы его видим сейчас. Ориентироваться в обучении на практическую полезность бесперспективно. Прогнозы даже на недалекое будущее чаще всего не оправдываются. Задача образования – не готовить учеников к владению каким-то конкретным навыком, а помочь им подготовиться ко всему, к любым ситуациям и сценариям развития общества. Для этого надо научить их критически и творчески мыслить.

В условиях большого расхождения взглядов на содержание образования, с нашей точки зрения, целесообразно не столько заимствовать западные образцы мирового образовательного опыта, сколько использовать и развивать собственное богатое педагогическое наследие, разработки, идеи и подходы классиков педагогики, видных российских ученых, крупнейших отечественных дидактов. В частности, большое значение в современных условиях имеют результаты многолетних исследований в лаборатории общих проблем дидактики НИИ общей педагогики РАО, где под руководством академиков М. Н. Скаткина, В. В. Краевского и И. Я. Лернера была создана концепция содержания образования на основе идеи о социокультурном опыте¹. Эта концепция рассматривает содержание обучения как педагогически адаптированный социальный опыт человечества, изоморфный человеческой культуре во всей ее структурной полноте. В соответствии с таким пониманием содержание образования составляют четыре основных структурных элемента:

- опыт познавательной деятельности, зафиксированный в форме ее результатов – знаний;
- опыт осуществления известных способов деятельности – умения действовать по образцу;
- опыт творческой деятельности – умения принимать нестандартные решения в проблемных ситуациях;
- опыт осуществления эмоционально-ценностных отношений – личностные ориентации.

Впервые в полном объеме эта теория была подробно изложена В. В. Краевским и И. Я. Лернером в начале 1980-х гг.² Было убедительно показано, что все четыре компонента содержания образования тесно взаимосвязаны друг с другом. Без знаний невозможна никакая целенаправленная деятельность человека, так как без них общество не может себя воспроизводить, т. е. воссоздавать условия своего дальнейшего существования – производство, социальный быт, духовную культуру. Возможность такой репродуктивности обусловлена многообразными функциями знаний. Но одних знаний, разумеется, недостаточно для усвоения обучающимися социального опыта.

Можно знать и при этом не уметь. Поэтому вторым элементом содержания образования является накопленный человечеством опыт осу-

¹ Качество знаний учащихся и пути его совершенствования / под ред. М. Н. Скаткина и В. В. Краевского. Москва: Педагогика, 1978. 208 с.

² Теоретические основы содержания общего среднего образования / под ред. В. В. Краевского, И. Я. Лернера. Москва: Педагогика, 1983. 352 с.

ществления известным людям способов деятельности, т. е. навыков и умений. Это могут быть как конкретные навыки и умения, так и обобщенные, применимые к разным объектам деятельности. Всем этим действиям предшествуют знания о цели, порядке и результатах действий. За каждым обобщенным умением стоит способность конкретно и содержательно осуществить его, а следовательно, и знания о способе, объекте и цели действия. Во всех случаях реализуемые навыки и умения представляют собой применение знаний и отражаются на качестве этих знаний.

Опыт творческой деятельности представляет собой самостоятельный, третий элемент содержания образования. Это содержание воплощено в таких процедурах деятельности, как самостоятельный перенос знаний и умений на новую ситуацию, видение проблемы, новой функции объекта, альтернативы способа решения или самого решения и др. Данный элемент содержания образования выполняет важнейшую функцию – он обеспечивает творческое преобразование человеком действительности, ее дальнейшее развитие, зависящее от человеческой деятельности. И так как творчество всегда содержательно, т. е. строится на каких-то знаниях, на их основе, то сам процесс творчества есть одновременно и творческое применение знаний.

Четвертый элемент содержания образования включает в себя потребности и мотивы деятельности, опыт и систему норм эмоционально-чувственного отношения к разным сторонам действительности, в том числе и к видам деятельности. Этот элемент определяет отношение человека к знаниям, к их приобретению и поиску.

Игнорирование того или иного вида содержания образования сказывается на характере усвоения знаний, их качестве. Объясняется это тем, что знания составляют и оформляют предметное содержание других видов содержания образования. Без знаний нет навыков, умений и творческой деятельности. Когда ученик реализует какой-либо навык или какое-либо умение, он тем самым применяет знания, относящиеся к самому способу и к порядку действий. Знания при этом становятся глубже и прочнее.

Таким образом, никак нельзя отрывать навыки от знаний и от мировоззрения человека. Навыки и стандарты без мировоззрения и эмоционально-чувственного отношения превращают человека из творца в функцию. Навыкам без знаний можно обучать только рабов или роботов, действиями которых управляет хозяин. Такой человек-робот не сможет самостоятельно действовать в критических ситуациях.

Усвоение рассмотренных элементов социального опыта позволяет человеку не только успешно функционировать в обществе, «вписываться»

в социальную систему, но и действовать самостоятельно, творчески. Педагог при этом ориентирован на специальную работу по содействию становлению человека, готового к свободному выбору, индивидуальным интеллектуальным усилиям и самостоятельным, компетентным и ответственным действиям в экономической, профессиональной, политической и культурной жизни, уважающего себя и других, независимого в суждениях и открытого для иного мнения и неожиданной мысли.

Культурологическая теория содержания образования не потеряла актуальности и в наши дни. Вопросы реализации культурологической концепции отбора содержания образования, взаимодействия социального и личного опыта рассмотрены в статье И. М. Осмоловской и И. В. Шалыгиной [15]. Сегодня главное в образовании – развитие, формирование общей культуры человека, способного, в частности, самостоятельно добывать и перерабатывать информацию. Реализация этой цели предполагает приобщение учащихся к духовной культуре, творческой деятельности, методологии открытия нового и такую организацию учебного процесса, при которой знания имеют для ученика личностный смысл, для чего при организации образовательного процесса следует учитывать индивидуальные наклонности ученика, его способности и т. п.

Если ранее в содержание включали не только систему предметных знаний, но и способы деятельности, то приобщение школьника к творческой деятельности возможно через включение в содержание образования различных эвристик, в частности методов научного познания, и через создание специальных условий в разных формах обучения для творчества учащегося.

Все это нашло отражение в Федеральном государственном образовательном стандарте общего образования (ФГОС) нового поколения. Но нормативная модель образовательной деятельности, заданная ФГОС, не была обеспечена дидактическими средствами ее реализации. Содержание большинства школьных предметов остается по-прежнему в рамках традиционной парадигмы. Проблема, как достичь наряду с предметными метапредметных и личностных результатов обучения, сформировать универсальные учебные действия, является наиболее значимой в современной дидактике. В решении этой задачи большую помощь могла бы оказать теория содержания образования на основе социокультурного опыта. Для достижения требуемых результатов следует, в первую очередь, более полно использовать уже существующий потенциал нашего образования, в содержании которого уже давно присутствует деятельностная часть. Каким образом это сделать, показано на примере предмета «Математика» в одной из наших работ [8].

К содержанию образования надо подходить как к сложной системе, модели всего социального опыта человечества. С точки зрения системного подхода содержание образования характеризуется целостностью, взаимосвязанностью и взаимодействием элементов, а также наличием системообразующих стержней. Отбор содержания образования должен основываться как на высокой научной культуре, так и на методически обоснованной стратегии, на определенных принципах отбора содержания, принципах его построения в соответствии с возрастными особенностями учащихся, с потребностями практики и с потребностями развития самой личности.

Изменение содержания образования не может не учитывать естественную инерционность громадного механизма системы образования – прежде всего системы обучения в школе и системы подготовки и повышения квалификации учителей. Поэтому такому изменению должен предшествовать достаточно длительный переходный период, учитывающий социальные реалии. В силу этих обстоятельств многим ученым при отборе содержания обучения представляется совершенно необходимым руководствоваться принципом устойчивости, или «разумного» консерватизма [16, 17].

Разумный консерватизм педагога – это предпочтение, которое он отдает известному и апробированному в противовес новому и непроверенному. Окружающий нас океан незнания о педагогических и социальных процессах не позволяет с высокой степенью достоверности прогнозировать последствия решений, принимаемых из лучших соображений. Поэтому ученому, дающему свои рекомендации школе, приличествует осторожность с ее традиционным лозунгом «Не навреди!».

Нельзя забывать, что обучение в школе должно обеспечить формирование кадрового потенциала общества во всех сферах деятельности, требующих научных знаний и интеллектуальной культуры. В настоящее время совершенствование системы высшего образования также неизбежно влечет за собой повышение требований к знаниям выпускников школы. Путь в современную науку и технику и просто в современную жизнь лежит через изучение математики, информатики, физики и других естественных дисциплин.

При существовавшем в нашей стране долгие годы унифицированном содержании образования объем научных знаний, усвоение которых предусмотрено школьной программой, был вполне достаточен для продолжения обучения в высшей школе по различным специальностям, а следовательно, и для воспроизводства кадрового потенциала общества (во всяком случае, при существовавших взаимосвязях в диаде «школа – вуз»).

Однако при этом не всегда соблюдался принцип педагогической адаптированности содержания обучения, предполагающий, что современные научные знания должны быть пропущены через призму педагогических взглядов, адекватных образовательной парадигме и педагогическому опыту, на предмет их соответствия психолого-возрастным особенностям учащихся, их интересам и целям образования. Данный принцип обеспечивает структурное единство содержания образования на разных уровнях и на разных этапах, и из него, вытекает, в частности, что содержание образования не может быть одинаковым для всех.

Происходящие в современном образовании процессы, прежде всего связанные с выходом образования в сетевое пространство (см., например, [7]), приводят к тому, что в системе появляется определенная доля хаоса. Функционирование системы образования в этих условиях можно и нужно рассматривать как организацию сложных нелинейных самоорганизующихся систем. Традиционная педагогика отвергала наличие определенной доли хаоса в учебном процессе, относя его к деструктивным, дезорганизующим факторам. В сетевом же пространстве его конструктивная роль становится все более очевидна. Хаос предстает в качестве механизма выхода на структуры-аттракторы образовательного процесса. Тем самым проникновение в образование сетевого пространства заставляет вновь обратить внимание на синергетическую теорию. Сегодня в учебном процессе саморазвитие его субъекта принимает форму самообразования. Вопросы самообразования учащихся в отечественной педагогике мало разработаны, а в области школьного образования теоретические и практические разработки такого плана – вообще редкость.

В этих условиях возникает проблема поиска педагогических подходов, способных осуществлять «сжатие» необходимого для усвоения учебного материала. Одним из наиболее приемлемых для таких целей подходов является использование трансдисциплинарной технологии, основанной на синергетической методологии выявления параметров порядка организации современного знания, на обнаружении общих закономерностей организации любого знания [18, 19].

Синергетическая методология позволяет обнаружить крупный недостаток проводимых в российском образовании реформ, который заключается в том, что они осуществляются под нажимом сверху и не подкрепляются движением снизу. Такое чисто внешнее принудительное давление на систему, как вытекает из современных синергетических представлений, всегда неэффективно и более того – разрушительно. Синергетика пришла к выводу: эффективное управление самоорганизующейся

системой возможно только в случае вывода ее на собственные пути развития, а не через навязывание жестких планов и схем. Попытки силового давления на систему могут привести к разрушению системы или, в лучшем случае, к отклонению от оптимального пути развития. Отсюда вытекает требование осторожного обращения с высокочувствительными сложными образовательными системами. Необходимо мягкое вмешательство в ход внутренних процессов системы, чтобы способствовать ее перестройке на основе саморазвития и самоорганизации.

Заключение

Итак, назревшие перемены в содержании школьного образования необходимо решать, опираясь на достижения педагогической науки. Пути совершенствования содержания школьного курса следует искать, прежде всего, в самой изучаемой науке. Такой поиск требует широты педагогического кругозора, высокой культуры и участия в нем педагогической общности.

Образование замечательно тем, что в нем всегда сосуществуют, борются консервативные и новационные составляющие. Но не нужно думать, что источником инноваций могут быть только признанные руководством страны реформаторы. Чувство гражданственности присуще системе образования не меньше, а скорее всего больше, чем любым другим институтам государства. Нашим учителям, педагогам больше, чем любым другим стратам общества, свойственны широта культурного кругозора, влечение к таким «бесполезным» с точки зрения рыночной экономики ценностям, как нравственность, духовность, знание, понимание, традиции. Многие отечественные образовательные проекты являются яркими примерами самоорганизующихся систем, опирающихся на творчество и инициативу учителей и учащихся. Их успех подтверждает давно высказанную, но ныне забытую мысль о том, что идея, овладевшая массами, становится материальной силой.

Педагогическая наука на современном этапе должна представлять собой синергию педагогических традиций и новаторства – инновационных походов в педагогике. На основе достижений педагогической науки Россия, обладая богатым опытом в области образования, глубокими плодотворными научными идеями, среди которых существенное место занимают работы таких выдающихся ученых, как М. Н. Скаткин, И. Я. Лернер, В. В. Краевский, В. И. Загвязинский и др., имеет все возможности не только сохранить все свои лучшие достижения, но и совершить новый рывок в развитии образования.

Список литературы

1. Боровских А. В., Розов Н. Х. Деятельностные принципы в педагогике и педагогическая логика. Москва: МАКС Пресс, 2010.
2. Смирнов И. П. Дидактика: развитие или застой? // Образование и наука. 2016. № 1 (130). С. 133–144. DOI: 10.17853/1994-5639-2016-1-133-144
3. Усольцев А. П. Инфляция компетентностного подхода в отечественной педагогической науке и практике // Образование и наука. Т. 19. № 1. 2017. С. 9–24. DOI: 10.17853/1994-5639-2017-1-9-25
4. Valehov J. F. The role of education in the formation of knowledge society // Образование и наука. 2016. № 5 (134). С. 42–54.
5. Тестов В. А. Фундаментальность образования: современные подходы // Педагогика. 2006. № 4. С. 3–7.
6. Тестов В. А. Педагогическое мировоззрение и современная научная картина мира // Педагогика. 2011. № 1. С. 34–42.
7. Тестов В. А. Математическое образование в условиях сетевого пространства // Образование и наука. 2013. № 2. С. 111–121.
8. Тестов В. А. О некоторых видах метапредметных результатов обучения математике // Образование и наука. 2016. № 1. С. 4–20. DOI: 10.17853/1994-5639-2016-1-4-20
9. Тестов В. А. Обновление содержания обучения математике: исторические и методологические аспекты: монография. Вологда: ВГПУ, 2012. 176 с.
10. Тестов В. А., Голубев О. Б. Образование в информационном обществе: переход к новой парадигме: монография. Вологда: ВоГУ, 2016. 176 с.
11. Загвязинский В. И. О ценностно-ориентационных основаниях образовательной системы страны // Образование и наука. 2016. № 6. С. 11–22. DOI: 10.17853/1994-5639-2016-6-11-22
12. Елисеев Ю. С., Малинецкий Г. Г., Медведев А. А., Харин А. А. Инновационный императив // Вестник Национального комитета «Интеллектуальные ресурсы России». 2004. № 1. С. 61–70.
13. Васильев В. А. Отказ от фундаментальности образования делает «компетенции» заведомой фикцией // Троицкий вариант, 16 августа 2011 г. № 85. С. 6–7.
14. Тихомиров В. М. О возможности единого подхода к математическому образованию в школе, вузе, университете // Труды IX Международных Колмогоровских чтений: сборник статей. Ярославль: ЯГПУ, 2011. С. 8–13.
15. Осмоловская И. М., Шальгина И. В. О культурологическом подходе к формированию содержания образования // Образование и наука. 2006. № 2 (38). С. 120–127.
16. Zavodchikov D. P., Sharov A. A., Tolstykh A. A., Kholopova E. S. & Krivtsov A. I. Particular Features of Interrelation of Motivation, Values and Sense of Life's Meaning as Subjective Factors of Individualizing Trajectory in the System of Continuous Education // International Journal of Environmental and Science Education. 2016. № 11 (15). P. 8252–8268.
17. Perminov E. A., Anakhov S. V., Grishin A. S. & Savitskiy E. S. On the Research of the Methodology of Mathematization of Pedagogical Science // Inter-

national Journal of Environmental and Science Education. 2016. № 11 (16). P. 9339–9347.

18. Солодова Е. А. Методология формирования современного синергетического мировоззрения студентов на основе трансдисциплинарного подхода // Образование и наука. 2014. № 2 (111). С. 3–17.

19. Davydova N. N., Dorozhkin E. M. & Fedorov V. A. Innovative process development in the framework of scientific educational network: Management model // Naukovyi Visnyk Natsionalnoho Hirnychoho Universitetu. 2016. № 5. P. 157–163.

References

1. Borovskikh A. V., Rozov N. Kh. Dejatel'nostnye principy v pedagogike i pedagogicheskaja logika = Activity principles in pedagogy and pedagogical logic. Moscow: MAKS Press; 2010. (In Russ.)

2. Smirnov I. P. Didactics: development or stagnation? *Obrazovanie i nauka*. = *The Education and Science Journal*. 2016; 1 (130): 133–144. DOI: 10.17853/1994–5639–2016–1–133–144 (In Russ.)

3. Usoltsev A. P. Inflation of the competence approach in the national pedagogical science and practice. *Obrazovanie i nauka* = *The Education and Science Journal*. 2017; 19 (1): 9–24. DOI: 10.17853 / 1994–5639–2017–1–9–25 (In Russ.)

4. Valehov J. F. The role of education in the formation of knowledge society. *Obrazovanie i nauka* = *The Education and Science Journal*. 2016; 5 (134): 42–54.

5. Testov V. A. Fundamentality of education: modern approaches. *Pedagogika* = *Pedagogics*. 2006; 4: 3–7. (In Russ.)

6. Testov V. A. Pedagogical worldview and the modern scientific picture of the world. *Pedagogika* = *Pedagogics*. 2011; 1: 34–42. (In Russ.)

7. Testov V. A. Mathematical education in a network environment. *Obrazovanie i nauka* = *The Education and Science Journal*. 2013; 2: 111–121. (In Russ.)

8. Testov V. A. On some types of meta-subject results of teaching mathematics. *Obrazovanie i nauka* = *The Education and Science Journal*. 2016; 1: 4–20. DOI: 10.17853/1994–5639–2016–1–4–20 (In Russ.)

9. Testov V. A. Obnovlenie soderzhaniya obucheniya matematike: istoricheskie i metodologicheskie aspekty = Updating the content of teaching mathematics: Historical and methodological aspects.. Vologda: VSPU; 2012. 176 p. (In Russ.)

10. Testov V. A. Golubev O. B. *Obrazovanie v informacionnom obshchestve: perekhod k novoj paradigme* = Education in the information society: Transition to a new paradigm. Vologda: Vologda State University; 2016. 176 p (In Russ.)

11. Zagvyazinsky V. I. On the value-orientation foundations of the educational system of the country. *Obrazovanie i nauka* = *The Education and Science Journal*. 2016; 6: 11–22. DOI: 10.17853/1994–5639–2016–6–11–22 (In Russ.)

12. Yeliseyev Y. S. Malinetsky G. G., Medvedev A. A, Kharin A. A. Innovative imperative. *Vestnik Nacional'nogo komiteta «Intellektual'nye resursy Rossii»* = *Bulletin of the National Committee «Intellectual Resources of Russia»*. 2004; 1: 61–70. (In Russ.)

13. Vasiliev V. A. The rejection of the fundamental nature of education makes the «competence» a deliberate fiction. *Gazeta Troickij variant.* = *Newspaper Troitsky Variant*. Troitsk (Moscow). 2011 Aug 16: 85: 6–7. (In Russ.)

14. Tikhomirov V. M. On the possibility of a unified approach to mathematical education in school, university, university. In: *Trudy IX Mezhdunarodnyh Kolmogorovskih chtenij: sbornik statej = Proceedings of the 9th International Kolmogorov Readings: Collection of articles*. Yaroslavl: YAGPU; 2011. p. 8–13. (In Russ.)

15. Osmolovskaya I. M., Shalygina I. V. On the culturological approach to the formation of the content of education. *Obrazovanie i nauka = The Education and Science Journal*. 2006; 2 (38): 120–127. (In Russ.)

16. Zavodchikov D. P., Sharov A. A., Tolstykh A. A., Kholopova E. S. & Krivtsov A. I. Particular features of interrelation of motivation, values and sense of life's meaning as subjective factors of individualizing trajectory in the system of continuous education. *International Journal of Environmental and Science Education*. 2016; 11 (15): 8252–8268.

17. Perminov E. A., Anakhov S. V., Grishin A. S. & Savitskiy E. S. On the research of the methodology of mathematization of pedagogical science. *International Journal of Environmental and Science Education*. 2016; 11 (16): 9339–9347.

18. Solodova E. A. Methodology of formation of modern synergistic world outlook of students on the basis of the transdisciplinary approach. *Obrazovanie i nauka = The Education and Science Journal*. 2014; 2 (111): P. 3–17. (In Russ.)

19. Davydova N. N., Dorozhkin E. M. & Fedorov V. A. Innovative process development in the framework of scientific educational network: Management model. *Naukovyi Visnyk Natsionalnoho Hirnychoho Universitetu*. 2016; 5: 157–163.

Об авторе:

Тестов Владимир Афанасьевич – доктор педагогических наук, профессор кафедры математики и методики преподавания математики Вологодского государственного университета, Вологда, Россия. E-mail: vladafan@inbox.ru

Статья поступила в редакцию 06.05.2017; принята в печать 13.09.2017.
Автор прочитал и одобрил окончательный вариант рукописи.

Information about the author:

Vladimir A. Testov – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Department of Mathematics and Methods of Teaching Mathematics, Vologda State University, Vologda, Russia. E-mail: vladafan@inbox.ru

Received 06.05.2017; accepted for publication 13.09.2017.

The author has read and approved the final manuscript.

ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

УДК 316.42

DOI: 10.17853/1994-5639-2017-8-47-74

РАЗВИТИЕ ЭКОЛОГИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ СТУДЕНТОВ В ПРОЦЕССЕ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ НА ИНОСТРАННОМ ЯЗЫКЕ

Л. М. Андрюхина

*Российский государственный профессионально-педагогический университет,
Екатеринбург, Россия.
E-mail: andrLM@yandex.ru*

Н. Ю. Фадеева

*Уральский государственный федеральный университет им. Б. Н. Ельцина,
Екатеринбург, Россия.
E-mail: natafadееva2000@mail.ru*

Жерар Де Негри

*Высшая государственная горная школа, Алес, Франция.
E-mail: adorebach@outlook.fr*

Аннотация. Введение. Высокий уровень экологической культуры в современном обществе является важнейшим условием самосохранения и устойчивого развития человеческой цивилизации. Процессы глобализации заставляют рассматривать экологические проблемы с опорой на поликультурную практику, учитывать национальные и региональные особенности в их целостности и совокупности, для чего требуется международное сотрудничество не только на правительственном уровне, но и на уровнях экспертных сообществ, отдельных страт социума и конкретных граждан. На это указывают многочисленные исследования, материалы и документы международных форумов, саммитов и конференций ООН и ЮНЕСКО.

Цель данной публикации – представить авторский дидактический комплекс средств развития экологической культуры студентов и продемонстрировать потенциал преподавания иностранных языков (на примере французского) для формирования экологической культуры студентов посредством развития межкультурной коммуникативной компетентности.

Методология и методики. При создании интегративной модели развития экологической культуры в качестве ведущего был избран культурологический подход. Во время работы были использованы системный анализ содержания экологического образования; обобщение теории и практики реализации международных стратегий развития экологической культуры и анализ эффективности педагогических технологий, предназначенных для этой цели; моделирование процесса формирования экологической культуры студентов. Диагностика компонентов экологической культуры студентов осуществлялась с помощью очного анкетирования, наблюдения, сравнительного анализа групповых взаимодействий учащихся. Были задействованы также педагогический констатационный эксперимент, методы педагогического проектирования форм организации образовательной среды, дизайн образовательной программы, методы графического представления результатов исследования.

Результаты и научная новизна. Выделены принципы развития экологической культуры. Обосновывается, что основным механизмом этого развития в глобальном мире становится межкультурная коммуникация. Произведен отбор наиболее продуктивных, с точки зрения авторов, инновационных педагогических технологий формирования экологической компетентности студентов. На основе полученных анкетных данных определены факторы, способствующие, по мнению студентов, повышению уровня индивидуальной экологической культуры. Выяснилось, что наибольшее значение учащиеся придают участию в международных экологических проектах, экологическому туризму и знакомству с традициями разных народов; вместе с тем очень низко оценивают роль знания иностранных языков, чтения зарубежных непереводных источников по вопросам экологии и в целом значимость межкультурного общения. Сделан вывод о том, что при изучении иностранных языков в вузе не уделяется должного внимания вопросам экологической культуры и обучающиеся практически не получают опыта межкультурного взаимодействия.

Предложена интегративная дидактическая модель формирования экологической культуры студентов, системообразующим ядром которой является межкультурная коммуникация. На базе модели спроектирована образовательная программа курса «Развитие экологической культуры студентов в процессе межкультурной коммуникации на французском языке»; описаны итоги ее апробации.

Практическая значимость. Материалы статьи могут быть полезны для совершенствования содержания дисциплины «Иностранный язык» и в целом образовательного процесса в высшей школе, направленного на развитие экологической культуры студентов.

Ключевые слова: экологическая культура студентов, интегральная дидактическая модель развития экологической культуры студентов, устойчивое

развитие, образование на протяжении всей жизни человека, глобальное образование, межкультурная коммуникация на иностранном языке

Для цитирования: Андриянина Л. М., Фадеева Н. Ю., Де Негри Жерар. Развитие экологической культуры студентов в процессе межкультурной коммуникации на иностранном языке // Образование и наука. 2017. Т. 19. № 8. С. 47–74. DOI: 10.17853/1994-5639-2017-8-47-74

DEVELOPMENT OF ECOLOGICAL CULTURE OF STUDENTS IN THE PROCESS OF INTERCULTURAL COMMUNICATION IN FOREIGN LANGUAGE

L. M. Andryukhina

*Russian State Vocational Pedagogical University, Yekaterinburg, Russia.
E-mail: andrLM@yandex.ru*

N. Yu. Fadeeva

*Ural State Federal University named after the First President of Russia B. N. Yeltsin,
Yekaterinburg, Russia.
E-mail: natafadeeva2000@mail.ru*

Gérard De Negri

*Higher State Mining School, Ales, France.
E-mail: adorebach@outlook.fr*

Abstract. *Introduction.* High level of ecological culture in modern society is the most important condition of self-preservation and sustainable development of a human civilization. The processes of globalization force to consider environmental problems with a support on polycultural practice, to take into account national and regional peculiarities in their integrity. Thus, there is the need of the international cooperation not only at the government level, but also at the levels of expert communities, separate groups of society and citizens of the country. Moreover, ecological culture is constantly highlighted in numerous studies, materials and documents of the international forums, summits and conferences of the UN and UNESCO.

The aim of this publication is to present the authors' didactic complex of development tools of ecological culture of students, and to show the potential of teaching foreign languages (on the example of French) for students' ecological culture formation by means of development of cross-cultural communicative competence.

Methodology and research methods. Culturological approach has been chosen as a key approach for creation of integrative model of development of ecological culture. The methods involve: the system-based analysis of the content of ecological education; generalization of the theory and practice of implementation of the international strategies of ecological culture development and the analysis of efficiency of the pedagogical technologies intended for this purpose; modeling of the process of formation of ecological culture of students. The diagnostics of components of students' ecological culture has been performed by means of internal questioning, observation, and comparative analysis of group interactions. Also, pedagogical ascertaining experiments, methods of pedagogical design for forms of the educational environment organization, design of the educational programmes, and methods of graphical representation of the research results have been involved.

Results and scientific novelty. New principles for the development of ecological culture are singled out. It is stated that intercultural communication is becoming the main mechanism for ecological culture development. Selection of the most productive innovative pedagogical technologies of ecological competence formation of students is carried out. Based on the obtained students' questioning data, the factors promoting the increase of the individual ecological culture level are defined. It has become clear that pupils attach the greatest importance to the participation in international ecological projects, ecological tourism and acquaintance with traditions of different nationalities; at the same time, the role of foreign languages knowledge, reading foreign non-translated sources on environmental issues, and, in general, the importance of cross-cultural communication are estimated by students at a very low level. The authors conclude that relatively little attention is drawn to the issues of ecological culture in the process of foreign languages learning in higher education institutions; students practically do not get the experience of intercultural interaction.

The integrative didactic model of ecological culture formation among students is offered. Consequently, intercultural communication plays an important part in the development of ecological culture formation. The educational programme of the course «Development of Ecological Culture of Students in the course of Intercultural Communication in French» is designed on the basis of the proposed model; the results of its approbation are described.

Practical significance. The materials of the article can be useful when updating the content of the discipline «Foreign Language», and improvement of the educational process at higher school aimed at the development of students' ecological culture as well.

Keywords: ecological culture of students, integral didactic model of the development of students' ecological culture, sustainable development, long life learning, global education, intercultural communication in a foreign language

For citation: Andryukhina L. M., Fadeeva N. Y., De Negri Gérard. Development of ecological culture of students in the process of intercultural communication in foreign language. *The Education and Science Journal*. 2017; 8 (19): 47–74. DOI: DOI: 10.17853/1994-5639-2017-8-47-74

Введение

Значение экологической культуры человека в XXI веке возрастает многократно. Проблемы, связанные с ее формированием, поднимаются в работах Э. В. Гирусова, С. Н. Глазачева, В. А. Кобылянского, Е. А. Когай, И. К. Лисеева, Н. Н. Мамедова, Э. С. Маркаряна, Н. Н. Моисеева, И. Н. Ремизова и многих др. В педагогике и психологии проблемы экологического образования и воспитания исследовались С. Д. Дерябо, А. П. Захлебным, И. Д. Зверевым, В. А. Игнатовой, Д. Н. Кавтарадзе, Н. М. Мамедовым, Г. А. Ягодиным, В. А. Ясвиным и др.

Экология, как и процесс развития экологической культуры, сегодня интегрируется в международные стратегии устойчивого развития, образования на протяжении всей жизни человека, в глобальное образование, в решение задач «зеленой экономики». Это создает платформу для разработки новых педагогических подходов и технологий в области развития экологической культуры. Вместе с тем, как отмечают многие исследователи, «образовательный процесс остается мало технологичным» [1], он по-прежнему часто замыкается в рамках методов естественнонаучного образования, без привлечения потенциала социогуманитарного знания [2], форм и способов межкультурного сотрудничества в глобальной среде; слабо используется также образовательный ресурс детско-взрослого поликультурного взаимодействия и социального партнерства [3].

Обзор литературы

Проведенный анализ реализации ведущих международных стратегий показал, что в рамках каждой из них разработан и продолжает совершенствоваться широкий диапазон средств и способов образовательной деятельности, имеющих непосредственное значение для развития экологической культуры. Раскроем этот процесс подробнее, акцентируя внимание, с одной стороны, на предлагаемых и используемых новых методах и технологиях, а с другой стороны, на том, какое значение в рамках каждой из стратегий отводится роли и формам межкультурной коммуникации.

Развитие экологической культуры в рамках стратегии устойчивого развития, «зеленой экономики» и образования в целях устойчивого развития. На историческом для судеб мира саммите в Рио-де-Жанейро 1992 г. посредством документа «Повестка дня на XXI век» был предложен целый ряд стратегий достижения устойчивости. В рамках данного стратегического комплекса была поставлена задача интеграции экологического образования с важными аспектами международной политики экономического и социокультурного развития, что вывело практику экологического воспитания на междисциплинарный культурологический уровень [4–6].

Формирование экологической культуры каждого человека и общества в целом – одно из ключевых условий достижения устойчивого развития. В московской международной декларации об экологической культуре, принятой 7 мая 1998 г., ей дается следующее определение: «Экологическая культура предполагает такой способ жизнеобеспечения, при котором общество системой духовных ценностей, этических принципов, экономических механизмов, правовых норм и социальных институтов формирует потребности и способы их реализации, которые не создают угрозы жизни на Земле»¹.

Новое осмысление экологическая культура получила в рамках стратегии «Образование в целях устойчивого развития» (ОУР), согласно которой само образование стало пониматься как важнейший фактор перемен. На 37-й сессии Генеральной конференции ЮНЕСКО была одобрена Глобальная программа действий (ГПД) в области ОУР на период после 2015 г.², где подчеркивается, что образование должно измениться таким образом, чтобы каждому человеку были доступны знания, навыки, ценности, расширяющие его права и возможности для внесения вклада в устойчивое развитие и осуществления действий во имя обеспечения сохранности природной среды, экологизации экономики и формирования справедливого общества.

Поскольку биосфера как регулятор окружающей среды представляет собой единую мировую систему, переход к устойчивому развитию все-

¹ Концепция перехода Российской Федерации к устойчивому развитию // Собрание законодательства Российской Федерации. 1996. № 15. Ст. 1572.

² Глобальная программа действий по образованию в интересах устойчивого развития в качестве последующей деятельности по итогам Десятилетия образования в интересах устойчивого развития Организации Объединенных Наций в период после 2014 г. // Дорожная карта осуществления Глобальной программы действий по образованию в интересах устойчивого развития / Организация Объединенных Наций по вопросам образования, науки и культуры 7, place de Fontenoy, 75352 Paris 07 SP, France © UNESCO 2014.

го человечества может быть осуществлен только при условии эффективного международного сотрудничества.

В 2012 г. на конференции ООН, известной под названием «Рио+20», обсуждалась необходимость массового участия гражданского общества в процессе устойчивого развития цивилизации с учетом национальных особенностей населения различных территорий. Подчеркивалось, что для определения приоритетов совместных действий в области такого развития крайне важно международное сотрудничество не только на правительственном уровне, но и на уровнях экспертных сообществ, отдельных страт социума и конкретных граждан [9]. Среди принципов «зеленой экономики», одного из направлений реализации стратегии устойчивого развития, был выделен принцип совместного принятия решений, ориентированный на социальное партнерство и межкультурное взаимодействие¹. Таким образом, была акцентирована роль межкультурной коммуникации как одного из ведущих средств развития экологической культуры. В целом признано, что в рамках реализации ОУР спектр методов и педагогических технологий должен значительно обогатиться и расшириться.

Принятие и реализация принципов устойчивого развития означает интеграцию в сфере образования лучших отечественных достижений с прогрессивными инновациями зарубежных стран. Так, в Ханты-Мансийских рекомендациях по реализации Глобальной программы действий по образованию в интересах устойчивого развития отмечается, что необходимо «учесть основные тренды и форсайты современного образования (онлайн-обучение и др.) с точки зрения целей и задач ОУР... способствовать распространению лучших педагогических практик по реализации программ развития образовательных организаций, реализации сетевого сотрудничества с учетом принципов устойчивого развития в партнерстве с ведущими российскими и зарубежными организациями»².

Развитие экологической культуры в рамках стратегии образования на протяжении всей жизни человека. Как заявляется в международных документах ООН, ОУР – это процесс, который продолжается на протяжении всей жизни, начиная с раннего детства до получения высшего

¹ Учиться в интересах будущего: компетенции в области образования в интересах устойчивого развития Организация Объединенных Наций: ESE/CEP/AC.13/2011/6.

² Ханты-Мансийские рекомендации по реализации Глобальной программы действий по образованию в интересах устойчивого развития Международная конференция по образованию в интересах устойчивого развития (Ханты-Мансийск, 8–11.06.2015) // Вестник ЮНЕСКО. 2015. № 26. С. 338–360.

образования и образования для взрослых, и выходит за пределы формального образования¹. Педагогические формы интеграции формального, неформального и информального образования становятся приоритетными в развитии экологической культуры. В рамках реализации ОУР предложена «Местная Повестка-21», в главе 28 которой содержится призыв к местным администрациям разрабатывать собственные программы действий по переходу к устойчивому развитию. Каждому местному органу управления следует начать диалог с гражданами, местными организациями и частными предприятиями и утвердить «Местную повестку-21»² [14]. По сути, это новый педагогический подход, предполагающий выход за рамки аудиторий и широкое социальное партнерство.

«Местная Повестка-21» представляет собой перспективный план или проект развития того или иного населенного пункта либо территориального образования, который составляется при помощи общественности на основе национальной концепции устойчивого развития и местных особенностей. Успешная реализация проекта предполагает тесное сотрудничество властей, общественных организаций и бизнес-структур при решении проблем окружающей среды. Данное взаимодействие должно иметь конкретные результаты: восстановление загрязненных промышленным мусором территорий города или поселка, озеленение индустриальных ландшафтов, помощь предприятиям в организации экологически оправданного бизнеса, внедрение энерго- и ресурсосберегающих технологий, проведение информационных кампаний, направленных на повышение экологического общественного сознания и т. д. [10].

«Местная Повестка-21» предъявляет совершенно новые требования к образовательной системе в целом и к экологическому образованию как ее части. Эти требования заключаются в субъектности участников образования, повышении практико-ориентированности обучения на основе комплекса специально разработанных педагогических технологий, а также значительном расширении поля деятельности за счет социального сотрудничества и межкультурных коммуникаций.

Развитие экологической культуры в рамках стратегии глобального образования. Активное использование в последние десятилетия понятия «глобальное образование» связано как со стратегическими инициативами

¹ Айти-Нагойская декларация по образованию в интересах устойчивого развития: ED/2014/TLC/ESD/01. Режим доступа: http://www.geogr.msu.ru/science/projects/our/docs/Nagoya_2014.pdf.

² Earth Summit Agenda 21 The United Nations Programme of Action From Rio. N.Y.: United Nations Department of Public Information, 1997.

ЮНЕСКО, так и с практикой выстраивания нового типа организации и содержания образования, отвечающих вызовам глобализирующегося мира.

Глобальное образование призвано дать возможность всем молодым людям участвовать в построении лучшего общего будущего. Данное образование основано на признании культурного многообразия и одновременно единства человеческого общества, взаимозависимости всех его членов; оно должно развивать чувство собственного достоинства личности, способствовать утверждению социальной справедливости и прав человека, формированию гражданской ответственности за свои действия, укреплению мира в целях достижения устойчивого существования цивилизации.

Предложенная ЮНЕСКО стратегия развития глобального гражданского образования (Global Citizenship Education) сегодня активно реализуется во многих странах и «обрастает» новыми педагогическими технологиями и формами организации образовательного процесса¹. Среди принципов и базисных форм образовательного процесса в глобальном гражданском образовании ведущее место отводится межкультурной коммуникации, сотрудничеству и диалогу.

Глобальное образование характеризуется следующим:

- оно выходит за стены учебных аудиторий: обучающей средой становится весь мир во всем его многообразии;
- время, пространство и язык больше не рассматриваются как барьеры, препятствующие образованию;
- чтобы найти взаимоприемлемые решения реальных проблем, создаются «мосты» между учащимися, сообществами и различными культурами;
- происходит освобождение от стереотипов восприятия, и появляется возможность увидеть более объемную картину жизни, сформировать открытое мышление, получить через личные контакты с другими людьми более глубокое понимание о том, как устроен мир;
- в процессе обучения в глобальном классе осуществляется реальное или виртуальное взаимодействие с партнерами всех возрастов;
- благодаря наличию хорошо отлаженной обратной связи у студентов разных частей мира возникает возможность делиться своими идеями, совместно разрабатывать и реализовывать учебные проекты;

¹ Global Citizenship Education. Preparing learners for the challenges of the twenty-first century Education Sector United Nations Cultural Organization Published in 2014 by the United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization, 7, place de Fontenay, 75352 Paris 07 SP, France © UNESCO 2014. P. 45.

- оценка и признание результатов творческой деятельности студентов происходят оперативно, в реальном режиме через сообщения в блоге, видео, изображения и т. п.;

- участие в глобальных мероприятиях и совместной работе способствует формированию таких качеств, как непредубежденность, солидарность, ответственность, уважение мнения и обычаев других людей;

- обучение по готовым учебникам заменяется взаимодействием и сотрудничеством с другими лицами в процессе поиска информации для решения реальных проблем. В ходе этой совместной работы студенты могут сами писать учебники [11].

Экологическое воспитание и экологические ценности органично вписываются в структуру глобального образования и могут развиваться с опорой на разрабатываемые в рамках этой стратегии педагогические технологии.

Развитие экологической культуры в рамках педагогической практики межкультурной коммуникации. Межкультурная коммуникация – среда, в которой протекают процессы как прямого, так и опосредованного информационно-коммуникативными ресурсами взаимодействия представителей разных культур. Как ключевое условие межкультурной коммуникации справедливо рассматривается изучение иностранных языков, которые выступают не только средством для работы и интеракции с людьми разных национальностей, но и базисом для осознания своей социальной идентичности, развития собственного интеллекта (как меры понимания окружающей действительности), обретения качеств гражданина мира. Не случайно инициаторами организации и развития межкультурной коммуникации в системе образования стали преподаватели иностранных языков. Именно они сегодня активно разрабатывают педагогические технологии формирования межкультурной коммуникативной компетентности.

Понятие «межкультурная компетентность» возникло в начале 1970-х гг., когда актуальными стали проблемы преодоления этнокультурного центризма и формирования толерантного отношения к другой культуре и ее ценностям. 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» [12]. Созданием различных моделей межкультурной коммуникативной компетентности и исследованием данного феномена занимались такие российские ученые, как

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. Наролкина, Т. А. Плещова, И. Л. Плужник, А. П. Садохин, В. В. Сафонова, С. Г. Терминасова, И. И. Халеева, Н. Е. Яковлева и др. [13, 14, 15].

Опыт присвоения обучающимися межкультурной коммуникативной компетентности в процессе овладения иностранным языком показывает, что потенциал используемых в этом процессе педагогических практик уникален и не может быть заменен никакими другими средствами [15].

Осуществляемая на иностранном языке межкультурная коммуникация

- вовлекает в коммуникативный процесс личность обучающегося во всей целостности ее проявлений, требует от человека большего уровня субъективности, рефлексивности и ответственности;

- формирует и закрепляет установку на взаимопонимание, что невозможно без наличия таких человеческих качеств, как открытость и доброжелательность;

- дает эффект новизны и удивления, который неизбежно сопутствует знакомству с иной культурой и становится стимулом развития мышления, поскольку сознание выводится из состояния равновесия повседневных смыслов и оказывается способным к самосозиданию и самоконструированию;

- способствует формированию субъектности и одновременно критическому осмыслению норм и ценностей собственной культуры;

- служит стимулом формирования новых культурных смыслов и ценностей за счет диалогизации отношений «Я – Другой», «Я – Иная культура».

Материалы и методы

Мы поставили перед собой следующие цели:

- создать для студентов вузов новый интегративный дидактический комплекс средств развития их экологической культуры, системообразующим ядром которого является межкультурная коммуникация;

- продемонстрировать возможности этого дидактического комплекса по использованию в экологическом воспитании лучшего мирового опыта, способствующего пониманию глобального характера экологических проблем не только на основе теоретического знания, но и с опорой на поликультурную практику;

- раскрыть потенциал преподавания иностранных языков для формирования экологической культуры студентов посредством развития межкультурной коммуникативной компетентности.

Во время работы были использованы системный анализ подходов к содержанию экологического образования; обобщение теории и практики реализации международных стратегий развития экологической культуры и анализ эффективности новых педагогических технологий, предназначенных для этого; создание интегративной дидактической модели формирования экологической культуры студентов. Диагностика экологической культуры студентов осуществлялась с помощью опросных листов, наблюдения, сравнительного анализа групповых взаимодействий. Были задействованы также педагогический констатационный эксперимент, методы педагогического проектирования форм организации образовательной среды, дизайн образовательной программы, методы графического представления результатов исследования.

Базой опытно-поискового исследования являлись Уральский государственный федеральный университет им. первого Президента России Б. Н. Ельцина (УрФУ, Екатеринбург) и Российский государственный профессионально-педагогический университет (РГППУ, Екатеринбург).

Исследование проводилось в несколько этапов:

- были проанализированы теория и практика реализации ведущих международных стратегий с целью выявления имеющихся и разрабатываемых в рамках каждой из них средств, форм и способов развития экологической культуры;

- на констатирующем этапе эксперимента выявлялся исходный уровень экологической культуры студентов, производилась оценка возможностей и путей ее развития;

- избрана и конкретизирована на основе педагогического опыта преподавания французского языка дидактическая модель развития экологической культуры студентов в процессе межкультурной коммуникации;

- разработана образовательная программа курса «Развитие экологической культуры студентов в процессе межкультурной коммуникации на французском языке», и осуществлена ее апробация.

Результаты исследования

Результаты теоретического исследования. Требующийся сегодня уровень экологической культуры не позволяет рассматривать ее лишь как

результат приобретения некой суммы экологических знаний. Экологическое образование шире, чем образование в области экологии как науки. Культура – глобальный саморегулятивный механизм адаптации человека и общества к условиям природного и социального окружения. Экологическая составляющая в ней присутствует изначально и имманентно [3, 7, 16–22]. Интеграция задач развития экологической культуры в международные стратегии устойчивого развития, глобального образования, обучения на протяжении всей жизни человека, в решение задач «зеленой экономики» указывает на необходимость создания интегративной дидактической модели формирования экологической компетентности. Отсутствие подобной модели в учебном процессе не позволяет в полной мере использовать весь потенциал лучшего мирового опыта экологического просвещения и воспитания.

Системообразующим ядром предлагаемого нами варианта интегративной дидактической модели (рис. 1) является *межкультурная коммуникация*, понимаемая как объективно существующее пространство общения и межкультурного взаимодействия, которое при условии его педагогической адаптации становится эффективной педагогической средой освоения аспектов экологической культуры. Развитие способности к межкультурным коммуникациям обеспечивается комплексом современных педагогических технологий, формирующих межкультурную коммуникативную компетентность студентов и совершенствующих их владение иностранным языком (или несколькими иностранными языками). Только на такой основе, по нашему мнению, возможно задействовать в экологическом воспитании наибольший массив лучшего педагогического опыта и новейших технологий по развитию экологической культуры, разрабатываемых в рамках реализации перечисленных выше и отображенных на рис. 1 международных стратегий.

Результаты педагогического исследования на констатирующем этапе эксперимента. Для того чтобы выяснить, каким образом сегодня в подготовке специалистов реализуются принципы и технологии развития экологической культуры, было проведено эмпирическое исследование, в котором приняли участие 134 студента: 46 учащихся УрФУ и 88 – РГППУ. В данной выборке 10 человек обучались на 1-м курсе, 97 – на 2-м и 27 – на 3-м; 87 респондентов были жителями Екатеринбурга, 33 – городов Свердловской области, 10 – других регионов, 2 – иностранными гражданами, и 2 студента не захотели ответить на вопрос о месте своего проживания.

Исследование, реализованное методом очного анкетирования (заполнения стандартизированных опросных листов), имело пилотный характер, поэтому его итоги не претендуют на строгую статистическую репрезентативность. Полученные результаты, с одной стороны, характеризуют общий уровень экологической культуры в студенческой среде с позиций самих учащихся и их представлений о различных факторах формирования экологической грамотности; с другой стороны, служат основой для формулирования гипотез в последующих полномасштабных исследованиях. Обработка данных производилась с помощью статистического пакета анализа SPSS.



Рис. 1. Дидактическая модель развития экологической культуры студентов на основе межкультурной коммуникации
Fig. 1. Didactic model of students' ecological culture development on the basis of intercultural communication

Студентам было предложено отметить, какие именно факторы, по их мнению, играют определяющую роль в формировании индивидуальной экологической культуры (рис. 2). Ответы (расположены по мере убывания) распределились следующим образом:

- участие в реализации международных экологических проектов – 56% (75 человек);

- участие в реализации экологических проектов в своем городе – 50% (62 респондента);
- экологический туризм – 46,3% (62 студента);
- знакомство с экологическими традициями различных стран – 45,5% (61 человек);
- изучение норм экологического поведения – 44% (59 студентов);
- экологическое образование – 40,3% (54 респондентов).
- экологическое просвещение – 35,8% (48 человек);
- межкультурное общение – 30,6% (41 студент);
- изучение литературы на иностранных языках по вопросам экологической культуры – 17,9% (24 опрошенных);
- изучение иностранных языков – 11,2% (15 чел.).

Факторы, способствующие развитию экологической культуры

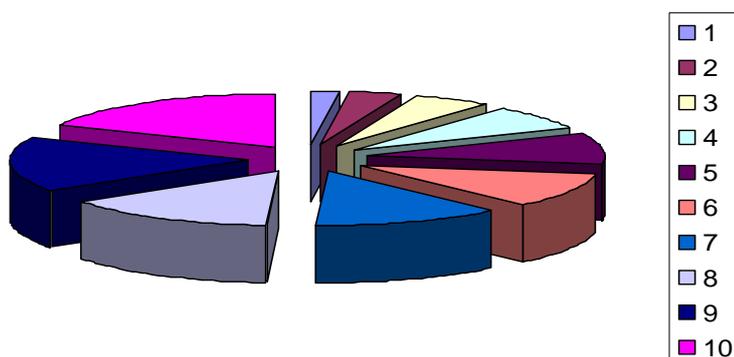


Рис. 2. Факторы, способствующие развитию индивидуальной экологической культуры, %:

1 – экологическое просвещение; 2 – экологическое образование; 3 – экологический туризм; 4 – межкультурное общение; 5 – знакомство с экологическими традициями различных стран; 6 – изучение иностранных языков; 7 – изучение литературы на иностранных языках по вопросам экологической культуры; 8 – изучение норм экологического поведения; 9 – реализация экологических проектов в своем городе; 10 – участие в реализации международных экологических проектов

Fig. 2. The factors contributing to the development of individual ecological culture, %:

1 – ecological enlightenment; 2 – ecological education; 3 – ecological tourism; 4 – intercultural communication; 5 – introduction to ecological traditions of various countries; 6 – learning of foreign languages; 7 – studying foreign literature on ecological culture; 8 – studying the standards of ecological behavior; 9 – implementation of ecological projects in the city; 10 – participation in implementation of the international ecological projects

Приведенные показатели обнаруживают противоречие в оценках студентов. С одной стороны, признается, что наибольшее значение в повышении уровня индивидуальной экологической культуры имеет участие в международных экологических проектах, а также экологический туризм и знакомство с традициями разных народов; однако, с другой стороны, очень низко оценивается роль освоения иностранных языков, чтение зарубежных непереводаемых источников по вопросам экологии и в целом межкультурного общения. На наш взгляд, это объясняется вовсе не тем, что студенты не понимают, что, например, для участия в межкультурных проектах необходимо знание иностранных языков и что оно может осуществляться лишь в процессе межкультурного общения. Скорее всего, причина состоит в том, что в процессе обучения в вузе при изучении иностранных языков (а некоторые студенты осваивают по два языка одновременно) не уделяется должного внимания вопросам экологической культуры и обучающиеся не получают опыта межкультурного взаимодействия.

Это подтверждается и ответами на вопрос о том, где и с кем обсуждаются аспекты экологической культуры. Чаще всего студенты отмечали, что беседы и дискуссии проводились в школе, затем в вузе – 27%, реже это случается в семье и с друзьями (рис. 3).

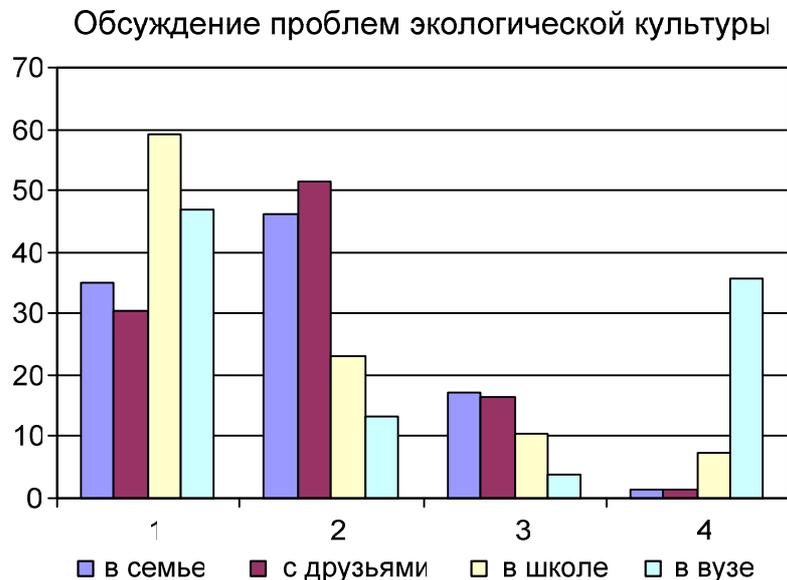


Рис. 3. Пространство, на котором обсуждаются проблемы экологической культуры, %: 1 – да; 2 – очень редко; 3 – нет; 4 – затрудняюсь ответить
 Fig. 3. Places where the issues of ecological culture are discussed, %

Варианты ответов на вопрос, обсуждаются ли экологическая тематика и экологические проблемы в рамках определенных курсов программы вуза (рис. 4), были следующие:

- естественнонаучные дисциплины: «да» – 71,9% студентов; «очень редко» – 10%;

- социально-гуманитарные дисциплины: «да» – 31,8% опрошенных; «очень редко» – 36,4%; 22,4% затруднились ответить;

- технические дисциплины: положительный ответ – 9,4%; «очень редко» – 29,2%; 34,9% студентов затруднялись в ответе;

- иностранный язык: положительный ответ – 18,7% студентов; «очень редко» – 30,8%; 27,15 затруднились дать ответ.

Таким образом, мы снова удостоверились в том, что экологическое образование при изучении иностранного языка осуществляется на низком уровне.

Обсуждение проблем экологической культуры в вузе

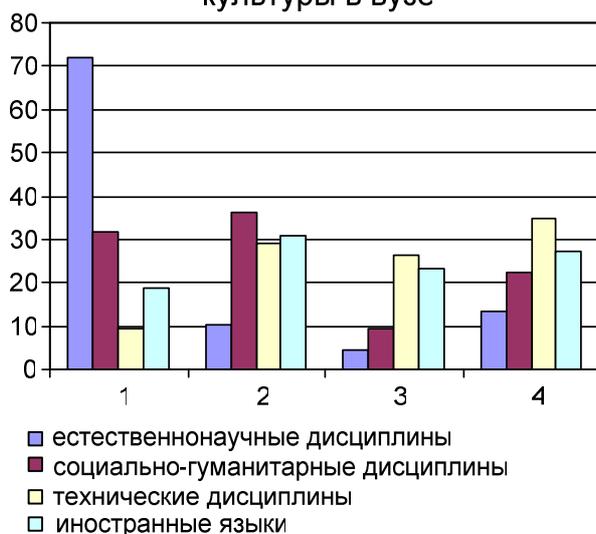


Рис. 4. Активность обсуждения экологических проблем в рамках изучения определенных курсов в вузе, %: 1 – да; 2 – очень редко; 3 – нет; 4 – затрудняюсь ответить

Fig. 4. Activity of discussion of environmental problems within the content of certain courses in higher education institutions, %

Результаты педагогического проектирования условий развития экологической культуры студентов на основе межкультурной коммуникации на иностранном (французском) языке. На основе интегративной

дидактической модели, центральным ядром которой является межкультурная коммуникация, нами была разработана образовательная программа спецкурса «Развитие экологической культуры студентов в процессе межкультурной коммуникации на французском языке».

Кратко опишем основные характеристики программы. Она рассчитана на 34 аудиторных часа и может быть освоена в течение одного учебного семестра на 2-м или 3-м году обучения иностранному языку (уровень владения языковыми компетенциями B1 – B2 по европейской шкале оценивания).

Интегративная дидактическая модель позволила определить состав пакета педагогических технологий для реализации программы, в который вошли:

- информационно-телекоммуникационные технологии (онлайн-упражнения, например, по материалам французского канала TV5.org; онлайн-дебаты, просмотр и обсуждение видеоматериалов);
- технологии интеграции формального, неформального и информального образования (участие в совместных молодежных проектах (Сент-Этьен) с размещением материалов о результатах практической деятельности на страницах социальных сетей, волонтерская деятельность, конкурсы);
- современные технологии изучения иностранного языка в межкультурной коммуникативной среде обучения.

Средствами обучения могут служить материалы зарубежных методических пособий и учебников для обучения французскому языку как иностранному (например, «Alter Ego», «Echo B2»¹). Формирование системы французской экологической терминологии может осуществляться посредством знакомства с лексикой и символикой режима сбережения и экономии, рекламными проспектами, лозунгами, баннерами.

Эффективно также использование текстовых материалов на французском языке практической экологической направленности, в том числе размещенных на франкоязычных сайтах. В качестве тем занятий и заданий студентам можно предлагать, например, анализ статистических материалов по вопросам экопроблем; изучение особенностей национальной стратегии и государственной политики в области экологии; обсуждение работ выдающихся французских ученых и мыслителей, обращавшихся к экологической тематике; экологические проекты, реализуемые различными местными сообществами, общественными организациями; изучение национальной системы экологической

¹ Dollez C., Pons S. *Alter Ego 3. Méthode de français*, livre. Hachette, Paris, 2007. Dossier 7. P. 106–121.; Girardet J., Gibbe C. *Echo B 2. Méthode de français*. livre de l'élève. CLE International / Sejer. Paris, 2010. P. 56–63.

гических ценностей, народных традиций отношения к природе; опыт учета особенностей будущей профессии, что ориентирует учебный процесс на приближение к предметным и социальным условиям будущей профессиональной деятельности.

Большое значение имеет использование нарративных средств – рассказов носителей французского языка об экологической культуре и природоохранных практиках, традициях экологически ответственного поведения во Франции, причем студенты могут сами попробовать составить сборники подобных рассказов.

Активизируют процесс обучения видео- и мультимедийные материалы, сформированные студентами самостоятельно медиатеки.

Результаты учебных проектов и обучения в целом, которые предъявляются онлайн на специальном сайте, могут быть оценены каждым участником программы. Заполнение вопросников для этой цели может быть как аудиторным, так и осуществляться онлайн. Особое место отводится самоконтролю и самооценке: каждый студент составляет портфолио, которое включает как достижения в реализации проектов, участия в конкурсах и других формах активности, так и успехи во владении французским языком.

Образовательная программа предполагает не только аудиторные и дистанционные формы работы с использованием интернет-ресурсов. Должны быть задействованы различные культурно-образовательные площадки. Подобная работа предполагает интеграцию формального, неформального и информального образования, партнерство учебных заведений с муниципальными учреждениями и общественными объединениями [22].

Программа ориентирована на организацию образовательной среды как пространства межкультурной коммуникации на основе разработки совместных с французской стороной и другими странами молодежных международных проектов. Главным механизмом данной деятельности является процесс межкультурной коммуникации, добровольное сотрудничество французских и российских коллег и студентов.

Апробация образовательной программы была начата с реализации социального проекта «Добровольческий труд: экозона у православного храма», инициатором которого стал один из авторов данной статьи. Проект получил поддержку представительных организаций, таких как министерство международных и внешнеэкономических связей Свердловской области, консульство Франции в Екатеринбурге, администрация Полевского городского округа Свердловской области. В октябре 2016 г. Генеральный консул Франции в Екатеринбурге Эрик Мийе одобрил идею закладки Французского сада вок-

руг строящегося Покровского храма в селе Косой брод. Проект, ставший поистине международным, поскольку на его презентацию в г. Полевской приехали представители сразу пяти стран: Франции, Сенегала, Конго, Вьетнама и Китая, стартовал в июне 2017 г. – Года экологии в России.

Презентация проекта будущего сада, автором которого является преподаватель детской художественной школы г. Полевского А. Пеленев, состоялась возле Покровского храма, который уже сегодня радует глаз своей красотой и неповторимостью архитектурных решений. В программу стартовых мероприятий, кроме презентации проектов «Сад мечты» и «Фестиваль мрамора», входили торжественное открытие выставки фотографий «Знаменитые сады Франции» и посещение уникальных памятников села Мраморское. В Косом Броде была сделана закладка грядок сада и аптекарского огорода и высажены в грунт саженцы дубов. Под колокольный звон на восстановленной колокольне студенты, участвующие в проекте, вместе с жителями села и его главой Верой Нуфер заложили памятную плиту будущего памятника основателю поселения Якову Данненбергу. Региональные масс-медиа широко освещали происходящие события.

По итогам стартовых мероприятий экопроекта была организована студенческая фокус-группа с целью выяснения заинтересованности учащихся в дальнейшей совместной работе и прогнозирования ее результатов. Студенты подтвердили важность инициатив подобного рода и их необходимость в регионах, в первую очередь отдаленных от мегаполисов. Согласно общему мнению, участие в таких акциях не только помогает осознать значимость вклада каждого человека в общее дело охраны и восстановления окружающей среды, но и вызывает подъем настроения и желание объединиться с людьми, живущими в разных странах, для того «чтобы сделать свою планету уютнее».

Студенты подчеркивали, что теперь владение иностранными языками осознается ими как практическая ценность, как компетентность, владение которой позволяет им свободнее общаться, открывать для себя культурные особенности разных народов, населяющих землю, рассказывать зарубежным друзьям и партнерам о своих национальных традициях, совместно решать актуальные проблемы, в том числе касающиеся развития экокультуры.

Подведем итоги: формирование в рамках проектной деятельности межкультурной коммуникативной среды для обучения языку способствует развитию внутренней мотивации обучающихся, делает целенаправленным их взаимодействие, предоставляет возможность проявить творческие способности, использовать знания, полученные в других областях на-

уки и культуры. Общение носителей различных культур благодаря знанию иностранного языка солидаризирует их деятельность по обеспечению экологической безопасности, охране и совершенствованию окружающей среды. Добавим ко всему и реальную практическую значимость самого добровольческого труда на объектах экологического и культурного наследия.

Заключение

Существует немало научных публикаций, посвященных разным аспектам взаимообусловленности умений и навыков организации межкультурной коммуникации, ее эффективного осуществления, знания иностранных языков и влияния такого знания на уровень культуры человека, в том числе культуры экологической.

Например, Е. В. Медеян приходит к выводу, что межкультурная коммуникация является эффективным механизмом культурного развития и взаимообогащения представителей разных культур. Различные формы межкультурных коммуникаций способствуют пониманию реализованных в другом государстве культурологических, экологических, природоохранных и экономических идей и являются благодатной почвой для формирования новых взглядов, позиций и суждений [23].

Индивидуальное восприятие окружающего мира зависит от того, к какой культурной общности принадлежит человек, уровня его воспитания и информированности. И отношение к природе конкретного человека так же, как и отношение отдельного общества, зависит от традиций, которые складывались на протяжении долгого времени. Сравнительный анализ многообразных подходов к рассмотрению феномена экологической культуры позволил М. Г. Бабашиной обозначить особенности экокультуры молодежи России и Германии [24].

Н. И. Жабо, исследуя различия в экологической терминологии русского и французского языков, приходит к выводу, что они обусловлены не только внутриязыковыми, но и экстралингвистическими факторами: своеобразием формирования социума, приоритетами в развитии отраслей науки и техники, предпочтениями носителей языков в различных сферах жизнедеятельности, активностью взаимодействия российских и французских специалистов с международным сообществом экологов и др. [25].

Н. В. Альбрехт и И. М. Кондюрина продемонстрировали, как применение технологии обучения иноязычной педагогической коммуникации в процессе изучения студентами иностранного языка может помочь обретению профессиональной мобильности будущих специалистов, без кото-

рой трудно овладеть глубокими знаниями в области экологической культуры [26, с. 129–130].

Наиболее интересными нам представляются исследования Н. С. Дорошенко, которая показала, что использование в адаптированном варианте опыта носителей немецкого языка, отличающихся высоким уровнем экологического сознания, можно рассматривать как один из эффективных способов развития экологической культуры российских студентов [31, 32].

Таким образом, вопрос о роли изучения студентами иностранного языка в развитии экологической культуры занимает все большее число авторов [4, 9, 27–30]. Однако в обнаруженных нами публикациях освещаются только частные аспекты темы либо преобладает узко дидактический подход к решению проблемы, а системный анализ возможностей экологического образования на основе межкультурной коммуникации и использования потенциала преподавания иностранных языков отсутствует. Нет также работ, где бы комплексно были проанализированы образовательные ресурсы, имеющиеся в различных странах, накапливаемые по мере реализации международных экологически ориентированных стратегий.

Проведенный нами системный анализ, позволивший сформировать интегративную дидактическую модель развития экологической культуры студентов, системообразующим ядром которой выступает межкультурная коммуникация, и разработка на основе этой модели программы курса «Развитие экологической культуры студентов в процессе межкультурной коммуникации на французском языке», являются одной из первых попыток восполнения обозначенных пробелов в научных изысканиях и методических разработках данного направления образования.

В заключение хотелось бы еще раз акцентировать мысль, высказанную на одном из сайтов экологического сообщества, о том, что решение экологических проблем невозможно усилиями властных институтов или действиями только специалистов – экологов, управленцев, юристов, инженеров, законодателей. Для повышения экологической безопасности до необходимого уровня требуется активное участие на основе межкультурного диалога всех людей вне зависимости от их социального или культурного статуса.

Список использованных источников

1. Формирование экологической культуры и развитие молодежного движения / под ред. В. М. Захарова. Москва: Акрополь; Центр экологической политики и культуры; Центр экологической политики России, 2008. 340 с.
2. Ясвин В. А. Формирование экологической культуры не сводится к экологическому образованию. Формирование экологической культуры и раз-

витие молодежного движения / под ред. В. М. Захарова. Москва: Акрополь; Центр экологической политики и культуры; Центр экологической политики России, 2008. 340 с.

3. Захаров В. М., Колесова Е. В. Роль профессиональных коммуникаций в развитии экологического образования и просвещения // Вестник ЮНЕСКО. 2015. № 26. С. 76–84.

4. Кошарская Е. В. Формирование экологической культуры студентов – будущих химиков в процессе экологически ориентированного обучения английскому языку // Сибирский педагогический журнал. 2015. № 2. С. 151–156.

5. Мюлдер Е. В. К вопросу о реализации национальной стратегии образования для устойчивого развития в России // Современные проблемы науки и образования [Электрон. ресурс]. 2013. № 6. С. 43–56. Режим доступа: <http://www.science-education.ru/ru/article/view?id=10955> (дата обращения: 20.08.2016).

6. Формирование экологической культуры как цель образования для устойчивого развития / под науч. ред. О. М. Дорошко. Гродно: ГрГУ, 2010. 303 с.

7. Авдеева Е. Н. Формирование экологической культуры студентов при обучении в вузе // Вестник Московского государственного областного университета. Серия «Методика обучения изобразительному и декоративно-прикладному искусству». 2007. № 2. С. 123–126.

8. Котоваева Г. Н., Гадзаова А. П., Дреев Б. Т. Формирование экологической культуры студентов на занятиях по иностранному языку // Развитие регионов в XXI веке: сборник материалов I Международной научной конференции. Владикавказ: Северо-Осетинский государственный университет им. К. Л. Хетагурова. 2013. С. 282–284.

9. Кучеров А. В., Шибилева О. В. Концепция «зеленой» экономики: основные положения и перспективы развития // Молодой ученый. 2014. № 4 (63). С. 561–563.

10. Мазуров Ю. А. Национальная политика России в области образования в интересах устойчивого развития: контекстуальный дискурс // Вестник ЮНЕСКО. 2015. № 26. С. 50–54.

11. Lindsay J. The Global Educator Leveraging Technology for Collaborative Learning & Teaching // ISTE. GLBLRN. 2016.

12. Byram M. Teaching and Assessing Intercultural communicative Competence. Clevedon: Multilingual Matters, 1997. P. 124.

13. Андрюхина Л. М., Фадеева Н. Ю. Креативные практики формирования межкультурной коммуникативной компетентности // Интеграция образования. 2016. Т. 20. № 3. С. 320–330

14. Наролина В. И. Межкультурная коммуникативная компетентность как интегративная способность межкультурного общения // Психологическая наука и образование [Электрон. ресурс]. 2010. № 2. С. 1–13. Режим доступа: http://psyedu.ru/files/articles/psyedu_ru_2010_2_Narolina.pdf (дата обращения: 31.03.2016).

15. Асафова Е. В. Воспитание и диагностика развития экологической культуры студентов // Приоритетные стратегии мониторинга качества воспитания студентов. Казань: Центр инновационных технологий, 2003. С. 157.
16. Видревич М. Б., Жуковский В. М., Андрюхина Л. М. Учебно-методический комплект по курсу «Наша окружающая среда» // Известия УрГУ. 2002. № 23. С. 98–105.
17. Дорошко О. М. Экологическая культура: педагогический аспект. Гродно: ГрГУ, 2001. 234 с.
18. Ильясова И. С. К вопросу о формировании экологической культуры студентов ссуза // Сибирский педагогический журнал. 2007. № 15. С. 65–70.
19. Ильясова И. С. Развитие экологической культуры студентов в ходе изучения курса «Экологическое право» // Актуальные проблемы права, экономики и управления: сборник статей Международной научно-практической конференции. Иркутск, 2008. Вып. VI, Т. III. С. 288–289.
20. Фортунатов А. А. Основные направления формирования экологической культуры студентов вуза // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. 2010. № 8. С. 199–207.
21. Чеканушкина Е. Н. Формирование экологической культуры личности. // Фундаментальные исследования / Академия естествознания. 2007. № 1. С. 61.
22. Глухова Ю. Н. Использование дополнительных материалов на уроке французского языка // Иностранные языки в школе. 2016. № 8. С. 15–17.
23. Медеян Е. В. Развитие экологической грамотности // Сборник научно-методических статей. Владивосток: ПИППКРО, 2004. С. 26–32.
24. Бабашина М. Г. Особенности экологической культуры студентов России и Германии: сравнительный социологический анализ // Вестник МГЛУ. 2013. Вып. 24 (684). С. 19–30.
25. Жабо Н. И. Системы экологических терминов русского и французского языков: типология, семантика и функции: монография. Москва: РУДН, 2015. 124 с.
26. Альбрехт Н. В., Кондюрина И. М. Иноязычная коммуникация как средство развития профессиональной мобильности студентов неязыкового вуза: монография. Екатеринбург: Российский государственный профессионально-педагогический университет, 2013, 243 с.
27. Бахмутская Ю. А. Формирование экологической культуры студентов средствами иностранного языка в неязыковом вузе // Аграрная наука – сельскому хозяйству: сборник статей XII Международной научно-практической конференции: в 3 кн. Барнаул: Алтайский ГАУ, 2017. Кн. 1. С. 49–51.
28. Ремигина Е. А. Проблемы развития экологической культуры современного специалиста в вузе // Воспитание гражданина, человека культуры и нравственности – основа социальной технологии развития современной России: материалы Международного педагогического форума. Ростов-на-Дону: ПИ ЮФУ, 2008. С. 121–125.
29. Sikorskaya G. P., Akimova O. B., Dorozhkin E. M. & Yakhneeva I. V. Noospheric Pedagogy: The Expansion of the Humanitarian Space of Vocational and Peda-

gological Education // International Journal of Environmental and Science Education. 2016. № 11 (14). P. 6963–6975.

30. Knapp K., Knapp-Potthoff A. Interkulturelle Kommunikation // Zeitschrift für Fremdsprachenforschung. 1990. № 1. P. 62–93.

31. Дорошенко Н. С. Особенности экологического сознания российских и немецких студентов и его развитие в процессе обучения // Научный вестник АППРО. 2010. С. 43–48.

32. Дорошенко Н. С. Сравнительный анализ экологического сознания российских и немецких студентов // Иностранные языки в школе. 2016. № 5. С. 41–44.

References

1. Formirovanie jekologicheskoy kul'tury i razvitie molodezhnogo dvizhenija = The formation of ecological culture and development of youth movement. Ed. by V. M. Zaharov. Moscow: Publishing House Akropol'; Centre for Ecological Policies and Culture; Centre for Ecological Policies in Russia; 2008. 340 p. (In Russ.)

2. Jasvin V. A. Formirovanie jekologicheskoy kul'tury ne svoditsja k jeko-logicheskomu obrazovaniju = The formation of environmental culture is not reduced to environmental education. Formirovanie jekologicheskoy kul'tury i razvitie molodezhnogo dvizhenija = Formation of ecological culture and development of youth movement. Ed. by V. M. Zaharov. Moscow: Publishing House Akropol'; Centre for Ecological Policies and Culture; Centre for Ecological Policies in Russia; 2008. 340 p. (In Russ.)

3. Zaharov V. M., Kolesova E. V. The role of professional communication in the development of environmental education and education. *Vestnik JuNESKO = Bulletin of UNESCO*. 2015; 26: 76–84. (In Russ.)

4. Kosharskaja E. V. The formation of ecological culture of students – future chemists in environmentally oriented process of teaching English. *Sibirskij pedagogicheskij zhurnal = Siberian Pedagogical Journal*. 2015; 2: 151–156. (In Russ.)

5. Mjulder E. V. The question of the implementation of the national strategy of education for sustainable development in Russia. *Sovremennye problemy nauki i obrazovanija = Modern Issues of Science and Education* [Internet]. 2013 [cited 2016 Aug 20]; 6: 43–56. Available from: <http://www.science-education.ru/ru/article/view?id=10955> (In Russ.)

6. Formirovanie jekologicheskoy kul'tury kak cel' obrazovanija dlja ustojchivogo razvitija = The formation of ecological culture as the goal of education for sustained development. Ed. by O. M. Doroshko. Grodno: GrGU; 2010. 303 p. (In Russ.)

7. Avdeeva E. H. The formation of ecological culture of students while teaching at the university. *Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo oblastnogo universiteta. Serija «Metodika obuchenija izobrazitel'nomu i dekorativno-prikladnomu iskusstvu» = Bulletin of the Moscow State Regional University. Series «Technique of Training Graphic and Applied and Decorative Arts»*. 2007; 2: 123–126. (In Russ.)

8. Kotovaeva G. N., Gadzaova L. P., Dreev B. T. The formation of students' ecological culture at the lessons of foreign language. In: *Razvitie regionov v 21 ve-*

ke: sb. *Materialy I Mezhdunarodnoj nauchnoj konferencii = Development of Regions in the 21st century: Collection of Materials of the 1st International Scientific Conference*. Vladikavkaz: North Ossetian State University named after of K. L. Khetagurov; 2013. p. 282–284. (In Russ.)

9. Kucherov A. V., Shibileva O. V. The concept of a green economy: Key issues and prospects of development. *Molodoy uchenyj = Young Scientist*. 2014; 4 (63): 561 – 563. (In Russ.)

10. Mazurov Ju. L. National policy of Russia in the field of education for sustainable development: a contextual discourse. *Vestnik JuNESKO = Bulletin of UNESCO*. 2015; 26: 50–54. (In Russ.)

11. Lindsay J. The global educator leveraging technology for collaborative learning & teaching. ISTE. GLBLRN; 2016.

12. Byram M. Teaching and assessing intercultural communicative competence. Clevedon: Multilingual Matters; 1997. p. 124.

13. Andriuhina L. M. Fadeeva, N. Ju. Creative practice of forming intercultural communicative competence. *Integracija obrazovanja = Integration of Education*. 2016; 20 (3): 320–330. (In Russ.)

14. Narolina V. I. Intercultural communicative competence as the integrative ability of intercultural communication. *Psihologicheskaja nauka i obrazovanie = Psychology and Education* [Internet]. 2010 [cited 2016 Mar 31]; 2: 1–13. Available from: http://psyedu.ru/files/articles/psyedu_ru_2010_2_Narolina.pdf (In Russ.)

15. Asafova E. V. Vospitanie i diagnostika razvitiya jekologicheskoy kul'tury studentov = Education and diagnosis of the development of ecological culture of students. *Prioritetnye strategii monitoringa kachestva vospitanija studentov = Prioritetnye strategii monitoringa kachestva vospitanija studentov*. Kazan: Centre for Innovative Technologies; 2003. p. 157. (In Russ.)

16. Vidrevich M. B., Zhukovskij V. M., Andriuhina L. M. Educational—methodological materials for the course «Our Environment». *Izvestija UrGU = Proceedings of Ural State University*. 2002; 23: 98–105. (In Russ.)

17. Doroshko O. M. Jekologicheskaja kul'tura: pedagogicheskij aspekt = Environmental Culture: Pedagogical aspect. Grodno: GrGU, 2001. 234 p. (In Russ.)

18. Il'jasova I. S. The question of the formation of ecological culture of students of colleges. *Sibirskij pedagogicheskij zhurnal = Siberian Pedagogical Journal*. 2007; 15: 65–70. (In Russ.)

19. Il'jasova I. S. The development of ecological culture of students in the course «Environmental Law». In: *Aktual'nye problemy prava, jekonomiki i upravlenija: Sb. statej mezhdun. nauch.-praktich. konferencii = Current Problems of the Right, Economy and Management: Collection of Articles of the International Scientific and Practical Conference*. Irkutsk; 2008; 6 (3): 288–289. (In Russ.)

20. Fortunatov A. A. The main directions of formation of ecological culture of university students. *Vestnik Cheljabinskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta = Bulletin of Chelyabinsk State Pedagogical University*. 2010; 8: 199–207. (In Russ.)

21. Chekanushkina E. N. Formirovanie jekologicheskoi kul'tury lichnosti. *Fundamental'nye issledovanija. Akademija estestvoznaniya = Fundamental Studies. Academy of Natural Sciences.* 2007; 1: 61. (In Russ.)
22. Gluhova Ju. N. The use of additional materials for the French lesson. *Inostrannye jazyki v shkole = Foreign Languages at School.* 2016; 8: 15–17. (In Russ.)
23. Medeljan E. V. Razvitie jekologicheskoi gramotnosti = Development of environmental literacy of teachers. *Sbornik nauchno-metodicheskikh statej = Collection of scientific-methodological articles.* Vladivostok: EPCRA; 2004. p. 26–32. (In Russ.)
24. Babashina M. G. Characteristics of ecological culture of students of Russia and Germany: a comparative sociological analysis. *Vestnik MGLU = Bulletin of Moscow State Linguistic University.* 2013; 24 (684): 19–30. (In Russ.)
25. Zhabo N. I. Sistemy jekologicheskikh terminov russkogo i francuzskogo jazykov: tipologija, semantika i funkcii = System of environmental terms in the Russian and French languages: Typology, semantics and functions. Moscow: RUDN; 2015. 124 p. (In Russ.)
26. Al'breht N. V., Kondjurina I. M. Inojazychnaja kommunikacija kak sredstvo razvitija professional'noj mobil'nosti studentov nejazykovogo vuza = Foreign language communication as a means of developing professional mobility of students in non-linguistic university. Ekaterinburg: RGPPU, 2013. 243 p. (In Russ.)
27. Bahmutskaja Ju. A. The formation of ecological culture of students by means of foreign language in not language high school. In: *Agrarnaja nauka – sel'skomu hozjajstvu: sbornik statej 12 Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoi konferencii = Agricultural Science for Agriculture. A Collection of Papers of the 12th International Scientific-Practical Conference.* Barnaul: Altai GA; 2017. p. 49–51. (In Russ.)
28. Remigia E. A. Problems of development of ecological culture of a modern specialist in higher education. *Education of the citizen, a Man of Culture and Morality – Based Social Technology of Development of Modern Russia. Materials of the International Pedagogical Forum.* Rostov-on-Don: PI JuFU; 2008. p. 121–125. (In Russ.)
29. Sikorskaja G. P., Akimova O. B., Dorozhkin E. M. & Yakhneeva I. V. Noospheric pedagogy: The expansion of the humanitarian space of vocational and pedagogical education. *International Journal of Environmental and Science Education.* 2016; 11 (14): 6963–6975.
30. Knapp K, Knapp-Potthoff A. Interkulturelle Kommunikation. *Zeitschrift fur Fremdsprachenforschung.* 1990; 1: 62–93.
31. Doroshenko N. S. Peculiarities of ecological consciousness of the Russian and German students and its development in the learning process. *Nauchnyj vestnik APPRO = Scientific Bulletin of APPRO.* 2010. P. 43–48. (In Russ.)
32. Doroshenko N. S. Comparative analysis of ecological consciousness of the Russian and German students. *Inostrannye jazyki v shkole = Foreign Languages at School.* 2016; 5: 41–44. (In Russ.)

Информация об авторах:

Андрюхина Людмила Михайловна – доктор философских наук, профессор кафедры профессиональной педагогики и психологии Российского государственного профессионально-педагогического университета; ORCID iD is 0000-0003-1279-1949; Екатеринбург, Россия. E-mail: andrLM@yandex.ru

Фадеева Наталья Ювналиевна – президент региональной общественной организации «Друзья Франции», старший преподаватель кафедры лингвистики и профессиональной коммуникации на иностранных языках Уральского государственного федерального университета им. первого Президента России Б. Н. Ельцина, Екатеринбург, Россия. E-mail: natafadeeva2000@mail.ru

Де Негри Жерар – преподаватель английского языка и литературы, магистр Высшей государственной горной школы, Алес, Франция. E-mail: adorebach@outlook.fr

Статья поступила в редакцию 18.06.2017; принята в печать 13.09.2017. Авторы прочитали и одобрили окончательный вариант рукописи.

Information about the authors:

Lyudmila M. Andryukhina – Doctor of Philosophical Sciences, Professor, Department of Professional Pedagogy and Psychology, Russian State Vocational Pedagogical University, Yekaterinburg, Russia. E-mail: andrLM@yandex.ru

Natalia Yu. Fadeeva – President of Regional Public Organization “Friends of France”; Senior Lecturer, Department of Linguistics and Professional Communication in Foreign Languages, Ural State Federal University named after the First President of Russia B. N. Yeltsin, Yekaterinburg, Russia. E-mail: natafadeeva2000@mail.ru

De Negri Gérard – Master, Teacher of English and Literature, Higher State Mining School, Ales, France. E-mail: adorebach@outlook.fr

Received 18.06.2017; accepted for publication 13.09.2017. The authors have read and approved the final manuscript.

ПРОФЕССИОНАЛЬНЫЙ ВЫБОР ВЫПУСКНИКОВ БАКАЛАВРИАТА КАК РЕШЕНИЕ ПРОГНОСТИЧЕСКОЙ ЗАДАЧИ

Л. А. Регуш¹, Е. Е. Ермилова²

*Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена,
Санкт-Петербург, Россия.*

E-mail: ¹schuger@mail.ru, ²ermilovaelena87@mail.ru

Аннотация. *Введение.* Современные студенты заканчивают вузы в условиях негарантированной занятости и предоставления им полной свободы профессионального выбора после получения диплома о высшем образовании.

Цель изложенного в публикации исследования – описать процесс профессионального выбора выпускниками бакалавриата как решение прогностической задачи.

Методология и методики исследования. Работа базируется на анализе и обобщении литературы по проблемам профессионального самоопределения, теории антиципации, психологии прогнозирования, моделирования прогностической деятельности на речемыслительном уровне. В качестве эмпирического метода использовался эксперимент, стимульным материалом которого явилась прогностическая задача.

Результаты и научная новизна исследования. Дана характеристика прогностической задачи. Кратко представлена авторская методика «Прогностическая задача: профессиональный выбор», в ходе апробации которой получены эмпирические данные о профессиональных намерениях выпускников-бакалавров. Выявлены наиболее слабые звенья процесса профессионального выбора учащейся молодежи: недостаток актуальной системной информации для осуществления данного выбора; несформированность профессиональной самоидентификации и гипотетического мышления у студентов в период их обучения в вузе. Обозначены направления дальнейших исследований профессионального самоопределения выпускников вузов: выявление его психологических детерминант; сравнение исходных установок трудоустройства у студентов федеральных и региональных вузов; анализ особенностей профессионального выбора выпускников различных профилей подготовки.

Практическая значимость. Материалы исследования могут служить основанием для разработки практических рекомендаций, позволяющих оптимизировать педагогическое сопровождение профессионального самоопределе-

ния студентов вуза в соответствии с получаемым ими образованием. По мнению авторов статьи, для сокращения контингента выпускников, не планирующих трудоустроиться в соответствии с получаемым дипломом, требуются целенаправленная работа по формированию профессиональной идентичности и обучение студентов методикам прогнозирования, помогающим как осознанному профессиональному самоопределению, так и приобретению умений справляться с разнообразными профессиональными задачами, принимая самостоятельные взвешенные решения.

Ключевые слова: выпускник вуза, бакалавр, прогностическая задача, профессиональный выбор, информация, гипотезы, оценка последствий, планирование

Для цитирования: Регущ Л. А., Ермилова Е. Е. Профессиональный выбор выпускников бакалавриата как решение прогностической задачи // Образование и наука. 2017. Т. 19. № 8. С. 75–89. DOI: 10.17853/1994-5639-2017-8-75-89

THE PROFESSIONAL CHOICE OF GRADUATES WITH A BACHELOR DEGREE AS A PROGNOSTIC TASK SOLUTION

L. A. Regush¹, E. E. Ermilova²

*Russian State Pedagogical University named after A. I. Herzen,
St.-Petersburg, Russia.*

E-mail: ¹schuger@mail.ru, ²ermilovaelena87@mail.ru

Abstract. *Introduction.* Nowadays, modern students graduate from higher education institutions in the conditions of unwarranted employment, and they are given full freedom of the professional choice after graduation.

The aim of the research is to describe the process of the professional choice among graduates with an accredited bachelor degree as a prognostic task solution.

Methodology and research methods. The research is based on the analysis and generalization of research literature on the issues of professional self-determination, the theory of anticipation, forecasting psychology, and modeling of predictive activity at the speech-thought level. The method of experiment was used as an empirical method wherein the predictive task was the stimulus material.

Results and scientific novelty. The characteristic of a predictive task is given. The authors' technique «Predictive Task: Professional Choice» is briefly presented; empirical data on professional intentions of graduates with a bachelors degree were collected during the approbation. The weakest links of the professional choice process among the students are revealed as follows: a lack of relevant system information for implementation of the professional choice; incompleteness

of professional self-identification and hypothetical thinking among students during their training in higher education institutions. Thus, the directions of further studies of professional self-determination of university graduates are planned: identification of psychological determinants; comparison of initial attitudes of employment of students of federal and regional higher education institutions; analysis of features of the professional choice of graduates of various specialties.

Practical significance. The materials of the present research can form the basis for development of the practical recommendations to optimize pedagogical maintenance of professional self-determination of students of higher education institutions according to their education. In authors' view, purposeful work on formation of professional identity and training of students in forecasting techniques is in need to reduce the contingent of the graduates who do not plan to find a job according to the specialty. Moreover, such fundamental work could lead to conscious professional self-determination and skills acquisition to cope with various professional tasks.

Keywords: graduate, bachelor, prognostic task, professional choice, decision-making, information, hypotheses, consequence assessment, planning

For citation: Regush L. A., Ermilova E. E. The professional choice of graduates with a bachelor degree as a prognostic task solution. *The Education and Science Journal*. 2017; 8 (19): 75–89. DOI: 10.17853/1994-5639-2017-8-75-89

Введение

Актуальность исследования профессионального выбора выпускниками вузов обусловлена ситуацией негарантированной занятости в современном обществе [1], все более увеличивающимся противоречием между возможностью осуществлять свободный профессиональный выбор, ориентируясь на полученную в вузе профессию, на приобретение которой гражданами государство затрачивает немалые средства, и ожиданиями рынка труда, потребностями работодателей и быстро меняющимися экономическими и производственными реалиями в целом.

Сегодня профессиональное самоопределение заканчивающих вуз студентов нередко происходит не в пользу профиля их образования. По данным В. В. Абатуровой, А. Р. Демченко, Е. Ю. Лукиной и др., только 30–35% выпускников высшей школы Сибирского региона в 2014 г. трудоустроились в соответствии с полученной специальностью [2]. Согласно результатам исследования И. В. Фокиной, предпринятого в 2016 г., половина учащихся старших курсов вузов Вологодской области не планировала работать по профессии [3]. Похожая ситуация и в столице РФ. Популярные ресурсы по поиску работы Job.ru и Headhunter (НН), анализирующие

поисковые запросы и соотносящие их с годом окончания высшего учебного заведения и полученной профессией, зафиксировали, что в 2016 г. в среднем лишь одна вторая часть вчерашних студентов-москвичей искала работу по специальности (показатели разнятся в зависимости от специализации и образовательного учреждения).

Вопрос о том, как осуществляется выпускниками профессиональный выбор, является составляющей более широкой проблемы – профессионального самоопределения взрослых. Ее решение требует выяснения факторов и последовательности процесса данного вида самоопределения, что, в свою очередь, предполагает изучение мотивации поступления в вуз [4], сформированности у студентов профессиональной идентичности [5] и способности к прогнозированию предстоящей карьеры [6]. Подобные исследования проводятся сотрудниками различных институтов, в том числе Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена.

Самоопределение в юношеском возрасте – традиционный предмет внимания психологии развития. В фокусе нашего исследования, изложенного далее в статье, процесс профессионального самоопределения взрослых, а не собственно результаты профессионального выбора. Анализ протекания этого процесса и выявление его «слабых звеньев» может стать основанием для разработки практических рекомендаций, позволяющих оптимизировать педагогическое сопровождение профессионального самоопределения студентов вуза в соответствии с получаемым ими образованием.

Материалы и методы исследования

Рассматривая вопрос о профессиональном выборе, авторы научных публикаций выделяют такие его характеристики, как альтернативность [7, 8, 9], проявление прогностических способностей [10], неопределенность [9, 11] и др. В ходе профессионального самоопределения у человека активизируются познавательные процессы¹, актуализируются знания, которые становятся ориентирами и базой поиска альтернатив и их верификации².

Сказанное выше позволяет рассматривать процесс совершения профессионального выбора как решение определенного вида мыслитель-

¹ Рубинштейн С. А. Основы общей психологии: в 2 т. Москва: Педагогика, 1989. 485 с.; Тихомиров О. К. Психология мышления. Москва: МГУ, 1984. 270 с.

² Кулюткин Ю. Н. Эвристические методы в структуре решений. Москва: Педагогика, 1970. 232 с.; Леонтьев Д. А., Пидипко Н. В. Выбор как деятельность: личностные детерминанты и возможности формирования // Вопросы психологии. 1995. № 1. С. 97–110.

ной задачи. С опорой на психологический анализ задачи (Ю. Н. Кулюткин, А. Ф. Эсаулов и др.), а также на анализ прогностической деятельности (А. В. Брушлинский, Б. Ф. Ломов, Е. Н. Сурков, Л. А. Ретуш, D. Kahneman, P. Slovic, A. Tversky и др.), мы составили характеристику класса прогностических задач – обучающих заданий, требующих построения прогноза.

Во-первых, цель решения прогностической задачи – получение знания о будущем. В ситуации профессионального выбора это знание о своей будущей профессии.

Во-вторых, в условии такой задачи есть определенные, но недостаточные данные для получения прогноза, что предполагает «привнесенные данные», которые человек включает в условие, если сочтет это нужным. То есть условие имплицитно содержит противоречие между возможностью и необходимостью использования тех или иных знаний для прогнозирования. Решая вопрос о собственном профессиональном выборе, выпускник вуза должен учесть множество фактов, заняться поиском недостающей информации, чтобы считать себя достаточно осведомленным.

В-третьих, прогностическая задача в связи с неопределенностью данного и искомого обуславливает построение вероятностной модели будущего. Результат профессионального выбора выпускников имеет определенную степень допущения его правильности.

В-четвертых, условие и вопрос задачи строго не регламентируют направления поиска решения, у которого нет четкого, жесткого алгоритма. Наоборот, прогностическая задача дает возможность каждому при определении альтернативных вариантов, выдвижении гипотез и оценке последствий тех или иных решений проявить свою индивидуальность, раскрыть свои способности и выбрать собственный маршрут построения модели будущего.

В-пятых, результат прогностической задачи является условием для принятия решения и планирования деятельности для его достижения. Относительно профессионального выбора это принятие решения о сфере предстоящей трудовой деятельности и планирование способов его реализации [6].

В предпринятом нами исследовании особенностей процесса профессионального выбора с целью его коррекции в ходе профессиональной подготовки приняли участие 365 выпускников вузов различных городов России (Санкт-Петербурга, Пскова, Великого Новгорода). Все респонденты обучались по направлениям Бакалавр образования и Бакалавр науки.

Согласно специально разработанной методике, получившей соответствующее название «Прогностическая задача: профессиональный выбор»,

студентам старших курсов предлагалось осуществить поэтапное профессиональное самоопределение в период, предшествующий окончанию вуза (май 2016 г.). Инструкция мотивировала участников эксперимента на решение поставленной задачи, и испытуемые продемонстрировали явную заинтересованность в выполнении актуальных для них заданий.

Задача включала следующие установки (этапы):

- создать информационную основу профессионального выбора;
- сформулировать гипотезу о возможном выборе;
- оценить последствия возможного профессионального выбора;
- сформулировать собственный профессиональный выбор;
- описать план действий по реализации профессионального самоопределения.

Полученные данные были проанализированы в следующей последовательности: рассмотрен результат профессионального выбора выпускников; выявлены особенности выполнения каждого этапа решения задачи теми, кто предпочел профессию в соответствии с направлением обучения в вузе, и теми, кто был ориентирован на другие отрасли.

Результаты исследования

Студентам необходимо было сформулировать свой профессиональный выбор с опорой на высказанные и проанализированные ими собственные гипотезы и оценку их последствий. В итоге с решением прогностической задачи не справились 18% участников исследования (65 чел.); из оставшихся 300 испытуемых 61% (183 чел.) самоопределились согласно полученному образованию, 39% (117 чел.) – предпочли другие области деятельности.

Среди не справившихся с задачей никто не отказался от ее решения. Все студенты этой группы нашли ту или иную актуальную для них информацию, правда, в 65% случаев она не касалась области приобретенной специальности; 82,5% не смогли сформулировать гипотезу профессиональной карьеры, а среди тех, кто это сделал, 83,8% не сумели оценить последствия претворения в жизнь выдвинутых предположений. Очевидно, выпускники, не сделавшие профессиональный выбор, не подготовлены к решению задач, требующих наличия гипотетического мышления.

Поскольку основная цель исследования состояла в выявлении звеньев профессионального процесса самоопределения, на которых происходит профессиональная переориентация, были систематизированы данные, полученные от двух категорий студентов. Первая группа – выпускники, планирующие работать по специальности, указанной в дипломе, вторая – те, кто намеревался уйти в другие сферы деятельности.

Ответы респондентов о наиболее значимых факторах, которые будут влиять на их профессиональный выбор после окончания вуза, условно можно распределить на три типа:

- информация, связанная с освоенной в вузе профессией, и качества, самооценка, степень уверенности в своем профессионализме и пр., которые сформировались у выпускников как у будущих специалистов (примеры ответов респондентов: *у меня есть способности, которые я хочу реализовать; я хочу учить детей; я не готов работать учителем; я не уверен, что могу стать хорошим специалистом* и т. д.);

- информация из различных областей жизни, не имеющая отношения к роду деятельности, к которому готовились студенты в процессе обучения; стремление к материальной независимости, достижению высокого социального статуса, лучших условий для самореализации (варианты интенций выпускников: *хочу работать, чтобы стать независимой от родителей; буду работать, чтобы занять место в обществе; работать, чтобы зарабатывать; ищу возможности самореализации не в педагогической системе* и т. п.);

- широкий круг информации – знания, приобретенные как в рамках полученного образования, так и вне его.

Анализ ответов респондентов показал, что около трети из них испытывали дефицит информации (имели недостаточные представления о профессии и о себе в профессии, не знали, на что опереться при профессиональном выборе). Как отмечает Т. В. Корнилова, в подобных случаях, при нехватке необходимых сведений, происходит «смысловая ориентировка субъекта»: принимая решение, человек исходит из сиюминутной ситуации или на него воздействуют случайные факторы, например стереотипные суждения о «социальных» бонусах профессии (доход и статус в обществе) [7, 8, 9].

Различия в действиях выпускников двух групп выявились на всех этапах решения прогностической задачи, что наглядно отражено в таблице.

Гипотезы выпускников о вариантах профессионального будущего носили разнонаправленный характер. Так, среди бакалавров образования, сделавших выбор в пользу освоенной специальности, были те, кто предполагал трудоустройство как непосредственно по профессии (учитель в школе, преподаватель ССУЗа и вуза, воспитатель детского сада), так и по смежным видам деятельности (организатор детских праздников, инспектор по делам несовершеннолетних и т. п.). Отдавшие предпочтение работе не в системе образования допускали возможность стать массажистом, продавцом-консультантом, фотографом, блогером, визажистом, жур-

налистом, консультантом в банке и пр. Подобное разнородное распределение обнаружилось и среди бакалавров науки.

Результаты решения прогностической задачи выпускниками, сделавшими различный профессиональный выбор, %
The results of a prognostic task solution made by different groups of graduates, %

Этапы решения задачи	Характеристика ответов и действий выпускников вузов	Группа № 1*	Группа № 2**
Создание информационной основы выбора	Используется полученная в вузе информация о профессии	58	27
	Используется информация, выходящая за рамки профессии и приобретенной специальности	42	73
Формулирование гипотез профессионального будущего	Гипотезы соответствуют полученной профессии	41	9
	Гипотезы находятся вне области полученной профессии	8	52
	Гипотезы касаются как полученной профессии, так и других сфер деятельности	51	39
Оценка последствий профессионального выбора	Последствия не названы	6	55
	Указываются положительные последствия профессионального выбора	13	4
	Указываются отрицательные последствия профессионального выбора	1	4
	Указываются положительные и отрицательные последствия профессионального выбора	80	37
	Прогноз последствий профессионального выбора краткосрочный	78	88
	Прогноз последствий профессионального выбора долгосрочный	22	12
Составление плана реализации профессионального самоопределения	Нет плана	28	40
	Неразвернутый план	28	30
	Развернутый план	44	30
	Нет цели плана	12	20
	Цель не соответствует плану	21	23
	План соответствует цели	67	57

Примечание. В таблице представлены данные только тех, кто смог осуществить профессиональный выбор ($n = 1300$).

*Группа № 1 – выпускники бакалавриата, сделавшие выбор в соответствии с полученным образованием ($n = 183$);

**Группа № 2 – выпускники бакалавриата, сделавшие выбор не в соответствии с полученным образованием ($n = 117$).

Выпускники, сделавшие выбор в соответствии с полученной подготовкой в вузе, сформулировали почти в четыре раза больше гипотез относительно своего профессионального будущего, чем те, кто избрал иную сферу деятельности.

Как показали наши исследования, с результатами которых можно ознакомиться в других наших публикациях, среди психологических причин, оказывающих влияние на профессиональный выбор молодых людей не в пользу освоенной в вузе специальности, основными являются мотивы поступления в вуз [12] и несформированная за время обучения профессиональная идентичность [13].

Анализ самооценок студентов, данных по поводу последствий руководства в дальнейшем выдвинутыми ими гипотезами, свидетельствует, во-первых, о доминировании положительных, а не отрицательных сценариев будущего. И это понятно, так как установка решающего прогностическую задачу состоит в том, чтобы, опираясь на положительные предположения, сделать наиболее привлекательный для себя выбор. Во-вторых, в группе выпускников, не планирующих связывать свою трудовую деятельность с профилем обучения, оказалось в 9 раз больше тех, кто не смог обозначить последствия ранее сформулированных ими намерений. Можно предположить, что учащиеся недостаточно хорошо были осведомлены о сферах деятельности, в которых собирались трудоустроиться; следовательно, выбор был сделан с высокой долей риска. В-третьих, выбравшие дальнейший профессиональный путь в соответствии с полученным образованием продемонстрировали способность и готовность к всестороннему анализу последствий собственного выбора, т. е. осознавали как положительные, так и отрицательные его исходы.

Зафиксированные в обеих выделенных нами группах показатели в очередной раз подтвердили, что молодые люди ориентированы преимущественно на ближайшую перспективу, в том числе относительно профессиональной карьеры. Исследователи объясняют этот факт следующими причинами:

- отсутствием практического трудового опыта у учащейся молодежи (R. K. Hastie, R. M. Dawes);
- размытыми несистематизированными представлениями об этапах профессиональной деятельности – от ее начала до завершения (A. Di Fabio, A. Blustein);
- сложностью и динамичностью современной трудовой деятельности (М. А. Бендюков, О. И. Миронова).

На заключительном этапе решения прогностической задачи – планировании реализации сделанного выбора – успешнее выглядели студенты, решившие работать по специальности. Значительная часть из них сумела составить развернутые планы действий в соответствии с самостоятельно обозначенными целями, в то время как у студентов, сделавших выбор вне освоенной профессии, его планирование и целеполагание вызвали затруднения.

Каждый этап решения прогностической задачи о профессиональном выборе обнаруживал количественные потери среди выпускников, желающих трудиться в дальнейшем по специальности. В итоге выяснилось, что из 300 человек только чуть более 180 бакалавров (61%) намеревались заняться педагогической или научной деятельностью. Остальные либо не определились с выбором, либо ориентировались на другие сферы.

Обсуждение и заключение

На основе полученных в ходе исследования данных можно констатировать следующее.

Различия выпускников вузов, чей профессиональный выбор связан с освоенной специальностью, и тех, кто намерен уйти из нее, отчетливо проявились уже на первом этапе решения прогностической задачи профессионального самоопределения. При создании информационной основы выбора было установлено, что среди тех, кто был не склонен связывать свое будущее с полученным образованием, только 27% широко использовали знания, демонстрировавшие их осведомленность и компетентность в области образования и науки. Причем только треть респондентов этой группы осознавала недостаточность своих знаний и потребность в дополнительной информации.

Решение предложенной студентам прогностической задачи предполагало проявление гипотетического мышления и присутствие аналитических навыков [14, 15]. На стадии формулирования гипотез профессиональных сценариев четко проявилась ориентира выпускников. 52% из них допускали возможность трудоустройства не по профилю полученного образования. На это обстоятельство мог повлиять предшествующий этап – отсутствие необходимой информации для профессионального самоопределения. Таким образом, очевидна необходимость в разработке мер по стимулированию развития прогностических навыков у студентов [16, 17], а также по формированию у них профессиональной идентичности в период обучения в вузе [18, 19, 20], так как попытки ее обретения часто предпринимаются вне области получаемого образования (половина всех

сформулированных бакалаврами гипотез в рамках нашего исследования не относилась к специальности учащихся).

Наиболее проблемным для участников эксперимента стал этап решения прогностической задачи, связанной с актуализацией информации, используемой для профессионального выбора, что отсылает нас к вопросу о причинах предпочтения обучения той или иной специальности при поступлении в вуз, а также к содержательным особенностям процесса освоения определенной профессии.

Практическая значимость изложенного в данной статье исследования заключается в поиске способов сохранения контингента выпускников вузов для той системы, в которой их готовят к реализации полученных знаний и навыков. На наш взгляд, с одной стороны, нужна целенаправленная работа по формированию профессиональной идентичности, с другой – требуется обучение студентов методикам прогнозирования, помогающим как осуществлению профессионального самоопределения, так и приобретению умений справляться с разнообразными профессиональными задачами, принимая самостоятельные взвешенные решения.

Перспективным направлением дальнейших исследований профессионального самоопределения выпускников вузов является выяснение его психологических детерминант. Кроме того, практическую значимость имеют определение различий в этом отношении между студентами, заканчивающими обучение в федеральных и в региональных вузах; а также сравнительный анализ профессионального выбора выпускников различных профилей подготовки.

Список использованных источников

1. Бендюков М. А. Профессиональное развитие в условиях негарантированной занятости. Психологический анализ. Санкт-Петербург: Институт практической психологии, 2006. 160 с.
2. Абатурова В. В., Демченко А. Р., Лукина Е. Ю. и др. Непрерывное образование и профессиональное самоопределение обучающихся в условиях рынка труда: монография. Новосибирск: НИПКиПРО, 2015. 144 с.
3. Фокина И. В. Особенности карьерных ориентаций выпускников педагогического вуза, планирующих работать по специальности // Профессиональное самоопределение молодежи инновационного региона: проблемы и перспективы: сборник статей по материалам Всероссийской научно-практической конференции / под ред. А. Г. Миронова. Красноярск. 2016. С. 331–336.
4. Ильин Е. П. Мотивация и мотивы. Санкт-Петербург: Питер, 2011. 508 с.
5. Регуш Н. А. Профессиональная идентичность выпускника педвуза как характеристика готовности к профессиональной деятельности // Психоло-

логическая подготовка в вузе: проблемы и подходы к их решению / под ред. Л. А. Регуш, В. И. Долговой, В. В. Латышина. Ч. 1. Челябинск, 2002. С. 161–169.

6. Регуш Л. А. Психология прогнозирования. Санкт-Петербург: Речь, 2003. 247 с.

7. Корнилова Т. В. Перспективы динамической парадигмы в психологии выбора // Психологические исследования. 2014. Т. 7. № 36. С. 2.

8. Корнилова Т. В., Чумакова М. А., Корнилов С. А., Новикова М. А. Психология неопределенности: Единство интеллектуально-личностного потенциала человека. Москва: Смысл, 2010. 334 с.

9. Корнилова Т. В. Интеллектуально-личностный потенциал человека в условиях неопределенности и риска: монография. Санкт-Петербург: Нестор-История, 2016. 343 с.

10. Карпов А. В. Общая психология субъективного выбора: структура, процесс, генезис. Ярославль: Ярославский государственный университет, 2000. 327 с.

11. Evans D. Risk Intelligence. How to live with Uncertainty. London: Free press, 2012.

12. Ермилова Е. Е., Регуш Л. А. Мотивы трудоустройства по специальности выпускников вузов – бакалавров образования // Современные образовательные технологии в подготовке педагога с учетом профессионального стандарта: сборник материалов международной научно-практической конференции / под ред. О. Ю. Бухаренковой, И. А. Телиной. Орехово-Зуево. 2017. С. 359–367.

13. Ермилова Е. Е. Профидентичность как условие реализации профессионального выбора взрослых // Развитие профессионализма. 2016. № 2. С. 33–35.

14. Канеман Д., Словик П., Тверски А. Принятие решений в неопределенности. Харьков: Гуманитарный центр, 2014. 544 с.

15. Leider R. T., Webber A. M. Life Reimagined: Discovering Your New Life Possibilities. San Francisco: Rerrett-Koehler Publishers, 2013. 173 p.

16. Зеер Э. Ф. Факторы, обуславливающие прогнозирование профессионального будущего молодежи // Психологическое сопровождение в системе образования: сборник научных статей по материалам Международной научно-практической конференции «Психология и психологическая практика в современном мире» / под ред. Б. Ю. Берзина, Э. Э. Сыманюк. 2015. С. 63–69.

17. Зеер Э. Ф., Сыманюк Э. Э. Асимметричное профессиональное будущее современной молодежи // Педагогическое образование в России. 2013. № 4. С. 258–263.

18. Леонтьев Д. А., Овчинникова Е. Ю., Рассказова Е. И., Фам А. Х. Психология выбора. Москва: Смысл, 2015. 463 с.

19. Регуш Л. А., Орлова А. В. Динамика психологических характеристик профессионализации у бакалавров образования и специалистов // Психологические проблемы образования и воспитания в современной России: матери-

алы конференции психологов образования Сибири / под ред. И. А. Копанюк, А. В. Глазкова, И. И. Чернецкой. Иркутск: ИГУ, 2016. С. 205–210.

20. Мальгина А. В. Изменение смысловой сферы личности в ситуации профессионального выбора // Вестник Тверского государственного университета. Серия «Педагогика и психология». 2014. № 3. С. 241–250.

References

1. Bendyukov M. A. Professional'noe razvitiye v usloviyakh negarantirovanoi zanyatosti. Psikhologicheskii analiz = Professional development in conditions of non-guaranteed employment. Psychological analysis. St.-Petersburg: Institute of Practical Psychology; 2006. 160 p. (In Russ.)

2. Abaturova V. V., Demchenko A. R., Lukina E. Y. Nepreryvnoye obrazovanie i professional'noye samoopredeleniye obuchayushikhsya v usloviyakh rynka truda = Continuous education and professional self-determination of students in the labor market. Novosibirsk: NIPKiPRO; 2015. 144 p. (In Russ.)

3. Fokina I. V. Specific features of career orientations of pedagogical graduates planning to work in their degree field. In: *Sbornik statei po materialam Vserossiiskoi nauchno-prakticheskoi konferentsii «Professionalnoye samoopredeleniye molodezhi innovatsionnogo regiona: problemy i perspektivy» = Collection of articles. All-Russian Scientific and Practical Conference «Professional Identity of Young People of the Innovative Region: Problems and Prospects»*; 2016; Krasnoyarsk. p. 331–336. (In Russ.)

4. Il'in E. P. Motivatsia i motive = Motivation and motives. St.-Petersburg: Publishing House Piter; 2011. 508 p. (In Russ.)

5. Regush N. L. Professional'naya identichnost' vipusnikov pedvuza kak charakteristika gotovnosti k professional'noi deyatelnosti = Psychological and pedagogical training in higher school: Problems and ways of solution. Part 1. Chelyabinsk; 2002. p. 161–169. (In Russ.)

6. Regush L. A. Psikhologia prognozirovaniya = Forecasting psychology. St.-Petersburg: Publishing House Rech'; 2003. 247 p. (In Russ.)

7. Kornilova T. V. Prospects for the dynamic paradigm in the psychology of choice. *Psikhologicheskie issledovaniya = Psychological Studies*. 2014; 7 (36): 2. (In Russ.)

8. Kornilova T. V., Chumakova M. A., Kornilov S. A., Novikova M. A. Psikhologia neopredelennosti: edinstvo intellektual'no-lichnostnogo potentsiala cheloveka = The psychology of uncertainty: The unity of the human intellectual and personal potential. Moscow: Publishing House Smysl; 2010. 334 p. (In Russ.)

9. Kornilova T. V. Intellektual'no-lichnostniy potentsial cheloveka v usloviyakh neopredelennosti i riska = Intellectual potential of the person in uncertainty and risk. St.-Petersburg: Publishing House Nestor-Istorija; 2016. 343 p. (In Russ.)

10. Karpov A. V. Obschaya psikhologia subjektivnogo vybora: struktura, protsess, genesis = General psychology of subjective choice: Structure, process, genesis. Yaroslavl: Yaroslavl State University; 2000. 327 p. (In Russ.)

11. Evans D. Risk Intelligence. How to live with Uncertainty. London: Free Press; 2012.

12. Ermilova E. E., Regush L. A. The motives for the employment of graduates – bachelors of education. In: *Sbornik statei mekhdynarodnoi nauchno-prakticheskoi konferentsii «Sovremennie obrazovatel'nie tehnologii v podgotovke pedagoga s uchetom professional'nogo standarta» = Collection of articles. International Scientific and Practical Conference «Modern Educational Technologies of Training Teachers Regarding Professional Standards»*; 2017; Orechovo-Zyevo. p. 359–367. (In Russ.)
13. Ermilova E. E. Professional identity as a conditional of implementing professional choice of adults. *Razvitie professionalizma = Development of Professionalism*. 2016; 2: 33–35. (In Russ.)
14. Kahneman D., Slovic P., Tversky A. *Prinjatie reshenij v neopredelennosti = Decision making under uncertainty*. Kharkov: Humanities Centre; 2014. 544 p. (In Russ.)
15. Leider R. T., Webber A. M. *Life reimaged: Discovering your new life possibilities*. San Francisco: Rerrett-Koehler Publishers; 2013. 173 p.
16. Zeer E. F. Factors contributing to forecasting the future of professional youth. In: *Sbornik statei mekhdynarodnoi nauchno-prakticheskoi konferentsii «Psichologia i psichologicheskay praktika v sovremennom mire» = Collection of articles International Scientific and Practical Conference «Psychological Support in the Education System»*; 2015; Ekaterinburg. p. 63–69. (In Russ.)
17. Zeer E. F., Symaniuk E. E. Asymmetric professional future of modern youth. *Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii = Pedagogical Education in Russia*. 2013; 4: 258–262. (In Russ.)
18. Leont'ev D. A., Ovchinnikova E. U., Rasskazova E. I., Fam A. C. *Psichologia vubora = Psychology of the choice*. Moscow: Publishing House Smysl; 2015. 463 p. (In Russ.)
19. Regush L. A., Orlova A. V. Dynamics of Psychological Characteristics of Professionalization in Bachelors of Education and Specialists. In: *Sbornik statei po material konferentsii psichologov obrazovania Sibiri «Psichologicheskie problemi obrazovania i vospitania v sovremennoi Rossii» = Collection of Articles of Siberian Psychologists of Education Conference «Psychological Problems of Education in Modern Russia»*; 2016; Irkutsk. p. 205–210. (In Russ.)
20. Mal'gina A. V. Semantic Sphere of the Personality in the Situation of Professional Choice. *Vestnik Tverskogo gosudarstvennogo universiteta. Seria pedagogica i psichologia = Bulletin of Tver State University. Psychological Studies*. 2014; 3: 241–250. (In Russ.)

Информация об авторах:

Регуш Людмила Александровна – доктор психологических наук, профессор кафедры психологии развития и образования института психологии Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена, Санкт-Петербург, Россия. E-mail: schuger@mail.ru

Ермилова Елена Евгеньевна – соискатель кафедры психологии развития и образования института психологии Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена, Санкт-Петербург, Россия. E-mail: ermilovaelena87@mail.ru

Вклад соавторов

Л. А. Регуш выдвинула идею, разработала методологию и методы исследования, определила линии анализа, подготовила текст статьи.

Е. Е. Ермилова осуществила сбор эмпирического материала и его количественную обработку.

Статья поступила в редакцию 17.03.2017; принята в печать 16.08.2017.
Авторы прочитали и одобрили окончательный вариант рукописи.

Information about the authors:

Ludmila A. Regush – Doctor of Psychological Sciences, Professor, Department of Psychology, Development and Education, Russian State Pedagogical University named after A. I. Herzen, St.-Petersburg, Russia. E-mail: schuger@mail.ru

Elena E. Ermilova – PhD Candidate, Department of Psychology, Development and Education, Russian State Pedagogical University named after A. I. Herzen, St.-Petersburg, Russia. E-mail: ermilovaelena87@mail.ru

Contribution of the authors:

Regush Ludmila A. – put forward the research idea; developed the methodology and research method; identified analysis lines and prepared the text of the article.

Ermilova Elena E. – collected the empirical data; completed quantitative data processing.

Received 17.03.2017; accepted for publication 16.08.2017.
The authors have read and approved the final manuscript.

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ

УДК 159.9.072.432

DOI: 10.17853/1994-5639-2017-8-90-108

ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ПРИВЕРЖЕННОСТЬ ПЕДАГОГОВ КАК ПОКАЗАТЕЛЬ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ГОТОВНОСТИ К ВНЕДРЕНИЮ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО СТАНДАРТА

С. А. Минюрова¹, А. И. Калашников²

*Уральский государственный педагогический университет,
Екатеринбург, Россия.*

E-mail: ¹minyurova@uspu.me, ²a.i.kalashnikov@mail.ru

Аннотация. *Введение.* В последнее время в связи с переменами в отношениях между работодателем и учителем, обусловленными внедрением профессионального стандарта педагога и распространяющейся практикой заключения так называемых «эффективных контрактов» между образовательными учреждениями и преподавателями, в научно-педагогическом сообществе активно обсуждаются проблемы мотивации современных учителей и их ценностного отношения к своей профессии.

Цель публикации – рассмотреть феномен профессиональной приверженности педагогов как критерий их психологической готовности к принятию новых реалий, обусловленных изменившимися квалификационными требованиями, выдвигаемыми профессиональным стандартом.

Методы и методики. В ходе работы были использованы сравнительный анализ и синтез существующих в зарубежной психологии подходов к изучению феномена профессиональной приверженности. Эмпирическое исследование приверженности российских учителей к профессии проводилось на основе авторской методики «Опросник профессиональной приверженности». Статистическая обработка полученных в ходе опроса данных осуществлялась на базе программы Statistica 7.0. Применялся метод факторного анализа.

Результаты и научная новизна. Проблематика профессиональной приверженности до сих пор разрабатывалась преимущественно зарубежными учеными. В исследовании, изложенном в данной статье, впервые предпринята попытка спроецировать данный исследовательский опыт на изучение профессиональной приверженности учителей России. Сопоставлены имеющиеся модели профессиональной приверженности. Доказывается, что структура

каждой модели зависит от профессиональной и культурной принадлежности состава целевой выборки конкретного исследования. Обозначена специфика психологического содержания профессиональной приверженности российских педагогов. На основе систематизированных результатов опроса учителей выделены структурные компоненты такой приверженности: «профессиональная аффективность» (идентификация и эмоциональная привязанность к избранной специальности, удовлетворенность своим призванием, чувство профессиональной гордости, принятие цеховых целей и ценностей), «профессиональная стабильность» (ощущение сложности ухода из профессии и чувство профессионального долга) и «профессиональная активность» (желание отдать себя профессии, тратить дополнительное время и силы ради профессиональной самореализации). Сделан вывод о том, что осознанное принятие педагогом на себя строгих профессиональных обязательств сопровождается ощущением слишком больших затрат на избранную профессию, что является одной из причин повышенной тревожности и низкой готовности учителей к внедрению профессионального стандарта.

Практическая значимость. Материалы исследования позволяют лучше понять особенности профессиональной приверженности педагогов и могут быть полезны при разработке программ по формированию системы профессиональных ценностей.

Ключевые слова: профессиональная приверженность, компоненты профессиональной приверженности педагогов, психологическая готовность к внедрению профессионального стандарта.

Для цитирования: Минюрова С. А., Калашников А. И. Профессиональная приверженность педагогов как показатель психологической готовности к внедрению профессионального стандарта // Образование и наука. 2017. Т. 19. № 8. С. 90–108. DOI: 10.17853/1994-5639-2017-8-90-108

TEACHERS' PROFESSIONAL COMMITMENT AS AN INDICATOR OF PSYCHOLOGICAL READINESS TO THE PROFESSIONAL STANDARDS IMPLEMENTATION

S. A. Minyurova¹, A. I. Kalashnikov²

Ural State Pedagogical University, Yekaterinburg, Russia.

E-mail: ¹minyurova@uspu.me, ²a.i.kalashnikov@mail.ru

Abstract. *Introduction.* Nowadays, the problems of motivation of modern teachers and their valuable relation to the profession are actively being discussed in the scientific and pedagogical community. The changes in the relations between an employer and a teacher have been caused by the introduction of professional

standards of the teacher and the extending practice of the conclusion of the so-called "effective contracts" between educational institutions and teachers.

The aim of the present publication is to consider a phenomenon of professional commitment of teachers as a criterion of their psychological readiness for acceptance of new realities caused by the changed qualification competences having been imposed by the professional standard.

Methodology and research methods. Comparative analysis and synthesis of the approaches to studying of a phenomenon of professional commitment existing in foreign psychology have been used. The empirical research of commitment of the Russian teachers to the profession was conducted on the basis of the authors' method "The Questionnaire of Professional Commitment". Statistical processing of the data obtained during the survey was carried out on the basis of the Statistica 7.0 program. The method of the factor analysis was applied.

Results and scientific novelty. Yet, most studies in the field of the problematics of professional commitment have predominantly been carried out by foreign scholars. The attempt to describe the research experience on studying of professional commitment of the Russian teachers has been made for the first time ever. The proposed models of professional commitment are compared. It is proved that the structure of each model depends on professional and cultural diversity of a target group of a specific study. The specific features of psychological content of professional commitment of the Russian teachers are designated. Based on the systematized results of survey, the key structural components of teachers' commitment can be listed as follows: "professional affectivity" (identification and emotional attachment to the chosen specialty, satisfaction with the calling, feeling of professional pride, acceptance of the goals and values), "professional stability" (feeling of resignation challenges, feeling of a professional duty), and "professional activity" (feeling of full-time commitment and complete dedication, spending free time and energy for the sake of professional self-realization). It has been concluded that teacher's awareness to adopt strict professional obligations is followed by the feeling of enormous emotional expenditure of the chosen profession, being one of the reasons for the increased uneasiness and low readiness of teachers to introduction of the professional standard.

Practical significance. The article provides an interpretation of the available information for a better understanding of the teacher professional commitment specifics. The materials of the present article can be useful when developing the programmes for educators' commitment to the profession.

Keywords: professional commitment, components of professional commitment of teachers, psychological readiness to the professional standards implementation.

For citation: Minyurova S. A., Kalashnikov A. I. Teachers' professional commitment as an indicator of psychological readiness to the professional standards implementation. *The Education and Science Journal*. 2017; 8 (19): 90–108. DOI: 10.17853/1994-5639-2017-8-90-108

Введение

В настоящее время в связи с внедрением в практику отечественной системы образования профессионального стандарта, заключением так называемых «эффективных контрактов» между образовательными учреждениями и преподавателями происходит смена моделей оформления, организации и осуществления трудовых отношений между педагогом и работодателем. Эти новшества обсуждаются в контексте проблем оценки квалификации педагога, его готовности к введению профессионального стандарта, аспектов апробации и применения на практике данного стандарта и пр. [1–5]. Особую важность приобретают вопросы, связанные с мотивацией учителей, степенью их работоспособности и активности, а также развития ценностного отношения к собственной профессии [6–10] – т. е. актуализируется изучение феномена профессиональной приверженности – термина, используемого в области современного профессионализма, в психологии, социологии, экономике, менеджменте и многих других научно-производственных сферах.

В статье мы предприняли попытку дать собственное авторское толкование профессиональной приверженности педагогов как критерия их психологической готовности к внедрению профессионального стандарта.

Обзор литературы

Профессиональная приверженность традиционно рассматривается исследователями как психологическое отношение индивида к избранной профессии, которое основывается на идентификации, включенности в свое дело, эмоциональном отношении к собственной специальности, осознании затрат, связанных с уходом из профессии, и чувстве долга работника. Профессиональная приверженность отражает убеждения человека, его ценностные установки, стремление сохранять членство в профессии и готовность прилагать значительные усилия при выполнении трудовых обязательств [11–13].

Наиболее разработанной и распространенной считается универсальная модель профессиональной приверженности Дж. Мейера и Н. Аллена (J. Meyer, N. Allen), в которой используется идея многомерного подхода. Модель включает три компонента:

- «аффективная приверженность» – идентификация, включенность и эмоциональное отношение к профессии;
- «продолжительная приверженность» – осознание затрат, связанных с уходом из профессии;

• «нормативная приверженность» – ощущение обязательств перед профессией¹.

Р. Дейв и Дж. Рэджпут (R. Dave, J. Rajput) в своих работах выделили пять измерений учительской приверженности профессии:

• приверженность ученикам, которая выражается в заботе о них, готовности помочь, беспокойстве о всестороннем развитии своих подопечных;

• приверженность обществу, проявляющаяся в осознании влияния работы учителя на развитие общества и нации и беспокойстве по этому поводу;

• приверженность профессии, включающая преданность ей, профессиональную этику и склонность к учительству;

• приверженность всеобщим человеческим ценностям и ценностным установкам, принятым в педагогическом сообществе, таким как подлинная любовь к детям, уважение к личности как взрослого, так и ребенка, объективность, высокая нравственность, честность и т. д.

• стремление к совершенству, характеризующееся желанием быть для учеников образцом для подражания и достигнуть высот во всех ролевых ипостасях учителя².

Очевидно, что в последнем перечне содержание первых четырех критериев профессиональной приверженности педагога указывает на ее аффективную составляющую, а пятый критерий относится к нормативному компоненту.

Л. Кросвелл и Р. Элиот (L. Crosswell, R. Elliott) предложили шесть показателей профессиональной приверженности учителей:

• увлечение профессией;

• учет в своей деятельности индивидуальных эмоциональных и академических потребностей учащихся;

• принятие обязательств передавать знания, формировать у учеников определенные ценности и убеждения, а также умение выстраивать отношения с окружающим миром на основе данной ценностной системы;

• готовность к дополнительным временным затратам, выходящим за пределы трудового времени;

¹ Meyer J. P, Allen N. J., Smith C. A. Commitment to organizations and occupations: extension and test of a three component conceptualization // Journal of Applied Psychology. 1993. Vol. 78 (4). P. 538–551.

² Dave R. H. Rajput J. S. Competency based and commitment oriented teacher education for quality education. New Delhi: NCTE, Sri Aurobindo Marg. 1998.

- потребность и стремление поддерживать профессиональные знания и готовность к непрерывному обучению;
- стремление и способность взаимодействовать с профессиональным сообществом [14].

Полагаем, что в этом списке первую и последнюю категории можно отнести к аффективному виду приверженности, вторую и третью – к нормативному, а четвертую и пятую – к активному, который в модели Дж. Мейера и Н. Аллен не выделен как отдельный компонент, но обозначен в других вариантах структуры профессиональной приверженности у ряда зарубежных исследователей.

Модель Дж. Мейера и Н. Аллен избрана в качестве основы и в исследовании М. Стан (M. Stan), которая описала особенности профессиональной приверженности учителей с различным педагогическим стажем – от 2 до 25 лет – и сделала вывод о том, что с ростом профессионального опыта учителя аффективно вовлекаются в преподавательскую деятельность, устанавливая эмоциональные отношения со своими сверстниками. Эмпатия как профессиональная черта педагога со временем развивается и превращается в устойчивую черту личности. При этом не были обнаружены значимые различия между педагогами с разным стажем по компонентам непрерывной и нормативной профессиональной приверженности [15].

С. Шукла (S. Shukla) провел исследование компетентности учителей начальной школы, их профессиональной приверженности и удовлетворенности работой. У педагогов была выявлена связь между категориями приверженности и удовлетворенности работой и низкая корреляция между учительской компетентностью и приверженностью к профессии [16].

В свою очередь, М. Шах (M. Shah), изучая деятельность пакистанских учителей, зафиксировала положительную корреляцию между коллегиальностью преподавательского персонала и профессиональной приверженностью его членов [17].

А. Кумар (A. Kumar) констатировал различия в проявлении профессиональной приверженности педагогов по половому признаку: учителя-женщины больше посвящают себя профессии, чем учителя-мужчины. Кроме того, автор сделал вывод о наличии положительной корреляции между интересующим нас феноменом и эффективностью деятельности педагогов [18].

Результаты исследования В. Суд и А. Ананд (V. Sood, A. Anand) тоже свидетельствуют о том, что наивысший уровень профессиональной приверженности присущ учителям женского пола, а также педагогам, не состоящим в браке, и педагогам с большим профессиональным опытом. В ходе

исследования было получено подтверждение и тому, что квалификация не влияет на уровень профессиональной приверженности [19].

Д. Госвами и Г. Чоудхури (D. Goswami, G. Choudhury) выяснили, что нет существенной разницы между уровнем профессиональной приверженности у учителей городских и сельских школ, а организационный климат в учебном учреждении мало влияет или совсем не влияет на профессиональную приверженность [20].

Результаты анкетного опроса А. Пана (A. Pan), в котором приняли участие 150 учителей, в очередной раз доказали, что педагоги женского пола имеют более высокую приверженность к профессии, чем их коллеги мужского пола, при этом уровень приверженности всех учителей существенно увеличивается при достижении 30-летнего возраста и не зависит от преподаваемого предмета [21].

Представления педагогов о своей преданности профессии и их отношении к своим трудовым обязанностям определялись И. Мухаммедом и И. Моххамедом (I. Muhammad, I. Mohammad) на основе решения следующих исследовательских задач, сформулированных в виде вопросов:

- 1) каковы представления педагогов о своей профессиональной приверженности к преподаванию;
- 2) что влияет на приверженность учителей педагогической профессии;
- 3) как повысить приверженность учителей.

Выполненное в 2015 г. на выборке 525 учителей из 23 государственных средних школ Пакистана исследование показало, что в целом приверженность педагогов-респондентов к своей профессии находится на довольно высоком уровне. Преданные профессии учителя считают, что профессиональные проблемы, с которыми они сталкиваются при осуществлении педагогической деятельности, являются их собственными трудностями, требующими приложения дополнительных усилий с их стороны. Педагоги продемонстрировали трудолюбие и указали на то, что профессия имеет для них большое личное значение, поэтому они готовы давать по мере необходимости больше уроков, а при проведении внеурочных мероприятий находиться вместе со своими учениками как непосредственно в школе, так и за ее пределами. Было установлено, что нормативный вид приверженности учителей избранному делу соответствует требуемому уровню: большинство из респондентов заявили, что не оставили бы свою работу по причине чувства долга перед своими учениками, а в случае, если они все же будут вынуждены оставить профессию, их жизнь существенно изменится не в лучшую сторону. Вразрез с данными, полученными Д. Госвами и Г. Чоудхури (D. Goswami, G. Choudhury), для

пакистанских учителей профессиональная приверженность связана с климатом, существующим в школе, и степенью комфортности обстановки, в которой они работают. Укреплению привязанности педагогов к школе и положительного отношения к профессии, по мнению респондентов, во многом способствуют успешность и эффективность их преподавательской и воспитательной деятельности [22].

Таким образом, анализ научной литературы показывает, что феномен профессиональной приверженности педагога многомерен: она зависит от пола, семейного положения, возраста и стажа работы, коррелирует с удовлетворенностью работой, эффективностью профессиональной деятельности, но не имеет связи с квалификацией педагога.

Обзор найденных нами многочисленных публикаций, посвященных теме профессиональной приверженности педагогов, позволяет сделать вывод о том, что их авторами являются исключительно зарубежные исследователи, в российской же науке подобные изыскания практически не представлены.

Материалы и методы

В целях изучения проблемы профессиональной приверженности российских педагогов и накопления данных о ее особенностях нами был разработан и апробирован «Опросник профессиональной приверженности». Авторская методика прошла психометрическую проверку на конструктивную и факторную валидность, надежность по внутренней согласованности параметров [23].

Методика была испытана на выборке, в которую вошли 90 педагогов средних общеобразовательных школ Свердловской области, чей возраст составил от 21 года до 62 лет (средний возраст – 35,8 года), стаж профессиональной деятельности – от 1 месяца до 39 лет (средний стаж – 12 лет).

Статистическая обработка полученных в ходе опроса данных проводилась с использованием программы Statistica 7.0. Примененялся эксплораторный факторный анализ на основе метода главных компонент и вращения «Варимакс». Ответы педагогов оценивались по семибальной шкале Лайкерта от 1 («полностью не согласен») до 7 («полностью согласен»).

Результаты исследования

Проведенный факторный анализ подтвердил правильность сформированной ранее, при разработке опросника, структуры профессиональной приверженности, которую составили три компонента: «профессиональная аффективность», «профессиональная стабильность» и «професси-

ональная активность» [23]. Каждый из компонентов был представлен в содержании опросника рядом утверждений, с которыми респонденты должны были выразить свое полное либо частичное согласие или несогласие (таблица).

Исходя из значений факторных нагрузок, были выделены три фактора. Первый фактор объединил в себе переменные, отражающие эмоциональную привязанность, удовлетворенность профессией, чувство гордости от нахождения в профессии, принятие общих профессиональных целей и ценностей. Второй фактор включал переменные, отражающие осознание сложности ухода из профессии из-за вложений в нее и чувства долга по отношению к ней. Третий фактор – желание работников отдавать себя профессии, тратить дополнительное время и прикладывать усилия в профессиональной деятельности.

Факторная структура опросника профессиональной приверженности
(Метод главных компонент, факторное вращение «Варимакс»)
Factor structure of professional commitment questionnaire (Extraction
method: Principal components, factor rotation «Varimax»)

Утверждение	Фактор 1-й	Фактор 2-й	Фактор 3-й
1	2	3	4
Профессиональная аффективность			
1) Я горжусь тем, что работаю педагогом	<u>0,77</u>	0,14	0,10
2) В основном я чувствую неудовлетворенность от работы педагогом	<u>-0,62</u>	0,04	-0,31
3) Мне нравится говорить о своей профессии с другими людьми	<u>0,67</u>	0,29	0,01
4) Я чувствую привязанность к профессии педагога	<u>0,73</u>	0,33	0,23
5) Я нахожу, что мои профессиональные цели и ценности очень схожи с личными	<u>0,67</u>	0,15	0,30
6) Я чувствую, что для меня это наиболее подходящая профессия	<u>0,73</u>	0,22	0,27
7) Для меня важно быть педагогом	<u>0,61</u>	0,36	0,34
Профессиональная стабильность			
8) Я слишком много отдал профессии педагога, чтобы менять профессию сейчас	0,24	<u>0,74</u>	0,16
9) Даже если бы я хотел, мне было бы трудно уйти из этой профессии прямо сейчас	0,33	<u>0,74</u>	-0,01
10) Я много чем обязан профессии педагога	0,09	<u>0,78</u>	0,14
11) Сейчас я не чувствую себя в праве покинуть эту профессию, даже если бы мне это было выгодно	0,16	<u>0,69</u>	0,15

Профессиональная приверженность педагогов как показатель психологической готовности к внедрению профессионального стандарта

1	2	3	4
Профессиональная активность			
12) Я готов(а) отдавать свое время профессии педагога	0,38	0,09	<u>0,71</u>
13) Я готов(а) работать сверхурочно в рамках профессии «Педагог»	-0,02	0,24	<u>0,82</u>
14) Несмотря на большой объем работы, я готов(а) отдавать себя профессии педагога	0,42	0,16	<u>0,73</u>
15) Я чувствую, что полностью отдаю себя профессии	0,21	-0,16	<u>0,65</u>
Доля дисперсии, %	25,9	18,0	<u>17,7</u>

Примечание. Факторные нагрузки выше 0,60 и ниже -0,60 отмечены подчеркиванием; г – обратный пункт.

Сопоставление полученной нами эмпирическим путем структуры профессиональной приверженности педагогов с другими моделями этого феномена показывает следующее.

Психологическое содержание компонента «профессиональная аффективность», включающее в себя эмоциональную привязанность, удовлетворенность профессией, чувство гордости от нахождения в профессии, приятие общих профессиональных целей и ценностей, тождественно содержанию компонента «аффективная приверженность» модели Дж. Мейера и Н. Аллен.

Наполнение компонента «профессиональная активность» составляют желание работников отдавать себя профессии, тратить дополнительное время и прикладывать усилия в профессиональной деятельности. В большинстве моделей, в том числе и в модели Дж. Мейера и Н. Аллен, данное содержание приверженности не выделяется как отдельная составляющая. Однако в работах Н. Аранья имеется указание на то, что приверженность к профессии характеризуется готовностью прилагать значительные усилия в профессиональной деятельности¹. Для нас это замечание послужило основанием включения «профессиональной активности» в структуру приверженности профессии педагога, тем более что специфика работы учителя (ненормированный рабочий день, большие психологические нагрузки, непрогнозируемость педагогических ситуаций) предполагает его способность и готовность без принуждения со стороны тратить дополнительное время и силы на свою профессиональную деятельность.

Обозначенный в нашем варианте структуры профессиональной приверженности компонент «профессиональная стабильность» объединяет

¹ Aranya N. An Examination of Professional Commitment in Public Accounting // Accounting, Organization and Society. 1981. Vol 6. № . 4. P. 271–280.

выделенные в модели Дж. Мейера и Н. Аллен непрерывную и нормативную составляющие. Данное слияние объясняется значимым различием психологического содержания феномена профессиональной приверженности, полученного нами на выборке российских педагогов, в сравнении с данными, которые приводятся учеными других стран.

Модель Дж. Мейера и Н. Аллен и ее развитие в западной психологии предполагает четыре возможных варианта соотношения нормативной и непрерывной приверженности:

- 1) высокие значения по нормативной и непрерывной приверженности;
- 2) высокая нормативная приверженность при низкой непрерывной приверженности;
- 3) низкая нормативная приверженность при высокой непрерывной приверженности;
- 4) низкие значения нормативной и непрерывной приверженности.

В российской модели, как показало наше исследование, возможны только два варианта такого соотношения, так как у российских педагогов ощущение обязательств перед профессией и понимание затрат, связанных с уходом из профессии, не дифференцируются, поэтому они были слиты в единый компонент. Первый вариант представлен категорией учителей, приверженность которых к профессии проявляется среди прочего в сильном чувстве долга: такие респонденты указали, что они считают себя не вправе сложить принятые ими профессиональные обязательства и полагают, что многое потеряют, если уйдут из профессии. Другая категория педагогов, наоборот, не ощущает сильных обязательств перед профессией и думает, что ничего особенного не потеряет, если сменит род занятий.

Интересные выводы позволяет сделать сопоставительный анализ полученных нами результатов с данными зарубежных коллег, если рассматривать выделенные структурные компоненты разных моделей профессиональной приверженности с учетом различий и особенностей выборок испытуемых – целевых групп людей, принимавших участие в исследованиях.

Модель Дж. Мейера и Н. Аллен выведена на основе изучения приверженности к профессии канадских медсестер, Дж. Бегрейм выделил аналогичные компоненты профприверженности, исследуя деятельность южно-африканских актуариев – специалистов, имеющих высшее экономическое либо техническое образование. Респондентами Г. Ирвинга и Д. Колеман были американские и британские авиадиспетчеры, радиооператоры.

ры и другие сотрудники правительственных учреждений¹. Можно предположить, что психологическая характеристика выделенных учеными компонентов (в особенности нормативного) объясняется спецификой содержания деятельности в рамках перечисленных профессий. Все они требуют жесткого соблюдения нормативов, циркуляров и правил, имеющих место в соответствующих сферах занятости, а люди, избравшие подобные специальности, добровольно берут на себя обязательства подчиняться данным императивам. Например, медицинская сестра обязана строго следовать международным документам, регламентирующим нормы медицинской этики («Хельсинской декларации» и др.); специалисты по оценке страховых рисков руководствуются законодательными актами; авиадиспетчеры и радиооператоры – нормативно-правовыми документами, устанавливающими порядок выполнения полетов, правила воздушной навигации и т. п.

Более дифференцированное содержание профессиональной приверженности, приведенное в зарубежных научных источниках, может быть также связано и с особенностями разных культур, к которым принадлежат как авторы исследований, так и представители рассматриваемых профессий. Среди параметров, характеризующих культурные (ментальные) отличия выстраивания трудовых отношений, выбора профессии и склонности к тому или иному роду занятий, Г. Хофстеде выделяет степень дистанцированности власти, индивидуализм и коллективизм, маскулинность и феминность, прагматичность и нормативность, избегание неопределенности, снисходительность и сдержанность [24]. Например, для западных стран более характерна нормативная, а не прагматичная культура взаимоотношений между работодателем и работником: эти отношения обычно определяются контрактом, основанным на взаимной выгоде. Кроме того, для европейского или американского работника несвойственна высокая степень избегания неопределенности, поэтому расставание с профессией, деятельность в рамках которой выполнялась при безусловном наличии чувства долга, может не сопровождаться у них ощущением каких-либо сильных потерь, связанных с прекращением трудовых обязательств и отношений.

Сочетание у российских педагогов (участников исследования) чувства профессионального долга с ощущением утраты в случае ухода из профессии может быть объяснено высокой степенью избегания неопреде-

¹ Irving G., Coleman D., Cooper C. Further Assessments of a Three-Component Model of Occupation Commitment: Generalizability and Differences Occupations // Journal of Applied Psychology. 1997. Vol. 82. № 3. P. 444–452.

ленности и стремлением к теплым межличностным отношениям в коллективе вкупе с большой дистанцированностью в общественных отношениях. Иными словами, учителя связывают свои трудовые обязательства и чувство профессионального долга не с нормативными документами (профессиональным стандартом, трудовым договором, эффективным контрактом и т. п.), а с принятием на себя особой социальной роли наставника и воспитателя. Для педагогов важно, в первую очередь, проявление социальной ответственности перед участниками образовательного процесса, и только затем осознанное неукоснительное следование нормативным актам, касающимся профессии или организации.

Парадокс профессиональной приверженности педагогов, как показывает сопоставление результатов нашего исследования с выделенными культурными особенностями Г. Хофстеде, заключается в следующем: педагоги готовы много и терпеливо работать, хотя профессиональная деятельность может вызывать у них сильные отрицательные переживания. Вместо получения удовлетворения от затраченных усилий педагоги переживают по поводу того, что они вкладывают в работу слишком много сил, и жалуются на тяжелую профессиональную долю. Иначе говоря, осознанное принятие педагогом на себя строгих профессиональных обязательств сопровождается ощущением слишком больших затрат на избранную профессию.

Вероятно, этим обстоятельством в какой-то степени объясняется повышенная тревожность педагогов в связи с внедрением профессионального стандарта. Так, согласно опросам педагогических работников Свердловской области

- 84,3% респондентов «слышали» о стандартизации профессиональной деятельности;
- 79,9% осведомлены о внедрении профессионального стандарта на территории Свердловской области;
- 92,4% профессиональный стандарт «еще не видели»;
- 95% «ощущают тревогу», «неуверенность», считают себя «уязвимыми».

Таким образом, сложности внедрения в практику образования профессионального стандарта педагога отчасти связаны с недостаточной информированностью о происходящем и неготовностью учителей к выполнению новых квалификационных требований. Большинство из учителей изначально отнеслось к появлению очередного декларативного документа как к стремлению дополнительно регламентировать их деятельность. Отдельные высказывания наших респондентов можно считать своеобразны-

ми маркерами отношения педагогов к введению профессионального стандарта: «Они бы еще стандарт композитора придумали»; «Мне до пенсии недолго, я уволюсь, как только начнут повсеместное внедрение профессиональных стандартов».

Дополнительный негативный фон создают отсутствие единой системы критериев оценки работы учителя, унифицированного и сертифицированного инструментария этой оценки, недостаточная разработанность критериев и показателей эффективности персональной профессиональной деятельности. При этом педагогическими работниками осознается задача саморазвития, связанная с необходимостью осваивать трудовые функции и соответствовать им [25].

Обсуждение и заключение

Таким образом, в ходе выполненного нами исследования

1) были выделены компоненты профессиональной приверженности педагогов;

2) описана специфика психологического содержания профессиональной приверженности педагогов в контексте их профессиональных и культурных особенностей;

3) актуализирована проблема формирования психологической готовности педагогов к обновляющейся системе квалификационных требований и ценностных ориентиров в профессии.

В качестве перспективной исследовательской задачи нами рассматривается выявление особенностей психологического содержания приверженности педагогов профессии на разных этапах жизненного цикла на избранном поприще, а также разработка программы для формирования данной приверженности как на этапе профессиональной подготовки, так и на этапе осуществления трудовой деятельности.

Список использованных источников

1. Марголис А. А., Аржаных Е. В. и др. Готовность педагогов к введению профессионального стандарта: результаты социологического исследования // Психологическая наука и образование. 2016. Т. 21. № 2. С. 22–34.

2. Монахова Л. Ю., Федотова В. С. Праксиоцентризм в профессиональном стандарте педагога // Образование и наука. 2017. Т. 19. № 4. С. 9–38. DOI: 10.17853/1994-5639-2017-4-9-38

3. Минюрова С. А., Леонова О. И. Профессиональный экзамен: оценка квалификации педагога на соответствие требованиям профессионального стандарта // Психологическая наука и образование. 2016. Т. 21. № 2. С. 66–75.

4. Перминова О. В., Петрунина Т. А., Фоменко Е. В. Аттестация и оценка квалификации педагога на соответствие профессиональному стандарту педагога: опыт Хабаровского края // Психологическая наука и образование. 2016. Т. 8. № 2. С. 65–86.
5. Забродин Ю. М., Гаязова Л. А., Сергоманов П. А. Дифференцированные уровни квалификации педагога и структура профессионального стандарта педагога // Психологическая наука и образование. 2016. Т. 21. № 2. С. 59–65.
6. Валушенко П. А. Мотив и мотивация: влияние на профессиональное развитие педагогического работника // Инновационные научные исследования: теория, методология, практика: сборник статей победителей V Международной научно-практической конференции. 2017. С. 290–292.
7. Львова С. В. Профессиональная мотивация педагогов образовательного учреждения // Системная психология и социология. 2015. № 3 (15). С. 54–62.
8. Новикова Г. В. Профессиональное здоровье и мотивация труда педагогов // Вестник Московского университета. 2014. № 20. С. 82–88.
9. Рыбакова Н. А. Мотивационные источники самоактуализации педагога в профессиональной деятельности // Современное образование. 2015. № 1. С. 69–99.
10. Андрюнина А. С., Коротаева Е. В. Формирование ценностного отношения к профессии у будущих педагогов во внеучебной деятельности // Педагогическое образование в России. 2016. № 5. С. 47–51.
11. Morin A., Meyer J. et al. Profiles of dual commitment to the occupation and organization: Relations to well-being and turnover intentions // Asia Pacific Journal of Management. 2015. Vol. 32. Issue 3. P. 717–744.
12. Snape E., Lo C., Redman T. The three-component model of occupational commitment: A comparative study of Chinese and British accountants // Journal of Cross-Cultural Psychology. 2008. Vol. 39 (6). P. 765–781.
13. Bagraim J. The Dimensionality of professional commitment // SA Journal of Industrial Psychology. 2003. Vol. 29 (2). P. 6–9.
14. Crosswell L., Elliott B. Committed Teachers, Passionate Teachers: The Dimension of Passion Associated with Teacher Commitment and Engagement // [Proceedings] AARE Conference, Melbourne, Australia. 2004. Available at: <http://www.aare.edu.au/data/publications/2004/cro04237.pdf> (Accessed: 24 March 2017).
15. Stan M. Professional Commitment in Teachers: Comparative Study // Научни трудове на русенския университет. 2009. Т. 28. Серия 6.2. С. 148–150.
16. Shukla S. Teaching Competency, Professional Commitment and Job Satisfaction-A Study of Primary School Teachers // Journal of Research & Method in Education. 2014. Vol. 4. P. 44–64.
17. Shah M. Teacher collegiality and teacher professional commitment in public secondary schools in Islamabad, Pakistan // Procedia – Social and Behavioral Sciences. 2012. № 46. P. 950–954. Available at: <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1877042812013584> (Accessed: 18 June 2017).

18. Kumar A., Dhandhi R. Professional Commitment of Teacher Educator in Relation to Their Teacher's Effectiveness // Research Journal of human development. 2014. Vol. 1. № 3. P. 54–61.

19. Sood V., Anand A. Professional commitment among B. Ed. Teacher Educators of Himachal Pradesh // E-journal of All India Association for Educational Research. 2010. Vol. 22. № 1. Available at: <http://www.aiaer.net/ejournal/vol22110/7.pdf> (Accessed: 25 March 2017).

20. Goswami D., Choudhury G. A Study on Professional Commitment of Teacher Educators in Relation to Institutional Climate // The International Journal Of Humanities & Social Studies. 2016. Vol. 4. Issue 5. P. 177–180.

21. Pan A. Professional Commitment of Teacher Educators of Self Financed B. Ed. Colleges of West Bengal // The Scholar. 2016. Vol. 1. Issue 2. Available at: <http://journal.fakirchandcollege.org/wp-content/uploads/2016/01/JURNAL-PDF-3.pdf> (Accessed: 26 March 2017).

22. Muhammad I., Mohammad I. Teachers' Perceptions of Professional Commitment (Affective, Continuance and Normative Commitment) to Teaching Profession // European Journal of Business and Management. 2015. Vol. 7. № 10. P. 64–80.

23. Минюрова С. А., Калашников А. И. Опросник профессиональной приверженности // Вопросы психологии. 2017. № 1. С. 159–166.

24. Хофстеде Г. Модель Хофстеде в контексте: параметры количественной характеристики культур // Язык, коммуникация и социальная среда. 2014. № 12. С. 9–49.

25. Минюрова С. А., Васягина Н. Н., Мурзина И. Я. Региональная модель внедрения профессиональных стандартов работников сферы образования в Свердловской области // Межведомственные модели оказания социальных и образовательных услуг и практика апробации и применения профессиональных стандартов работников образования и социальной сферы. Москва: ФГБОУ ВО МГППУ, 2016. С. 202–211.

References

1. Margolis A. A., Arzhanykh E. V. et al. Readiness of teachers to introduce a professional standard: The results of a sociological survey. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological Science and Education*. 2016; 21 (2): 22–34. (In Russ.)

2. Monakhova L. Y., Fedotova V. S. Praxeocentrism in the professional standards for teachers. *Obrazovanie i nauka = The Education and Science Journal*. 2017. 19 (4): 9–38. DOI: 10.17853/1994–5639–2017–4–9–38 (In Russ.)

3. Minyurova S. A., Leonova O. I. Professional exam: assessment of a teacher's qualification for compliance with the requirements of a professional standard. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological Science and Education*. 2016. 21 (2): 66–75. (In Russ.)

4. Perminova O. V., Petrunina T. A., Fomenko E. V. Certification and assessment of the teacher's qualification for compliance with the professional stan-

dard of the teacher: the experience of the Khabarovsk krai. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological Science and Education*. 2016; 8 (2): 65–86. (In Russ.)

5. Zabrodin Y. M., Gayazova L. A., Sergomanov P. A. The differentiated levels of the teachers qualifications and the structure of the teacher's professional standard. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological Science and Education*. 2016; 21 (2): 59–65. (In Russ.)

6. Valyushenko P. A. A motive and motivation: the effect on the professional development of a teacher. In: *Sbornik statei pobeditelei V Mezhdunarodnoi nauchno-prakticheskoi konferentsii «Innovatsionnye nauchnye issledovaniya: teoriya, metodologiya, praktika» = Collection of Articles of the Winners of the 5th International Scientific and Practical Conference «Innovative Scientific Research: Theory, Methodology, Practice»*; 2017. p. 290–292. (In Russ.)

7. L'vova S. V. Professional motivation of teachers of an educational institution. *Sistemnaya psikhologiya i sotsiologiya = System Psychology and Sociology*. 2015; 3 (15): 54–62. (In Russ.)

8. Novikova G. V. Professional health and motivation of teachers' work. *Vestnik Moskovskogo universiteta = Bulletin of Moscow University*. 2014; 20: 82–88. (In Russ.)

9. Rybakova N. A. Sources of the teacher motivation for self-actualization in the professional activities. *Sovremennaya obrazovanie = Modern Education*. 2015; 1: 69–99. (In Russ.)

10. Andryunina A. S., Korotaeva E. V. Development of the value attitude to the profession among a future teachers in the extracurricular activities. *Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii = Pedagogical Education in Russia*. 2016; 5: 47–51. (In Russ.)

11. Morin A., Meyer J. et al. Profiles of dual commitment to the occupation and organization: Relations to well-being and turnover intentions. *Asia Pacific Journal of Management*. 2015; 32 (3): 717–744.

12. Snape E., Lo C., Redman T. The three-component model of occupational commitment: A comparative study of Chinese and British accountants. *Journal of Cross-Cultural Psychology*. 2008; Vol. 39 (6): 765–781.

13. Bagraim J. The Dimensionality of professional commitment. *SA Journal of Industrial Psychology*. 2003; 29 (2): 6–9.

14. Crosswell L., Elliott B. Committed teachers, passionate teachers: The dimension of passion associated with teacher commitment and engagement. In: *AARE Conference* [Internet]; 2004; Melbourne. Australia; 2004 [cited 2017 Mar 24]. Available from: <http://www.aare.edu.au/data/publications/2004/cro04237.pdf>

15. Stan M. Professional commitment in teachers: Comparative study. *Научни трудове на русенския университет*. 2009; 28 (6.2): 148–150.

16. Shukla S. Teaching competency, professional commitment and job satisfaction – a study of primary school teachers. *Journal of Research & Method in Education*. 2014; 4: 44–64.

17. Shah M. Teacher collegiality and teacher professional commitment in public secondary schools in Islamabad, Pakistan. *Procedia – Social and Behavioral Sciences* [Internet]. 2012 [2017 June 18]; 46: 950–954. Available from: <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1877042812013584>

18. Kumar A., Dhandhi R. Professional commitment of teacher educator in relation to their teacher's effectiveness. *Research Journal of Human Development*. 2014; 1 (3): 54–61.

19. Sood V., Anand A. Professional commitment among B. Ed. Teacher Educators of Himachal Pradesh. *E-journal of All India Association for Educational Research* [Internet]. 2010 [2017 Mar 25]; 22 (1). Available from: <http://www.aiaer.net/ejournal/vol22110/7..pdf>

20. Goswami D., Choudhury G. A. Study on professional commitment of teacher educators in relation to institutional climate. *The International Journal of Humanities & Social Studies*. 2016; 4 (5): 177–180.

21. Pan A. Professional commitment of teacher educators of self financed B. Ed. Colleges of West Bengal. *The Scholar* [Internet]. 2016; 1 (2). Available from: <http://journal.fakirchandcollege.org/wp-content/uploads/2016/01/JURNAL-PDF-3.pdf>

22. Muhammad I., Mohammad I. Teachers' perceptions of professional commitment (affective, continuance and normative commitment) to teaching profession. *European Journal of Business and Management*. 2015; 7 (10): 64–80.

23. Minyurova S. A., Kalashnikov A. I. The professional commitment test. *Voprosy psikhologii = Questions of Psychology*. 2017; 1: 159–166. (In Russ.)

24. Hofstede G. The Hofstede Model in Context: quantity characteristics cultures. *Yazyk, kommunikatsiya i sotsial'naya sreda = Language, Communication and Social Environment*. 2014; 12: 9–49. (In Russ.)

25. Minyurova S. A., Vasyagina N. N., Murzina I. Y. Regional'naja model' vnedrenija professional'nyh standartov rabotnikov sfery obrazovanija v Sverdlovskoj oblasti = The regional model to the acceptance of professional standards of employees of education sector in the Sverdlovsk region. *Mezhvedomstvennye modeli okazaniya sotsial'nykh i obrazovatel'nykh uslug i praktika aprobatsii i primeneniya professional'nykh standartov rabotnikov obrazovaniya i sotsial'noi sfery = Interdepartmental models of rendering social and educational services and the practice of approbation and application of professional standards of educators and social workers*. Moscow: MSPPU; 2016. p. 202–211. (In Russ.)

Информация об авторах:

Минюрова Светлана Алигарьевна – доктор психологических наук, профессор, заведующая кафедрой общей психологии Института психологии, проректор по учебной работе Уральского государственного педагогического университета, Екатеринбург, Россия. E-mail: minyurova@uspu.me

Калашников Александр Игоревич – старший преподаватель кафедры общей психологии Уральского государственного педагогического университета, Екатеринбург, Россия. E-mail: a.i.kalashnikov@mail.ru

Вклад соавторов:

С. А. Минюрова – научное руководство; определение предмета исследования; проведение анализа научной литературы по проблеме профессиональной приверженности педагогов; анализ и проведение опросов педагогических работников Свердловской области на предмет стандартизации профессиональной деятельности; формулирование выводов.

А. И. Калашников – проведение исследования по вопросу профессиональной приверженности педагогов, обработка данных и выделение компонентов профессиональной приверженности; соотнесение результатов исследования с профессиональными и культурными особенностями; подготовка проекта текста статьи.

Статья поступила в редакцию 21.05.2017; принята в печать 16.08.2017. Авторы прочитали и одобрили окончательный вариант рукописи.

Information about the authors:

Svetlana A. Minyurova – Doctor of Psychological Sciences, Professor, Head of the Department of General Psychology of the Institute of Psychology, Pro-Principle for Academic Affairs, Ural State Pedagogical University, Yekaterinburg, Russia. E-mail: minyurova@uspu.me

Alexander I. Kalashnikov – Associate Professor, Department of General Psychology, Institute of Psychology, Ural State Pedagogical University, Yekaterinburg, Russia. E-mail: a.i.kalashnikov@mail.ru

Contribution of the authors:

Svetlana A. Minyurova – scientific supervision; definition of the research subject; analysis of scientific literature on the problem of professional commitment of teachers; interviewing of teachers in the Sverdlovsk region regarding the standardization of professional activities; drawing conclusions.

Alexander I. Kalashnikov – conducting research on the problem of professional commitment of teachers; data processing and identification of professional commitment components; comparison of research results with professional and cultural characteristics; preparation of a draft article.

Received 21.05.2017; accepted for publication 16.08.2017.
The authors have read and approved the final manuscript.

ВЗАИМОСВЯЗЬ ЦЕННОСТЕЙ, СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ УСТАНОВОК ВОЕННОСЛУЖАЩИХ И ИХ ЛИЧНОСТНОЙ ГОТОВНОСТИ К ПЕРЕМЕНАМ

Р. А. Терехин

*Саратовский военный Краснознаменный институт войск национальной
гвардии Российской Федерации, Саратов, Россия.*

E-mail: r87terekhin@mail.ru

Аннотация. *Введение.* Современным военным нередко приходится справляться со служебно-боевыми задачами в нестандартных, а иногда и в экстремальных ситуациях. В связи с этим актуализируется проблема психолого-педагогической поддержки профессионального становления военнослужащих в плане формирования их ценностных установок и готовности к исполнению своих профессиональных обязанностей в условиях неопределенности. Для эффективного решения данной проблемы требуется изучение различных психологических аспектов ценностных ориентаций военнослужащих.

Цель представленного в статье исследования – установить взаимосвязь между системой ценностей, социально-психологическими установками молодых военнослужащих и их личностной готовностью к переменам.

Методология и методики исследования. В ходе работы были использованы обзорный анализ и обобщение содержания работ, посвященных ценностным ориентациям, социально-психологическим установкам личности и индивидуальной готовности людей к переменам. На этапе эксперимента применялись «Портретный ценностный опросник (пересмотренный)» – PVQ-R (Portrait Values Questionnaire – Revised) Ш. Шварца; методика диагностики социально-психологических установок личности О. Ф. Потемкиной; методика PCRS («Личностная готовность к переменам»), разработанная А. Ролником, С. Хезером, М. Голдом и К. Халлом в адаптации Н. Бажановой и Г. Л. Бардьер. Обработка данных, полученных в ходе исследования, проводилась при помощи программы статистической обработки информации – SPSS версии 19.

Результаты и научная новизна. Обоснована необходимость исследования системы ценностей и социально-психологических установок молодых военнослужащих в процессе их профессиональной социализации – пока работ подобной тематики очень мало. Обозначены критерии сформированности

данной системы; выявлены значимые корреляции ценностей, социально-психологических установок личности военнослужащих и их личностной готовности к переменам, которая является сегодня одним из важнейших элементов психологической подготовки воина к выполнению служебно-боевых задач.

Практическая значимость. Результаты данного исследования могут быть востребованы войсковыми психологами при организации психолого-педагогического сопровождения начинающих свою карьеру военнослужащих и проведении соответствующих тренингов; при разработке рекомендаций для командного состава военных подразделений и преподавателей военных образовательных учреждений по планированию и осуществлению воспитательной работы с молодыми офицерами.

Ключевые слова: личность военнослужащего, личностные ценности, социально-психологические установки, личностная готовность к переменам, готовность к выполнению служебно-боевых задач

Для цитирования: Терехин Р. А. Взаимосвязь ценностей, социально-психологических установок военнослужащих и их личной готовности к переменам // Образование и наука. 2017. Т. 19. № 8. С. 109–127. DOI: 10.17853/1994-5639-2017-8-109-127

THE CORRELATION OF VALUES, SOCIO-PSYCHOLOGICAL ATTITUDES OF MILITARY PERSONNEL AND THEIR INDIVIDUAL READINESS FOR CHANGE

R. A. Terekhin

Saratov Military Institute of National Guard of Russian Federation, Saratov, Russia.

E-mail: r87terekhin@mail.ru

Abstract. *Introduction.* Modern military servicemen quite often should cope with operational and military tasks in non-standard and sometimes extreme situations. Therefore, the problem of psychological and pedagogical support of professional development of the military personnel aimed at their valuable attitudes and readiness formation to perform professional duties under uncertainty is brought into focus. The effective solution of this problem requires studying of various psychological aspects of valuable orientations of the military personnel.

The aim of the present article is to investigate the link between the interrelationships of values, socio-psychological attitudes of the military personnel and their personal readiness for change.

Methodology and research methods. In the course of the work, the following theoretical methods of the research were used: an overview analysis of works in the field of value orientations, socio-psychological attitudes of the individual, per-

sonal readiness for change. Practical methods involve a questionnaire PVQ-R (Portrait Values Questionnaire – Revised) by Sh. Schwartz; a technique for diagnosing socio-psychological attitudes of the person by O. Potemkina; the methodology «Personal Change – Readiness Survey» (PCRS) developed by A. Rolnik, S. Hezer, M. Gold and K. Hall in the adaptation of N. Bazhanova and G. Bardier. The processing of the data obtained during the study was carried out using a statistical information processing program – SPSS version 19.

Results and scientific novelty. Available studies have not treated the issue of psychological and pedagogical support of professional development of the military personnel in much detail. Thus, sufficient availability to study the interrelationships of values and socio-psychological attitudes of young military personnel in the process of their professional socialization has been revealed. The criteria of formation of this system are designated; significant correlations of values, social and psychological attitudes of the military personnel are revealed. Today, personal readiness for changes is one of the most important elements of psychological training of a soldier to accomplish combat service support tasks.

Practical significance. The results of this research can be used by military psychologists to organize psychological and pedagogical assistance of the military personnel starting the career and holding the corresponding trainings and workshops; to develop recommendations for the senior command personnel and the educators of military educational institutions when planning and conducting educational work with young officers.

Keywords: personality of a serviceman, personal values, socio-psychological attitudes, personal readiness for change, readiness to accomplish combat service support tasks

For citation: Terekhin R. A. The correlation of values, socio-psychological attitudes of military personnel and their individual readiness for change. *The Education and Science Journal*. 2017; 8 (19): 109–127. DOI: 10.17853/1994-5639-2017-8-109-127

Введение

Готовность военнослужащих к изменениям в настоящее время является предметом пристального изучения военных психологов, так как сегодня российским военным приходится решать служебно-боевые задачи не только в непривычных, но подчас и в экстремальных условиях.

Как правило, войсковые психологи занимаются изучением психофизиологических особенностей и морально-деловых качеств военнослужащих, их нервно-психологической устойчивости на различных этапах прохождения службы и военной карьеры. Ценности и установки не входят

в перечень характеристик личности военнослужащего, подлежащих вниманию психологов-практиков. Очевидно, предполагается, что в процессе службы у человека должны сформироваться строго определенные ценности и установки, которые регламентируются уставами и другими нормативными документами о порядке исполнения воинских обязанностей. Вместе с тем в армию приходят молодые люди, чьи ценности и установки сформированы в идеологизированной и деполитизированной атмосфере общественной жизни страны, в условиях, где единый консенсус граждан отсутствует даже в отношении базовых ценностей [1].

В процессе сопровождения военной социализации, особенно на ее первом этапе, войсковые психологи сталкиваются с необходимостью психологической подготовки военнослужащих, носителей различных ценностей и установок, к изменениям как в обычных ситуациях, так и в условиях проведения мобилизационных и боевых действий.

Обзор литературы

Существует несколько подходов к изучению ценностных ориентаций личности [2], демонстрирующих отсутствие единства в позициях авторов.

В психологии ценности описываются через элементы сознания личности, а именно через ее интересы, убеждения, принципы, мировоззрение и т. п. Так, Т. Г. Стефаненко интерпретирует ценности как модели поведения, установки, каузальные атрибуции, жизненные цели, убеждения, мотивы, ожидания, намерения, сосредоточение интересов¹. Некоторые ученые полагают, что ценности показывают возможность объектов взаимодействовать друг с другом, указывают на полезность или значимость последствий деятельности². Другие исследователи акцентируют связь ценностей с интересами и потребностями личности и общества³. В работе Э. А. Арутюняна выделяются ценности социальные и личностные и указывается на возможность перехода первых во вторые через включенность личности в социальные взаимодействия, в «микросреду», представляющую собой социальную группу, которая является своеобраз-

¹ Стефаненко Т. Г. Этнопсихология [Электрон. ресурс]. Москва: Аспект Пресс, 2014. 352 с. Режим доступа: <http://e.lanbook.com/book/68779> (дата обращения: 10.03.2017).

² Becker G. M. & McClintock C. G. Value: Behavioral decision theory // Annual Review of Psychology. 1967. Vol. 18. P. 239–286. Elizur D. Facets of work values: A structural analyses of work outcomes // Journal of Applied Psychology. 1984. Vol. 69. P. 379–389.

³ Здравомыслов А. Г. Потребности. Интересы. Ценности. Москва: Политиздат, 1986.

ным «передатчиком» ценностей общества¹. Часть авторов считает, что ценности личности являются общими установками² или существенными универсальными целями и идеалами (нормами)³.

Сложности с определением понятия «ценность» связаны также с изначально противоположными подходами к нему. В. И. Кабрин, например, подчеркивая «вездесущность ценностного процесса в жизненном универсуме человека» и «беспредельность» ценности, указывает на распространенную в науке «мягкую редукцию» ценностей к близким феноменам и на сведение ценностей к «спискам действий, событий, вещей»⁴.

Х. М. Вегас, напротив, полагает, что понятие «ценность» относится к первичным, непроецируемым, т. е. не сводящимся ни к какому другому явлению, посредством которого можно было бы его описать [3, с. 97].

Подходы к осмыслению ценностей анализируются в разнообразных аспектах исследования свойств личности. Б. Ф. Ломов подчеркивает, что независимо от разнообразных определений понятия «личность» во всех отечественных концепциях ее основной характеристикой является направленность, т. е. системообразующее свойство личности, обуславливающее весь ее психический склад. Автор описывает направленность как взаимосвязь того, что личность обретает и принимает от социума (ценности), и того, что она в него привносит, добавляет в его формирование⁵. Следовательно, направленность обнаруживает субъективные ценностные отношения личности к многообразным сферам реальности. Ценности делаются фактом сознания и открываются в стремлениях, идеалах, убеждениях, интересах и других структурах личности, представляя содержательную структуру направленности, показывая внутреннее основание ее отношения к действительности.

Согласно М. Рокичу:

- «начало» всех ценностей личности следует искать в культуре и социуме, к которым принадлежит эта личность;

¹ Арутюнян Э. А. Микросреда и трансформация общественных ценностей в ценностную ориентацию личности // *Образ жизни и ценностные ориентации личности*. Ереван: АН Армянской ССР, 1979. С. 32.

² Ядов В. А. Саморегуляция и прогнозирование социального поведения личности. Ленинград: Наука, 1979. 264 с.

³ Лебедев С. А. Философия науки: Словарь основных терминов [Электрон. ресурс]. Режим доступа: http://www.studmed.ru/view/lebedev-sa-filosofiya-nauki-slovar-osnovnyh-terminov_d01e2abed32.html (дата обращения: 26. 02. 2017).

⁴ Кабрин В. И. Транскомуникация и личностное развитие. Томск: ТГУ, 1992. 225 с.

⁵ Ломов Б. Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии. Москва: Наука, 1984. С. 37.

- воздействие общих ценностей обнаруживается почти во всех изученных социальных феноменах;
- люди владеют одинаковыми ценностями, отличающимися степенью значимости;
- ценности образуют системы¹.

Обобщая определения, данные зарубежными исследователями, Ш. Шварц и У. Билски выделяют следующие стержневые характеристики ценностей:

- ценности-убеждения не являются исключительно объективными и неэмоциональными идеями. При активации ценности сливаются с чувствами и окрашиваются ими;
- ценности-цели, к которым стремится человек, влияют на тип его поведения, содействующий достижению этих целей;
- ценности не имеют ограничений действиями и ситуациями;
- ценности выдвигаются как эталоны, стандарты, руководящие выбором или оценкой действий, людей, ситуаций;
- ценности образуют иерархию, в которой расположены по степени их важности и значимости².

В теории К. Роджерса стержневым понятием является «самость» – «подвижная, но последовательная концептуальная модель восприятия характеристик и взаимоотношений «Я», или самого себя, и вместе с тем система ценностей, применяемых к этому понятию». Самость содержит в себе как «непосредственно переживаемые организмом», так и неассимилированные, «интроецируемые» ценности, ложно интерпретируемые человеком как свои. Предположение ученого заключается в том, что как внутренние, так и внешние ценности вырабатываются или приобретаются в том случае, если они воспринимаются как содействующие сохранению и упрочению организма: «Именно организм поставяет данные, на основе которых формируются ценностные суждения»³.

А. Маслоу пишет о процессе самоактуализации, разрешающем раскрываться личному жизненному опыту, мыслям и чувствам индивида. Самоактуализирующиеся люди могут обладать собственной системой нравственных ценностей, независимой от общепринятой или существенно различающейся с ней⁴.

¹ Rokeach M. The nature of human values. New York: Free Press, 1973. P. 3.

² Schwartz S. H., Bilsky W. Toward a Universal Psychological Structure of Human Values // Journal of Personality and Social Psychology. 1987. Vol. 58. № 5. P. 550–562.

³ Роджерс К. Клиентоцентрированная терапия: перевод с англ. Москва; Киев: Рефл-бук; Ваклер, 1997. С. 73.

⁴ Маслоу А. Новые рубежи человеческой природы: перевод с англ. Москва: Смысл, 1999. 425 с.

Несмотря на разные интерпретации ценностей, большинство исследователей сходится во мнении, что ценность выражается через индивидуальные и общепринятые определения материальных и внутренних предметов окружающего мира, раскрывающие их положительную или отрицательную потребность для личности, социальной группы или общества в целом.

По мнению Р. М. Шамионова и А. Е. Сотникова, система ценностей личности – важнейший механизм регуляции поведения и деятельности, и изучение данной системы важно на этапах профессиональной социализации [4].

Целенаправленный характер деятельности субъекта обеспечивается имеющимися у него социально-психологическими установками, которые в отличие от ценностей следует рассматривать не как отношение к какому-либо явлению или объекту, а как предрасположенность и состояние готовности к определенному поведению и действиям в конкретно обусловленной ситуации [5, с. 126]. В совокупности ценности и социально-психологические установки являются одними из важнейших характеристик личности, обуславливающих меру ее способности к принятию тех или иных решений и их реализации.

Адаптационные возможности личности, ее психологическая устойчивость в обстановке неопределенности и готовность к изменениям изучаются в различных контекстах и по отношению к разным областям деятельности [6–13].

Готовность военнослужащего к переменам, как отмечалось в одной из наших предыдущих работ, представляет собой, прежде всего, социально-психологическую установку на возможность объективных либо субъективных неожиданностей и способность к адекватным и оперативным действиям в ситуациях неопределенности как в обыденной армейской жизни, так и в период мобилизационных и военных служебно-боевых действий [14].

В данной статье анализируется взаимосвязь между ценностями, социально-психологическими установками военнослужащих и их личностной готовностью к переменам.

Материалы и методы

Для изучения ценностей военнослужащих нами был использован «Портретный ценностный опросник (пересмотренный)» – PVQ-R (Portrait Values Questionnaire – Revised) Ш. Шварца, где каждый из пунктов ограничивался одним предложением, описывающим цели личности, устремле-

ния или желания, которые неявно указывают на важность той или иной ценности для человека. Респондентам предлагалось каждое описание сопоставить с тем, насколько данная характеристика человека совпадает с их собственной. Ценности опрашиваемых выводились из имплицитных ценностей людей, которых они считают похожими на себя. Шкала ответов содержала 6 альтернатив: 1 – совсем не похож на меня, 2 – не похож на меня, 3 – мало похож на меня, 4 – немного похож на меня, 5 – похож на меня, 6 – очень похож на меня.

Методика предполагала определение степени выраженности 19 ценностей [17–19], которые А. Н. Татарко в монографии «Социально-психологический капитал личности в поликультурном обществе» представил в виде таблицы [17].

Таблица 1
Девятнадцать ценностей уточненной теории Ш. Шварца

Table 1

Nineteen values of the Schwartz theory

Ценность	Концептуальное определение ценностей с точки зрения мотивационной цели
1	2
Самостоятельность – мысли	Свобода развивать собственные идеи и способности
Самостоятельность – поступки	Свобода определять собственные действия
Стимуляция	Потребность в ярких эмоциях, новизне и переменах
Гедонизм	Стремление к удовольствию и чувственному удовлетворению
Достижение	Достижение успеха в соответствии с социальными стандартами (нормами)
Власть – доминирование	Влияние посредством осуществления контроля над людьми
Власть – ресурсы	Влияние посредством контролирования материальных и социальных ресурсов
Репутация	Защита и влияние посредством поддержания публичного имиджа и избегания унижения
Безопасность – личная	Безопасность непосредственного окружения
Безопасность – общественная	Безопасность и стабильность общества в целом
Традиция	Поддержание и сохранение культурных, семейных или религиозных традиций
Конформизм – правила	Соблюдение правил, законов и формальных обязательств

1	2
Конформизм – межличностный	Избегание причинения вреда или огорчения другим людям
Скромность	Признание незначительности существования одного человека в круговороте жизни
Универсализм – забота о других	Стремление к равенству, справедливости и защите всех людей
Универсализм – забота о природе	Сохранение природной среды
Универсализм – толерантность	Принятие и понимание тех, кто отличается от тебя
Благожелательность – забота	Преданность социальной группе и благополучие ее членов
Благожелательность – чувство долга	Стремление быть надежным и заслуживающим доверия членом группы

Социально-психологические установки военнослужащих выявлялись с помощью методики О. Ф. Потемкиной. Первые 40 вопросов касались альтруистической и эгоистической направленности, ориентации на процесс и результат. Еще 40 позволяли определить установки на труд, деньги, свободу, власть¹.

Методика PCRS (Personal change-readiness survey) – «Личностная готовность к переменам», разработанная канадскими учеными А. Ролником, С. Хезером, М. Голдом и К. Халлом (A. Rolnic, S. Heather, M. Gold, C. Hull) и адаптированная Н. Бажановой и Г. А. Бардиер, содержала 35 утверждений [20]. Эти утверждения предполагали разный уровень согласия / несогласия, оцениваемый от 1 до 6 баллов. Методика включает в себя 7 шкал:

- страстность,
- находчивость,
- оптимизм,
- смелость,
- адаптивность,
- уверенность,
- толерантность к двусмысленности.

Размерность каждой шкалы – от 5 до 30 баллов [10].

В ходе исследования были опрошены курсанты и офицеры Саратовского военного Краснознаменного института войск национальной гвардии Российской Федерации (табл. 2).

¹ Потемкина О. Ф. Методы диагностики социально-психологических установок личности // Методы психологической диагностики. Москва: ИП РАН, 1993. Вып. 1. С. 39–41.

Таблица 2
Информация об участниках исследования

Table 2
Information about the research work participants

Группа участников исследования	Количество респондентов (чел.)	Средний возраст
1-й курс	63	18.11 лет, ± 0,41
3-й курс	58	20.05 лет, ± 0,50
5-й курс	72	21.88 лет, ± 0,87
Офицеры	33	34.12 лет, ± 5,34

Анализ полученных результатов проводился при помощи программы статистической обработки информации SPSS версии 19, которая использовалась для выявления коэффициента двумерной корреляции *r*-Пирсона с целью установления взаимосвязи между показателями ценностных ориентаций, социально-психологических установок военнослужащих и их готовности к переменам.

Результаты исследования

Обработанные данные проведенного исследования ценностных ориентаций молодых военнослужащих, их социально-психологических установок и индивидуальной готовности к переменам представлены в табл. 3 и 4.

Таблица 3
Результаты корреляционного анализа показателей ценностных ориентаций военнослужащих и их личностной готовности к переменам

Table 3
Correlation analysis results of military men's values and their personal readiness for changes

Показатели ценностных ориентаций	Показатели личностной готовности к переменам						
	Страстность	Находчивость	Оптимизм	Смелость, предприимчивость	Адаптивность	Уверенность	Толерантность к двусмысленности
1	2	3	4	5	6	7	8
Самостоятельность – мысли	0,281*	-0,117	0,386**	0,264*	0,082	0,282*	0,145
Самостоятельность – поступки	0,266*	-0,004	0,580**	0,317**	0,123	0,347**	0,08
Стимуляция	0,484**	0,313**	0,560**	0,423**	0,129	0,176	0,292*
Гедонизм	0,07	0,260*	0,519**	0,666**	0,028	-0,151	0,435**

*Взаимосвязь ценностей, социально-психологических установок военнослужащих
и их личностной готовности к переменам*

1	2	3	4	5	6	7	8
Достижение	0,285*	-0,126	0,477**	-0,018	-0,076	0,429**	0,188
Власть – доминирование	0,16	0,023	0,622**	0,380**	0,285*	-0,064	0,331**
Власть – ресурсы	0,142	-0,297*	0,601**	0,314**	-0,072	0,07	0,298*
Репутация	0,301*	-0,186	0,508**	0,078	-0,031	0,419**	0,158
Безопасность – личная	0,114	0,244*	0,217	0,278*	0,09	0,260*	0,154
Безопасность – общественная	0,19	0,164	0,429**	0,06	0,162	0,062	0,17
Традиция	-0,242*	0,428**	-0,037	0,014	-0,083	-0,085	0,183
Конформизм – правила	0,148	-0,005	0,427**	0,188	0,505**	-	0,273*
Конформизм – межличностный	-0,279*	0,08	0,06	0,403**	0,273*	-	0,562**
Скромность	-0,363**	0,445**	0,071	0,017	0,121	-0,215	0,325**
Универсализм – забота о природе	-0,17	0,446**	0,419**	0,289*	0,218	-0,299*	0,457**
Универсализм – забота о других	-0,112	0,389**	0,21	0,055	0,306**	-0,187	0,199
Универсализм – толерантность	0,033	-0,115	-0,356**	-0,214	0,254*	-0,16	0,031
Благожелательность – забота	-0,12	0,113	0,053	0,065	0,158	-0,055	0,104
Благожелательность – чувство долга	-0,093	0,364**	0,068	0,064	0,231	0,004	0,052

Примечания.

**Корреляция значима на уровне 0,01 (корреляция двусторонняя – имеет значения для обоих параметров).

*Корреляция значима на уровне 0,05 (корреляция двусторонняя – имеет значения для обоих параметров).

Полужирным курсивом выделены значимые корреляции исследуемых характеристик.

Отрицательные показатели обозначают обратную связь, т. е. при увеличении одного показателя происходит снижение другого.

Обнаруженные взаимосвязи между рассматриваемыми показателями подтверждают нашу гипотезу о влиянии ценностей и установок на личностную готовность военнослужащих к переменам.

Так, показатель «страстность» положительно коррелирует с такими ценностями по круговому мотивационному континууму Ш. Шварца, как открытость изменениям и самоутверждение, что для людей с повышенной энергичностью и неутомимостью вполне закономерно [9]. Положительная корреляция данного показателя прослеживается также с установ-

кой на результат, которая свойственна надежным людям, способным достичь результата в своей деятельности вопреки неудачам и переменам¹.

Таблица 4

Результаты корреляционного анализа социально-психологических установок военнослужащих и их личностной готовности к переменам

Table 4

Correlation analysis results of socio-psychological attitudes of military men's personality and their personal readiness for changes

Показатели социально-психологических установок	Показатели личностной готовности к переменам						
	Страстность	Находчивость	Оптимизм	Смелость, предприимчивость	Адаптивность	Уверенность	Толерантность к двусмысленности
Ориентация на процесс	-0,337**	-0,192	-0,375**	-0,183	-0,056	-0,265*	0,038
Ориентации на результат	0,316**	0,128	0,165	-0,004	-0,199	0,450**	0,038
Ориентация на альтруизм	-0,187	-0,239*	-0,715**	-0,225	-0,161	0,018	-0,400**
Ориентация на эгоизм	-0,04	-0,264*	0,048	-0,260*	-0,558**	0,476**	-0,224
Ориентация на труд	0,01	0,089	0,176	0,535**	0,524**	-0,392**	0,246*
Ориентация на свободу	0,034	-0,045	-0,371**	0,379**	0,270*	-0,043	-0,260*
Ориентация на власть	0,018	0,014	0,22	0,2	-0,052	0,341**	-0,267*
Ориентация на деньги	-0,028	-0,644**	-0,043	-0,137	-0,420**	-0,026	-0,052

Примечания.

**Корреляция значима на уровне 0,01 (корреляция двусторонняя – имеет значения для обоих параметров).

*Корреляция значима на уровне 0,05 (корреляция двусторонняя – имеет значения для обоих параметров).

Полужирным курсивом выделены значимые корреляции исследуемых характеристик.

Отрицательные показатели обозначают обратную связь, т. е. при увеличении одного показателя происходит снижение другого.

¹ Потемкина О. Ф. Методы диагностики социально-психологических установок личности // Методы психологической диагностики. Москва: ИП РАН. 1993. Вып. 1. С. 39–41.

В то же время показатель «страстность» имеет обратную связь с таким набором ценностей, как традиция, конформизм, скромность и установкой на процесс.

«Находчивость» как показатель личностной готовности к переменам выражает умение личности благополучно выходить из сложных ситуаций, решать проблемы при помощи новых методов и средств. Отрицательная взаимосвязь этого показателя выявлена с ценностью «власть – ресурсы» и установками на альтруизм, эгоизм и деньги. Это позволяет предположить, что данные установки и мотивационная цель оказывать влияние на окружение посредством материальных и социальных ресурсов не предполагают наличия у военнослужащих умения обращаться к разнообразным, в том числе новым, источникам и ресурсам для решения появляющихся проблем.

Вместе с тем, чем более выражены у военнослужащего потребность в ярких эмоциях, новизне и переменам, стремление к удовольствию и чувственному удовлетворению, к равенству, справедливости и защите всех людей, желание быть надежным и заслуживающим доверия членом социальной группы, чем более значимыми для него являются безопасность непосредственного окружения и сохранение культурных, семейных или религиозных традиций, тем более находчивым он является.

Показатель «оптимизм» характеризует личность человека, который верит в успех, стремится фокусироваться не на проблемах, а на возможностях их решения. Такая личность ценностно ориентирована на свободу развития собственных идей и способностей, выбора действий, на потребность в ярких эмоциях, новизне и переменам, на стремление к удовольствию и чувственному удовлетворению, на достижение успеха в соответствии с социальными стандартами, на влияние на окружающих людей посредством контролирования материальных и социальных ресурсов, а также при помощи поддержки публичного имиджа и избегания унижения. Ценными для позитивно настроенного военнослужащего, готового к переменам, являются безопасность и стабильность общества в целом, соблюдение правил, законов и формальных обязательств, а также сохранение природной среды.

Выраженность ценности «универсализм – толерантность» и наличие установок на процесс, альтруизм и свободу, в свою очередь, не способствуют вере военнослужащих в успех и оптимизму в структуре их личностной готовности к переменам.

Показатель «смелость, предприимчивость» характеризуется как тяга к переменам, стремление к новому, отказ от уже известного и надежного.

Наше исследование подтвердило положение работ О. Ф. Потемкиной о том, что ориентация человека на свободу зачастую сочетается с трудолюбием, готовностью к максимальным затратам времени для того, чтобы добиться цели. Труд и решение новых задач приносит таким людям радость и удовольствие¹, что закономерно для индивидов, стремящихся к переменам. Низкие значения рассматриваемого показателя коррелируют с установкой на эгоизм, следовательно, такой военнослужащий не будет утруждать себя поиском новых методов для решения возникающих задач.

Под адаптивностью понимается умение менять свои решения, быстро перестраиваться в новой обстановке, принимать позицию других, если этого требует ситуация. Положительные корреляции данной характеристики выявлены с ценностями «власть – доминирование», «конформизм – правила», «конформизм – межличностный», «универсализм – забота о других» и «универсализм – толерантность». Рост значений адаптивности связан с большей степенью выраженности установок на свободу и на труд; снижение – с яркой выраженностью установок на эгоизм и деньги.

Показатель личностной готовности к переменам «уверенность» характеризует уверенную в себе, в своих достоинствах и силе личность. Такой человек считает, что если захотеть, то возможно все. Выявлены положительные взаимосвязи данного показателя с такими ценностями, как «самостоятельность – мысли», «самостоятельность – поступки», «достижение», «репутация», «безопасность – личная», а также с установками на результат, на эгоизм, на власть. Военнослужащие с подобным набором ценностей и установок обладают высоким уровнем готовности к переменам. Обратную связь с показателем «уверенность» имеют ценности конформизма, сохранения природной среды и установки на процесс и на труд. Полученные данные говорят о том, что менее внушаемый, неконформный военнослужащий, ориентированный на результат выполняемой задачи, а не на процесс ее выполнения, будет более уверенным в себе.

Выраженность показателя «толерантность к двусмысленности» характеризует личность, спокойно относящуюся к отсутствию ясных ответов, сохраняющую самообладание в спорных ситуациях, когда не слишком понятны цели и задачи и начатое дело остается незавершенным. Наше исследование свидетельствует о наличии прямой зависимости данного показателя от ценностей «стимуляция», «гедонизм», «власть – доминирова-

¹ Потемкина О. Ф. Методы диагностики социально-психологических установок личности // Методы психологической диагностики. Москва: ИП РАН. 1993. Вып. 1. С. 39–41.

ние», «власть – ресурсы», «конформизм – правила», «конформизм – межличностный», «скромность», «универсализм – забота о природе» и установки на труд. В то же время выявлена обратная связь показателя установками на альтруизм, свободу и власть. Можно предположить, что наличие у военнослужащего противопоставляемых друг другу ценностей («власть» – «скромность», «стимуляция» – «конформизм – правила») повышает его толерантность к двусмысленности.

Заключение

К сожалению, изучение различных психологических аспектов ценностных ориентаций и социально-психологических установок военнослужащих, их динамики в процессе военно-профессиональной социализации не носит комплексного характера и предпринимается крайне редко. Тем не менее, как показало наше исследование, ценности и социально-психологические установки военнослужащих коррелируют с показателями их личностной готовности к переменам, которая является одним из важнейших элементов психологической подготовки воина к выполнению служебно-боевых задач.

Результаты данного исследования могут быть востребованы военными психологами, в том числе для проведения ими тренингов и разработки рекомендаций командному составу по формированию и корректировке системы личностных ценностей и установок молодых офицеров.

Список использованных источников

1. Петухов В. В. Ценностная палитра современного российского общества: «идеологическая каша» или поиск новых смыслов? // Мониторинг общественного мнения. 2001. № 1 (101). С. 6–23.
2. Терехин Р. А. Значимость ценностных ориентаций в процессе военно-профессиональной социализации // Сборник материалов XVII Международной научно-практической конференции «Психология и педагогика: актуальные вопросы» / Сайт научного журнала «Globus» [Электрон. ресурс]. Санкт-Петербург. 2017. С. 43–47. Режим доступа: http://globus-science.ru/Archive/new/Psikhologia_i_pedagogika_february_2017.pdf (дата обращения: 09.03.2017).
3. Вегас Х. М. Ценности и воспитание. Критика нравственного релятивизма. Санкт-Петербург: Санкт-Петербургский университет; Русская христианская гуманитарная академия, 2007. 225 с.
4. Шамионов Р. М., Сотников А. Е. Жизненные ценности и социально-психологические установки на различных этапах профессиональной социализации юристов // Известия Саратовского университета. Серия «Акмеология образования. Психология развития». 2013. Т. 2. № 4 (8). С. 353–358.
5. Сухов А. Н. Социальная психология. Москва, 2001. С. 126.

6. Журавлева Н. А. Ценностные ориентации личности в изменяющемся российском обществе // Психологический журнал. 2012. Т. 33. № 1. С. 30–39.
7. Головаха Е. И. Жизненная перспектива и ценностные ориентации личности // Психология личности в трудах отечественных психологов. Санкт-Петербург: Питер, 2006. С. 256–269.
8. Асмолов А. Г. Психология современности: вызовы неопределенности, сложности и разнообразия // Психологические исследования. 2015. Т. 8. № 40. С. 1 [Электрон. ресурс]. Режим доступа: <http://psystudy.ru> (дата обращения: 12.09.2015).
9. Григорьева М. В. Понятийный аппарат психологии адаптации личности // Известия Саратовского университета. Серия «Акмеология образования. Психология развития». 2014. Т. 3. № 3. 260 с.
10. Куликов А. В. Психогигиена личности. Вопросы психологической устойчивости и психопрофилактики. Санкт-Петербург: Питер, 2004. 464 с.
11. Нечипоренко В. В., Лыткин В. М., Синенченко А. Г. Диагностика расстройств личности у военнослужащих // Обзорение психиатрии и медицинской психологии им. Бехтерева. 2004. Т. 1. № 2 [Электрон. ресурс]. Режим доступа: <http://www.consilium-medicum.com/media/bechter/04> (дата обращения: 12.09.2016).
12. Шамионов Р. М. Соотношение адаптационной готовности и социальной активности личности // Теоретическая и экспериментальная психология. 2012. Т. 5. № 2. С. 72–80.
13. de Terte I., Becker J., Stephens C. An integrated model for understanding and developing resilience in the face of adverse events // Journal of Pacific Rim Psychology. 2009. Vol. 3 (01). № 20. P. 26.
14. Терехин Р. А. Соотношение социально-психологических установок и готовности к ситуативным изменениям военнослужащих на начальном этапе военной службы // Вестник Южноуральского государственного университета. Серия «Психология». 2016. Т. 9. № 4. С. 73–80.
15. Hales R., Frances A. Parental mental disorder as a psychiatric risk factor // American Psychiatric Association annual review. Washington, DC: American Psychiatric Press, Inc. 1987. Vol. 6. P. 647–663.
16. Tempski P., Martins M. A., Paro H. B. Teaching and learning resilience: a new agenda in Medical education // Medical education. 2012. № 46 (4). P. 345–346.
17. Татарко А. Н. Социально-психологический капитал личности в поликультурном обществе. Москва: Институт психологии РАН, 2014. 384 с. Режим доступа: <http://www.bibliorossica.com/book.html?&currBookId=16937> (дата обращения: 10.03.2017).
18. Шварц Ш., Бутенко Т. П., Седова Д. С., Липатова А. С. Уточненная теория базовых индивидуальных ценностей: применение в России // Психология: ВШЭ. 2012. Т. 9. № 2. С. 43–70.
19. Schwartz S. H., Cieciuch J., Vecchione M., Davidov E., Fischer R., Beierlein C., Ramos A., Verkasalo M., Lönnqvist J.-E., Demirutku K., Dirilen-Gumus O., Konty M. Refining the theory of basic individual values // Journal of Per-

sonality and Social Psychology. 2012. № 103 (4). P. 663–668. Available at: researchgate.net>profile...Schwartz...Theory...Theory (Accessed 10.03.2017).

20. Бажанова Н. А. Личностная готовность к переменам в контексте исследования феномена «ожидания» / перевод и апробация опросника «Personal change-readiness survey» // Acta eruditorum: научные доклады и сообщения (Приложение к журналу «Вестник РХГА»). Санкт-Петербург: РХГА, 2005. Т. 2. С. 169–178.

References

1. Petukhov V. V. The value palette of modern Russian society: «ideological porridge» or the search for new meanings? *Monitoring obshchestvennogo mneniya* = *Monitoring of Public Opinion*. 2001; 1 (101): 6–23. (In Russ.)

2. Terekhin R. A. The importance of value orientations in the process of military professional socialization. In: *Sbornik materialov XVII Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoy konferencii «Psikhologiya i pedagogika: aktual'nye voprosy»* = *Collection of Materials of the 17th International Scientific and Practical Conference «Psychology and Pedagogics: Topical Issues»*; 2017 Feb 19; St.-Petersburg. St.-Petersburg: Globus; 2017 [cited 2017 Mar 9]; p. 43–47. Available from: http://globus-science.ru/Archive/new/Psikhologia_i_pedagogika_february_2017.pdf (In Russ.)

3. Vegas Kh. M. Tsennosti i vospitaniye. Kritika npravstvennogo relyativizma = Values and upbringing. Criticism of moral relativism. St.-Petersburg: Saint-Petersburg State University; Russian Christian Humanitarian Academy; 2007. 225 p. (In Russ.)

4. Shamionov R. M., Sotnikov A. Ye. Life values and socio-psychological attitudes at various stages of professional socialization of lawyers. *Izvestiya saratovskogo universiteta. Seriya Akmeologiya obrazovaniya. Psikhologiya razvitiya* = *News of the Saratov University. Series «Education Acmeology. Development Psychology»*. 2013; 2, 4 (8): 353–358. (In Russ.)

5. Sukhov A. N. Sotsial'naya psikhologiya = Social psychology. Moscow; 2001. 126 p. (In Russ.)

6. Zhuravleva N. A. Valuable orientations of the personality in the changing Russian society. *Psikhologicheskij zhurnal* = *Psychological Journal*. 2012; 33 (1): 30–39. (In Russ.)

7. Golovakha E. I. Zhiznennaja perspektiva i cennostnye orientacii lichnosti = Vital prospect and valuable orientations of the personality. *Psikhologiya lichnosti v trudah otechestvennyh psihologov* = Psychology of the personality in the works of domestic psychologists. St.-Petersburg: Piter; 2006. P. 256–269. (In Russ.)

8. Asmolov A. G. Psychology of modernity: The challenges of uncertainty, complexity and diversity. *Psikhologicheskie issledovaniya* = *Psychological Research* [Internet]. 2015 [cited 2015 Apr 28]; 8 (40): 1. Available from: <http://psystudy.ru> (In Russ.)

9. Grigor'eva M. V. The conceptual apparatus of psychology adaptation of the personality. *Izvestiya Saratovskogo universiteta. Akmeologiya obrazovaniya. Psikhologiya razvitiya* = *Proceedings of the University of Saratov. Series «Psychology of Education. Developmental Psychology»*. 2014; 3 (3): 260. (In Russ.)

10. Kulikov L. V. Psihogigiena lichnosti. Voprosy psihologicheskoy ustojchivosti i psihoprofilaktiki = Hygiene of the individual. Issues of psychological stability and psychoprophylaxis. St.-Petersburg: Piter; 2004. 464 p. (In Russ.)
11. Nechiporenko V., Lytkin V., Semenchenko A. Diagnosis of personality disorders among military personnel. Obozrenie psihiatrii i medicinskoj psihologii im. Behtereva = *Review of Psychiatry and Medical Psychology n.a. Bekhterev* [Internet]. 2004 [2017 Jan 25]; 1 (2). Available from: <http://www.consilium-medicum.com/media/bechter/04> (In Russ.)
12. Shamionov R. M. Correlation of personality's adaptive readiness and social activity. *Teoreticheskaya i eksperimental'naya psikhologiya = Theoretical and Experimental Psychology*. 2012; 5 (2): 72–80. (In Russ.)
13. de Terte I., Becker J., Stephens C. An integrated model for understanding and developing resilience in the face of adverse events. *Journal of Pacific Rim Psychology*. 2009; 3 (01), 20: 26.
14. Terekhin R. A. Relationship between social psychological attitudes and willingness to situational changes of soldiers in the beginning of military service. *Vestnik Juzhnoural'skogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya «Psikhologiya» = Bulletin of the South Ural State University. Series «Psychology»*. 2016: Vol. 9, 4: 73–80. DOI: 10.14529/psy160407 (In Russ.)
15. Hales R., Frances A. Parental mental disorder as a psychiatric risk factor. *American Psychiatric Association Annual Review*. American Psychiatric Press, Inc. Washington, DC. 1987; 6: 647–663.
16. Tempski P., Martins M. A., Paro H. B. Teaching and learning resilience: A new agenda in medical education. *Medical Education*. 2012; 46 (4): 345–346.
17. Tatarko A. N. Sotsial'no-psikhologicheskij kapital lichnosti v polikul'turnom obshchestve = Socio-psychological capital of the individual in a multicultural society [Internet]. Moscow: Institute of Psychology of the Russian Academy of Sciences; 2014 [cited 2017 Mar 10]. 384 p. Available from: <http://www.bibliorossica.com/book.html?&currBookId=16937> (In Russ.)
18. Schwartz S. H., Butenko T. P., Sedova D. S., Lipatova A. S. A refined theory of basic individual values: Application in Russia. *Psikhologiya. Zhurnal Vysshey shkoly ekonomiki = Psychology. Journal of the Higher School of Economics*. 2012; 9 (2): 43–70. (In Russ.)
19. Schwartz S. H., Cieciuch J., Vecchione M., Davidov E., Fischer R., Beierlein C., et al. Refining the theory of basic individual values. *Journal of Personality and Social Psychology* [Internet]. 2012 [cited 2017 Mar 10]; 103 (4): 663–668. Available from: [researchgate.net>profile...Schwartz...Theory...Theory](http://researchgate.net/profile/Schwartz/Theory...Theory)
20. Bazhanova N. A. Personality readiness for change in the context of the study of the phenomenon of «anticipation». *Perevod i aprobatsiya oprosnika «Personal change-readiness survey»*. *Acta eruditorum. Nauchnyye doklady i soobshcheniya (Prilozheniye k zhurnalu «Vestnik RKHGA» = Translation and approbation of the questionnaire «Personal Change-Readiness Survey»*. *Acta Eruditorum: Scientific Reports (Supplement of the Bulletin of the Russian Christian Humanitarian Academy)*. St.-Petersburg: Russian Christian Humanitarian Academy; 2005; 2: 169–178. (In Russ.)

Информация об авторе:

Терехин Роман Алексеевич – адъюнкт очной адъюнктуры Саратовского военного Краснознаменного института войск национальной гвардии Российской Федерации, Саратов, Россия. E-mail: r87terekhin@mail.ru

Статья поступила в редакцию 18.03.2017; принята в печать 16.08.2017.
Автор прочитал и одобрил окончательный вариант рукописи.

Information about the author:

Roman A. Terekhin – Adjunct, Saratov Military Red Banner Institute of National Guard of the Russian Federation, Saratov, Russia. E-mail: r87terekhin@mail.ru

Received 18.03.2017; accepted for publication 16.08.2017.
The author has read and approved the final manuscript.

СОЦИАЛЬНАЯ ПЕДАГОГИКА

УДК 378.1

DOI: 10.17853/1994-5639-2017-8-128-146

ФОРМИРОВАНИЕ НАЦИОНАЛЬНОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ РОССИЙСКИХ СТУДЕНТОВ В ПОЛИКУЛЬТУРНОМ ОБЩЕСТВЕ (АНАЛИЗ ОПЫТА ПОЛИКУЛЬТУРНЫХ СТРАН)

И. Л. Плужник¹, Т. Л. Осколова²

Тюменский государственный университет, Тюмень, Россия.
E-mail: ¹irinapluzhnik@gmail.com; ²oskolova@gmail.com

ТиАна Херрингтон

Технологический институт штата Джорджия, Атланта, США.
E-mail: tyanna.herrington@lmc.gatech.edu

Аннотация. Введение. Процессы прогрессирующей глобализации ослабляют национальное единство многих стран, поэтому в современном мире для соблюдения внутригосударственных общенациональных интересов особую значимость приобретает формирование у молодежи национальной идентичности как инструмента гармонизации межэтнических и социокультурных отношений. Российское поликультурное общество нуждается в оформлении и конкретизации смыслового содержания своей новой идентичности как фундамента для сплочения и духовного единения граждан страны. В этой связи полезно знакомство с имеющимся опытом генерирования национальной идентичности в государствах с развитой поликультурной структурой.

Цель представленного в статье исследования заключается в создании на основе осмысления зарубежной педагогической практики комплекса приемлемого для российской системы высшего образования научно-методического инструментария для формирования национальной идентичности.

Методология и методики. Методологической основой работы явилась концептуальная модель структуры идентичности личности и межкультурного взаимодействия, раскрывающая суть понятий национальной идентичности, этнокультурных и национальных стереотипов. Для проведения эмпирического исследования использовались методы анкетного опроса и контент-анализа; применялись также компаративный, культурно-исторический и контрастивный методы.

Результаты и научная новизна. Уточнено определение понятия «национальная идентичность», у которого пока нет однозначной и общепризнанной

трактовки по причине сложности термина и относительно короткой истории его употребления в российских педагогических исследованиях. Выделены структурно-содержательные компоненты национальной идентичности – когнитивный, эмоционально-чувственный и поведенческий, которые соотносятся с национальным сознанием, национальными чувствами и национально-обусловленными поступками и действиями человека. Описаны и терминологически маркированы существующие в разных странах педагогические подходы к развитию национальной идентичности: инклюзивно-деятельностный (США), инклюзивно-мозаичный (Канада), инклюзивно-ценностный (Австралия). В характеристиках этих подходов указаны как положительные, так и отрицательные элементы. Подчеркиваются принципиально разные аксиологические ментальные и духовные основы России и стран Запада. Утверждается, что позитивные зарубежные практики (воспитание активной гражданской позиции, поликультурной толерантности, способностей защитить свои права, бесконфликтно взаимодействовать с представителями различных культур и др.), не противоречащие специфике российской национальной системы ценностей, могут стать материалом для разработки программ и отбора средств формирования национальной идентичности молодых людей в отечественных вузах.

Практическая значимость. Показан возможный педагогический механизм системного процесса становления и укрепления национальной идентичности студентов, живущих и обучающихся в полиэтническом окружении. Для этой цели предлагается комплекс интерактивных и рефлексивных технологий, позволяющих трансформировать должным образом содержание образования, влиять на личностные мировоззренческие и социально-значимые установки студентов; моделировать поликультурную среду. Приводится примерный перечень показателей сформированности национальной идентичности как качества будущих специалистов.

Ключевые слова: национальная идентичность, национальное сознание, российские ценности, студенты университетов, поликультурные технологии, общенациональное единство

Благодарности: Авторы выражают признательность экспертам журнала за объективный анализ статьи и рекомендации по совершенствованию ее содержания.

Для цитирования: Плужник И. А., Осколова Т. А., Херрингтон Т. Формирование национальной идентичности российских студентов в поликультурном обществе (анализ опыта поликультурных стран) // Образование и наука. 2017. Т. 19. № 8. С. 128–146. DOI: 10.17853/1994-5639-2017-8-128-146

BUILDING RUSSIAN UNIVERSITY STUDENTS' NATIONAL IDENTITY IN MULTICULTURAL SOCIETY (ANALYSIS OF MULTICULTURAL NATIONS' EXPERIENCE)

I. L. Pluzhnik, T. L. Oskolova

University of Tyumen, Tyumen, Russia.

E-mail: ¹irinapluzhnik@gmail.com; ²oskolova@gmail.com

TyAnna K. Herrington

Georgia Institute of Technology, Atlanta, Georgia, USA.

E-mail: tyanna.herrington@mc.gatech.edu

Abstract. *Introduction.* Development of the pedagogical toolkit for building national identity of young generation has a special significance in terms of modern globalization processes that weaken the national unity and national identity of many countries. Present-day Russian multicultural society is in the search of a meaningful content of the new Russian identity, which is supposed to serve as the basis of the country. In this regard, it is of vital importance to consider the effective experience of national identity development in countries characterized by an extended multicultural structure.

The aim of the article is to study, put together and critically assess productive international approaches, methods and technologies for building of university students' national identity acceptable in the Russian higher education system.

Methodology and research methods. The methodology is based on the personal identity theory, the concept of national identity, the theory of ethno-cultural and national stereotypes and the theory of intercultural interaction. To conduct an empirical study, a survey method (questionnaire) and the methodology of content analysis were applied. The research methods used in the study include comparative, historical, and contrastive methods.

Results and scientific novelty. The concept «national identity» has no common interpretation because of complexity of the term and rather short history of its use in the Russian pedagogical studies; thus, the authors have clarified the definition. Structural and content-related components of the national identity of students have been stated: cognitive, emotional and behavioral, which correlate with national consciousness, national feelings and nationally-based behavior. Practical methods and technologies that ensure a balanced development of ethno-cultural and national components of university students' national identity have been revealed, systematized and structured: inclusive and activity-oriented approach (USA), inclusive-mosaic approach (Canada), inclusive and value-oriented approach (Australia). Both positive and negative elements are specified in the cha-

racteristics of these approaches. Essentially different axiological mental and spiritual values of Russia and West countries are emphasized. It is stated that the best positive foreign experience (e. g. education of an active citizenship, polycultural tolerance, abilities to protect own rights, to interact with representatives of various cultures avoiding conflicts, etc.) appears to be non-contradictory to the specifics of the Russian national system of values, and can become the material for the development of programmes and means selection for building of national identity of young people in the Russian higher education institutions.

Practical significance. An integrated pedagogical complex mechanism for building the national identity of students in a multicultural society is revealed. It consists of appealing to the national consciousness, national feelings and the nationally-based behavioral components of national identity through the application of interactive and reflexive multicultural technologies. Interactive and reflexive multicultural technologies contain technologies aimed at transforming the content of education; technologies aimed at multicultural transformation of students' personalities; technologies for modeling a multicultural environment. An illustrative list of indicators of national identity building as qualities of future experts is provided.

Keywords: national identity, national consciousness, Russian values, university students, multicultural technologies, national unity

Acknowledgements: The authors are grateful to the experts for their unbiased opinion on the article.

For citation: Pluzhnik I. L., Oskolova T. L., T. Herrington. Building Russian university students' national identity in multicultural society (analysis of multicultural nations' experience). *The Education and Science Journal*. 2017; 8 (19): 128–146. DOI: 10.17853/1994-5639-2017-8-128-146

Введение

Современное российское общество переживает процесс социальной трансформации, которая связана с одновременным преобразованием гражданских, политических, экономических, этнических, гендерных и межнациональных отношений. В условиях кардинальных перемен ослабевают связь индивида с национальной общностью, обеспечивающая, с одной стороны, чувство защищенности отдельной личности, а с другой – преемственность исторической памяти, культурных традиций и целостность ориентиров развития страны. В соответствии с этим одним из приоритетов развития российского общества становится формирование национальной идентичности.

Национальная идентичность в поликультурном обществе представляет собой осознанную соотнесенность личности с надэтнической общностью – нацией, которая объединяет этнически, культурно и социально разнородные группы общества на основе общенациональной культуры в системе ее ценностей, норм и гражданских целей, обеспечивающих готовность действовать на благо своего государства.

В настоящее время проблема формирования национальной идентичности находится в эпицентре педагогических научно-исследовательских интересов и в России, и за рубежом. Необходимость усиления единства российской нации, гармонизации межэтнических отношений в системе общенациональных интересов страны отмечается в целом ряде научных работ и правительственных документов [1–4].

Студенты до поступления в вуз уже имеют этническую и национальную идентичность различной степени зрелости, однако потребность в ее дальнейшем формировании остается актуальной, поскольку эти люди являются интеллектуальным потенциалом нации: именно они будут реализовывать в своей будущей гражданской и профессиональной деятельности приоритетные задачи развития общества. В связи с этим особую значимость в системе высшего образования приобретает выявление возможности педагогического сопровождения процесса дальнейшего формирования национальной идентичности студентов как надэтнической сопричастности к социально-культурному, профессиональному и гражданскому общенациональному пространству.

В нашем исследовании под «формированием национальной идентичности» студентов университетов понимается целенаправленное педагогическое воздействие, корректировка и актуализация их национальной идентичности посредством выстраивания перспективы ее дальнейшего развития.

Несмотря на имеющиеся работы, посвященные российской национальной идентичности в области политологии, социологии и этнологии, в настоящее время в педагогике недостаточно изученными остаются содержание и механизмы взаимодействия ее этнокультурной и национальной составляющих в условиях высшей школы. Одним из путей, способствующих изысканию эффективных механизмов формирования национальной идентичности, является исследование и оценка возможного применения в российских вузах опыта крупных поликультурных зарубежных стран – США, Канады, Австралии, в которых сложилась устойчивая практика влияния на национальную идентичность студентов университетов.

Обзор литературы

Необходимость усиления российской нации и гармонизации межэтнических отношений в составе общенационального единства отражена в целом ряде основополагающих правительственных документов РФ: в Стратегии государственной национальной политики РФ на период до 2025 г.¹, в Федеральной целевой программе «Укрепление единства российской нации и этнокультурное развитие народов России» (2014–2020 гг.)², в Национальной доктрине образования РФ на период до 2025 года³, в которой отмечается необходимость достижения межнационального мира и согласия, профилактики межэтнической и межконфессиональной напряженности среди молодежи, в Концепции национальной образовательной политики РФ» от 3 августа 2006 года⁴.

Понятие «национальная идентичность» (далее – НИ) относительно новое: оно стало употребляться в российских педагогических исследованиях в постсоветский период, и пока не сложилось однозначного и общепризнанного определения данного довольно сложного феномена. Поэтому в целях педагогической интерпретации его сущности и структурно-содержательного наполнения нами были проанализированы связанные с этим термином понятия этноса, нации и народа, отраженные в работах Ю. В. Бромлей, Л. М. Дробижевой, А. Н. Дугина, В. А. Тимакова, С. М. Широкогорова. Признаки перечисленных понятий и их содержание соотносятся с поликультурной сутью НИ.

Большинство авторов, в том числе Ю. В. Бромлей, А. Г. Дугин, С. М. Широкогоров под *этносом* понимают исторически сложившуюся на определенной территории устойчивую совокупность людей, обладающих общи-

¹ Стратегия государственной национальной политики Российской Федерации на период до 2025 года [Электрон. ресурс]: указ Президента Российской Федерации от 19.12.2012 г. Режим доступа: http://kafioo.edurm.ru/dok/strategiya_nacpolitiki.pdf (дата обращения: 01.07.2017).

² Федеральная целевая программа «Укрепление единства российской нации и этнокультурное развитие народов России» (2014–2020 гг.) [Электрон. ресурс]: утверждена постановлением Правительства Российской Федерации от 20 августа 2013 г., № 718. Режим доступа: https://rg.ru/pril/84/67/83/718_ghu.pdf (дата обращения: 26.09.2017).

³ О национальной доктрине образования в Российской Федерации [Электрон. ресурс]: постановление Правительства Российской Федерации от 4 октября 2000 г., № 751. Режим доступа: <https://rg.ru/2000/10/11/doktrina-dok.html> (дата обращения: 17.06.2016).

⁴ О Концепции национальной образовательной политики РФ [Электрон. ресурс]: приказ Министерства образования и науки РФ от 3 августа 2006 г., № 201. Режим доступа: <http://docs.cntd.ru/document/902004566> (дата обращения: 16.06.2017).

ми, относительно стабильными особенностями языка, культуры и психического склада, сознанием своего единства и отличия от других и способностью отождествлять себя с составляющей основой нации [5–7]. В работах А. М. Дробижевой, В. А. Тишкова и др. *нация* рассматривается как социальное надэтническое образование, сложившееся вокруг государственной политической системы и объединяющее сограждан посредством ценностных, нравственных, социально-психологических, дискурсивных и гражданских установок в рамках единой национальной цели [8, 9].

Понятие НИ личности помимо осознания своей «самости», («кто я есть»), отождествления или соотнесенности себя с определенной общностью людей, по определению З. Фрейда [10], предполагает знание и принятие национальных символов, ценностей, норм и традиций (В. Блум [11]). Наличие психологической связи, скрепляющей нацию, «коллективного чувства сопричастности», на которые указывает ряд исследователей (например, К. С. Гаджиев [12]), свидетельствует о наличии эмоционально-чувственного компонента в структуре НИ. Суть последней как единства индивидуального и коллективного, формируемого и воспринимаемого в процессе деятельности (см., например, работы Ю. Хабермаса [13]), дает основание говорить о поведенческом компоненте в структуре НИ.

Когнитивный структурный компонент НИ личности отражает сформированность национального сознания и самосознания прежде всего на рациональном уровне. Национальное сознание вмещает в себя знание о своей стране, культуре истории, традициях, осознание целей и направление развития нации, а также национальные стереотипы, автостереотипы, т. е. представления и образы народа о себе, и гетеростереотипы – представления и образы о других народах. Механизм формирования когнитивного блока культуры в образовательной среде как единства и взаимодействия актуальной культуры и культуры накопленной, или «культурной памяти», раскрыт в исследованиях В. А. Бенина [14]. Под актуальной автор подразумевает ту часть культуры, которая непосредственно функционирует в данном обществе в данное время и наиболее наглядно выражается в повседневных проявлениях.

Мы полагаем, что принцип взаимодействия актуального и исторического как основы когнитивного элемента культуры может быть соотнесен с принципом взаимодействия культурно-специфического и общенационального в национальном сознании в процессе обучения студентов. Суть его заключается в том, что в результате педагогического воздействия культурно-специфический компонент как часть накопленного индивидуального опыта студентов становится частью актуального опыта других

студентов на основе изучения специфики и проявлений в реальной деятельности ценностных основ своей и других культур, убеждений, установок, нравственных образцов социально-гражданского поведения.

Эмоционально-чувственный компонент НИ представлен национальными чувствами и настроениями и в целом национальным характером – всем тем, что отвечает за эмоционально-образное восприятие мира и не поддается корректировке при помощи исключительно когниции. Эмоционально-чувственный компонент НИ характеризует степень напряженности, конфликтности / неконфликтности личности, развития ее сензитивности и способности к пониманию других людей, степени открытости, готовности к поликультурному диалогу.

Поведенческий компонент НИ студентов включает в себя готовность выражать сформированную гражданскую позицию, стремление оказывать поддержку деятельности своих сограждан, способность улучшать социальные отношения на уровне межкультурного взаимодействия в своей стране и за ее пределами.

В педагогических работах отечественных ученых проблеме формирования НИ в условиях поликультурного общества, которое характеризуется этнической и социальной (конфессиональной, политической, мировоззренческой) разнородностью, до сих пор не уделялось должного внимания. Нами был предпринят поиск педагогических методов и способов формирования НИ посредством регулируемого общими ценностями объединяющего взаимодействия этнически и социально разнородных групп населения страны в общенациональное гражданские единство (нацию).

Материалы и методы

Согласно современной трактовке нации, одним из главных инструментов формирования НИ в современных диверсифицированных обществах является институт образования, в котором происходит целенаправленная интеграция студентов в систему ценностных координат той нации, к которой принадлежит данный институт. Поскольку в образовательных системах Австралии, Канады и США сложилась многолетняя практика реализации национальных целей с учетом этнокультурных особенностей разнородного студенческого контингента, нами был проведен анализ их опыта.

Обращение к зарубежному педагогическому опыту западных стран, в частности попытки копирования и переноса педагогических способов решения данной проблемы, вызывает среди российских исследователей справедливую критику. Так, по замечанию Н. К. Чапаева, «...создается впечатление, что мы только и занимаемся, что заимствуем зарубежный

образовательный опыт ... мы пытаемся совместить в своем образовании каким-то чудотворным образом все многообразие мирового образования ... в ущерб собственному своеобразию» [15].

Невозможно не согласиться с тем, что Россия и западные поликультурные страны имеют различную историю основания и развития, различные ментальности и, что крайне важно, различные ценностные ориентации. Однако метод ретроспективного анализа педагогического опыта иных стран и сравнительно-сопоставительный метод не предполагают калькирования или иного механического заимствования имеющихся средств, форм, методов, приемов или элементов содержания зарубежного образования. Кроме того, ни США, ни Канада, ни Австралия не могут служить абсолютным «примером для подражания», с нашей точки зрения. Наряду с позитивным опытом формирования НИ студентов в университетах рассматриваемых стран выявлен и негативный опыт, а также подчеркнуты принципиально разные аксиологические ментальные и духовные основы России и стран Запада.

Метод контент-анализа содержания высшего образования США, Канады и Австралии и его ведущих функций применялся на следующей эмпирической базе: нормативно-правовых документах университетов, учебно-образовательных программах австралийских, канадских и американских университетов; публикациях педагогов, преподающих в поликультурной среде (эссе, отчетах, статьях, дневниках, в том числе виртуальных блогах, так называемых «живых журналах»); творческих работах американских, канадских и австралийских студентов, в которых консолидирован опыт обучения по программам международного обмена. С целью анализа содержания учебных программ университетов мы применили метод качественно-количественного контент-анализа и моделирования содержания образовательных программ [16], а также методику контент-анализа образовательных функций университетов [17].

Для проведения диагностики степени сформированности выделенных нами компонентов НИ российских студентов был использован метод опроса (анкетирования). При разработке структуры вопросов анкеты мы основывались на модели сложной НИ личности, раскрытой в работах Дж. Бэнкса [18], Н. Ноддингса [19], Д. Киллик [20]. Суть ее в том, что *в культурно-разнородном обществе у студентов формируется сложная национальная идентичность, состоящая из этнического, общенационального и глобального компонентов, которые не противоречат друг другу.* Согласно данной концептуальной модели, осознание себя представителем

своей этнокультуры не противоречит осознанию себя гражданином своего государства и принадлежности к нации.

Диагностика компонентов НИ российских студентов проводилась на репрезентативной выборке, которую составили 400 человек – студентов гуманитарных профилей подготовки Тюменского государственного университета (ТюмГУ). Опрос проводился анонимно, по принципу сплошной выборки. Валидность анкетирования составила 97% при коэффициенте погрешности 0,5%. В разработке и корректировке теоретической базы анкетирования, формулировке вопросов и обработке результатов исследования принимали участие М. С. Черепанов и А. Л. Шишелякина [21].

Результаты исследования

Диагностика НИ российских студентов позволила выявить, что 65% из них имеют высокий уровень осознания принадлежности к своей многонациональной стране (когнитивный уровень); 82% разделяют гуманистически-ориентированные ценности (интерес к своей и другим этнокультурам, профессиональному совершенствованию и участию в общественной жизни). Однако показатели уровней эмоционально-чувственного и поведенческого компонентов НИ личности оказались низкими: интолерантность к приезжим (мигрантам) – 41%, затруднения в коммуникации с представителями иных культур – 58%. В целом результаты анкетирования подтвердили предположение о том, что для формирования НИ необходима целенаправленная педагогическая работа по обеспечению качественного перехода от уровня *осознания* общенациональных ценностей и толерантных установок относительно инаковости, правильного *понимания* патриотизма и *ощущения* себя патриотом своей страны к *уровню действия* согласно этим ценностям, чувствам и установкам.

Положительный опыт формирования НИ студентов в вузах России связан с включением в содержание дисциплин и авторских программ, нацеленных на развитие у студентов гражданственности и патриотизма, понимания общих ценностей и приобщения к общенациональной и национальной самобытности российского народа. Тем не менее, несмотря на проводимую работу, гражданско-патриотические качества учащихся зачастую слабо проявляются в реальной жизни. Одна из причин заключается в том, что обновленные стандарты высшего образования требуют среди прочего и обновления образовательных технологий, которые пока недостаточно разработаны в социогуманитарном образовательном блоке в целом и для развития социально-поведенческого компонента национальной идентичности личности студентов в частности.

Как показал проведенный контент-анализ содержания российского высшего образования, существующие в отечественных университетах общеобразовательные дисциплины не отражают современных научных достижений по формированию мировоззренческой позиции, навыков социального взаимодействия, религиозной грамотности и межкультурной компетенции студентов на основе их культурно-исторической осведомленности. При внедрении междисциплинарных курсов доминирует ориентация на узкопрофессиональные компетенции и не всегда уделяется должное внимание поликультурным особенностям образовательного процесса.

Кроме того, в образовательной практике распространена упрощенная трактовка составляющих национальную идентичность гуманистических ценностей (патриотизма как любви и гордости за великие достижения страны); бессистемно проводятся гражданско-патриотические мероприятия, воспитывающие социальную активность (забота о ветеранах преимущественно приурочена только к памятным датам, экологическое поведение воспитывается посредством организованных акций и т. п.); но главное – отсутствует четко и ясно обозначенная генеральная идея формирования НИ российских студентов.

Например, в Австралии объединяющим фактором НИ выступает интеграция прошлого страны и ее настоящего на основе универсалистского подхода; в Канаде – дискурсы полиэтничности, мозаичности, принятия и уважения всех этнокультур; в США – глобально-ориентированные цели: принести пользу стране и внести свой вклад в решение международных проблем.

Опыт формирования НИ студентов в зарубежных поликультурных странах изучался нами в ходе осуществления международных виртуальных образовательных проектов, участниками которых являлись российские и американские учащиеся вузов. В частности, в процессе реализации проекта «Global Virtual Classroom», руководителями которого были авторы данной статьи, выявлялись актуальные темы для коммуникативных дискуссий, анализировался ценностный контент понимания и степени сформированности НИ студентов России и США. Результаты межкультурной совместной студенческой деятельности [22] были учтены в дальнейшем при разработке комплекса приемлемого для российской системы высшего образования научно-методического инструментария для формирования НИ будущих специалистов.

Анализ и структурирование педагогических средств формирования национальной идентичности в США, Канаде и Австралии позволили вычлениить и терминологически обозначить эффективные педагогические подходы к осуществлению данного вида деятельности зарубежными университетами.

В США преобладает *инклюзивно-деятельностный педагогический подход*, который базируется на принципе социал-конструктивизма и направлен на воссоздание в университетской среде модели реальных общественных отношений, вовлечение студентов в активную деятельность на основе демократических ценностей и норм (свободы выбора, соблюдения прав человека, равноценности культур, составляющих нацию). Для этого подхода характерны моральная поддержка представителей малых этносов и укрепление их веры в свои возможности, типичной является работа с семьями учащимися. Однако при данном подходе акцент делается на материально-прагматической составляющей личности и общественных отношениях в ущерб духовному компоненту, что может привести к кризису моральных ценностей в молодежной среде.

Для национального дискурса Канады характерен *инклюзивно-мозаичный подход*, базирующийся на принципе культурного релятивизма (сохранении уникальности культур). Данный подход связан с усвоением студентами закономерностей взаимодействия этнокультур и осознанием их вклада в фонд национального достояния. В парадигме поликультурного образования проводится работа как с учащимися, так и с членами их семей. Большое внимание уделяется изучению истории происхождения представителей разных этносов, актуализации семейных ценностей, учитываются мнения и пожелания родителей относительно содержания этнокультурного компонента в учебных программах и внеучебной деятельности, проводятся дни этнических культур, этнофестивали. Важную роль в поддержании социокультурной стабильности Канады играют государственные, политические, культурные символы, выражающие понятия, фундаментальные для общества: равные возможности достижения успеха, гражданское участие в жизни страны, толерантность, социальная поддержка. Однако акцент на этнической разнородности общества способен привести к преобладанию этнокультурного компонента НИ над национальным. В силу этого подобный подход в наименьшей мере соответствует российским задачам формирования национальной идентичности.

В Австралии формирование национальной идентичности в условиях поликультурности основывается на *инклюзивно-ценностном подходе*, согласно которому все культуры и этносы могут быть объединены на основе общих (универсальных) ценностей, провозглашаемых в образовательных учреждениях: заботе о людях и окружающей среде, стремлении к успеху, соблюдении равенства возможностей независимо от социокультурной принадлежности, свободе, добросовестности, толерантности и принятии многообразия. Этнокультурные характеристики студентов в процессе вы-

страивания общенациональных социально-поведенческих стратегий интегрируются посредством технологий развития эмпатии, тренингов по формированию сплоченности, интеракционных и биографических дискуссий. Выстраивание и укрепление единых национальных ценностей является сильной стороной формирования австралийской НИ.

Обобщение материала, полученного благодаря проведенному контент-анализу содержания образования и педагогических методов и технологий, используемых в американских, канадских и австралийских университетах, позволило определить соответствующие российской ментальности и отечественным реалиям технологии, методы, формы и средства развития когнитивного, эмоционально-чувственного и поведенческого компонентов структуры НИ.

Полагаем, что формирование национального сознания (когнитивный компонент НИ) студентов может реализоваться на основе интерактивных и рефлексивных поликультурных технологий, которые направлены

- на присвоение учащимися общенациональных ценностей, что предполагает открытое обсуждение актуальных проблем общества и человека – влияние этнокультурных стереотипов на жизнь людей, проблемы сверстников в родной стране и за ее пределами и т. п.;
- на осознание студентами причастности к локальному и национальному сообществам посредством изучения истории, традиций и актуального состояния отдельных этнокультурных групп и их территорий в составе страны, установление причинно-следственных связей прошлого и настоящего.

Данные цели реализуются как на материале культурно-специфических дисциплин, посвященных отдельным этносам, так и на материале общеобразовательных дисциплин, в процессе изучения которых студенты приобретают личностные и профессиональные компетенции, значимые и для самих будущих специалистов, и для развития страны в целом. Когнитивный компонент НИ может быть сформирован за счет применения технологий этнографических «полевых» и аналитических исследований историко-культурных и современных проблем регионального и национального сообществ и поиска путей их решения; рефлексивных технологий осознания и переоценки этнокультурных стереотипов, своего культурного наследия, формирования положительных образов соотечественников.

Развитие национальных чувств (эмоционально-чувственный компонент НИ) должно быть ориентировано на эмпатийное восприятие инаковости и чужого опыта, переоценку стереотипов, интериоризацию общенациональных ценностей, позитивную оценку нации в целом и ее лидеров.

Для этого могут использоваться группы технологий, направленных на поликультурную трансформацию личности: технологии выстраивания объединяющих ценностей и традиций; тренинги развития культурной сензитивности, межкультурной рефлексии и саморефлексии; интеракционные, тематические, биографические и поликультурные практикумы-дискуссии, игры-симуляции.

Гражданскую позицию (поведенческий компонент НИ) следует формировать при помощи технологий создания объединяющих традиций, преодоления коммуникационных барьеров, аналитического конфликторазрешения и исследовательской практико-ориентированной работы. Этот педагогический инструментальный служит средством привлечения студентов к участию в жизни местного сообщества и воспитывает у них гражданскую солидарность, готовность использовать индивидуальные достижения во благо общества.

Обсуждение и заключения

В условиях усиления поликультурности российского общества и влияния глобализационных процессов актуализируется задача системного формирования национальной идентичности студентов университетов, сущностное содержание которой определено нами как включение всех разнородных культурных и этнических групп, сохраняющих компоненты своей культуры, в единую надэтническую (национальную) общность на основе ее единых социокультурных ценностных ориентаций и норм.

В ходе проведенного исследования нами были структурированы и терминологически маркированы существующие в разных странах педагогические подходы к развитию НИ, в рамках которых мы выделили элементы, не противоречащие специфике российской национальной идентичности:

- инклюзивно-деятельностный подход (США) предполагает, что система образования должна готовить граждан к совместной борьбе с социальными проблемами, активному проявлению своей гражданской позиции, умению защитить свои права;
- инклюзивно-мозаичный подход (Канада) включает эффективные технологии формирования деятельностной и поведенческой поликультурной толерантности и бесконфликтного взаимодействия представителей различных культур;
- инклюзивно-ценностный подход (Австралия) сбалансированно сочетает этническую и общенациональную составляющие на эксплицитном (символы, мифы, ритуалы, традиции) и имплицитном (нормы, ценности, жизненные установки, опыт, стереотипичные базовые представления) уровнях.

Перечисленные технологии и позитивные элементы зарубежных практик могут быть использованы в качестве педагогического инструментария для формирования национальной идентичности молодежи в российском обществе при условии его наполнения гуманистическими ценностями, традиционно отличавшими представителей российской нации от западного мира и приобретающими особую значимость в современных условиях: преобладанием духовного начала над прагматическим; широкой включенностью представителей различных этнокультур в общенациональный государственный дискурс; открытостью к диалогу с другими культурами и толерантностью к инаковерию; бескорыстным милосердием, нетерпимостью к бесчеловечности; гуманистически-ориентированным рефлексированием о морально-этических и нравственных ориентирах человека и общества; широтой профессиональной подготовки и ее интеллектуализацией; силой духа и стойкостью в критических ситуациях.

В качестве ведущих технологий формирования НИ студентов в российских условиях могут применяться:

1) технологии трансформации содержания образования: интерпретация образов нации на актуальном и историческом материале, проведение этнографических исследований, совместная деятельность представителей разных культур;

2) интерактивные технологии, нацеленные на поликультурную трансформацию личности студентов: тренинги развития культурной сензитивности, рефлексия этнокультурных стереотипов, тематические и биографические витагенные практикумы-дискуссии;

3) технологии моделирования поликультурной среды: выстраивание универсальных ценностей и создание объединяющих традиций, преодоление коммуникационных барьеров, аналитическое разрешение конфликтов.

Показатели сформированности НИ могут включать в себя:

- на уровне национального сознания – позиционирование себя как граждан полиэтничного государства, интерес к культурно-историческому наследию страны, принятие общенационального языка, гражданской солидарности, коллективной ответственности;

- на уровне национальных чувств – эмоциональная приверженность к своему региону и стране, национальное достоинство, патриотизм;

- на социально-поведенческом уровне – соблюдение и реализация национальных норм, стремление и желание взаимодействовать с согражданами на благо страны на основе гуманистических ориентиров и цивилизованных общечеловеческих норм поведения.

Перспектива продолжения описанного в статье исследования видится нам в возможности проецирования описанного механизма формирования национальной идентичности в поликультурном обществе на другие виды идентичности с целью гармонизации национальных взаимоотношений народностей и этносов, населяющих современную Россию.

Список использованных источников

1. Тишков В. А. О концепции государственной национальной политики // Бюллетень «Сети этнологического мониторинга и раннего предупреждения конфликтов». 1996. № 9. [Электрон. ресурс] Режим доступа: http://valerytishkov.ru/cntnt/publikacii3/publikacii/o_konzerpi.html. (Дата обращения: 02.11.2015 г.).
2. Самсонова Т. Н. О гражданском воспитании в условиях институциональных изменений в современной России // Вестник Московского университета. 2012. № 2. С. 37–51. (Сер. 18. Социология и политология).
3. Супрунова А. А. Приоритетные направления поликультурного образования в современной российской школе // Педагогика. 2011. № 4. С. 16–28.
4. Россия: многообразие культур и глобализация / отв. ред. И. К. Лисеев. Москва: Канон: Реабилитация, 2010. 448 с.
5. Бромлей Ю. В. Очерки теории этноса. Москва: АКИ, 2008. 412 с.
6. Дугин А. Г. Этносоциология. Москва: Академический проект, 2011. 848 с.
7. Широкогоров С. М. Этнос: Исследование основных принципов изменения этнических и этнографических явлений. 2-е изд. Москва: ЛИБРОКОМ, 2010. 134 с.
8. Дробижеева Л. М. Этничность в социально-политическом пространстве. Москва: Новый хронограф, 2013. 336 с.
9. Российская нация: Становление и этнокультурное многообразие / под ред. В. А. Тишкова. Институт этнологии и антропологии им. Н. Н. Миклухо-Маклая РАН. Москва: Наука, 2011. 462 с.
10. Фрейд З. Малое собрание сочинений. Москва: Азбука, 2017. 608 с.
11. Bloom W. Personal Identity, National Identity and International Relations: Cambridge University Press, 2011. 290 p.
12. Гаджиев К. С. Сравнительный анализ национальной идентичности США и России. Москва: Логос, 2014. 408 с.
13. Jürgen Habermas: Key Concepts / Barbara Fultner (ed.). Acumen Press, 2011. 264 p.
14. Бенин В. А., Василина Д. С., Жукова Е. Д. Культурологическая компетентность субъекта профессионально-педагогической деятельности. Уфа: БГПУ им. М. Акмуллы, 2014. 313 с.
15. Чапаев Н. К. От культурно-педагогической идентичности к образовательному импортозамещению: вопросы легитимации проблемы // Как наше слово отзовется: гуманитарное образование в развитии российского социума

и человека.: сборник материалов Международной научно-практической конференции, 14–15 марта 2017 г. Ч. I–IV. Москва: МИИТ, 2017. С. 555–570.

16. Плужник И. А. Основные компоненты моделирования процесса формирования иноязычной межкультурной коммуникативной компетенции в вузовском гуманитарном образовании // Педагогическое образование в России. 2016. № 12. С. 225–230.

17. Емельянова И. Н. Стратегические приоритеты классического университета: контент-анализ миссий // Университетское управление: практика и анализ. 2016. № 5 (105). С. 4–14.

18. Banks James A. Educating citizens in a Multicultural Society. Second edition. Teachers college Columbia University. New York; London, 2012. 199 p.

19. Noddings N. Educating citizens for global awareness. Teachers College Columbia University. New York, 2012. 181 p.

20. Killick D. Seeing ourselves in the world: Developing global citizenship through international mobility and campus community // Journal of studies in international education. 2012. № 16. P. 372–389.

21. Oskolova T. L., M. S. Cherepanov, A. L. Shishelyakina Nationalism in a Russian multicultural region // Social Science Quarterly. 2015. Published by the Southwestern Social Science Association. Vol. 96. № 3. P. 860–872. DOI: 10.1111/ssqu

22. Herrington TyAnna K. Crossing global boundaries: beyond intercultural communication // Journal of Business and Technical Communication. Published in Association with Iowa State University. Vol. 24. № 4. P. 516–539. First published August 23, 2010. Available at: <https://doi.org/10.1177/1050651910371303> (Accessed 26.04.2017).

References

1. Tishkov V. A. About the concept of the state national policy. *Bjulleten' Seti jetnologicheskogo monitoringa i rannego preduprezhdenija konfliktov = Bulletin of Network of Ethnological Monitoring and Early Warning of the Conflicts* [Internet]. 1996 [cited 2015 Nov 2]; № 9. Available from: http://valerytishkov.ru/cntnt/publikacii3/publikacii/o_konzeptzi.html (In Russ.)

2. Samsonova T. N. About civil education in the conditions of institutional changes in modern Russia. *Vestnik Moskovskogo universiteta. (Ser. 18. Sociologija i politologija) = Bulletin of the Moscow University (Sociology and Psychology Series)*. 2012: 2: 37–51. (In Russ.)

3. Suprunova L. L. The priority directions of polycultural education at modern Russian school. *Pedagogika = Pedagogics*. 2011: 4: 16–28. (In Russ.)

4. Rossiya: mnogoobrazie kul'tur i globalizacija = Russia: Variety of cultures and globalization. Ed. by I. K. Liseev. Moscow: Publishing House Kanon: Reabilitacija; 2010. 448 p. (In Russ.)

5. Bromley Yu. V. Oчерki teorii jetnosa = Essays on the theory of ethnos. Moscow: Publishing House LKI; 2008. 412 p. (In Russ.)

6. Dugin A. G. Jetnosociologija = Ethnosociology. Moscow: Publishing House Akademicheskij proekt; 2011. 848 p. (In Russ.)

7. Shirokogorov S. M. Etnos: Issledovaniye osnovnykh printsipov izmeneniya etnicheskikh i etnograficheskikh yavleniy = Ethnos: Study of the basic principles of changing ethnic and ethnographic phenomena. 2nd ed. Moscow: Publishing House LIBROKOM; 2010. 134 p. (In Russ.)

8. Drobizheva L. M. Etnichnost' v sotsial'no-politicheskom prostranstve = Ethnicity in the socio-political space. Moscow: Publishing House Novyj hronograf; 2013. 336 p. (In Russ.)

9. Rossiyskaya natsiya: Stanovleniye i etnokul'turnoye mnogoobraziye = The Russian nation: Formation and ethno-cultural diversity. Ed. by V. A. Tishkov. N. N. Miklukho-Maklay Institute of Ethnology and Anthropology of the Russian Academy of Sciences. Moscow: Publishing House Nauka; 2011. 462 p. (In Russ.)

10. Freud Z. Maloye sobraniye sochineniy = Small collection of works. Moscow: Publishing House Azbuka; 2017. 608 p. (In Russ.)

11. Bloom W. Personal identity, national identity and international relations. Cambridge University Press; 2011. 290 p.

12. Gadzhiyev K. S. Sravnitel'nyy analiz natsional'noy identichnosti = Comparative analysis of the national identity of the USA and Russia. Moscow: Publishing House Logos; 2014. 408 p. (In Russ.)

13. Jürgen Habermas: Key Concepts. Ed, by Barbara Fultner. Acumen Press; 2011. 264 p.

14. Benin V. L., Vasilina D. S., Zhukova Ye. D. Kul'turologicheskaya kompetentnost' sub'yekta professional'no-pedagogicheskoy deyatel'nosti = Cultural competence of the subject of professional and pedagogical activity. Ufa: BGPU; 2014. 313 p. (In Russ.)

15. Chapaev N. K. From cultural-pedagogical identity to educational import phase-out: issues of legitimizing the problem. In: *Kak nashe slovo otzovetsya: gumanitarnoye obrazovaniye v razvitiy rossiyskogo sotsiuma i cheloveka: Sbornik materialov Mezhdunarodnoy nauchno-prakticheskoy konferentsii. Chast' I-IV.* = *How Our Word Will Respond: Humanitarian Education in the Development of the Russian Society and People: Collection of Materials of the International Scientific-Practical Conference, 2017 Mar 14–15, Moscow. Part I–IV.* Moscow: MIIT; 2017. p. 555–570. (In Russ.)

16. Pluzhnik I. L. The main components of the modeling process of the formation of foreign-language intercultural communicative competence in university humanities education. *Pedagogicheskoye obrazovaniye v Rossii = Pedagogical Education in Russia.* 2016; 12: 225–230 (In Russ.)

17. Yemelyanova I. N. Strategic priorities of the classical university: The content analysis of missions. *Universitetskoye upravleniye: praktika i analiz = University Management: Practice and Analysis.* 2016; 5 (105): 4–14. (In Russ.)

18. Banks James A. Educating citizens in a multicultural society. 2nd edition. London&New York: Teachers College, Columbia University; 2012. 199 p.

19. Noddings N. Educating citizens for global awareness. New York: Teachers College, Columbia University; 2012. 181 p.

20. Killick D. Seeing ourselves in the world: Developing global citizenship through international mobility and campus community. *Journal of Studies in International Education*. 2012; 16: 372–389.

21. Oskolova T. L., Cherepanov M. S., Shishelyakina A. L. Nationalism in a Russian multicultural region. *Social Science Quarterly*. Published by the Southwestern Social Science Association. 2015; Vol. 96, 3: 860–872. DOI: 10.1111/ssqu

22. Herrington TyAnna K. Crossing global boundaries: Beyond intercultural communication. *Journal of Business and Technical Communication* [Internet]. Published in Association with Iowa State University. 2010 [cited 2017 Apr 26]; 24 (4): 516–539. Available from: <https://doi.org/10.1177/1050651910371303>

Информация об авторах:

Плужник Ирина Ленаровна – доктор педагогических наук, доцент, заведующая кафедрой иностранных языков и межкультурной профессиональной коммуникации экономико-правовых направлений Института государства и права Тюменского государственного университета, Тюмень, Россия. E-mail: irinapluzhnik@gmail.com

Осколова Татьяна Леонидовна – ассистент кафедры иностранных языков и межкультурной профессиональной коммуникации экономико-правовых направлений Института государства и права Тюменского государственного университета, Тюмень, Россия. E-mail: Oskolova@gmail.com

ТиАна Херрингтон – доктор педагогических наук, доктор юридических наук, профессор колледжа гуманитарных наук Технологического института штата Джорджия, Атланта, США. E-mail: tyanna.herrington@lmc.gatech.edu

Статья поступила в редакцию 02.06.2017; принята в печать 13.09.2017. Авторы прочитали и одобрили окончательный вариант рукописи.

Information about the authors:

Irina L. Pluzhnik – Doctor of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Head of Foreign Languages and Intercultural Communications Department for Law and Economics, University of Tyumen, Tyumen, Russia. E-mail: irinapluzhnik@gmail.com

Tatyana L. Oskolova – Lecturer, Foreign Languages and Intercultural Communications Department for Law and Economics, University of Tyumen, Tyumen, Russia. E-mail: oskolova@gmail.com

Dr. TyAnna K. Herrington – JD, PhD in Education, Professor, College of Liberal Arts, Georgia Institute of Technology, Atlanta, Georgia, USA. E-mail: tyanna.herrington@lmc.gatech.edu

Received 02.06.2017; accepted for publication 13.09.2017.
The authors have read and approved the final manuscript.

ИНФОРМАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ОБРАЗОВАНИИ

УДК 37.01

DOI: 10.17853/1994-5639-2017-8-147-162

ИНФОРМАЦИОННАЯ КУЛЬТУРА И ИНФОРМАЦИОННАЯ БЕЗОПАСНОСТЬ ШКОЛЬНИКОВ

Е. Г. Белякова

*Тюменский государственный университет, Тюмень, Россия.
E-mail: b-evgenia@yandex.ru*

Э. В. Загвязинская¹, А. И. Березенцева²

*Гимназия российской культуры, Тюмень, Россия.
E-mail: ¹grktnn@mail.ru; ²bereza-psy@yandex.ru*

Аннотация. *Введение.* Статья посвящена проблеме противостояния информационным рискам, транслируемым через сеть Интернет. В ситуации отсутствия внешних преград на пути вредоносных информационных потоков актуализируется необходимость формирования информационной культуры школьников; их способности осмысленного восприятия и критической оценки информации, почерпнутой в сети; выбора адекватных поведенческих моделей во время выхода в интернет-пространство.

Цель предлагаемого вниманию исследования – изучение состояния информационной безопасности школьников, выяснение роли внешних ограничений и возможностей внутриличностной фильтрации вредоносного интернет-контента в зависимости от возраста детей.

Методология и методики. Методология исследования базируется на современных подходах к проблеме социализации личности. Для определения степени осведомленности учащихся, их родителей и педагогов в области информационной безопасности использовался адаптированный вариант опросника Фонда развития Интернет.

Результаты и научная новизна. Теоретический анализ позволил установить соотношение основных – запретительно-ограничительного и лично-развивающего – подходов к обеспечению информационной безопасности

школьников с учетом закономерностей их взросления. Эмпирическая часть исследования показала снижение внешнего контроля пребывания ребенка в сети по мере его взросления на фоне преобладания ограничительных установок у педагогов и родителей. В связи с объективными причинами ослабления внешних ограничительных фильтров на пути вредоносного контента по мере расширения социальной активности развивающейся личности обоснована необходимость личностно-развивающего подхода к формированию информационной культуры детей начиная с раннего возраста.

Практическая значимость. Сформулированы рекомендации по реализации мер информационной безопасности школьников на разных ступенях обучения. Подчеркнута необходимость повышения информационно-коммуникационной компетентности педагогов и родителей учащихся.

Ключевые слова: информационная культура, информационная безопасность личности, информационные риски, осмысленное восприятие информации

Благодарности: выражаем благодарность анонимным рецензентам, ознакомившимся со статьей.

Для цитирования: Белякова Е. Г., Загвязинская Э. В., Березенцева А. И. Информационная культура и информационная безопасность школьников // Образование и наука. 2017. Т. 19. № 8. С. 147–162. DOI: 10.17853/1994-5639-2017-8-147-162

INFORMATION CULTURE AND INFORMATION SAFETY OF SCHOOLCHILDREN

E. G. Belyakova

University of Tyumen, Tyumen, Russia.

E-mail: b-evgenia@yandex.ru

E. V. Zagvyazinskaya¹, A. I. Berezentseva²

Grammar School of the Russian Culture, Tyumen, Russia.

E-mail: ¹grktn@mail.ru; ²bereza-psy@yandex.ru

Abstract. Introduction. The article is devoted to the problem of interaction between schoolchildren and possible informational risks transmitted on the Internet. Considering the lack of external filters on the way of harmful information streams, it is actually necessary to develop information culture of schoolchildren, their abilities to sensibly and critically interpret the information on the Internet, and choice of adequate behaviour models surfing the Web.

The aim of the present research is to analyze the state of informational safety of schoolchildren while using the Internet; gaining an understanding of the role of external restrictions and opportunities of intrapersonal filtration of the harmful Internet content depending on children age.

Methodology and research methods. The methodology of the research is based on modern methods aimed to consider the problem of personal socialization in modern information society. Thus, the Internet Initiatives Development Fund (IIDF) questionnaire let the authors define the level of awareness of recipients on the problem under consideration.

Results and scientific novelty. The theoretical analysis helped the authors predict the correlation of basic methods in order to guarantee personal safety of schoolchildren taking into account the process of maturity as well as the decrease of external filters that may stop harmful content. Empirical part of the research has enabled to reveal decrease in external control of staying of a child in network in the process of growing up against the background of restrictive attitudes prevalence among teachers and parents. Therefore, the research supposed to improve information culture of schoolchildren from the earliest ages encouraging them to sensibly and correctly interpret the information on the Internet.

Practical significance. The practical recommendations to parents and teachers in order to improve informational personal safety of schoolchildren are proposed. The relevancy of information and communication competence increase among teachers and parents is emphasized.

Keywords: information culture, information safety, information risks, sensible interpretation of information

Acknowledgements: The authors express their gratitude to anonymous reviewers of the article.

For citation: Belyakova E. G., Zagvyazinskaya E. V., Berezentseva A. I. Information culture and information safety of schoolchildren. *The Education and Science Journal*. 2017; 8 (19): 147–162. DOI: 10.17853/1994-5639-2017-8-147-162

Введение

Основная проблема, обсуждаемая в данной статье, – особенности социализации современных детей и подростков в условиях стремительно нарастающих информационных потоков, прежде всего в электронном пространстве. Сеть Интернет, ставшая естественной коммуникационной средой для подрастающего поколения, оказывает безусловное влияние на мировоззрение и поведение школьников. Данная среда наполнена полезной информацией и одновременно выступает каналом трансляции рисков социализации. К актуальным рискам относятся, например, получившие

распространение в социальных сетях «сообщества смерти», активно провоцирующие суицидальные действия; тематические группы, стимулирующие различного рода аддикции; широко представленный в Интернете вредоносный контент, способный нанести ущерб психоэмоциональному здоровью, нравственному и интеллектуальному развитию детей и подростков. Перечисленные риски становятся более реальными на фоне сравнительно низкого родительского и педагогического контроля, осуществление которого, как и обеспечение профилактики рисков, затрудняется тем, что современные дети и подростки значительно превосходят взрослых в своей цифровой компетентности. В сложившейся ситуации важно найти продуктивные подходы для обеспечения благоприятной социализации школьников и по возможности нивелировать риски информационной среды, угрожающие развитию личности.

Для достижения обозначенных целей и уточнения факторов, определяющих безопасность социализации школьников в информационной среде, нами были проанализированы соответствующие тематике современные отечественные и зарубежные исследования и предпринята попытка выяснить соотношение ограничительного и личностно-развивающего подходов к проблеме обеспечения информационной безопасности учащихся.

Обзор литературы

Эпоха информационного общества создала новые беспрецедентные возможности для человека – его развития и образования, трудовой деятельности, информационного обмена, социальной коммуникации и сотрудничества. Вместе с тем наметились тенденции, которые сложно оценить как положительные. Первая из них заключается в виртуализации социальных практик, перемещении определяющих личность сфер из реальной формы бытия в цифровую [1]. Это явление расценивается учеными как особый вызов и экзистенциальный риск, поскольку современный человек удовлетворяет многие свои потребности, связанные с коммуникацией, образованием, творчеством, семьей, благодаря виртуальной среде. Перенос ценностей в виртуальную среду приводит к зависимости от нее и одновременному ослаблению реальных социальных связей.

Вторая важная тенденция состоит в том, что параллельно с виртуализацией социальной среды происходит виртуализация социальных угроз и рисков, которые практически беспрепятственно существуют в Интернете и активно воздействуют на различные категории его пользователей [4].

Для интернет-зависимых людей невозможность войти в виртуальное пространство является источником сильнейшего дискомфорта. Установлено, что более высокие уровни онлайн-активности напрямую коррелируют с более высокими онлайн-рисками [3].

Дети и подростки – представители «цифрового поколения» – являются активными пользователями Интернет и крайне часто проявляют при этом беспечность, будучи убеждены в безопасности своих личных компьютеров и мобильных устройств [4]. На основе проведенных исследований выяснено, что дети младшего школьного возраста весьма чувствительны к негативному интернет-контенту [5]; а в подростковом возрасте доступная, но далеко не всегда полезная и позитивная интернет-информация, виртуальные развлечения, контакты в интернет-сообществах и т. п. могут послужить причинами девиантного поведения [6]. В связи с этим срочно требуются разработки методов и способов самосохранения в информационном пространстве, владение которыми должно стать жизненно важным компонентом информационной культуры современного человека.

Проблема осознанного и безопасного использования электронных ресурсов в настоящее время разрабатывается в нескольких направлениях. В зарубежных и отечественных исследованиях описаны и типологизированы информационные риски в сети Интернет. S. Livingstone относит к ним буллинг, воздействие изображений сексуального характера, секстинг, встречи с онлайн-контактами в реальном мире, интернет-зависимость и азартные игры (гэмблинг), груминг [7]. Согласно классификации N. Giant, существуют три основных категории рисков: контент, контакты и коммерция. Наиболее распространенными их формами являются физические угрозы, сексуальное насилие, буллинг и домогательство, кража личных данных, противозаконное поведение, воздействие нежелательного контента, аддикция пребывания в сети, нарушение авторских прав, вирусы и спам. Эти риски могут быть связаны с применением различных информационно-коммуникационных ресурсов и технологических средств, включая посещение веб-сайтов и онлайн-чатов, социальных сетей, с мгновенными сообщениями, онлайн-игровыми сайтами, использованием мобильных телефонов, цифровых медиа- и игровых консолей [8].

На основании анализа запросов линии помощи «Дети онлайн» выделены четыре категории онлайн-рисков – коммуникационные, технические, контентные и потребительские риски, соответствующие четырем основным сферам деятельности в Интернете. В отдельную категорию вошли риски интернет-зависимости [9]. В последние годы отмечается рост числа преступлений с использованием сети – нарушение частной жизни, личной

и семейной тайны, промышленный шпионаж. Одним из новых рисков является терроризм, в распространении которого особую роль играют масс-медиа в Интернете [10].

В образовательной среде также присутствуют информационные риски, которые систематизированы и соотнесены с направлениями деятельности в образовательном учреждении [11].

Позиции зарубежных и отечественных исследователей относительно того, как противостоять информационным рискам, объединяет мысль о необходимости развития информационной культуры, медиа-культуры, способностей личности осознанно и безопасно находиться в интернет-среде [12–15]. Вместе с тем отмечается, что запреты и отгораживание от «неправильной» информации малоэффективны. Необходимы профилактические программы обучения интернет-безопасности, ориентированные на разные аудитории и возрастные категории пользователей и учитывающие вновь возникающие информационные риски и угрозы. Опыт подобных программ, широко представленных в европейских странах [16], начинает складываться и в отечественной практике. Показательно, что организация профилактической работы в настоящее время ориентирована и на дошкольников [17].

Можно выделить два взаимодополняющих подхода к обеспечению информационной безопасности личности детей и подростков – личностно-развивающий и ограничительно-запретительный [18], «баланс» которых в процессе социализации изменяется. Если дети младшего возраста не в состоянии самостоятельно установить ограничители на пути вредоносного контента, то с расширением пространства личной автономии в подростковый и юношеский периоды, по мере развития ИКТ-компетентности и интеллекта внешние ограничения преодолеваются сравнительно легко [19] и все большее значение приобретают внутренние ресурсы личности для поддержания своей безопасности в информационной среде [20].

Материалы и методы

Цель предпринятого нами эмпирического исследования состояла в выявлении степени осведомленности учащихся начальных, средних и старших классов, педагогов и родителей о проблемах информационной безопасности в сети Интернет, в том числе в выяснении их отношения к информационным рискам и способам обеспечения информационной безопасности.

В опросе приняли участие 164 школьника начальных, средних и старших классов, 58 родителей и 37 педагогов. Исследование проводилось в ап-

реле-мае 2017 г. на базе Гимназии российской культуры г. Тюмени. Анкетирование осуществлялось с помощью опросника, разработанного Фондом развития Интернет совместно с факультетом психологии Московского государственного университета им. М. В. Ломоносова [6]. Поскольку в выборке наших респондентов были учащиеся начальной школы, для них был разработан специальный адаптированный к возрастным особенностям вариант анкеты, который прошел предварительную экспертизу. В этом варианте опросника были не только изменены формулировки вопросов и ответов для большей доступности их содержания, но и исключены вопросы, способные спровоцировать интерес детей к возможно новому для них вредоносному контенту.

Обработка результатов сочетала частотный и качественный анализ ответов на открытые вопросы.

Результаты исследования

Полученные нами данные подтверждают установленные ранее в аналогичных опросах факты высокой онлайн-активности школьников разных возрастов. Все школьники, принявшие участие в исследовании, в своих ответах отметили, что использовали Интернет в течение года ежедневно. В будние дни 69,3% младших школьников проводит в сети менее часа, 43,8% подростков – от 3 до 12 часов, около половины старшеклассников – от 3 до 5 часов. Время пребывания в сети увеличивается в выходные дни: 23% младших школьников, около 43% подростков и 50% старшеклассников тратят на виртуальные развлечения и отдых в сети от 3 до 12 часов. Распространенным видом деятельности в сети для всех учащихся является поиск разнообразной интересной информации, в том числе учебной (41% младших школьников, 41,2% подростков, 35,4% старшеклассников).

Самый вредоносный контент, по мнению учащихся (30% младших школьников, 24,3% подростков, 17,9% старшеклассников), вирусы. Старшеклассники довольно часто сталкиваются с буллингом (23,1%).

Выявлены способы реагирования на онлайн-риски в разных возрастных группах. Так, при знакомстве с новыми друзьями в сети учащиеся всех категорий готовы поделиться информацией о своем имени и фамилии, интересах и хобби, подростки и старшеклассники готовы назвать свой возраст. Не предоставляют о себе никакой информации только 23,8% учащихся начальных классов, 5% подростков и 16,1% старшеклассников.

В случае оскорбительного отношения школьники чаще всего выбирают стратегию игнорирования, избегают дальнейших контактов, актив-

но используют «черный список» (47% младших школьников, 54,5% подростков, 36,8% старшеклассников). 11,8% детей начальных классов в таких ситуациях обращаются за помощью к родителям. 35,3% младших школьников, 40% подростков, 23,1% старшеклассников готовы обсуждать с родителями возможность встречи с новым другом из социальной сети, спрашивать у них совета или разрешения. 23,5% учащихся начальных классов готовы пойти на встречу вместе с родителями, в то время как 20% подростков и 15,4% старшеклассников могут рассказать о встрече лишь своим друзьям либо пойти на встречу в одиночку. Осторожное отношение к виртуальным знакомствам (способность отказаться от встречи и от дружбы) выявлено у 23,5% младших школьников, 30% подростков и 15,4% старшеклассников. 7,7% учащихся старшего звена вообще избегают виртуальных знакомств.

Многие учащиеся высоко оценивают свои умения отбирать подходящие сайты, «чистить» компьютер от вирусов, использовать «черные списки» и противостоять мошенничеству.

По данным опроса учащихся, среди родителей далеко не все (20,3% – начальная школа, 14,6% – среднее звено, 30,5% – старшие классы) проявляют интерес к занятиям ребенка в сети, контролируя и направляя его активность. Часть взрослых ограничивает время, проводимое ребенком в Интернете (13% – в начальной школе, 18,7 – в среднем звене, 13% – в старших классах). Некоторые добавляют страничку собственного ребенка в «друзья» в социальных сетях, чтобы быть в курсе его интересов и круга общения (11,1% – начальная школа, 16,7% – среднее звено, 17,5% – старшеклассники).

В большинстве ситуаций родители оказывают детям необходимую помощь и поддержку в решении проблем, возникших в сети, – объясняют, как поступить, помогают выйти из затруднительных ситуаций. Тем не менее 28,6% старшеклассников сталкивались с бездействием и беспомощностью взрослых и были вынуждены самостоятельно разбираться с возникшими проблемами. Беспокойство вызывают далеко не редкие случаи, когда взрослые оказывались не в курсе возникших у ребенка проблем – 16,7% родителей детей младших классов, 19% родителей в среднем звене, 21,4% родителей старшеклассников.

Для обеспечения информационной безопасности родители беседуют с детьми о правилах использования Интернета (25% – в младших классах, 35% – в средних, 55,6% – в старших). 31,8% родителей учащихся начальной школы и 30% среднего звена дополнительно ограничивают время ин-

тернет-активности детей. Кроме того, 22,7% учащихся начальной школы используют Интернет только под присмотром родителей.

Для защиты детей от влияния вредной информационной продукции некоторые родители прибегают к техническим или программным ограничениям доступа: 18,6% – в начальных классах, 22,2% – в среднем звене, 18,8% – на старшей ступени. Ограничивают информацию, не соответствующую возрасту детей, 20,3% родителей учащихся младших классов, 26% – учащихся среднего звена, 18,8% – старшеклассников. В дополнение к этому родители учащихся младших и средних классов (15,3% и 14,8% соответственно) ограничивают общение с незнакомыми людьми, которые намного старше ребенка. 18,8% родителей старшеклассников уделяют внимание конфиденциальности личной информации и персональных данных. Нашлись среди респондентов и такие, кто вводит запрет на контакты с малознакомыми людьми без разрешения или в отсутствие взрослого: 22% – в младших классах, 18,5% – в среднем звене, 12,5% – на старшей ступени.

Большинство родителей имеет представление о неблагоприятных факторах воздействия ИКТ на ребенка: 81,2% – в начальной школе, 77,8% – в средней, 80% – в старшей. Оценивая время, проводимое детьми за монитором компьютера, родители указали следующие цифры: 94,2% в начальной школе и 100% в среднем звене – от нескольких минут до 3 часов, в старших классах – от 1 до 5 часов. Отметим, что ответы младших школьников и подростков и их родителей на один и тот же вопрос существенно различаются, что, на наш взгляд, говорит о том, что родители явно недооценивают уровень онлайн-активности своих детей.

Многие родители знакомы с понятием интернет-зависимости и игровой зависимости: 76,5% – в младших классах, 60% – в средних, 83,3% – в старших. Среди признаков этого явления родители указывали очевидную потребность ребенка проводить свободное время за компьютером, в социальных сетях, играя в компьютерные игры; патологическую привязанность к виртуальному миру со снижением интереса к реальному живому общению; потерю контроля над временем пребывания перед монитором; раздражительность при отсутствии доступа в сеть, протесты и истерики в случае запретов и ограничений на использование Интернета. Вместе с тем 17,6% родителей учащихся начальной школы, 40% – среднего звена и 16,7% родителей старшеклассников заявили, что никогда не сталкивались с этими явлениями.

Многие родители используют для обеспечения информационной безопасности программные средства на домашнем компьютере: 41,2% – в младших классах, 30% – в средних, 60% – в старших. Однако значитель-

ная часть взрослых респондентов все же пренебрегает техникой безопасности: 47,1%, 70% и 40% соответственно. Вероятно, достаточно большая часть родителей все еще недооценивает степень опасности информационного воздействия на неокрепшую психику детей и подростков. При этом некоторые из респондентов указали, что компьютер и Интернет отрицательно сказываются на отношениях с ребенком: 16,7% – в младших классах, 10% – в средних. Согласно полученным ответам, чаще всего разногласия и ссоры в семье случаются из-за спорных вопросов длительности пребывания в Интернете; некоторые из родителей указали на то, что у них вызывает тревогу появление замкнутости и скрытности у ребенка. Между тем 66,7% родителей младших школьников, 90% родителей подростков и 83,3% – старшеклассников, наоборот, убеждены, что использование ребенком компьютера и ресурсов Интернета не оказывает никакого влияния на взаимоотношения внутри семьи.

Ежедневно контролируют использование Интернета детьми 88,2% родителей в начальной школе, 60% – в средней, 50% – в старшей. 84,2% родителей учащихся младших классов постоянно следят за посещаемыми детьми сайтами; однако в среднем звене только это делают лишь 40%, а 10% совсем не занимаются подобным контролем; в старших классах данный контроль производят эпизодически 50% родителей, редко – 16,7%, никогда – 33,3%.

Таким образом, в большинстве случаев родители в состоянии оценить, сколько ребенок проводит времени в сети, но часто не в состоянии проверить, чем он там занят. Качественный анализ данных анкет родителей дал также информацию о наличии отдельных электронных почтовых ящиков у родителей и детей: выяснилось, что часто у взрослых нет доступа к корреспонденции ребенка, так как пароль им неизвестен. Многие родители имеют возможность просматривать страничку ребенка в социальных сетях, но делают это редко, эпизодически. При этом беседы о возможных угрозах, исходящих от социальных сетей, компьютерных игр, вредоносных сайтов, родители с детьми проводят регулярно.

Судя по анкетам учащихся, педагоги нередко помогают им в поиске необходимой информации (так ответили 33,3% в старших классах), объясняют пользу и вред некоторых веб-сайтов (30,5% – в начальных классах, 29,4% – в средних), дают советы о безопасном использовании Интернета (23,5% – в среднем звене, 13,3% – в старших классах), о правилах общения в сети (17,4% – в начальной школе, 17,6% – в среднем звене, 20% – на старшей ступени).

Качественный анализ позволил выявить также представления педагогов об основных способах обеспечения безопасности учащихся в сети Интернет, к которым учителя отнесли совместную работу школы и семьи для предупреждения негативного информационного воздействия на личность ребенка, формирование информационной грамотности, устойчивости, критического мышления.

Для обеспечения информационной безопасности учеников 57,1% педагогов используют средства фильтрации трафика, 28,6% лично контролируют время и тип занятий в сети. Учителя продемонстрировали неплохие знания о широком наборе средств защиты школьника от негативного влияния информационной продукции и умение применять на практике эти средства, к которым, в частности, относятся техническое или программное ограничение доступа (указали 33,3% респондентов), ограничения в зависимости от возраста ребенка (16,8%), запрет на контакты с малознакомыми людьми без разрешения или в отсутствии взрослого человека (25%). Осведомлены об интернет-зависимости и игровой зависимости 60% учителей. Однако 80% педагогов обозначили, что не используют программные средства для обеспечения информационной безопасности учащихся. Получается, что при хорошем владении основами информационной безопасности педагоги далеко не всегда задействуют полный арсенал средств для ее осуществления.

Обсуждение и заключение

Анализ результатов анкетирования позволяет сделать выводы о том, каким должно быть соотношение личностно-развивающего и ограничительно-запретительного подходов к обеспечению информационной безопасности школьников с учетом закономерностей их взросления.

Эмпирическая часть нашего исследования подтвердила, что, чем старше учащиеся, тем больше времени они проводят в сети Интернет, и все меньше – под надзором взрослых, несмотря на преобладание ограничительных установок у педагогов и родителей. В связи со снижением внешних ограничительных фильтров на пути вредоносного контента по мере расширения социальной активности развивающейся личности чрезвычайно важно как можно более раннее формирование критического мышления детей и обучение их основам безопасного использования электронных ресурсов. Прививать детям навыки информационной культуры, учить их способам противостояния информационным рискам, критическому и осмысленному оцениванию информации, получаемой через Интернет, нужно начиная с младшего школьного или даже дошкольного возраста.

Поскольку подростки и старшие школьники по объективным причинам более автономны в информационном пространстве, соотношение внешнего контроля и предоставления свободы в действиях и выборе ребенка по мере его взросления должно меняться. Участие родителей и педагогов в виртуальной жизни взрослеющего школьника, а соответственно, и помощь в противостоянии информационным (и социальным) рискам не только возможны, но необходимы, однако для этого нужны новые формы педагогического взаимодействия. Пристальное внимание следует уделять работе с подростками, так как бесконтрольное пребывание в сети в данном возрастном периоде особенно опасно: возросшая у учащихся среднего звена потребность в общении, их желание самоутвердиться, завоевать авторитет среди сверстников порой толкает их на необдуманные, безрассудные поступки. Поэтому взрослые обязаны налаживать доверительные отношения с подростками, выстраивать с ними конструктивные варианты диалога, находить компромиссные решения спорных вопросов. Кроме того, необходима системная работа по повышению цифровой компетентности педагогов и родителей, приведения их знаний, умений и навыков обращения с электронными ресурсами в соответствие с уровнем развития детей.

Таким образом, требуется соблюдение баланса ограничительного и личностно-развивающего подходов к обеспечению безопасности школьников в виртуальном пространстве в зависимости от их возраста. Второй подход по мере взросления ребенка должен усиливаться.

Обсуждаемая проблема в перспективе не только не потеряет своей актуальности, но и станет еще более острой, поскольку развитие ИКТ-технологий и распространение их во всех социокультурных сферах в ближайшее время будут только усиливаться. В этих условиях увеличивается ответственность школы, педагогов, родителей, задача которых начиная с самых ранних этапов социализации создать условия для формирования у детей и подростков базовых ценностей, которые будут способствовать самостоятельному сопротивлению информационным рискам.

Список использованных источников

1. Баева А. В. Экзистенциальные риски информационной эпохи // Информационное общество [Электрон. ресурс]. 2013. № 3. С. 18–28. Режим доступа: <http://www.emag.iis.ru/arc/infosoc/emag.nsf/BPA/e63962ee99dc45ac44257c120042ef7c>
2. Владимирова Т. В. К социальной природе понятия «информационная безопасность» // Вопросы безопасности [Электрон. ресурс]. 2013. № 4. С. 78–95. Режим доступа: http://www.e-notabene.ru/nb/article_596.html
3. Livingstone S. et al. In their own words: What bothers children online? // European Journal of Communication. 2014. Т. 29. № 3. С. 271–288.

4. Furnell S. Jumping security hurdles. *Computer Fraud & Security*. 2010. № 6. P. 10–14.
5. Лажинцева Е. М., Бочавер А. А. Интернет как новая среда для проявления девиантного поведения подростка // *Вопросы психологии*. 2015. № 4. С. 49–58.
6. Солдатова Г. У. и др. Цифровая компетентность российских подростков и родителей: результаты Всероссийского исследования [Электрон. ресурс]. Москва: Фонд развития Интернет, 2013. 144 с. Режим доступа: <http://www.ifap.ru/library/book536.pdf>
7. Livingstone S. et al. Children's online activities: risks and safety: the UK evidence base. 2012. Available at: http://eprints.kingston.ac.uk/23635/1/UKCCIS_Report_19_6_12.pdf
8. Giant N. E-safety for the I-generation: Combating the Misuse and Abuse of Technology in Schools. London: Jessica Kingsley Publishers, 2013.
9. Солдатова Г., Шляпников В., Журина М. Эволюция онлайн-рисков: итоги пятилетней работы линии помощи Дети онлайн // *Консультативная психология и психотерапия* [Электрон. ресурс]. 2015. Т. 23, № 3. С. 50–66. Режим доступа: <http://www.psyjournals.ru/mpj/2015/n3/soldatova.shtml>
10. Зинченко Ю. П., Шайгерова Л. А., Шилко Р. С. Психологическая безопасность личности и общества в современном информационном пространстве // *Национальный психологический журнал*. 2011. № 2. С. 48–59.
11. Привалов А. Н., Богатырева Ю. И. Основные угрозы информационной безопасности субъектов образовательного процесса // *Известия Тульского государственного университета. Гуманитарные науки*. 2012. № 3. С. 427–431.
12. Прихожан А. М. Информационная безопасность и развитие информационной культуры личности // *Мир психологии*. 2010. № 3. С. 135–141.
13. Медийно-информационная грамотность в России: дорога в будущее: сборник материалов Всероссийской научно-практической конференции «Медиа- и информационная грамотность в информационном обществе», Москва, 24–27 апреля 2013 г. / сост. Е. И. Кузьмин, И. В. Жилавская, Д. Д. Игнатова, под ред. И. В. Жилавской. Москва: МЦБС, 2014. 212 с.
14. Scott J. Children and the internet: An exploration of Year 5 pupils' online experiences and perceptions of risk // *Fields: journal of Huddersfield student research*. 2016. Т. 2. № . 1. P. e21.
15. Rahim N. H. A. et al. A systematic review of approaches to assessing cybersecurity awareness. *Cybernetes*. 2015. Т. 44. № . 4. P. 606–622.
16. Михалева Г. В. Современная британская стратегия информационной безопасности детей и молодежи // *Вестник Челябинского государственного университета*. 2013. № 22 (313). С. 33–36.
17. Edwards S. et al. Developing a measure to understand young children's Internet cognition and cyber-safety awareness: a pilot test // *Early years*. 2016. Т. 36. № . 3. P. 322–335.
18. Петрова В. А. Проблема информационной безопасности личности в современной педагогической науке и образовательной практике // *Вестник Томского государственного педагогического университета*. 2016. № 4 (169). С. 120–125.

19. Livingstone, Sonia and Millwood Hargrave, Andrea Harmful to children?: drawing conclusions from empirical research on media effects. In: Carlsson, Ulla, (ed.) Regulation, Awareness, Empowerment: Young People and Harmful Media Content in the Digital Age. Nordicom, Goteborg, Sweden. 2006. P. 21–48. Available at: <http://eprints.lse.ac.uk/1013/>

20. Zotova A. S., Mantulenko V. V., Kraskova N. I., Kislov A. G. & Rowland Z. New Values as the Basis for Innovation. International Journal of Economic Perspectives. 2016; 10 (3): 94–100. Available at: http://www.econ-society.org/ijep_contents_10.3.php#

References

1. Baeva L. V. Existential risks of the information age. *Informatsionnoye obshchestvo = Information Society* [cited 2017 June 25]. 2013; 3: 18–28. Available from: <http://www.emag.iis.ru/arc/infosoc/emag.nsf/BPA/e63962ee99dc45ac44257c120042ef7c> (In Russ.)

2. Vladimirova T. V. To the social nature of the concept of «information security». *Voprosy bezopasnosti = Security Issues* [cited 2017 June 25]. 2013; 4: 78–95. Available from: http://www.e-notabene.ru/nb/article_596.html (In Russ.)

3. Livingstone S. et al. In their own words: What bothers children online? *European Journal of Communication*. 2014; 29 (3): 271–288.

4. Furnell S. Jumping security hurdles. *Computer Fraud & Security*. 2010; 6: 10–14.

5. Lazhintseva E. M., Bochaver A. A. The Internet as a new environment for the deviant behavior of a teenager. *Voprosy psikhologii = Questions of Psychology*. 2015; 4: 49–58. (In Russ.)

6. Soldatova G. U. et al. Cifrovaja kompetentnost' rossijskih podrostkov i roditelej: rezul'taty vsrossijskogo issledovanija = Digital competence of Russian teenagers and parents: The results of the all-Russian research [Internet]. Moscow: Fond razvitiya Internet; 2013 [cited 2017 June 25]. 144 p. Available from: <http://www.ifap.ru/library/book536.pdf>. (In Russ.)

7. Livingstone S. et al. Children's online activities: risks and safety: The UK evidence base [Internet]. UK: CATS; 2012 [cited 2017 June 25]. Available from: http://eprints.kingston.ac.uk/23635/1/UKCCIS_Report_19_6_12.pdf

8. Giant N. E-safety for the I-generation: Combating the misuse and abuse of technology in schools. London: Jessica Kingsley Publishers; 2013.

9. Soldatova G., Shlyapnikov V., Zhurina M. Evolution of online risks: results of five-year work of the help line Children online. *Konsul'tativnaya psikhologiya i psikhoterapiya = Consultative Psychology and Psychotherapy* [cited 2017 June 25]. 2015; 23 (3): 50–66. Available from: <http://www.psyjournals.ru/mpj/2015/n3/soldatova.shtml> (In Russ.)

10. Zinchenko Yu. P., Shaigerova L. A., Shilko R. S. Psychological security of the individual and society in the modern information space. *Natsional'nyy psikhologicheskij zhurnal = The National Psychological Journal*. 2011; 2: 48–59. (In Russ.)

11. Privalov A. N., Bogatyreva Yu. I. The main threats to information security of subjects of the educational process. *Izvestiya Tul'skogo gosudarstvennogo universiteta. Gumanitarnyye nauki = Izvestiya of the Tula State University. Humanities Sciences*. 2012; 3: 427–431. (In Russ.)

12. Prikhozhan A. M. Information security and the development of the information culture of the individual. *Mir psikhologii = World of Psychology*. 2010; 3: 135–141. (In Russ.)

13. *Medijno-informacionnaja gramotnost' v Rossii: doroga v budushhee: sbornik materialov Vserossijskoj nauchno-prakticheskoy konferencii «Media – i informacionnaja gramotnost' v informacionnom obshhestve» = Media and Information Literacy in Russia: The Road to the Future. Collection of Materials of the All-Russian Scientific and Practical Conference «Media and Information Literacy in the Information Society»*; 2013 Apr 24–27; Moscow. Comp. E. I. Kuzmin, I. V. Zhilavskaya, D. D. Ignatova, ed. by I. V. Zhilavskaya. Moscow: mtsbs; 2014. 212 p. (In Russ.)

14. Scott J. Children and the internet: An exploration of Year 5 pupils' online experiences and perceptions of risk. *Fields: Journal of Huddersfield Student Research*. 2016; 2 (1): e21.

15. Rahim N. H. A. et al. A systematic review of approaches to assessing cybersecurity awareness. *Kybernetes*. 2015; 44 (4): 606–622.

16. Mikhaleva G. V. Modern British strategy of information security of children and youth. *Vestnik Chelyabinskogo gosudarstvennogo universiteta = Bulletin of Chelyabinsk State University*. 2013; 22 (313): 33–36. (In Russ.)

17. Edwards S. et al. Developing a measure to understand young children's Internet cognition and cyber-safety awareness: a pilot test. *Early Years*. 2016; 36 (3): 322–335.

18. Petrova V. A. The problem of information security of an individual in modern pedagogical science and educational practice. *Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta = Bulletin of Tomsk State Pedagogical University*. 2016; 4 (169): 120–125. (In Russ.)

19. Livingstone S., Millwood H. A. Harmful to children?: Drawing conclusions from empirical research on media effects. In: Carlsson, Ulla, (ed.) *Regulation, Awareness, Empowerment: Young People and Harmful Media Content in the Digital Age* [Internet]. Nordicom, Goteborg, Sweden; 2006 [cited 2017 June 25]. p. 21–48. Available from: <http://eprints.lse.ac.uk/1013/>

20. Zotova A. S., Mantulenko V. V., Kraskova N. I., Kislov A. G. & Rowland Z. New values as the basis for innovation. *International Journal of Economic Perspectives* [Internet]. 2016; 10 (3): 94–100. Available from: http://www.econ-society.org/ijep_contents_10.3.php#

Информация об авторах:

Белякова Евгения Гелиевна – доктор педагогических наук, профессор академической кафедры методологии и теории социально-педагогических исследований Тюменского государственного университета; ORCID ID 0000–0003–3867–9912, Researcher ID K-2466–2017; Тюмень, Россия. E-mail: b-evgenia@yandex.ru

Загвязинская Эвелина Владимировна – кандидат биологических наук, директор Гимназии российской культуры, Тюмень, Россия. E-mail: grktmn@mail.ru

Березенцева Анна Ивановна – кандидат педагогических наук, педагог-психолог Гимназии российской культуры, Тюмень, Россия. E-mail: bereza-psy@yandex.ru

Вклад соавторов

Е. Г. Белякова – обзор исследований по проблеме, концептуальная часть исследования.

Э. В. Загвязинская – организация исследования, разработка рекомендаций.

А. И. Березенцева – проведение эмпирического исследования, обработка и систематизация результатов.

Статья поступила в редакцию 25.06.2017; принята в печать 13.09.2017. Авторы прочитали и одобрили окончательный вариант рукописи.

Information about the authors:

Evgenia G. Belyakova – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Academic Department of Methodology and Theory of Social and Pedagogical Studies, University of Tyumen, Tyumen, Russia. ORCID ID 0000-0003-3867-9912, Researcher ID K-2466-2017. E-mail: b-evgenia@yandex.ru

Evelina V. Zagvyazinskaya – Candidate of Biological Sciences, Director of the Grammar School of the Russian Culture of Tyumen, Tyumen, Russia. E-mail: grktmn@mail.ru

Anna I. Berezentseva – Candidate of Pedagogical Sciences, Teacher-Psychologist, Grammar School of the Russian Culture of Tyumen, Tyumen, Russia. E-mail: bereza-psy@yandex.ru

Contribution of the authors:

Evgenia G. Belyakova – research review on the problem, the conceptual part of the study.

Evelina V. Zagvyazinskaya – organization of the research, development of recommendations.

Anna I. Berezentseva – conducting empirical research, processing and systematization of the results.

Received 25.06.2017; accepted for publication 13.09.2017.

The authors have read and approved the final manuscript.

ДОПОЛНИТЕЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

УДК 378.046.4

DOI: 10.17853/1994-5639-2017-8-163-187

ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ СПОСОБНОСТИ К ИНОРЕЧЕВОМУ ВЗАИМОДЕЙСТВИЮ В СИСТЕМЕ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

А. Г. Горбунов

*Институт языка и литературы Удмуртского государственного университета,
Ижевск, Россия.*

E-mail: votkaizhevsk@gmail.com

Аннотация. Введение. В условиях глобализации рынка труда российская система дополнительного профессионального образования призвана способствовать повышению уровня конкурентоспособности работников, уже закончивших высшие учебные учреждения. Одной из востребованных компетенций сегодня является способность к эффективной коммуникации на родном и иностранном языках, обеспечивающая продуктивное социокультурное и профессиональное взаимодействие и профессиональную мобильность специалистов. Однако существуют противоречия между требованиями Федерального государственного образовательного стандарта о необходимости формирования продвинутого и высокого уровней иноязычной компетентности у обучающихся на различных направлениях подготовки в высшей школе, с одной стороны, и недостаточно разработанным педагогическим и методическим инструментарием для успешного обучения иностранным языкам – с другой.

Цель публикации – показать возможности формирования иноязычной компетентности у слушателей курсов системы дополнительного образования на основе дискурсивных практик решения коммуникативных задач.

Методология и методы. Проблема совершенствования языковой подготовки в высшей школе обсуждается с позиций синергии педагогической науки и прикладной лингвистики. В качестве методологической базы разработки модели формирования способности к речевому взаимодействию на иностранном языке были избраны системно-синергетический, коммуникативно-деятельностный, дискурсивный и технологический подходы. В ходе исследования использовались методы анализа и синтеза.

Результаты и научная новизна. Материалы, представленные в статье, вносят вклад в теорию и методику дополнительного профессионального образования в части эффективного освоения специалистами иностранного языка и обретения ими навыков межличностной и профессионально-ориентированной коммуникации. Расширено представление о дискурсивной иноязычной компетенции за счет методологически обоснованного ее определения и описания аспектов ее содержания и компонентов структуры. На материале обучения английскому языку спроектирована педагогическая технология и сконструирован алгоритм формирования дискурсивной иноязычной компетенции как базовой метапредметной составляющей иноязычной компетентности. Выявлены критерии готовности и способности обучающихся к коммуникации на иностранном языке; описаны показатели, характеризующие уровни сформированности дискурсивной иноязычной компетенции.

Практическая значимость. Предлагаемая авторская технология позволяет реализовать широкий диапазон инвариантов дискурсивных практик, что значительно увеличивает возможности эффективного обучения иностранному языку специалистов различных отраслей экономики и производства и учащихся разных уровней подготовки. Представленные в статье результаты исследования могут быть полезны при разработке учебно-методических комплексов в системах повышения квалификации и дополнительного профессионального образования.

Ключевые слова: иноязычная компетентность, дискурс, дискурсивные практики, англосаксонская модель речевого взаимодействия, дискурсивная формула, дискурсивная иноязычная компетенция, педагогическая технология, рефлексивная позиционная дискуссия

Благодарность. Автор выражает признательность экспертам за их объективное мнение в отношении данной статьи.

Для цитирования: Горбунов А. Г. Особенности формирования способности к иноречевому взаимодействию в системе дополнительного профессионального образования // Образование и наука. 2017. Т. 19. № 8. С. 163–187. DOI: 10.17853/1994-5639-2017-8-163-187

SOME ASPECTS OF FOREIGN LANGUAGE COMPETENCE DEVELOPMENT IN THE SYSTEM OF CONTINUED PROFESSIONAL EDUCATION

A. G. Gorbunov

Institute of Language and Literature of Udmurt State University, Izhevsk, Russia.

E-mail: votkaizhevsk@gmail.com

Образование и наука. Том 19, № 8. 2017 / The Education and Science Journal. Vol. 19, № 8. 2017

Abstract. *Introduction.* The system of continued professional education in modern Russia is aimed at raising the level of professional workers' ability for competition at the global vocational market. Among the most required competences we put an emphasis on the ability for efficient communication in the native and foreign languages pursuing social, cultural and professional interaction. The practical experience proves that students of various courses of study within the system of continued professional education have difficulties while communicating in a foreign language because of a low level of their foreign language communication competence that is based on ability for decoding and producing a discourse.

Aim. The article considers the factors to develop students' ability for decoding and producing a discourse in the format of reflexive positional discussion.

Methodology and research methods. Development of the advanced and high level of foreign language competence is possible via introduction of institutional discursive practices into the educational process. Development of foreign language competence in the system of continued professional education is being discussed from the point of synergy of pedagogical science and applied linguistics. System-synergetic, communicative-activity, discursive and technological approaches have been chosen as the methodological base to develop the system of criteria of students' preparedness and ability to communicate in a foreign language. Methods of analysis and synthesis have been used during the work as well.

Results and scientific novelty. The materials presented in the publication make a contribution to the theory and methodology of continued professional education regarding effective experts' foreign language mastering, and skills acquisition for the most productive interpersonal and professional-oriented communication. Methodologically-based definition and description of the components of subject and structure of the concept of discursive foreign language competence are given. The educational technique that makes it possible to realize a wide range of discursive practices invariants has been developed. The algorithm for advanced and high level of discursive competence development has been described. The criteria of students' preparedness and ability to communicate in a foreign language have been described as well as the marks related to the levels of developed discursive foreign language competence.

Practical significance. The author's proposed technology enables to realize a wide range of invariants of the discursive practices and considerably increases the possibilities of effective foreign language training for specialists of various branches of economy and production, and pupils of different levels of training. The presented research results can be used when developing educational and methodical complexes in the systems of professional development and continued professional education.

Keywords: foreign language competence, discourse, discursive practices, Anglo-Saxon model of verbal interaction, discursive formula, discursive foreign language competence, pedagogical methodology, reflexive positional discussion

Acknowledgements: The author appreciates the experts' objective peer-review analysis and evaluation of the article.

For citation: Gorbunov A. G. Some aspects of foreign language competence development in the system of continued professional education. *The Education and Science Journal*. 2017; 8 (19): 163–187. DOI: 10.17853/1994-5639-2017-8-163-187

Введение

Современная система дополнительного образования в России предоставляет возможность уже сложившимся специалистам в ходе непрерывного послевузовского образования, или «образования через всю жизнь», развить их профессиональные знания и умения до уровня, обеспечивающего им конкурентные преимущества на современном рынке труда. Глобализация социокультурного, образовательного и экономического пространства требует от выпускников университетов профессиональной мобильности, которая напрямую зависит от их способности к коммуникации на родном и иностранном языках с учетом межкультурного фактора и их квалификации.

Способности специалиста к межличностному и профессиональному иноречевому взаимодействию, а также к работе с различными источниками на иностранном языке для получения профессионально значимой информации являются частью системы сформированных общих и профессиональных компетенций продвинутого и высокого уровней, или иначе «компетентностной модели специалиста, ориентированной на субъект труда» [1].

Поскольку термин «компетентность» имеет множество толкований, поясним, что под ним мы понимаем комплексный личностный ресурс различных компетенций человека, обеспечивающий эффективное взаимодействие с окружающим миром. Коммуникативная иноязычная компетентность также представляет собой целостную совокупность компетенций, среди которых мы выделяем дискурсивную компетенцию, рассматриваемую нами посредством анализа дискурсивной формулы, где учитывается модель речевого взаимодействия в конкретной иноязычной (например, в англосаксонской) культуре.

Компетенция в нашей трактовке является определенной сферой приложения знаний, навыков, умений и качеств, которые в рамках комплексного личностного ресурса помогают человеку действовать в разнообразных, в том числе новых для него, ситуациях.

Дискурсивная иноязычная компетенция – это способность участника коммуникации на иностранном языке воспринимать и порождать дискурс, умение в социально, культурно, профессионально и идеологически обусловленных ситуациях речевого взаимодействия производить композиционно оформленные, целостные и завершенные тексты (высказывания) для решения общей для участников диалога коммуникативной задачи.

Формирование иноязычной компетентности в системе дополнительного профессионального образования на неязыковых направлениях подготовки, как правило, организуется сообразно учебному плану и учебным программам, разработанным для направлений системы бакалавриата. В таких программах обычно уделяется незначительное внимание развитию коммуникативной составляющей иноязычной компетентности: от студента требуется умение прочесть и перевести текст с иностранного языка на родной и наоборот, изучить корпус активных лексических единиц и с опорой на текст ответить на ключевые для понимания его содержания вопросы. Такая работа не предполагает творческого подхода, не способствует рефлексивной позиционной дискуссии¹, в основе которой лежит способность к восприятию и порождению дискурса, а «осмысленный рефлексивный выход включает анализ ... приобретенного опыта с целью его применения в ситуации [коммуникации] в будущем» [2].

Обзор литературы

Проблеме совершенствования профессионально-иноязычного образования посвящены публикации Н. И. Алмазовой, Н. И. Гез, А. И. Газизовой, И. А. Зимней, Н. А. Мыльцевой, П. И. Образцова, В. М. Панфиловой, А. Н. Панфилова, О. В. Полякова, В. В. Сафоновой, Н. Н. Сергеевой, П. В. Сысоева и др. Из зарубежных авторов к этому списку стоит добавить Р. Bogaah, M. Celce-Murcia, Dudley-Evans, T. Hutchinson, D. Nunan, M. Van Naerssen, E. T. Olshtain, A. Waters и др.

Большинство исследователей включает иноязычную компетентность в структуру профессиональной компетентности. Изучением ее содержания через дискурсивную составляющую занимались О. В. Аникина, А. И. Газизова, С. К. Гураль, В. В. Киселева, В. М. Панфилова, А. Н. Панфилов, Е. А. Шатурна и др.

Необходимость формирования и развития иноязычной компетентности на основе ее дискурсивной компоненты подчеркивается И. Б. Во-

¹ Семенов И. Н., Степанов С. Ю. Рефлексивная психология и педагогика творческого мышления. Запорожье: Запорожский государственный университет, 1992. 192 с.

рожцовой, Н. Д. Гальсковой, Н. И. Гез, А. К. Гейхман, И. А. Зимней, Н. В. Поповой, Е. Н. Солововой и др., поскольку именно такой подход может обеспечить качественные коммуникации в профессиональных дискурсах-сообществах и в ходе контактов специалистов с внешним миром как медийного аспекта их профессиональной деятельности.

Н. И. Алмазова считает, что дискурсивная иноязычная компетенция является целью системы современного образования в области обучения иностранным языкам¹, что с позиций лингводидактики придает дискурсу, как лингвистическому феномену, непреходящее значение.

О. В. Аникина отмечает, что «... дискурс должен рассматриваться как важнейший компонент обучения иностранным языкам. Поэтому решение проблем, связанных с овладением всеми функциями дискурса в учебном процессе, целенаправленная ориентация обучения на формирование дискурсивной компетенции являются необходимым условием достижения современных целей обучения» [3].

С. К. Гураль и Е. А. Шатурная приходят к выводу о том, что дискурсивная компетенция – «неотъемлемая субстанция компетенции коммуникативной, представляющая собой знание различных типов дискурсов и правил их построения, а также умение создавать и понимать их с учетом ситуации общения» [4].

По мнению В. В. Киселевой, участники речевого взаимодействия выражают через дискурс свои основные коммуникативные потребности: «Именно они создают основу мотивов, которые обуславливают предилекцию личности не только в языке, но и в дискурсе, т. е. личность начинает вести себя избирательно в отношении предлагаемых ей аргументативных ситуаций еще до вступления в дискурс...» [5].

Вместе с тем некоторые исследователи не видят необходимости жестко разводить в педагогических целях понятия «текст» и «дискурс» в значениях «текст как объект» и «текст как деятельность», объясняя это их диалектической взаимообусловленностью. Эта группа ученых считает, что вполне допустимо употреблять термины «текст» и «дискурс» синонимически, но оставляя за последним ярко выраженную процессуальность. Так, М. А. Макарова утверждает, что «недопустимо к анализу общения подхо-

¹ Алмазова Н. И. Когнитивные аспекты формирования межкультурной компетентности при обучении иностранному языку в неязыковом вузе: автореф. дис. ... д-ра пед. наук. Санкт-Петербург, 2003. 47 с.

дить с теми же мерками и шаблонами, которыми мы привыкли описывать язык как систему знаков»¹.

Приходится констатировать, что все еще существует потребность в четкой классификации основных характеристик дискурса, которая не допускает какой бы то ни было терминологической разобщенности, так как разные авторы понимают под термином «тип дискурса» и регистр дискурса, и канал передачи информации, и жанр, и функциональный стиль, и формальность дискурса. В некоторых случаях как системные характеристики дискурса также рассматриваются принципы сотрудничества Г. П. Грайса².

Данные принципы речевого взаимодействия были разработаны Г. П. Грайсом в 1975 г. Сейчас они известны как дискурсивные законы:

- максима объема (высказывание должно быть максимально информативным, но не избыточным);
- максима качества (высказывание должно быть максимально точным и объективным в смысле содержания и не предлагать собеседнику констативы / утверждения, истинность которых может быть легко подвергнута сомнению);
- максима соответствия (высказывание должно соответствовать коммуникативной задаче и исключать смысловые девиации);
- максима восприятия (стратегия порождения высказывания должна тяготеть к ясности и четкости фразирования мысли, отсутствию двусмысленности, краткости, структурированности, что, в целом, определяет уровень комфорта аудитории при восприятии речевого произведения)³.

К сожалению, анализ учебников и учебных пособий по английскому языку для неязыковых вузов, выпущенных в последние годы в России и странах ближнего зарубежья («English Through Reading», 2002; «Английский язык: учебник для неязыковых вузов», 2004; «Английский для бакалавров», 2006; «Express English», 2008 и др.), а также учебных комплексов зарубежных авторов (наиболее распространены в нашей стране «Academic Vocabulary In Use», 2008; «New Cambridge Advanced English (Student's Book)», 2009; «English For Information Technology», 2011 и др.) показывает, что в содержании обучения иностранному языку недостаточ-

¹ Макаров М. А. Интерпретативный анализ дискурса в малой группе. Тверь: Тверской государственный университет, 1998. С. 171.

² Грайс Г. П. Логика и речевое общение // Новое в зарубежной лингвистике. Вып. XVI. Москва: Прогресс, 1985. С. 217–237.

³ Грайс Г. П. Логика и речевое общение // Новое в зарубежной лингвистике. Вып. XVI. Москва: Прогресс, 1985. С. 217–237.

но представлен материал коммуникативной направленности, способствующий решению через дискурсивные практики широкого спектра коммуникативных задач, наиболее часто встречающихся в ходе устного речевого взаимодействия в различных ситуациях межличностного и профессионального общения. Крайне мало внимания уделяется и другим формам целенаправленного развития умений, связанных с аутентичным речевым поведением субъектов коммуникации в ситуациях как спонтанного, так и подготовленного общения на иностранном языке на межличностные и профессиональные темы.

Система дополнительного профессионального образования призвана содействовать профессиональным работникам, личностно-профессиональное развитие которых уже состоялось, в их стремлении приобрести новые знания на пути к профессиональному совершенствованию и перейти на новую ступень мастерства, что возможно сделать среди прочего за счет сформированной иноязычной компетентности. В основе последней лежит дискурсивная иноязычная компетенция, которая обеспечивает эффективную работу с иноязычными источниками информации и способствует развитию культуры речи обучающихся как на иностранном, так и на родном языке.

Материалы и методы

Изучение современного научного и образовательного контекстов и проблемы формирования иноязычной компетентности на основе ее дискурсивной составляющей позволило нам выделить ряд противоречий:

- между требованиями Федерального государственного образовательного стандарта нового поколения о необходимости формирования продвинутого и высокого уровней иноязычной компетентности обучающихся на различных направлениях подготовки в высшей школе и недостаточной разработанностью педагогического инструментария для успешного достижения такого результата;
- между содержанием современных средств обучения, направленных на развитие способности к восприятию и производству дискурсов для осуществления межличностного и профессионального взаимодействия на иностранном языке и необеспеченностью педагогического процесса адекватной этим целям методической поддержкой.

Мы полагаем, что современные лингводидактические комплексы, внедряемые в учебный процесс в системе дополнительного образования в высшей профессиональной школе, должны быть разработаны с позиций синергии пе-

дагогической науки и прикладной лингвистики¹ и призваны способствовать формированию у обучающихся понимания природы дискурса, знания его системных характеристик [6], следствием чего станет развитие умений решать широкий диапазон практических коммуникативных задач: обучающиеся обретут способность к декодированию и порождению дискурсов [7], умение переходить с дискурса родного языка на дискурс изучаемого языка в ходе устного общения с целью качественного донесения до целевой аудитории своей точки зрения, обоснования своего мнения, изложения основной идеи предмета дискуссии и т. д. [8, 9] – т. е. те навыки и знания, которые могут обеспечить их успешность в профессиональных дискурс-сообществах и предопределят рост их профессионального мастерства.

Предлагаемый нами комплексный подход для устранения обозначенных ранее противоречий с позиций педагогической методологии является новацией [8]. Методологическую основу формирования способности к речевому взаимодействию на иностранном языке составляют:

- системно-синергетический подход, позволяющий разработать новые методы, средства, формы и системы обучения, направленные на формирование искомой компетенции за счет новых открытий в смежных с педагогической наукой областях (например, в психологии, философии, социологии, а также в теории дискурса, дискурсивной лингвистике, теории речевых актов и др.);
- коммуникативно-деятельностный подход, способствующий эффективной организации учебного процесса, направленного на обучение общению на иностранном языке; использование неродного языка с целью обмена суждениями в сфере профессиональной деятельности с представителями зарубежных дискурс-сообществ. Такой подход позволяет адаптировать процесс обучения к личности обучающегося и его познавательным способностям, превратить его в процесс присвоения навыков и умений производства речевых актов самовыражения;
- дискурсивный подход, разрешающий выделить дискурсивную составляющую коммуникации, в основе которой лежит знание и понимание природы дискурса, компонентов его содержания и структуры, а также системных характеристик этого лингвистического феномена, и сформировать через модель иноязычного речевого взаимодействия продвинутый и высокий уровни соответствующей языковой компетентности;

¹ Виненко В. Г., Блинов В. И., Сергеев И. С. Методика преподавания в высшей школе: учебно-практическое пособие. Москва: ЮРАЙТ, 2015. 316 с.

• технологический подход, дающий возможность в достаточно короткие сроки (в период обучения в образовательном учреждении) подготовить современного специалиста-профессионала, который обладает высоким конкурентным потенциалом, т. е. владеет набором необходимых профессиональных компетенций, востребованных на современном рынке труда.

В соответствии с вышеизложенным мы понимаем системные характеристики дискурса как свойство целостности внутренней организации и формы, что на современном этапе развития языкознания позволяет постулировать следующее: к понятию «дискурс» применимы такие характеристики, как регистр [10], тип / модус, жанр, функциональность / функциональный стиль и формальность [11]. Наиболее отчетливо выделяются три основных класса приложения термина «дискурс»:

- 1) лингвистические употребления термина «дискурс»;
- 2) использование термина с целью уточнения традиционных понятий стиля; через дискурс описывается способ порождения текста – какой или чей дискурс;
- 3) употребление термина предполагает особый, идеальный вид коммуникации – «дискурс рациональности» [12].

Методами анализа и синтеза мы выделили компоненты содержания и структуры дискурсивной компетенции [13].

Лингвистический компонент включает понимание языка как системы речевых средств, организованных по формально-семантическому признаку, и правил их использования; и понимание речи как процесса реализации языковой системы в конкретных ситуациях общения. Продуктами этого процесса являются речевые произведения, организованные по семантико-коммуникативному признаку [14, с. 17].

Функциональный компонент требует знания системных свойств дискурса и его функций при организации речевого взаимодействия.

Когнитивный компонент – способность обучающегося воспринимать среду коммуникации, декодировать экстралингвистический фактор речевого взаимодействия. При этом особое значение играет скорость когниции, которая может обеспечить успех коммуникации или, наоборот, привести к коммуникативному сбою. Когнитивный компонент предполагает также способность коммуниканта оценивать параметры речевого взаимодействия, анализировать среду коммуникации и на данной основе выбирать наиболее эффективные стратегии и тактики речевого поведения.

Эмоционально-мотивационный компонент дискурсивной иноязычной компетенции образуется за счет внутренней установки коммуниканта на свою успешность в качестве партнера по речевому взаимодей-

ствию. Этот компонент может включать аксиологический аспект, отражающий уровень привлекательности общения в системе личностных, социальных, культурных, профессиональных ценностей дискурсивного сообщества, к которому принадлежит коммуникант.

Умение выбрать правильную тактику и стратегию речевого поведения указывает на высокий уровень социально-перцептивных способностей человека, его коммуникативный потенциал. Являющуюся неотъемлемой частью социального взаимодействия *способность к перцепции реалий коммуникационной среды* мы рассматриваем как дополнительный компонент содержания дискурсивной иноязычной компетенции.

Поведенческий компонент предполагает определенный набор оптимальных моделей нормированного речевого взаимодействия, свойственных тому или иному дискурсивному сообществу. Возможность приверженности коммуниканта к каким-либо социально-культурным нормам речевого взаимодействия или отторжения им таковых указывает на связь поведенческого компонента с эмоционально-мотивационным.

Взаимодействие компонентов дискурсивной иноязычной компетенции в сфере устного общения мы представляем следующим образом: когнитивный компонент в значительной степени определяет поведенческий, который находится во взаимосвязи с перцептивным; эмоционально-мотивационный невозможен без когниции в процессе речевого взаимодействия. Эмоциональное состояние коммуниканта, безусловно, оказывает влияние на его модель речевого поведения, которая все же будет соответствовать степени формальности дискурса, сообразной условиям речевого взаимодействия. Коммуникант в процессе речевого взаимодействия сканирует, или познает, среду коммуникации и выстраивает свое речевое поведение таким образом, чтобы добиться желаемого (положительного) эмоционального фона и довести акт взаимодействия до успешного завершения. Таким образом, успех локуции коммуниканта будет обусловлен взаимодействием лингвистического и функционального компонентов.

Вышеизложенное позволяет выделить структурные компоненты дискурсивной иноязычной компетенции:

- системный, лингвистический и жанровый, коррелирующие с первым классом употребления термина «дискурс» (лингвистическим использованием);
- социокультурный и формальный, которые соотносятся с вторым классом понимания дискурса (*какой или чей дискурс*);
- стратегический, тактический и прагматический, соответствующие третьему классу – «дискурсу рациональности».

Структурные компоненты дискурсивной иноязычной компетенции могут быть описаны следующим образом:

- *системный компонент*: знание о системе изучаемого языка и системных характеристиках дискурса (регистр, тип/модус, жанр, функциональный стиль и формальность) и умение ими пользоваться;
- *лингвистический компонент*: сформированное на основе знаний о системе изучаемого языка и системных характеристик дискурса умение пользоваться иноязычными лексикой, грамматикой, синтаксисом;
- *социокультурный компонент*: знания и умения осуществлять речевое взаимодействие, соотнесенное с нормами речевого поведения (узусом) партнера по иноязычной коммуникации;
- *жанровый компонент*: знания и умения осуществлять речевое взаимодействие с представителями различных дискурсивных сообществ (в том числе профессиональных);
- *формальный компонент*: умение декодировать социокультурный и профессиональный контекст иноязычной среды коммуникации и строить речевое взаимодействие на принципах иерархичности;
- *стратегический, тактический и прагматический компоненты*: способность к планированию речевого взаимодействия в соответствии со строго обозначенной целью коммуникации с последующим достижением этой цели в процессе речевого акта [13].

Результаты исследовательской работы

Мы полагаем, что формирование в системе дополнительного профессионального образования знаний и понимания системных характеристик дискурса, умений осуществлять реальное речевое взаимодействие через смысловосприятие и смыслопорождение сделают процесс достижения обучающимися продвинутого и высокого уровней дискурсивной иноязычной компетенции в значительной степени более эффективным [15]. При обучении английскому языку также важно наличие у слушателей понимания отличий модели речевого взаимодействия на родном языке от англосаксонской модели вербального взаимодействия [9]. Это понимание обеспечит более легкий переход с дискурса родного языка на дискурс английского при осуществлении межличностного и профессионально-ориентированного общения.

Формирование способности к смысловосприятию иноязычной речи и смыслопорождению текстов на чужом языке осложняется необходимостью наличия у слушателей курсов дополнительного образования умения декодировать экстралингвистический фактор, являющийся неотъемлемой составляющей любой дискурсивной практики. Речевому взаимодействию, как правило, сопутствуют фоновые смыслы, возникающие бла-

годаря социокультурному и профессиональному опыту коммуникантов. Такой опыт создает основу для развития механизма рефлексии, который включает «анализ осуществленной деятельности, ее реконструкцию на основе критического переосмысления личностных оснований и выход на новую норму (вершину) личностно-профессионального развития» [16].

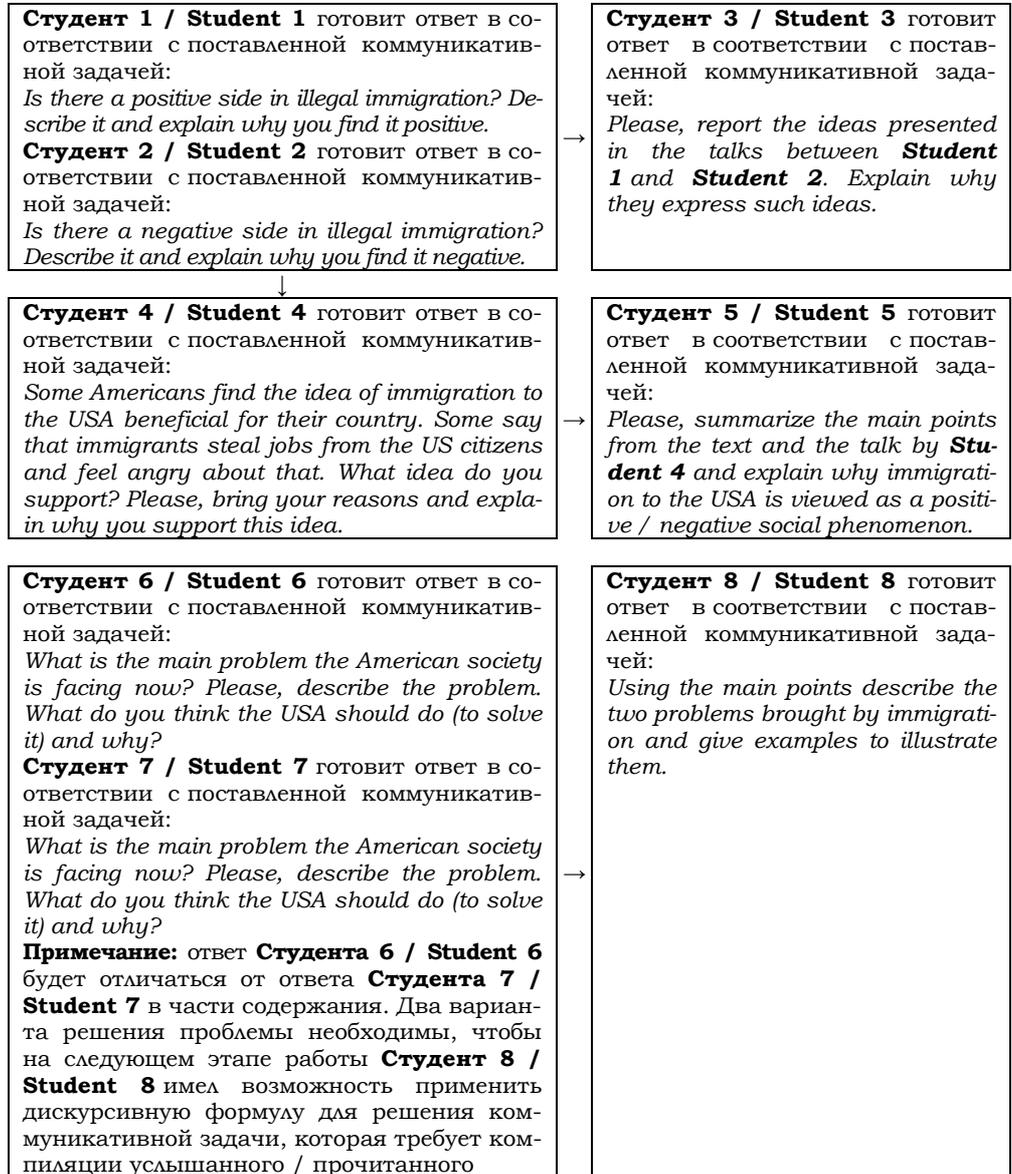
Принципы успешного восприятия и создания личностно-профессионального дискурса основаны на понимании того, что устная и письменная речь должны соответствовать требованию структурированности, целостности и завершенности. Смыслы должны быть представлены в логической последовательности, связь между ними должна быть очевидна.

Перечень дискурсивных практик для решения коммуникативных задач, наиболее часто встречающихся в профессиональных дискурс-сообществах, включает:

- общение в формате интервью на темы межличностного или профессионального характера;
- обоснование своего выбора из предложенных вариантов решения проблемы межличностного или профессионального характера;
- подготовку сообщения / доклада;
- обобщение и систематизацию информации межличностного или профессионального характера из различных источников;
- поиск и обоснование эффективного, с точки зрения коммуниканта, решения проблемы;
- интерпретацию предметно-изобразительного кода (рисунка, таблицы, диаграммы, гистограммы и др.) [17].

Дискурсивные практики могут служить основанием для рефлексивной позиционной дискуссии, когда «появляется целостное видение тех процессов и явлений, которые могут возникнуть в результате проектирования нововведения в условиях учебного занятия. Выстраивание целостной концептуальной модели разворачивания событий и определение роли и позиции каждой группы позволяют проработать различные варианты последствий рефлексивных выходов» [16]. Подобная рефлексивная позиционная дискуссия может быть представлена схематически (рисунок). В качестве примера нами выбрана тема «Иммиграция / Immigration», разработанная на основе Модуля 30 «Cause and effect» учебного пособия «Academic Vocabulary In Use» (2008)¹. Это дидактический компонент курса повышения квалификации «Академический английский для сдающих международный экзамен по иностранному языку» Института дополнительного образования Удмуртского государственного университета (Ижевск).

¹ McCarthy M., O'Dell F. *Academic Vocabulary in Use*. Cambridge: Cambridge University Press, 2008. P. 68–69.



Последовательность рефлексивных выходов слушателей курса повышения квалификации в ходе позиционной дискуссии

Succession of reflective communicative acts by students of professional development course while positional discussion is in progress at class

Учебное пособие «Academic Vocabulary In Use» имеет понятную для обучающихся структуру. Каждый тематический модуль состоит из двух разделов: презентации лексических единиц по теме и тренировочных упражнений комбинированного типа (лексика + грамматика). Тематические модули не предполагают организации позиционной дискуссии по теме, в ходе которой слушатели курса могли бы проработать и реализовать серию рефлексивных выходов. Однако лексико-грамматический материал может стать основой такой тематической дискуссии и позволяет модератору (преподавателю) предложить аудитории набор коммуникативных задач, решение которых реализуется через дискурсивные практики, типичные для англосаксонской культуры. Модератор использует свое право выбора представленных в пособии тематических модулей сообразно поставленной образовательной цели: охватить максимально возможный в рамках курса блок материала, расположив его в определенной последовательности, дающей возможность логичного перехода от одной темы обсуждения к другой; организовать рефлексю ранее осуществленной деятельности в формате дискурсивной практики и ее реконструкцию в контексте последующего тематического модуля с использованием нового лексико-грамматического материала и т. п. Как справедливо полагают В. Hudson, D. Owen и K. van Veen, «разработка различных заданий, оценочных средств и организация слаженного взаимодействия является ключевым фактором в процессе, способствующем целенаправленному вовлечению [студентов в коммуникацию]» [18].

Слушатели курсов повышения профессиональной квалификации в системе дополнительного образования, как правило, демонстрируют уровни иноязычной компетенции от порогового до продвинутого, высокий уровень встречается редко. Обучающиеся стремятся как можно лучше подготовиться к сдаче международного экзамена по иностранному языку и добиться максимально высокого результата, который в дальнейшем даст им возможность получить конкурентное преимущество, обеспечивающее высокую степень мобильности и успешный карьерный рост в рамках выбранной профессиональной траектории.

Педагогическая технология, позволяющая реализовать в течение учебного курса широкий спектр инвариантов дискурсивных практик, строится на принципах целостности, воспроизводимости в конкретной педагогической и образовательной среде для достижения поставленных учебных целей, адаптации процесса обучения к личности обучающегося и его познавательным способностям [15]. Потенциальная избыточность учебной информации создает обучающимся оптимальные условия для когниции.

Системными характеристиками данной педагогической технологии являются ее разработка под конкретный педагогический замысел; строгая последовательность действий, операций, коммуникаций, ориентированная на искомый результат; достижение результата через педагогическую и образовательную деятельность субъектов обучения; поэтапное планирование и последовательная реализация элементов технологии, доступные для воспроизведения любому педагогу и гарантирующие достижение нужного результата; прозрачные диагностические процедуры (критерии, их показатели и инструментарий для измерения результатов деятельности обучающегося).

Технология представляет собой дидактический цикл продвижения от незнания к знанию в соответствии с двумя параметрами «компетентность» и «осознанность», что в декартовых координатах выглядит как жесткая технологическая последовательность этапов когниции:

- бессознательная некомпетентность (не имею представления о том, чего я не знаю);
- сознательная некомпетентность (знания 1-го типа: знаю, чего я не знаю);
- сознательная компетентность (устойчивое воспроизводство знаний 1-го типа и приобретение начальных умений – знаний 2-го типа (знаю, что я знаю, и делаю это с сознательным контролем);
- бессознательная компетентность (знания 1-го типа развиты до уровня понимания и легкого воспроизводства, а знания 2-го типа автоматизированы и интегрированы в опыте) [5].

Схема реализации педагогической технологии отображена в таблице.

Способность к межличностному и профессионально-ориентированному взаимодействию на иностранном языке мы рассматриваем как метадисциплинарную компетенцию, так как создаваемые обучающимися дискурсы охватывают широчайший диапазон тем дискуссий, начиная с общения на бытовые темы и заканчивая узкоспециальными вопросами, обсуждая которые обучающиеся демонстрируют свои способности к коммуникации, когниции и рефлексии. Известные «методики, предусматривающие личностно-профессиональное развитие и овладение коммуникативными, когнитивными и рефлексивными способностями, в системе последипломного образования считаются стратегическими, а техника их развития в силу своей универсальности и целостности названа «метатехникой»¹.

¹ Деркач А. А. Методолого-прикладные основы акмеологических исследований. Москва: РАГС, 1999. С. 168.

Схема реализации педагогической технологии формирования
продвинутого и высокого уровней дискурсивной иноязычной
компетенции

Step-by-step scheme of educational method to develop advanced and high
level discursive foreign language competence

Этапы деятельности в ходе реализации образовательной технологии Stages of activities while the educational method is being realized						
Бессознательная некомпетентность / Instinctive incompetence		Сознательная некомпетентность / Conscious incompetence			Сознательная компетентность / Conscious competence	Бессознательная компетентность / Instinctive competence
1. Целеполагание или мотивация обучающихся к изучению дискурсивных практик, способствующих успешному решению широкого спектра коммуникативных задач на иностранном языке	2. Презентация новых знаний о дискурсивных практиках в формате устного общения сообразно целям и задачам учебного модуля	3. Групповая работа преподавателя, направленная на решение проблемы непонимания учебного материала через обратную связь в формате вопрос – ответ	4. Закрепление знаний	5. Индивидуальная работа преподавателя, направленная на решение проблемы непонимания учебного материала через обратную связь в формате вопрос – ответ	6. Применение обучающимися полученных знаний в ходе решения представленных в учебном модуле коммуникативных задач при устном взаимодействии на иностранном языке	7. Итоговый контроль: оценка качества решения комплекса коммуникативных задач с использованием сообразных дискурсивных формул в формате англосаксонской модели речевого взаимодействия
Виды учебной деятельности в ходе реализации образовательной технологии Types of learning activities while the educational method is realized						
Учебно-познавательная деятельность / Learning and cognitive activity					Творческая деятельность / Creative activity	
1. Вводная обзорная лекция о роли дискурса в ежед-	2. Имплицитное обучение решению различных типов	3. Развитие способности группы к эмпатии и имита-	4. Эксплицитное обучение решению различных типов	5. Развитие способности обучающегося к эмпатии	6. Практическая работа, направленная на развитие у обу-	7. Оценка качества рефлексии в ходе подготовленного

невной и профессиональной коммуникации	коммуникативных задач через тренировочные упражнения, связанные с повторением алгорита дискурсивной формулы	ции	коммуникативных задач через использование соответствующей дискурсивной формулы	и имитации. Пошаговое обучение дискурсивной практике, если необходимо	чающихся способности к подготовке и не подготовленному речевому взаимодействию в условиях учебного занятия с опорой на тему учебного модуля	и неподготовленного речевого взаимодействия в формате круглого стола или беседы без опоры на тему учебного модуля
--	---	-----	--	---	---	---

Качество решения различных коммуникативных задач с использованием дискурсивных практик в ходе проведения дискуссий позволяет определить уровень сформированности дискурсивной иноязычной компетенции обучающихся:

- *пороговый*: обучающийся недостаточно мотивирован к иноречевому взаимодействию; слабо осознает практикоприменимость дискурсивных формул для решения поставленной перед ним коммуникативной задачи; личностные качества, такие как культура речи, кругозор и др., не позволяют обучающемуся высказаться сообразно англосаксонской модели речевого взаимодействия и наполнить свое речевое произведение содержанием в соответствии со смыслом коммуникативной задачи; коммуникант допускает грубые ошибки лексико-грамматического характера; высказывание не структурировано, не обладает целостностью и завершенностью;

- *продвинутый*: обучающийся мотивирован к коммуникации на иностранном языке; его высказывание соответствует целям и задачам иноязычной коммуникации, но структурно может быть не завершено; высказывание в целом содержит понятные целевой аудитории связанные друг с другом идеи, межкультурный аспект которых легко декодируется, но связь между эпизодами высказывания иногда неочевидна; коммуникант допускает ошибки лексико-грамматического характера; в речи присутствуют паузы; в целом высказывание соответствует принципам сотрудничества Г. П. Грайса¹;

¹ Грайс Г. П. Логика и речевое общение // Новое в зарубежной лингвистике. Вып. XVI. Москва: Прогресс, 1985. С. 217–237.

- *высокий*: обучающийся мотивирован и готов к иноречевому взаимодействию; высказывание соответствует целям и задачам коммуникации, в нем учтен межкультурный аспект коммуникации; могут присутствовать лишь незначительные недостатки, касающиеся полноты и завершенности высказывания; коммуникант может допустить незначительные ошибки лексико-грамматического характера, которые не приводят к искажению смысла высказывания; локуция построена сообразно англосаксонской модели речевого взаимодействия; содержание локуции отражает высокую степень эрудированности коммуниканта и соответствует принципам сотрудничества Г. П. Грайса.

Рефлексивная позиционная дискуссия дает возможность слушателям курсов сопоставить изученные дискурсивные практики между собой и прийти к самостоятельному выводу о том, что они существуют в системе и реализация таких практик возможна через дискурсивные формулы. Эти формулы представляют собой речевые сценарии различной структурной организации, соотношенные с ситуацией коммуникации; а речевой алгоритм разработанного коммуникантом сценария способствует эффективному решению коммуникативной задачи и достижению цели коммуникации [9]. Дискуссия может быть основана как на знании и понимании смыслов учебного текста, так и на приобретенном личностно-профессиональном опыте коммуникантов.

Вербальные действия обучающихся будут успешными, если они знают и понимают системные характеристики дискурса, умеют воспринимать смыслы, заложенные в коммуникативный императив, и порождать собственное речевое произведение в соответствии с принципами восприятия и создания личностно-профессионального дискурса. Приобретенный учащимися личностно-профессиональный опыт способствует эффективной реализации рефлексивного полилога в соответствии с заданной модератором темой и позволяет слушателям выработать собственное отношение к этой теме и затем «сформулировать окончательный вариант собственного понимания предмета» [19]. В ходе поиска «рефлексивных выходов» обучающиеся пользуются приемом рефлексивной инверсии, которая стимулирует креативность, «позволяет видеть мир, проблему или деятельность целостно, развивает способность к перевоплощению» [16].

Нами были определены критерии оценки готовности и способности слушателей следовать дискурсивным практикам, соотношенным с англосаксонской моделью речевого взаимодействия, с целью решения поставленных модератором дискуссии коммуникативных задач в формате рефлексивного полилога:

- *мотивационный критерий* отражает мотивированность обучающегося к использованию дискурсивных знаний на практике, что означает его пот-

ребность в осуществлении эффективной коммуникации. Показатели – понимание приоритета дискурсивной компетенции над текстовой;

- *когнитивный критерий* показывает знание системных характеристик дискурса и умение слушателя оперировать дискурсивными формулами для успешной реализации иноречевой интенции. Показатели – представления о функциональной структуре каждой дискурсивной формулы для решения комплекса коммуникативных задач и умение на их основе быстро разработать сценарий речевого поведения с учетом социокультурных и др. параметров коммуникации;

- *деятельностный критерий* демонстрирует умение и навыки выбора и применения широкого диапазона дискурсивных практик для осуществления процесса коммуникации. Показатели – владение дискурсивными практиками и умение внедрять их в свою профессионально-ориентированную коммуникацию на иностранном языке;

- *личностный критерий* предполагает наличие у обучающегося определенных личностных качеств (например, речевой культуры, широкого кругозора и т. д.), необходимых для осуществления профессионально-ориентированной коммуникации на иностранном языке. Показатели – личностная позиция обучающегося по отношению к способам реализации эффективного речевого взаимодействия, стремление к самообразованию, развитию способности к прогнозированию исхода коммуникации для предотвращения коммуникативного сбоя.

В зарубежной научно-методической литературе, посвященной проблемам совершенствования профессионально-иноязычного образования, мы не обнаружили описания техник формирования коммуникативной иноязычной компетентности, осуществляемых в формате рефлексивных позиционных дискуссий. Так, подобные дискурсивные практики не предусмотрены в перечисленных в начале статьи учебных пособиях, что в значительной степени снижает их потенциал, так как авторы сводят формирование способности к коммуникации на иностранном языке лишь к пониманию содержания учебного текста и ответам на вопросы с опорой на его содержание.

Возможности предлагаемой нами педагогической технологии, направленной на формирование способности к иноречевому взаимодействию, в основе которого лежит дискурсивная составляющая, в значительной степени шире, так как в ней акт речевой коммуникации рассматривается как «деятельностная модель, или «триадичная структура», которая включает коммуникантов и осуществляемую ими деятельность:

- первичную (отправителя сообщения);
- текст (дискурс);
- вторичную коммуникативную деятельность (адресата).

Модель включает также «неречевую деятельность адресанта и адресата и условия коммуникации [экстралингвистический фактор] как значимые составляющие общения» [20, с. 46]. Такая деятельностная модель обеспечивает устойчивую рефлексивную деятельность обучающихся изученного материала и в дальнейшем создает основу для эффективной межличностной и профессионально-ориентированной коммуникации.

Заключение

Быстрое и регулярное обновление профессионально значимой информации, темпы технологического развития общества, широкий диапазон инвариантов коммуникации в различных сферах деятельности человека обязывают современного специалиста постоянно поддерживать высокий уровень своей конкурентоспособности, в том числе за счет совершенствования иноязычной компетентности, в основе которой лежит способность к восприятию и порождению дискурса как на родном, так и на иностранном языке. Реалии рынка труда диктуют необходимость создания в современном образовательном пространстве условий для формирования способности к взаимодействию на иностранном языке, которая позволяет решать широкий спектр межличностных и профессионально-ориентированных коммуникативных задач. Система дополнительного профессионального образования предоставляет такую возможность, возможность «обучения через всю жизнь».

Результаты описанной в статье работы имеют прикладной характер и успешно применяются в Институте дополнительного образования Удмуртского государственного университета (Ижевск) в ходе реализации курса повышения профессиональной квалификации «Академический английский для сдающих международный экзамен по иностранному языку». Разработанная педагогическая технология вписана в контекст компетентностного и коммуникативного подходов в высшем образовании и может стать неотъемлемой частью современных педагогических технологий в высшей профессиональной школе.

Перспективными направлениями дальнейших исследований обсуждаемой проблемы могут быть изучение ретроспективных эффектов дискурсивных иноязычных практик, спроецированных на модель речевого взаимодействия на родном языке; а также распространение таких практик на проектную деятельность преподавателей, студентов и выпускников вузов.

Список использованных источников

1. Панфилова В. М., Панфилов А. Н., Газизова А. И. Иноязычная компетентность как предмет исследования: теоретические подходы, сущность, структура и содержание // *Фундаментальные исследования*. 2015. № 2–14. С. 3164–3169 [Электрон. ресурс]. Режим доступа: www.fundamental-research.ru/ru/article/view?id=37711 (дата обращения: 22 февраля 2016 г.).
2. Boruah P. Critical reflection for Continuing Professional Development: using the SOAP strategy to analyze pedagogical experience. *Innovation in English Language Teacher Education. Selected papers from the fourth International Teacher Educator Conference 21–23 February 2014* Edited by George Pickering and Professor Paul Gunashekar. Hyderabad, India. 2015. P. 97–104. Available at: https://www.britishcouncil.in/sites/default/files/tec14_papers_final_online.pdf (Accessed April 20, 2017).
3. Аникина О. В. Дискурс как объект обучения в курсе иностранного языка // *Вестник Томского государственного педагогического университета*. 2011. № 2. С. 54–59.
4. Гураль С. К., Шатурная Е. А. Болонский процесс: роль дискурсивной компетенции в обучении иностранным языкам // *Успехи современного естествознания*. 2008. № 7. С. 52–53.
5. Киселева В. В. Варьирование реакций психотипов в дискурсе // *Актуальные проблемы лингвистики и методики преподавания иностранных языков: сборник научных трудов*. Ижевск: Удмуртский государственный университет, 2005. Вып. 6. С. 64–72.
6. Горбунов А. Г. Технология формирования дискурсивной компетенции в сфере устного общения студентов нефилологического профиля // *Казанский педагогический журнал*. 2013. № 4. С. 150–158.
7. Ворожцова И. Б. Иноязычные речевые практики в вузовском обучении // *Новые технологии в образовательном пространстве родного и иностранного языка: Материалы V Международной научно-практической конференции*. Пермь: ПНИПУ, 2013. С. 137–144.
8. Горбунов А. Г. Формирование дискурсивной иноязычной компетенции как инновационный компонент иноязычного образования в высшей школе // *Научно-педагогическое обозрение*. 2014. Вып. 2. С. 46–50.
9. Горбунов А. Г. Англосаксонская модель речевого взаимодействия как дидактический компонент обучения иностранному языку в сфере устного общения в неязыковом вузе // *Перспективные направления развития современной науки: сборник научных работ III Международной научной конференции Евразийского Научного Объединения*, Москва, 31 марта 2015 г. Москва: Евразийское Научное Объединение, 2015. С. 127–130.
10. Карасик В. И. О типах дискурса // *Языковая личность: институциональный и персональный дискурс: сборник научных трудов*. Волгоград: Перемена, 2000. С. 5–20.

11. Кибрик А. А. Модус, жанры и другие параметры классификации дискурсов // Вопросы языкознания. 2009. № 2. С. 3–21.
12. Кибрик А. А., Паршин П. Б. Дискурс // Электронная энциклопедия «Кругосвет» [Электрон. ресурс]. Режим доступа: <http://www.krugosvet.ru/articles/82/1008254/print.htm> (дата обращения: 15 декабря 2011 г.).
13. Горбунов А. Г. Дискурсивная иноязычная компетенция: онтологический подход // Вестник Томского государственного педагогического университета, 2014. Вып. 6. С. 167–171.
14. Соловова Е. Н. Методика обучения иностранным языкам: базовый курс лекций. Москва: Просвещение, 2005. 239 с.
15. Деятельностные технологии в вузовском обучении: подходы и опыт Удмуртского университета: коллективная монография. Ч. 1 / науч. ред. И. Б. Ворождова. Ижевск: Удмуртский университет, 2012. 283 с.
16. Чупина В. А. Рефлексивные методики в последипломном образовании управленческих кадров // Образование и наука. 2011. № 9 (88). С. 100–108.
17. Горбунов А. Г. Синергетический аспект формирования дискурсивной иноязычной компетенции будущих бакалавров неязыковых направлений подготовки // Самарский научный вестник. 2016. № 4 (17). С. 169–174.
18. Hudson B., Owen D. & van Veen K. Working on educational research methods with Masters students in an international online learning community. European Conference on Educational Research, University of Hamburg, 17–20 September, 2003. Available at: www.leeds.ac.uk/educol/documents/00003292.htm (Accessed April 15, 2017).
19. Krauss R. M., & Chiu C.-y. Language and social behavior. In D. Gilbert, S. Fiske & G. Lindzey (Eds.), Handbook of social psychology. 4th Edition, Vol. 2. Boston: McGraw-Hill. 1997. P. 41–88. Available at: <http://www.columbia.edu/~rmk7/PDF/HSP.pdf> (Accessed April 15, 2017).
20. Сидоров Е. В. Речевая коммуникация: фундаментальные необходимости: монография. Москва: РГСУ, 2010. 154 с.

References

1. Panfilova V. M., Panfilov A. N., Gazizova A. I. Foreign language competence as the subject of research: Theoretic approaches, the subject matter, the structure and its structural components. *Fundamental'nye issledovaniya = Fundamental Research* [Internet]. 2015 [cited 2016 Feb 22]: 2 (14): 3164–3169. Available from: <http://www.fundamental-research.ru/ru/article/view?id=37711> (In Russ.)
2. Boruah P. Critical reflection for Continuing Professional Development: Using the SOAP strategy to analyze pedagogical experience. In: *Innovation in English Language Teacher Education. Selected papers from the 4th International Teacher Educator Conference* [Internet]; 2014 Feb 21–23; India. Hyderabad, India; 2015 [2017 Apr 20]: p. 97–104. Available from: https://www.britishcouncil.in/sites/default/files/tec14_papers_final_online.pdf

3. Anikina O. V. Discourse as the object of instruction in the foreign language course. *Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta* = *Bulletin of Tomsk State Pedagogical University*. 2011; 2: 54–59. (In Russ.)

4. Gural S. K., Shaturnaya E. A. Bolon process: The role of discourse competence in teaching foreign languages. *Uspehi sovremennogo estestvoznaniya* = *Contemporary Nature Study Success*. 2008; 7: P. 52–53. (In Russ.)

5. Kiseleva V. V. Development of invariants of psyche in discourse. *Aktual'nye problemy lingvistiki i metodiki prepodavanija inostrannyh jazykov* = *Actual problems in linguistics and foreign language instruction methodology*. Izhevsk: Udmurt State University; 2005; 6: 64–72. (In Russ.)

6. Gorbunov A. G. Method to form discursive competence in the sphere of oral communication in students of non-language course of study. *Kazanskij pedagogicheskij zhurnal* = *Kazan Pedagogical Journal*. 2013; 4: 150–158. (In Russ.)

7. Vorozhtsova I. B. Teaching foreign language speaking practices at higher education institutions. In: *New technologies in educational environment for the native and foreign language: Collection of works of the 5th International Scientific-Practical Conference*; 2013; Perm. Perm: Publishing House PNIPU; 2013. p. 137–144. (In Russ.)

8. Gorbunov A. G. Development of discursive foreign language competence as innovative component of foreign language instruction at higher education institutions. *Nauchno-pedagogicheskoe obozrenie* = *Scientific Pedagogical Review*. 2014; 2: 46–50. (In Russ.)

9. Gorbunov A. G. Anglo-Saxon model of verbal interaction as didactic component in foreign language instruction in the sphere of oral communication at non-language higher education institutions. In: *Perspectives in Modern Science: Collection of Works of the 3rd International Scientific Conference by Eurasian Scientific Society*; 2015 Mar 31; Moscow. Moscow: ESS; 2015. p. 127–130. (In Russ.)

10. Karasik V. I. O tipah diskursa. *Jazykovaja lichnost': institucional'nyj i personal'nyj diskurs: sbornik nauchnyh trudov* = *The types of discourse. Language Personality: Institutional and personal discourse. Collection of scientific works*. Volgograd: Publishing House Peremena; 2000. p. 5–20. (In Russ.)

11. Kibrik A. A. Modus, genres and other parameters of discourses classification. *Voprosy jazykoznanija* = *Language Study Issues*. 2009; 2: 3–21. (In Russ.)

12. Kibrik A. A., Parshin P. B. Diskurs = Discourse. *Jelektronnaja jenciklopedija «Krugosvet»* = *E-cyclopedia Krugosvet* [Internet]. 2001 [cited 2011 Dec 15]. Available from: <http://www.krugosvet.ru/articles/82/1008254/print.htm> (In Russ.)

13. Gorbunov A. G. Discursive foreign language competence: ontological approach. *Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta* = *Bulletin of Tomsk State Pedagogical University*. 2014; 6: 167–171. (In Russ.)

14. Solovova E. N. Metodika obuchenija inostrannym jazykam = *Foreign languages teaching methodology. Bazovyj kurs lekcij* = *Basic course of lectures*. Moscow: Publishing House Prosveschenie; 2005. 239 p. (In Russ.)

15. Dejatel'nostnye tehnologii v vuzovskom obuchenii: podhody i opyt Udmurt-skogo universiteta = Action-based method at higher education institutions: Approaches and practical experience at Udmurt State University. Part 1. Ed. by I. B. Vorozhtsova. Izhevsk: Udmurt University; 2012. 283 p. (In Russ.)

16. Tchupina V. A. Reflexive techniques in continued education for administrative staff. *Obrazovanie i nauka = The Education and Science Journal*. 2011; 9 (88): 100–108. (In Russ.)

17. Gorbunov A. G. Synergetic aspect of discursive foreign language competence development in future bachelors of non-language course of study. *Samarskij nauchnyj vestnik = Samara Scientific Bulletin*. 2016; 4 (17): 169–174. (In Russian)

18. Hudson B., Owen D. & van Veen K. Working on educational research methods with Masters students in an international online learning community. In: *ECER 2003 – European Conference on Educational Research* [Internet]; 2003 Sep 17–20; University of Hamburg. Hamburg; 2003 [2017 Apr 15]. Available from: <http://www.leeds.ac.uk/educol/documents/00003292.htm>

19. Krauss R. M., & Chiu C.-y. Language and social behavior. 4th edition, vol. 2. In D. Gilbert, S. Fiske & G. Lindsey (Eds.). *Handbook of social psychology* [Internet]. Boston: McGraw-Hill; 1997 [cited 2017 Apr 15]. p. 41–88. Available from: <http://www.columbia.edu/~rmk7/PDF/HSP.pdf>

20. Sidorov E. V. Rechevaja komunikacija: fundamental'nye neobhodimosti = Verbal communication: Fundamental needs. Moscow: RGSU; 2010. 154 p. (In Russ.)

Информация об авторе:

Анатолий Геннадьевич Горбунов – доцент кафедры профессионального иностранного языка для гуманитарных специальностей Института языка и литературы Удмуртского государственного университета, Ижевск, Россия. E-mail: votkaizhevsk@gmail.com

Статья поступила в редакцию 10.04.2017; принята в печать 16.08.2017.
Автор прочитал и одобрил окончательный вариант рукописи.

Information about the author:

Anatoli G. Gorbunov – Associate Professor, Department of Professional Foreign Language for Specific Purposes in Humanities, Institute of Language and Literature, Udmurt State University, Izhevsk, Russia. E-mail: votkaizhevsk@gmail.com

Received 10.04.2017; accepted for publication 16.08.2017.

The author has read and approved the final manuscript.

РЕЗУЛЬТАТЫ ОБУЧЕНИЯ ПРОФЕССОРСКО-ПРЕПОДАВАТЕЛЬСКОГО СОСТАВА АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ В УСЛОВИЯХ ИСКУССТВЕННОГО БИЛИНГВИЗМА

Т. П. Рассказова¹, Н. С. Глуханюк², М. О. Гузикова³

*Уральский федеральный университет им. Б. Н. Ельцина,
Екатеринбург, Россия.*

E-mail: ¹tatiana.rasskazova@urfu.ru, ²prof.i.n@mail.ru, ³m.o.guzikova@urfu.ru

Аннотация. *Введение.* В условиях всемирной глобализации одним из наиболее ярких показателей конкурентоспособности университетов является академическая мобильность студентов, аспирантов, преподавателей и научных сотрудников, подразумевающая их достаточно свободное и грамотное владение иностранным языком, прежде всего английским. До недавнего времени данное требование не предъявлялось к российским ученым. Однако в последние годы в связи с ускорением процесса интернационализации высшего образования, чтобы обеспечить собственное эффективное функционирование и остаться востребованными на рынке образовательных услуг, отечественные вузы вынуждены оперативно восполнять пробелы в знании иностранного языка у своего профессорско-преподавательского состава (ППС).

Цель публикации – описать на основе методики и требований уровней экзаменов Cambridge English Language Assessment накопленный за три года (2015–2017) опыт оценки результатов обучения английскому языку ППС Уральского федерального университета.

Методы и методики. Исследование, которое носит междисциплинарный характер и находится на стыке психологии, лингвистики и педагогики, проводилось на основе статистического анализа и обобщения средних значений результатов тестирования по английскому языку с учетом качественных и количественных оценок речевых навыков: чтения, письма, аудирования и говорения; а также критериев выполнения лексико-грамматической части экзамена (для уровней B2, C1).

Результаты и научная новизна. Обоснована необходимость укоренения и развития в вузах системы Cambridge English для повышения уровня владения английским языком ППС. Проанализированы данные внешней экспертной оценки экзаменационного центра Cambridge English Language Assessment об итогах обучения иностранному языку целевой аудитории – вы-

коинтеллектуальной элиты федерального вуза. Несмотря на общепринятое мнение о том, что продуктивные навыки (письмо и говорение) формируются дольше и сложнее, чем рецептивные (чтение и аудирование), выявлено, что в среде представителей профессуры и преподавательского состава университета существует противоположная тенденция: больше всего трудностей возникает с восприятием устных текстов, меньше – с письмом и говорением.

Практическая значимость. Изложенное в статье исследование дает дополнительное понимание специфики обучения английскому языку взрослых, а именно членов профессорско-преподавательского состава университетов, и особенностей их когнитивных возрастных процессов при усвоении навыков владения иностранным языком. Материалы представленной работы будут полезны преподавателям иностранного языка и администраторам вузов при осмыслении организации дополнительного образования для изучающих иностранные языки в условиях искусственного билингвизма и при корректировке программ с целью усиления эффективности такого обучения.

Ключевые слова: обучение взрослых, английский как иностранный, искусственный билингвизм, международные экзамены

Благодарности. Авторы благодарят рецензентов за подробный анализ и ценные замечания в отношении содержания данной статьи.

Для цитирования: Рассказова Т. П., Глуханюк Н. С., Гузикова М. О. Результаты обучения профессорско-преподавательского состава английскому языку в условиях искусственного билингвизма // Образование и наука. 2017. Т. 19. № 8. С. 188–203. DOI: 10.17853/1994-5639-2017-8-188-203.

THE RESULTS OF ENGLISH TEACHING AS A FOREIGN LANGUAGE FOR ACADEMIC STAFF IN THE ARTIFICIAL BILINGUALISM ENVIRONMENT

T. P. Rasskazova¹, N. S. Glukhanyuk², M. O. Guzikova³

*Ural Federal University named after the first President of Russia B. N. Yeltsin,
Yekaterinburg, Russia.*

E-mail: ¹tatiana.rasskazova@urfu.ru, ²prof.i.n@mail.ru, ³m.o.guzikova@urfu.ru

Abstract. Introduction. In the conditions of the modern globalization, one of the most significant indicators of competitiveness of the universities is the academic mobility of students, graduate students, teachers and research associates that implies their free and competent enough foreign language skills, first of all English. Yet, until recently, comparatively little attention has been paid to foreign language skills of the Russian academic teaching staff. However, in recent years, with regard to the process acceleration of internationalization of the higher educa-

tion to provide own effective functioning and remain a demanded one in education and training market, domestic higher education institutions are forced to quickly fill in the gaps of foreign language knowledge among academic teaching staff.

The aim of this article is to analyse and describe the tuition outcomes for academic teaching staff based on the official exam results from Cambridge English Language Assessment for three years (2015–2017).

Methodology and research methods. The research, which is grounded in interdisciplinary approach and lies at the intersection of psychology, linguistics and pedagogics, was conducted on the basis of the statistical analysis and generalization of mean scores of English language testing results, taking into account qualitative and quantitative standards of speech skills: reading, writing, listening, speaking and use of English (for levels B2, C1).

Results and scientific novelty. The essential strengthening and development of the Cambridge English system for level increase of proficiency in English among the Russian academic teaching staff is proved. The data of external peer evaluation provided by exam centre Cambridge English Language Assessment including the foreign language training results of academic teaching staff are analysed. The results obtained show that contrary to the wide-spread opinion that productive skills (speaking and writing) take longer to develop and are difficult to acquire, university teachers demonstrate a different trend: the worst developed skill is listening, then comes reading, writing and speaking.

Practical significance. The research provided in the article gives additional understanding of specifics of English training for adults, namely academic teaching staff, and features of their cognitive age processes when foreign language skills acquisition. The materials of the presented publication will be useful to teachers of a foreign language and higher education institution authorities while organizing additional learning foreign languages education in the conditions of artificial bilingualism, also, when teaching programmes updating for the purpose of strengthening of its efficiency.

Keywords: teaching adults, English as a foreign language, artificial bilingualism, international exams

Acknowledgements: The authors express their gratitude to the reviewers of the present article for their thorough study of this article and valuable comments.

For citation: Rasskazova T. P., Glukhanyuk N. S., Guzikova M. O. The results of English teaching as a foreign language for academic staff in the artificial bilingualism environment. *The Education and Science Journal*. 2017; 8 (19): 188–203. DOI: 10.17853/1994-5639-2017-8-188-203

Введение

Изменения, происходящие в системе высшего образования России в последние несколько десятилетий, вызывают горячие споры и дискуссии. Университеты активно ищут пути ускорения процесса интернационализации [1–3]. Однако пока рано говорить о том, что опыт, накопленный вузами с момента старта программы повышения конкурентоспособности всего образования (программа «5 – 100»), в достаточной мере проанализирован и осмыслен.

Интернационализация образования подразумевает отсутствие «границ» для мобильности как для студентов, так и для преподавателей, залогом чему является в первую очередь владение иностранным языком, прежде всего английским, на уровне, достаточном для академической среды. До недавнего времени от российских ученых не требовалось знания иностранного языка на высоком уровне, и обязательность его изучения стала вызовом для профессорско-преподавательского состава (ППС) университетов. Данное требование объясняется и растущей конкуренцией университетов на рынке образования, поэтому восполнение пробелов во владении английским языком ППС, научных сотрудников вуза и учащихся должно быть максимально оперативным и эффективным.

Примером такого оперативного реагирования является программа повышения квалификации по бесплатному обучению преподавателей английскому языку, запущенная в Уральском федеральном университете (УрФУ) в 2013 г. Для того чтобы официально фиксировать результаты обучения, был открыт Центр по приему экзаменов на уровне владения языком Cambridge English Language Assessment. В функции Центра входит также и подготовка к экзаменационным испытаниям.

В данной статье представлен опыт обучения английскому языку ППС УрФУ с учетом оценки всех приобретенных в ходе освоения программы навыков и достижения определенного уровня владения языком.

Обзор литературы

Обучение взрослых стало предметом внимания ученых относительно недавно. Американский педагог М. Knowles ввел новый термин для обозначения педагогики взрослых – андрогогика¹. Как наука, являющаяся частью теории обучения, андрогогика занимается изучением способов само-

¹ Knowles M. S. The modern practice of adult education (revised and updated). New York: Cambridge, 1980; Knowles M. S. The Modern Practice of Adult education. From Pedagogy to Androgogy. Cambridge: Cambridge Book Co, 1988. P. 82–118.

реализации личности в течение всей жизни. Андрогогика учитывает специфику восприятия и мышления зрелых, уже состоявшихся людей, их мотивацию обучения и барьеры для образования взрослых, такие как финансы, место проведения занятий, временные рамки дополнительного образования [4–7].

Для нашего исследования было принципиально важно то, что категорию обучающихся составили профессора и преподаватели вуза – люди, сами занимающиеся педагогической деятельностью, причем на высшей ступени образования. В отечественной литературе имеются описания конкретного опыта обучения ППС английскому языку с максимальным учетом особенностей обучения взрослых [8–11]. Так, успешным можно считать опыт Томского политехнического университета [11]. В зарубежных публикациях акцент делается на финансовых ограничениях, которые испытывают взрослые при дополнительном обучении [6].

В российском высшем образовании овладение иностранным языком происходит в условиях так называемого «искусственного билингвизма». Искусственной является ситуация, при которой иностранный язык практикуется в основном, а иногда исключительно, в рамках учебной аудитории, там, где обучающийся слышит, говорит, читает, пишет с образовательными целями [10]. Термин «искусственный билингвизм» не слишком широко распространен среди западных педагогов и лингвистов, тем не менее он помогает лучше понять специфику рассматриваемого нами вида дополнительного образования: обучающийся может не испытывать никаких трудностей при чтении и письме на иностранном языке, но, поскольку у него нет возможности общаться с реальными носителями языка (а общения только с преподавателем недостаточно), ему плохо дается формирование навыков аудирования и говорения, которое, как известно, требует максимальной концентрации внимания и мобилизации разнообразных личностных интеллектуальных и физиологических ресурсов человека.

Нами были проанализированы итоги «кембриджских» экзаменов за период с июня 2015 г. по март 2017 г. Данный выбор был обусловлен тем, что в июне 2015 г. Департамент экзаменов по английскому языку Кембриджского университета (Cambridge English Language Assessment) впервые ввел в действие шкалу Cambridge English Scale для оценивания каждого навыка в баллах (рис. 1), позволяющую произвести обработку результатов экзаменов дифференцированно и точно.

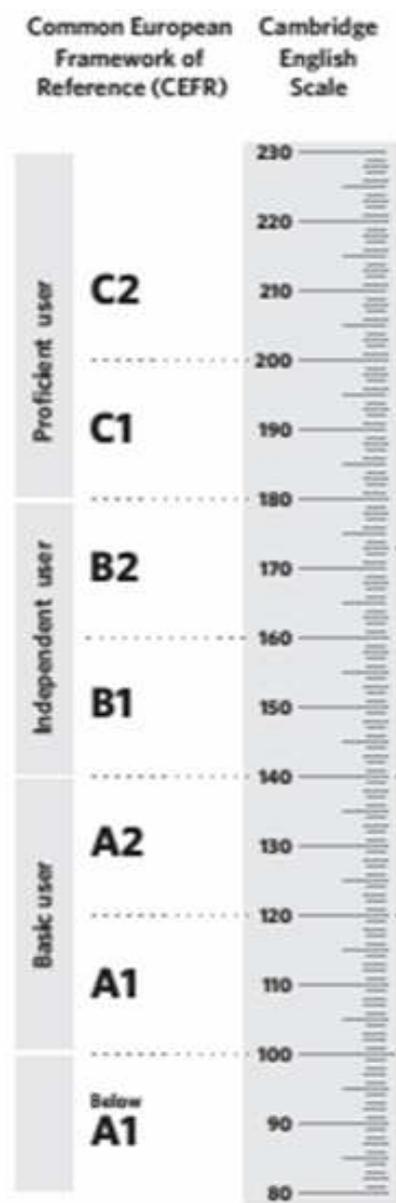


Рис. 1. Шкала оценивания: по горизонтали слева направо –
Общеввропейская рамка компетенций; Шкала оценивания английского;
по вертикали снизу вверх – Базовый пользователь; Независимый
пользователь; Продвинутый пользователь

Fig. 1. Cambridge English Scale

На экзамене, который проводится в форме тестирования, общий балл каждого испытуемого складывается из оценок сформированности четырех языковых навыков (навыков говорения, чтения, письма и аудирования) для уровней A2 и B1 и дополнительной оценки за выполнение лексико-грамматического подраздела теста для уровней B2 и C1. Образец отчета по результатам тестирования представлен на рис. 2.

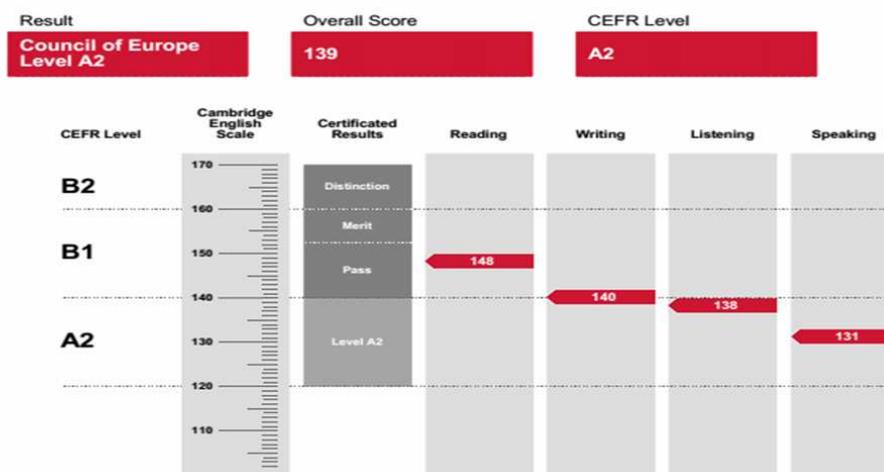


Рис. 2. Образец отчета по результатам тестирования с разбивкой на навыки (по горизонтали слева направо): строка 1: Результат – Общий балл – Уровень по CEFR; строка 2: Совет Европы A2 – 139 – A2; строка 3: Уровень CEFR – Шкала оценивания английского – сертифицируемый уровень (чтение – письмо – аудирование – говорение)

Fig. 2. Result report sample with skill breakdown

В целях сохранения конфиденциальности данных мы не приводим в статье никаких имен, должностей и возраста участников исследования, вся социально-демографическая информация изложена в обобщенном виде.

Результаты исследования

Мы обработали и систематизировали результаты экзаменов Cambridge English Language Assessment, которые сдавали 238 преподавателей УрФУ. Возраст испытуемых, занимавших должности от ассистентов до профессоров, варьировался от 26 до 72 лет. Для анализа были взяты три уровня подготовки (владения английским языком): Cambridge English: Preliminary (B1), Cambridge English: First (B2) и Cambridge English: Advanced (C1). Количественное распределение экзаменующихся по уровням представлено в таблице.

Количественное распределение экзаменуемых по уровням
The number of test results according to levels

Уровень	Количество экзаменуемых
Cambridge English: Preliminary (B1)	102
Cambridge English: First (B2)	97
Cambridge English: Advanced (C1)	39

Рассмотрим результаты экзаменов ППС дифференцированно по уровням и речевым навыкам.

Согласно шкале оценок, приведенной выше (рис. 1), уровню B1 соответствует количество баллов в диапазоне от 141 до 160. У представителей профессорско-преподавательского состава УрФУ, попавших в нашу выборку, данному уровню отвечали три продемонстрированных речевых навыка – чтение, письмо и говорение; навык аудирования оказался развит хуже – средний показатель весом в 135 баллов находился на уровне A2 (рис. 3).

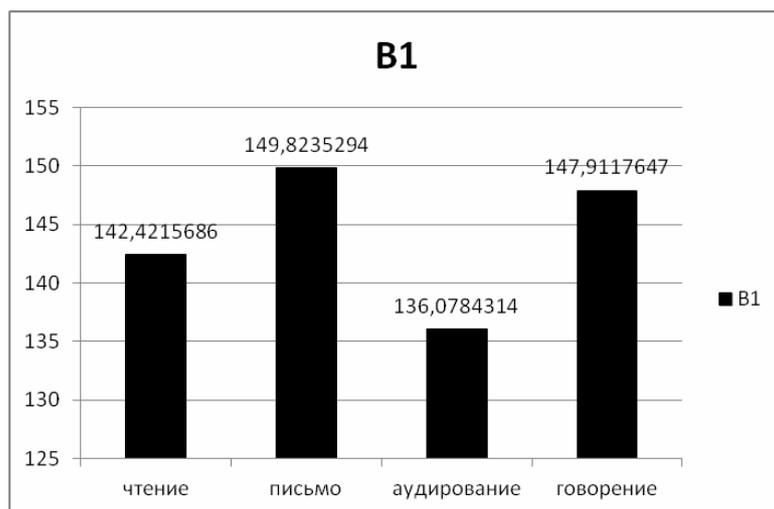


Рис. 3. Среднее значение результатов экзамена Cambridge English: Preliminary (B1)

Fig. 3. Mean score test results for Cambridge English: Preliminary (B1)

На рис. 3 видно, что продуктивные навыки – письмо и говорение, зафиксированные у экзаменовавшихся, оказались развиты лучше, чем рецептивные – чтение и аудирование. Это противоречит гипотезе российских и западных лингвистов и педагогов о том, что продуктивные навыки сложнее рецептивных и им труднее научить в рамках изучения вто-

рого языка [12, с. 206; 8, с. 265]. Выявленное нетипичное соотношение усвоенных продуктивных / непродуктивных навыков у ППС объясняется, с нашей точки зрения, спецификой профессиональной деятельности испытуемых – ее интеллектуальной направленностью, профессиональным умением четко, логично и грамотно излагать различные тексты в устной и письменной форме.

На уровне Cambridge English: First (B2) оценке подлежат не только речевые навыки экзаменуемого, но и его знания лексики и грамматики английского языка. Лексико-грамматическая часть экзаменационного тестирования интегрирована в раздел «Чтение». Соответствие уровню B2 находится в диапазоне от 161 до 180 баллов. Обращает на себя внимание факт, что среднее количество баллов за чтение, лексико-грамматическую часть и письмо, набранное профессорско-преподавательским составом УрФУ, оказалось на нижней границе уровня (чуть больше 160 баллов), в то время как за говорение испытуемые набрали 168 баллов, т. е. подошли к средней границе нормы (рис. 4). На графике снова выделяется аудирование как наименее развитый навык, оценка за который не дотягивает до нормы уровня B2, а, скорее, соответствует уровню B1.

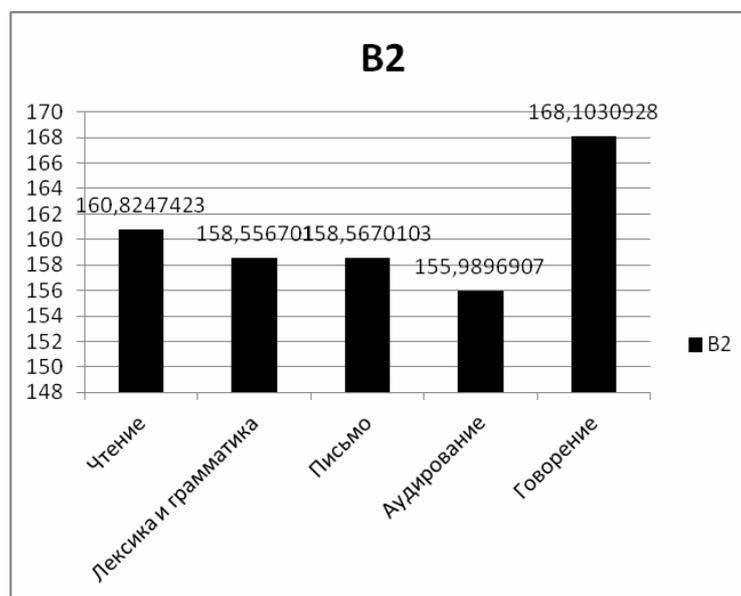


Рис. 4. Среднее значение результатов экзамена Cambridge English: First (B2)
Fig. 4. Mean score test results for Cambridge English: First (B2)

Несколько иная ситуация выявлена на уровне C1, диапазон оценок которого варьируется от 181 до 200 баллов. При достаточно ровно развитых лексико-грамматических знаниях, навыках чтения и письма навык говорения оказался менее развитым, хотя находился в рамках нормы. Однако по-прежнему наименьшее количество баллов экзаменовавшиеся профессора и преподаватели получили за аудирование, не дотянув до требуемого значения. Таким образом, результаты проверки владения языком продемонстрировали сохранение тенденции более слабого развития рецептивных умений по сравнению с продуктивными.

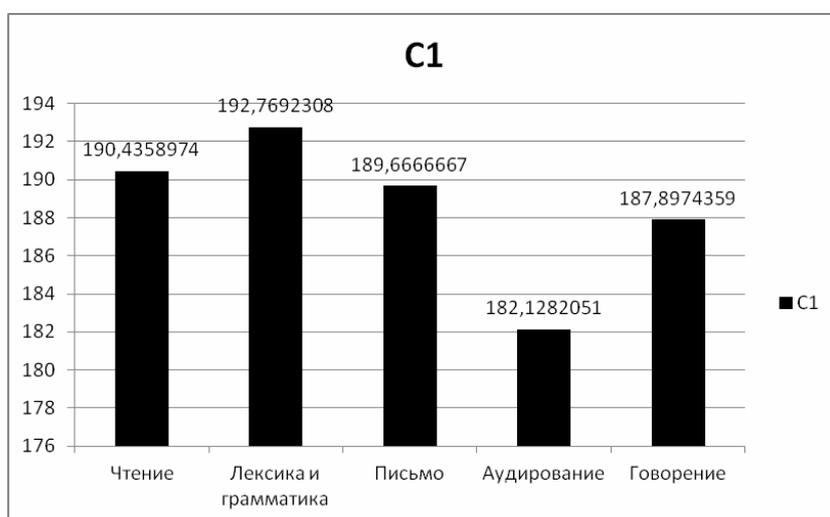


Рис. 5. Среднее значение результатов экзамена Cambridge English: Advanced (C1)

Fig. 5. Mean score test results for Cambridge English: Advanced (C1)

Полагаем, что это связано с высоким уровнем реализации когнитивных функций у целевой группы участников нашего исследования. Эта категория людей имеет хорошо натренированный навык академического письма на своем родном (русском) языке, и этот навык относится к ряду «переносимых» на другие языковые системы, что и продемонстрировали результаты экзамена.

Высокий уровень сформированности навыка говорения у ППС УрФУ может быть обусловлен, с одной стороны, средой функционирования испытуемых, которая способствует интенсивному развитию коммуникативных навыков в целом, а умение взаимодействовать (Interactive communication), используя иностранный язык, является одним из критериев оце-

нивания устной части экзамена. С другой стороны, профессора и преподаватели вуза обладают широким активным словарным запасом на родном языке, что неизменно благотворно влияет на расширение тезауруса английского языка.

Более слабая сформированность в сравнении с другими показателями навыка аудирования у экзаменовавшихся на всех уровнях тоже имеет несколько объяснений.

Во-первых, преподаватели иностранного языка до сих пор на всех ступенях образования недостаточно активно и часто используют аудиозаписи, крайне важные для тренировки восприятия речи на слух. Однако, для того чтобы понимать высказывания на неродном языке, обучающиеся должны слышать не только речь педагога, преподающего иностранный язык, но и других людей с различными акцентами, разными темпами речи и тембрами голоса.

Во-вторых, понимание чужой речи на слух, как уже отмечалось ранее, требует максимальной концентрации внимания в течение относительно длительного отрезка времени. Аудирование даже на протяжении 3–5 минут – большая нагрузка для мозга, так как в отличие от читающего слушающий не может для лучшего понимания вернуться к предыдущему слову / предложению / абзацу, т. е. восприятие произносимого текста происходит в режиме реального времени [13, 14].

В-третьих, в условиях искусственного билингвизма (ограниченности образовательных коммуникаций учебной аудиторией) изучающие иностранный язык не имеют возможности практиковать речевые навыки в целом, и аудирование в частности, в естественной среде с носителями осваиваемого языка, что могло бы существенно повысить эффективность обучения.

Обсуждение и заключения

Итак, в ходе нашего исследования выявлено, что наибольшие трудности экзаменовавшиеся профессора и преподаватели УрФУ испытывали, выполняя задания на аудирование, в то время как приобретенные ими продуктивные навыки (письмо и говорение) практически полностью соответствовали предъявляемым требованиям. Подобные факты ранее отмечались зарубежными исследователями [13–16] и отечественными авторами [17].

Мы полагаем, что дальнейшая работа по изучению результатов итогового тестирования в Центре по приему экзаменов на уровне владения языком Cambridge English Language Assessment позволит выявить опре-

деленные закономерности и специфические особенности освоения английского языка, формирования речевых навыков у обучающихся разных возрастных групп и представителей различных сфер деятельности: гуманитарной, естественнонаучной, технической. Некоторые исследования в этой области проведены зарубежными авторами [18–20], однако существует потребность в продолжении изысканий. Заранее можно предположить, что у «гуманитариев» навыки аудирования будут сформированы лучше, нежели у «технарей» или «естественников», у которых с большой долей вероятности среди наиболее развитых умений будет превалировать чтение. Выяснение конкретных количественных и качественных характеристик будет способствовать корректировке программ обучения каждой целевой категории обучающихся.

Описанное в статье исследование носит междисциплинарный характер и находится на стыке психологии, лингвистики и педагогики. Оно дает дополнительное понимание специфики обучения английскому языку взрослых, а именно представителей профессорско-преподавательского состава университетов, и особенностей их когнитивных возрастных процессов при усвоении навыков владения иностранным языком.

Список использованной литературы

1. Altbach P. G. Knight J. The internationalization of higher education: Motivations and realities // *Journal of studies in international education*. 2007. Vol. 11. № 3/4. P. 290–305. DOI:10.1177/1028315307303542
2. Bedenlier S., Zawacki-Richter O. Internationalization of higher education and the impacts on academic faculty members // *Research in Comparative and International Education*. 2015. Vol. 10. Issue 2. P. 185–201. DOI: 10.1177/1745499915571707
3. Tamtik M., Kirss L. Building a Norm of Internationalization: The Case of Estonia's Higher Education System // *Journal of Studies in International Education*. 2016. Vol. 20 Issue 2. P. 164–183. DOI: 10.1177/1028315315587107
4. Knowles M. S., Holton III E. F., Swanson R. A. *The adult learner: The definitive classic in adult education and human resource development*. New York: Routledge, 2014.
5. Pew S. Andragogy and Pedagogy as Foundational Theory for Student Motivation in Higher Education // *Student Motivation*. № 2. P. 14–25. [Электрон. ресурс]. Режим доступа: <http://insightjournal.park.edu/wp-content/uploads/2015/08/1-Andragogy-and-Pedagogy-as-Foundational-Theory-for-Student-Motivation-in-Higher-Education.pdf> (дата обращения 09.06.2017).
6. Thompson M. A., Deis M. Andragogy for adult learners in higher education. Allied Academies International Conference // *Proceedings of the Academy of Accounting and Financial Studies*. New Orleans. 2004. Vol. 9. № 1. P. 107–111.

7. Okhotnikova A., Daminova, J., Muzafarova A., Rasskazova T., Verbitskaya N. University HR strategy: ways of facilitating internationalization // The 2nd Anniversary International Conference CSR: University Builds the Country Conference proceedings. September 11–14. Prague, Czech Republic. 2015. Vol. 1. P. 130–139.
8. Рассказова Т. П., Музафарова А. Д. Организационно-методические условия подготовки преподавательского состава вуза к работе в международной научно-образовательной среде (на примере Уральского федерального университета) // Педагогический журнал Башкортостана. 2015. № 4. С. 110–117.
9. Рассказова Т. П., Музафарова А. Д., Вербицкая Н. О. Особенности мотивации преподавателей российского вуза в условиях адаптации к работе в международной научно-образовательной среде (на примере Уральского федерального университета) // Современные проблемы науки и образования. 2015. № 1. Ч. 1 [Электрон. ресурс]. Режим доступа: <http://www.science-education.ru/121-18650> (дата обращения: 02.09.2017).
10. Slesarenko I. Professional training–English as foreign language enhancement courses for content teachers at technical university // EDULEARN12 Proceedings. IATED. 2012. P. 5566–5570.
11. Черничкина Е. К. Концепция искусственного билингвизма в теории языка: монография. Волгоград: Перемена, 2007.
12. Thornbury S. An A-Z of ELT. Pearson, 2006.
13. Vandergrift L., Baker S. Learner variables in second language listening comprehension: An exploratory path analysis // Language Learning. 2015. Vol. 65. Issue 2. P. 390–416. DOI: 10.1111/lang.12105
14. Vandergrift L., Goh C. C. Teaching and learning second language listening: Metacognition in action. New York: Routledge, 2012.
15. Vandergrift L. Listening to learn or learning to listen? // Annual Review of Applied Linguistics. 2004. № 24. P. 3–25.
16. Buck G. Assessing listening. New York. Cambridge University Press. 2001.
17. Rasskazova T. P., Glukhanyuk N. S. Listening as a cognitive age-related resource for foreign language learning // 11th annual International Technology, Education and Development Conference. Valencia, 6th, 7th and 8th of March, Valencia: INTED2017 Proceedings. 2017. P. 4600–4609. DOI: 10.21125/inted.2017.1079
18. Archila-Suerte P., Zevin, J., Hernandez A. E. The effect of age of acquisition, socioeducational status, and proficiency on the neural processing of second language speech sounds // Brain and language. 2015. Vol. 141. P. 35–49. DOI: 10.1016/j.bandl.2014.11.005
19. Avivi-Reich M., Daneman M., Schneider B. A. How age and linguistic competence alter the interplay of perceptual and cognitive factors when listening to conversations in a noisy environment // Frontiers in systems neuroscience. 2014. Vol. 8. DOI: 10.3389/fnsys.2014.00021
20. Bonifacci P., Tobia V. Crossing barriers: Profiles of reading and comprehension skills in early and late bilinguals, poor comprehenders, reading impaired,

and typically developing children // *Learning and Individual Differences*. 2016. Vol. 47. P. 17–26. DOI: 10.1016/j.lindif.2015.12.013

References

1. Altbach, P. G., Knight, J. The internationalization of higher education: Motivations and realities. *Journal of Studies in International Education*. 2007; 11 (3/4): 290–305. DOI:10.1177/1028315307303542
2. Bedenlier S., Zawacki-Richter O. Internationalization of higher education and the impacts on academic faculty members. *Research in Comparative and International Education*. 2015; 10 (2): 185–201. DOI: 10.1177/1745499915571707
3. Tamtik M., Kirss L. Building a norm of internationalization: The case of Estonia's higher education system. *Journal of Studies in International Education*. 2016; 20 (2): 164–183. DOI: 10.1177/1028315315587107
4. Knowles M. S., Holton III E. F., Swanson R. A. The adult learner: The definitive classic in adult education and human resource development. New York: Routledge; 2014.
5. Pew S. Andragogy and Pedagogy as Foundational Theory for Student Motivation in Higher Education. *Student Motivation* [Internet]. 2007 [cited 2017 June 9]; 2: 14–25. Available from: <http://insightjournal.park.edu/wp-content/uploads/2015/08/1-Andragogy-and-Pedagogy-as-Foundational-Theory-for-Student-Motivation-in-Higher-Education.pdf>
6. Thompson M. A., Deis M. Andragogy for adult learners in higher education. Allied Academies International Conference. *Proceedings of the Academy of Accounting and Financial Studies*; 2004; New Orleans. Vol. 9 (1): 107–111.
7. Okhotnikova A., Daminova, J., Muzafarova A., Rasskazova T., Verbitskaya N., University HR strategy: Ways of facilitating internationalization. In: *The 2nd Anniversary International Conference CSR: University Builds the Country Conference Proceedings*; September 11–14; Prague, Czech Republic. 2015; Vol. 1: 130–139.
8. Rasskazova T. P., Muzafarova A. D. Organisational conditions for training University professors to work in an international teaching and learning environment (Ural Federal University case study). *Pedagogichesky zhurnal Bashkortostana = Pedagogical Journal of Bashkortostan*. 2015; 4: 110–117. (In Russ.)
9. Rasskazova T. P., Muzafarova A. D., Verbitskaya N. Motivation of Russian University professors in conditions of adaptation towards international teaching and learning environment (Ural Federal University case study). *Sovremenniy problem nauki i obrazovaniya = Contemporary Issues of Science and Education* [Internet]. 2015 [cited 2017 Sept 2]; 1–1. Available from: <http://www.science-education.ru/121-18650> (In Russ.)
10. Slesarenko I. Professional training–English as foreign language enhancement courses for content teachers at technical university. In: *4th International Conference on Education and New Learning Technologies; 2012 July 2–4; Barcelona. Spain: IATED*; 2012.p. 5566–5570.
11. Chernichkina E. K. Konceptcija iskusstvennogo bilingvizma v teorii jazyka = Artificial bilingualism concept in the theory of language. Volgograd: Publishing House Peremena; 2007. (In Russ.)

12. Thornbury S. An A-Z of ELT. Pearson; 2006.
13. Vandergrift L., Baker S. Learner variables in second language listening comprehension: An exploratory path analysis. *Language Learning*. 2015; Vol. 65, Issue 2: 390–416. DOI:10.1111/lang.12105
14. Vandergrift L., Goh C. C. Teaching and learning second language listening: Metacognition in action. New York: Routledge; 2012.
15. Vandergrift L. Listening to learn or learning to listen? *Annual Review of Applied Linguistics*. 2004; 24: 3–25.
16. Buck G. Assessing listening. New York: Cambridge University Press; 2001.
17. Rasskazova T. P., Glukhanyuk N. S. Listening as a cognitive age-related resource for foreign language learning. In: 11th Annual International Technology, Education and Development Conference; 2017 Mar 6–8; Valencia. Valencia: INTED; 2017. p. 4600–4609. DOI: 10.21125/inted.2017.1079
18. Archila-Suerte P., Zevin J., Hernandez A. E. The effect of age of acquisition, socioeducational status, and proficiency on the neural processing of second language speech sounds. *Brain and Language*. 2015; 141: 35–49. DOI: 10.1016/j.bandl.2014.11.005
19. Avivi-Reich M., Danema M., Schneider B. A. How age and linguistic competence alter the interplay of perceptual and cognitive factors when listening to conversations in a noisy environment. *Frontiers in Systems Neuroscience*. 2014; 8. DOI: 10.3389/fnsys.2014.00021
20. Bonifacci P., Tobia V. Crossing barriers: Profiles of reading and comprehension skills in early and late bilinguals, poor comprehenders, reading impaired, and typically developing children. *Learning and Individual Differences*. 2016; 47: 17–26. DOI:10.1016/j.lindif.2015.12.013

Информация об авторах:

Рассказова Татьяна Павловна – кандидат филологических наук, доцент, заведующая кафедрой иностранных языков и образовательных технологий Уральского федерального университета им. первого Президента России Б. Н. Ельцина, Екатеринбург, Россия. E-mail: tatiana.rasskazova@urfu.ru

Глуханюк Наталья Степановна – доктор психологических наук, профессор кафедры управления персоналом и психологии Уральского федерального университета им. первого Президента России Б. Н. Ельцина, Екатеринбург, Россия. E-mail: profi.n@mail.ru

Гузикова Мария Олеговна – кандидат исторических наук, доцент, заведующая кафедрой лингвистики и профессиональной коммуникации на иностранных языках Уральского федерального университета им. первого Президента России Б. Н. Ельцина, Екатеринбург, Россия. E-mail: m.o.guzikova@urfu.ru

Статья поступила в редакцию 11.05.2017; принята в печать 16.08.2017.
Авторы прочитали и одобрили окончательный вариант рукописи.

Information about the authors:

Tatiana P. Rasskazova – Candidate of Philological Sciences, Associate Professor, Head of the Chair of Foreign Languages and Educational Technologies, Ural Federal University named after the first President of Russia B. N. Yeltsin, Yekaterinburg, Russia. E-mail: tatiana.rasskazova@urfu.ru

Natalia S. Glukhanyuk – Doctor of Psychological Sciences, Professor, Department of Human Resource Management and Psychology, Ural Federal University named after the first President of Russia B. N. Yeltsin, Yekaterinburg, Russia. E-mail: profi.n@mail.ru

Maria O. Guzikova – Candidate of Historical Sciences, Associate Professor, Head of the Chair of Linguistics and Professional Communication in Foreign Languages, Ural Federal University named after the first President of Russia B. N. Yeltsin, Yekaterinburg, Russia. E-mail: m.o.guzikova@urfu.ru

Received 11.05.2017; accepted for publication 16.08.2017.

The authors have read and approved the final manuscript.

ПАМЯТКА АВТОРАМ

Общие положения

Журналу предлагаются статьи, не публиковавшиеся ранее в других изданиях и соответствующие тематике журнала.

В соответствии с требованиями к научным публикациям в РФ, основной текст статьи должен содержать следующие необходимые элементы:

- постановка проблемы в общем виде и ее связь с важными научными или практическими заданиями;
- анализ последних исследований и публикаций, где заложены основы решения данной проблемы, на которые опирается автор;
- выделение нерешенных ранее частей общей проблемы, которым посвящается данная статья;
- формулировка целей статьи;
- изложение основного материала исследования с полным обоснованием полученных научных результатов;
- выводы из данного исследования и перспективы дальнейшего развития в этом направлении.

Требования к авторскому оригиналу

- Формат – MS Word.
- Гарнитура – Times New Roman.
- Размер шрифта (кегель) – **14**.
- Межстрочный интервал – **1,5**.
- Межбуквенный интервал – обычный.
- Абзацный отступ – **1,27**.
- Поля – все по **2 см**.
- Выравнивание текста по ширине.
- Переносы обязательны.
- Межсловный пробел – один знак.
- Допустимые выделения – курсив, полужирный.
- Внутритекстовые ссылки на включенные в список литературы работы приводятся в квадратных скобках с указанием номера источника в списке и номера страницы источника цитаты.
 - Дефис должен отличаться от тире.
 - Тире и кавычки должны быть одинакового начертания по всему тексту.
 - При наборе не допускается стилей, не задаются колонки.
 - Не допускаются пробелы между абзацами.
 - Рисунки черно-белые и цветные, без полутонов, в векторных форматах WMF, EMF, CDR, AI, растровые изображения – в формате TIFF, JPG с разрешением не менее 300 точек/дюйм, в реальном размере.
 - Диаграммы из программ MS Excel, MS Visio должны быть представлены вместе с исходным файлом.

Компоновка текста

1. УДК (размер шрифта – 14 пунктов, полужирный, выравнивание – по левому краю)

2. Ф. И. О. авторов полностью, место работы, город, страна, электронный адрес (русскоязычный вариант) (размер шрифта – 14 пунктов, полужирный, выравнивание – по правому краю)

Образование и наука. Том 19, № 8. 2017/The Education and Science Journal. Vol. 19, № 8. 2017

3. Заголовок статьи (русскоязычный вариант) (размер шрифта – 14 пунктов, полужирный, выравнивание – по центру).

Заголовок статьи должен кратко (не более 10 слов) и точно отражать содержание статьи, тематику и результаты проведенного научного исследования.

Заголовок статьи должен быть информативным и привлекательным: формулировка заголовка должна кратко (не более 10 слов) и точно отражать содержание статьи, тематику и результаты проведенного научного исследования, а также уникальность научного творчества автора.

4. Аннотация (русскоязычный вариант) (размер шрифта – 12 пунктов, выравнивание – по ширине страницы).

Аннотация реферативно информирует о содержании публикации.

Структура аннотации:

Цель

Методология и методики исследования

Результаты

Научная новизна

Практическая значимость

Объем аннотации 250–300 слов.

5. Ключевые слова (русскоязычный вариант) (размер шрифта – 12 пунктов, выравнивание – по ширине страницы).

6. Ф. И. О. авторов, степень, должность, место работы, город, страна, электронный адрес (англоязычный вариант) (размер шрифта – 14 пунктов, полужирный, выравнивание – по левому краю)

7. Название статьи (англоязычный вариант) (размер шрифта – 14 пунктов, полужирный, выравнивание – по центру)

8. Аннотация на английском языке (Abstract.) (размер шрифта – 12 пунктов, выравнивание – по ширине страницы)

Abstract paragraphing:

Aim and objectives (Цель)

Methodology and research methods (Методология и методики исследования)

.....

Results (Результаты).....

Theoretical contribution (Научная новизна)

Practical significance (Практическая значимость)

9. Ключевые слова на английском языке (Keywords:) (размер шрифта – 12 пунктов, выравнивание – по ширине страницы)

10. Благодарности. 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.*)

11. Основной текст. Объем текста – не менее 12–15 страниц (включая таблицы, рисунки и список литературы), размер шрифта – 14 пунктов, выравнивание – по ширине страницы.

Рукопись (основной текст) статьи может быть представлена на русском языке или английском языке. Основной текст должен быть разбит на определенные разделы, которым следует дать краткие заголовки. Структурирование текста может зависеть от направленности исследования (эмпирическое или теоретическое). Эмпирические исследования должны соответствовать формату IMRAD. Теоретические исследования могут носить авторскую логику изложения, в соответствии с порядком изложения аргументации.

Основной текст статьи излагается на русском или английском языках в определенной последовательности:

- 1) Введение (**Introduction**);
- 2) Обзор литературы (**Literature Review**);
- 3) Материалы и методы (**Materials and Methods**);
- 4) Результаты исследования и обсуждение (**Results и Discussion**);
- 5) Заключение (**Conclusion**).

Приведенные части требуется выделять соответствующими подзаголовками и излагать в данных разделах релевантную информацию.

1) **Введение (1–2 с.)** – постановка научной проблемы, ее актуальность, связь с важнейшими задачами, которые необходимо решить, значение для развития определенной отрасли науки или практической деятельности. Во введении должна содержаться информация, которая позволит читателю понять и оценить результаты исследования, представленного в статье, без дополнительного обращения к другим литературным источникам. При его написании автор, прежде всего, должен заявить общую тему исследования. Далее необходимо раскрыть теоретическую и практическую значимость работы. Во введении автор также обозначает проблемы, не решенные в предыдущих исследованиях, которые призвана решить данная статья. Кроме этого, в нем выражается главная идея публикации, которая существенно отличается от современных представлений о проблеме, дополняет или углубляет уже известные подходы к ней; обращается внимание на введение в научное обращение новых фактов, выводов, рекомендаций, закономерностей. Цель статьи вытекает из постановки научной проблемы.

2) **Обзор литературы (1–2 с.)**. Необходимо описать основные (последние по времени) исследования и публикации, на которые опирается автор; современные взгляды на проблему; трудности при разработке данной темы; выделение нерешенных вопросов в пределах общей проблемы, которым посвящена статья. Желательно рассмотреть 20–25 источников и сравнить взгляды авторов; часть источников должна быть англоязычной.

3) **Материалы и методы (1–2 с.)**. В данном разделе описываются процесс организации эксперимента, примененные методики, использованная аппаратура и инструментарий; даются подробные сведения об объекте исследования; указывается последовательность выполнения исследования и обосновывается выбор используемых методов (наблюдение, опрос, тестирование, эксперимент, лабораторный опыт, анализ, моделирование, изучение и обобщение и т. д.).

4) **Результаты исследования и обсуждение**. В этой части статьи должен быть представлен систематизированный авторский аналитический и статистический материал. Это основной раздел публикации, цель которого – при помощи анализа, обобщения и разъяснения данных доказать рабочую гипотезу (гипотезы). Результаты при необходимости подтверждаются иллюстрациями (таблицами, графиками, рисунками), которые представляют исходный материал или доказательства в свернутом виде. Важно, чтобы иллюстративная информация не дублировала уже приведенную в тексте, однако при этом сопровождалась необходимыми комментариями. Также должно быть обосновано, почему для анализа были выбраны именно эти данные. **Все названия, подписи и структурные элементы графиков, таблиц, схем и т. д. оформляются на русском и английском языках.** Представленные в статье результаты желательно сопоставить с предыдущими работами в этой области, которые предпринимались как автором, так и другими исследователями. Такое сравнение дополнительно раскроет новизну проведенной работы и придаст ей объективности.

5) **Заключение**. В этом разделе в сжатом виде повторяются главные мысли основной части работы. Всякие повторы излагаемого материала лучше оформлять новыми фразами, отличающимися от высказанных в основной части статьи. Необходимо сопоставить полученные результаты с обозначенной в начале работы це-

лю. В заключении суммируются итоги 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. В заключительную часть статьи желательно включить прогноз развития рассмотренных аспектов проблемы.

12. Список литературы на русском языке – 20–30 источников, из них 4–5 зарубежных публикаций последних лет (после 2010 года). Список цитируемой в статье научной литературы формируется в соответствии с **порядком упоминания источников в тексте статьи**. (Размер шрифта – 12 пунктов, выравнивание – по ширине страницы.) В тексте статьи ссылки на использованные источники следует указывать арабскими цифрами согласно порядковому номеру библиографического описания источника в списке литературы. Порядковый номер ссылки и страницы цитируемого источника заключаются в квадратные скобки.

Примеры оформления литературы на русском языке

1. Белякова Е. Г. Смыслоориентированная педагогическая позиция // Педагогика. 2008. № 2. С. 49–54.
2. Загвязинский В. И. Наступит ли эпоха Возрождения? Стратегия инновационного развития российского образования. 2-е изд. Москва: Логос, 2015. 140 с.
3. Адамский А., Асмолов А. и др. Манифест «Гуманистическая педагогика: XXI века» // Учительская газета. 2015, 17 ноября. № 46.
4. Загвязинский В. И. Стратегические ориентиры развития отечественного образования и пути их реализации // Образование и наука. 2012. № 4 (93). С. 3–16. DOI:10.17853/1994-5639-2012-4-3-15
5. Platonova R. I., Levchenkova T. V., Shkurko N. S., Cherkashina A. G., Kolodeznikova S. I., Lukina T. N. Regional Educational Institutions With in Modern System of Education // IEJME-Mathematics Education. 2016. № 11 (8). P. 2937–2948.
6. Мухорьянова О. А., Недвижай С. В. Роль образовательных учреждений в развитии идеи социального предпринимательства среди молодежи [Электрон. ресурс] // Вестник Северо-кавказского гуманитарного института. 2015. № 3 (15). Режим доступа: [http://www.skgi.ru/userfiles/file/%e2%84%96%203\(15\).pdf](http://www.skgi.ru/userfiles/file/%e2%84%96%203(15).pdf) (дата обращения 18.02.2016).
7. Еремин Ю. В., Задорожная Е. И. Виртуальное обучение иностранному языку как один из способов решения проблемы компьютерной зависимости младших школьников // Герценовские чтения. Иностранные языки: материалы межвузовской научной конференции, 14–15 мая 2015 г. Санкт-Петербург: РГПУ им. А. И. Герцена, 2015. С. 265–266.

Список литературы на английском языке (REFERENCES)

Структура списка литературы на английском языке отличается от предписанной российским ГОСТом. При оформлении списка литературы на английском языке, следует придерживаться Ванкуверского стиля (Vancouver bibliographic style <http://guides.lib.monash.edu/citing-referencing/vancouver>). Названия журналов и конференций выделяются курсивом.

Примеры оформления литературы на английском языке

Описание статьи:

Format: Author AA, Author BB, Author CC, Author DD. Title of article. Abbreviated title of journal. Date of publication YYYY Mon DD; volume number(issue number); page numbers.

Автор, Автор, Автор. Название статьи. Название журнала. Дата публикации (Год, Мес, Дата); № выпуска: с.

Образование и наука. Том 19, № 8. 2017/The Education and Science Journal. Vol. 19, № 8. 2017

Examples:

Efimova S. A. Academic and professional qualifications of graduates of the system of secondary vocational education. *Obrazovanie i nauka = The Education and Science Journal*. 2016; 5 (134): 68–82. (In Russ.)

Horsburgh M., Ladmin R. & Williamson E. Multiprofessional learning: the attitudes of medical, nursing and pharmacy students to shared learning. *Blackwell Science Ltd MEDICAL EDUCATION*. 2001; 35 (9): 876–883.

Описание статьи из электронного журнала:

Format:

Author AA, Author BB. Title of article. Abbreviated title of Journal [Internet]. Date of publication YYYY MM [cited YYYY Mon DD]; volume number (issue number): page numbers. Available from: URL

Автор, Автор, Автор. Название статьи. Название журнала [Internet]. Дата публикации [cited YYYY abb. Month DD]; № выпуска: стр. Available from: URL

Examples:

Tishkov V. A. About the concept of the state national policy. *Bulleten' Seti jetnologicheskogo monitoringa i rannego preduprezhdenija konfliktov = Bulletin of Network of Ethnological Monitoring and Early Warning of the Conflicts* [Internet]. 1996 [cited 2015 Nov 2]; № 9. Available from: http://valerytishkov.ru/cntnt/publikacii3/publikacii/o_konzeptzi.html (In Russ.)

Herrington TyAnna K. Crossing global boundaries: Beyond intercultural communication. *Journal of Business and Technical Communication* [Internet]. Published in Association with Iowa State University. 2010 [cited 2017 Apr 26]; 24 (4): 516–539. Available from: <https://doi.org/10.1177/1050651910371303>

Описание материалов конференций

Format:

Author AA. Title of paper. In: Editor AA, editor. Title of book. Proceedings of the Title of the Conference; Date of conference; Place of Conference. Place of publication: Publisher's name; Year of Publication. p. page numbers.

Автор. Название статьи. In: Редактор. Название сборника. Материалы конференции (название конференции); Дата конференции; Место проведения конференции. Место издания: Издательство; год публикации. с.

Examples:

Dorozhkin E. M., Kopnov V. A. & Romantsev G. M. Multistage system of vocational pedagogical education. In: *Proceedings of 2015 International Conference on Interactive Collaborative Learning, ICL 2015*; 2015 Sep 20–24; Firenze, Italy. p. 725–728.

Chapaev N. K. From cultural-pedagogical identity to educational import phase-out: issues of legitimizing the problem. In: *Kak nashe slovo otzovetsya: gumanitarnoye obrazovaniye v razvitii rossiyskogo sotsiuma i cheloveka: Sbornik materialov Mezhdunarodnoy nauchno-prakticheskoy konferentsii. Chast' I–IV.* = *How Our Word Will Respond: Humanitarian Education in the Development of the Russian Society and People: Collection of Materials of the International Scientific-Practical Conference, 2017 Mar 14–15, Moscow. Part I–IV.* Moscow: MIIT; 2017. p. 555–570. (In Russ.)

Описание материалов конференций (Интернет)

Format:

Author AA. Title of paper. In: Title of Conference [Internet]; Date of Conference; Place of Conference. Place of publication: Publisher's name; Date of Publication [cited YYYY abb. Month DD]; p. page numbers. Available from: URL or Database Name.

Автор. Название статьи. In: Название конференции [Internet]; Дата конференции; Место проведения конференции. Место издания: Издательство; год публикации [cited YYYY Mon DD – дата обращения]; Стр.. Available from: (адрес доступа)

Example:

Potocnik J. European Technology Platforms: Making the Move to Implementation. In: *Conference on Social Sciences and Humanities – European Parliament. Seminar with Industrial Leaders of European Technology Platforms* [Internet]; 2005 Dec 16; Brussels. Brussels [cited 2016 Dec 10]. Available from: <https://ec.europa.eu/digital-single-market/en/news/european-technology-platforms-makingmove-implementation>

Описание книги (монографии, сборники)

Format:

Author AA. Title of book. # edition [if not first]. Place of Publication: Publisher; Year of publication. Pagination.

Автор. Название книги. № издания. Место издания: Издательство; год публикации. стр.

Examples:

Khotuntsev Y. L. Tehnologicheskoe i jekologicheskoe obrazovanie i tehnologicheskaja kul'tura shkol'nikov = Technology and environmental education, and technological culture of students]. Moscow: Publishing House Eslan; 2007. 181 p. (In Russ.)

Bloom W. Personal identity, national identity and international relations. Cambridge University Press; 2011. 290 p.

Описание книги (Интернет)

Format:

Author AA. Title of web page [Internet]. Place of Publication: Sponsor of Website/Publisher; Year published [cited YYYY Mon DD]. Number of pages. Available from: URL DOI: (if available)

Автор АА, Автор ББ. Название книги. № издания. Место издания: Издательство; год публикации. Номер главы, Название главы; стр. главы.

Example:

Gokhberg L. M., Zabaturina I. Yu., Kovaleva N. V., et al. Indikatory obrazovaniya: 2016 Statisticheskiy sbornik = Indicators of education: 2016 statistical collection [Internet]. Moscow: Natsional'nyy issledovatel'skiy universitet «Vysshaya shkola ekonomiki»; 2016 [cited 2017 Aug 1]. 320 p. Available from: https://www.hse.ru/data/2016/03/21/1128209800/Indikatory_obrazovaniya_2016.pdf (In Russ.)

ВНИМАНИЕ: Нежелательны ссылки на диссертации и авторефераты диссертаций, авторам рекомендуется ссылаться на оригинальные статьи диссертантов по теме диссертационной работы, так как сами диссертации рассматриваются как рукописи и не являются печатными источниками.

AUTHOR GUIDELINES

Submitting articles

Authors are requested to submit their manuscripts as a single file **via e-mail attachment** to editor@edscience.ru.

The email should contain the author's mobile phone and e-mail address. Receipt will be confirmed by an automatically generated notification.

The Journal accepts for consideration manuscripts written either in Russian or in English. The submitted papers must present original research of fundamental or applied character and correspond to the Journal's scope.

The submitted articles should include the following essential components:

- Clear identification of the research purpose and its relevance to current scientific issues;
- Extensive analysis of previous research in the field;
- Detailed presentation of research materials and research findings;
- Research conclusions and implications for further research.

Formatting requirements:

- File format – MS Word;
- Font – Times New Roman;
- Font size – **14 pt**;
- Spacing – **1.5 lines**;
- Paragraph indention – **1.27 cm**;
- Margins – **2 cm**;
- Alignment – justified;
- Hyphenation mode – automatic;
- Emphasis – italic or bold;
- Text references – in square brackets with a reference number and quoted page number;
- Hyphens – distinguished from dashes;
- Dashes and inverted commas to be used consistently throughout text;
- Type styles and columns are to be avoided;
- No extra line spaces between paragraphs;
- Figures – black and white, without halftones, in graphic vector formats, such as WMF, EMF, CDR or AI;
- Raster (bitmap) – in TIFF, JPG formats at a minimum resolution of 300 dots per inch (dpi);
- Diagrams from MS Excel and MS Visio programs should be supplied in original file form.

Text Structure

1. UDC (refer to the Universal Decimal Classification <http://teacode.com/online/udc/>) (Font size 14, bold, left alignment)

2. Author information and affiliation (Font size 14, bold, left alignment)

Author information and affiliation should be presented in the following order: First name, middle name (initial), surname; Institution, city, country

Authors' names should be separated by commas.

3. Paper title (Font size 14, bold, centre alignment, upper case)

The title should be concise and informative (less than 10 words), clearly conveying the essential research findings.

4. Abstract (Font size 12, justified alignment)

The abstract plays the role of an enhanced title, providing essential information about the article content.

Abstract structure:

- *Aims and objectives*
- *Methodology and research methods*
- *Results*
- *Theoretical contribution*
- *Practical significance*

The abstract should be between 250 and 300 words in length.

For purely theoretical works, the abstract can be structured in a more flexible manner. For example, the *Methodology and research methods* section can be substituted for *Approach*.

5. Keywords (Font size 12, justified alignment)

Keywords are one of the most important factors in the discoverability of scientific articles indexed in bibliographic databases. The paper should contain a list of 5–10 **keywords, which** reflect the research problem, achieved results and applied terminology.

6. Body text (Font size – 14 points, justified alignment)

The paper should be between 15,000–40,000 characters, including tables, figures, references. In some exceptional cases, when the work represents great scientific value, larger manuscripts can be considered.

The manuscript (body text) of the article may be presented in Russian or in English. The manuscript should be divided into clearly defined sections. Subsections should be given a brief heading. Manuscripts should be structured according to whether their subject matter is of an empirical or theoretical nature. Empirical works must conform to the IMRAD format, whereas those having a theoretical character may be constructed following the relevant logic of argumentation.

Order of sections in the IMRAD format:

- 1) *Introduction*
- 2) *Literature Review*
- 3) *Materials and Methods*
- 4) *Results and Discussion*
- 5) *Conclusion*

1) **Introduction (1–2 pages)** announces the research problem and its relevance to current theoretical and practical issues in the field. It establishes the scope and context of the research by analysing the most relevant publications on the topic being investigated. The Introduction conventionally leads the reader from the general background information describing the current research focus in the field and specific terminology, through identification of a research problem or gap in the existing knowledge to a statement of the aims and objectives of the paper. It is of importance to highlight the potential outcomes and implications for further research.

2) **Literature review** (1–2 pages) critically surveys scholarly papers and other sources relevant to the problem being investigated. This section is designed to provide an overview of literature the author studied while researching the topic and to demonstrate how the work fits within a larger field of study. It is common practice to overview no less than 20–40 publications, with the majority of them to be retrieved from international English-language sources.

3) **Materials and methods** (1–2 pages) section presents actions taken to study the research problem and the rationale behind the application of specific procedures, such as observation, survey, test, experiment, analysis and modelling. This informati-

on should be detailed enough for an interested reader to understand the principles that allowed the researcher to select, process and analyse data pertaining to the phenomenon under study. This section provides the information by which the overall validity of the work can be judged. Where the study is aimed at developing a particular model, it should be detailed in this section.

4) **Results and Discussion (varies in length depending on the amount of information to be presented) reports the findings of the study and provides their evidence-based interpretation. In this section, the working hypotheses underpinning the study are either confirmed or rejected. A comprehensive and objective description of the research results allows the reader to follow the logic of argumentation that the author applied when analysing the obtained data. It is important to be concise and avoid presenting information that is not critical to answering the research question.** The research findings are conventionally supported by non-textual elements (tables and figures) in order to further explicate key results. The most significant results are given critical consideration in the text. It is desirable that the results presented in the article be compared with those obtained in other studies. Such comparisons can be helpful in describing the significance of the study in terms of how its findings fill existing gaps in the field. This section is considered to be the most important part of the research paper because it reveals the underlying meaning of the study and formulates a more profound understanding of the research problem under investigation.

5) **Conclusion (2–3 paragraphs) is not a mere summary of research results;** rather, it is a synthesis of main points. It highlights key findings by noting their important theoretical and practical implications. A synthesis of arguments presented in the text should be provided to demonstrate how they converge to address the research aim stated in the Introduction. Directions for future research should also be outlined.

7. References

(Font size – 14 points, justified alignment)

References should be formatted according to the Vancouver bibliographic style (refer to <http://guides.lib.monash.edu/citing-referencing/vancouver>).

This implies that:

- in-text references are given in square brackets using an Arabic numeral;
- a sequentially numbered reference list providing full details of the corresponding in-text reference is given at the end of the text.

Bibliographic description of a book

Format:

Author AA. Title of book. # edition [if not first]. Place of Publication: Publisher; Year of publication. Pagination.

Examples:

Khotuntsev Y. L. Tehnologicheskoe i jekologicheskoe obrazovanie i tehnologicheskaja kul'tura shkol'nikov = Technology and environmental education, and technological culture of students]. Moscow: Publishing House Eslan; 2007. 181 p. (In Russ.)

Bloom W. Personal identity, national identity and international relations. Cambridge University Press; 2011. 290 p.

Bibliographic description of a book retrieved from the Internet

Format:

Author AA. Title of web page [Internet]. Place of Publication: Sponsor of Website/Publisher; Year published [cited YYYY Mon DD]. Number of pages. Available from: URL DOI: (if available)

Example:

Gokhberg L. M., Zabaturina I. Yu., Kovaleva N. V., et al. Indikatory obrazovaniya: 2016 Statisticheskiy sbornik = Indicators of education: 2016 statistical collection [Internet]. Moscow: Natsional'nyy issledovatel'skiy universitet «Vysshaya shkola ekonomiki»; 2016 [cited 2017 Aug 1]. 320 p. Available from: [https://www.hse.ru/data/2016/03/21/1128209800/Indikatory obrazovaniya 2016.pdf](https://www.hse.ru/data/2016/03/21/1128209800/Indikatory_obrazovaniya_2016.pdf) (In Russ.)

Bibliographic description of a conference paper**Format:**

Author AA. Title of paper. In: Editor AA, editor. Title of book. Proceedings of the Title of the Conference; Date of conference; Place of Conference. Place of publication: Publisher's name; Year of Publication. p. page numbers.

Examples:

Dorozhkin E. M., Kopnov V. A. & Romantsev G. M. Multistage system of vocational pedagogical education. In: *Proceedings of 2015 International Conference on Interactive Collaborative Learning, ICL 2015*; 2015 Sep 20–24; Firenze, Italy. p. 725–728.

Chapaev N. K. From cultural-pedagogical identity to educational import phase-out: issues of legitimizing the problem. In: *Kak nashe slovo otzovetsya: gumanitarnoye obrazovaniye v razvitií rossiyskogo sotsiuma i cheloveka: Sbornik materialov Mezhdunarodnoy nauchno-prakticheskoy konferentsii. Chast' I–IV.* = *How Our Word Will Respond: Humanitarian Education in the Development of the Russian Society and People: Collection of Materials of the International Scientific-Practical Conference*, 2017 Mar 14–15, Moscow. Part I–IV. Moscow: MIIT; 2017. p. 555–570. (In Russ.)

**Bibliographic description of a conference paper
retrieved from the Internet****Format:**

Author AA. Title of paper. In: Title of Conference [Internet]; Date of Conference; Place of Conference. Place of publication: Publisher's name; Date of Publication [cited YYYY abb. Month DD]; p. page numbers. Available from: URL or Database Name.

Example:

Potocnik J. European Technology Platforms: Making the Move to Implementation. In: *Conference on Social Sciences and Humanities – European Parliament. Seminar with Industrial Leaders of European Technology Platforms* [Internet]; 2005 Dec 16; Brussels. Brussels [cited 2016 Dec 10]. Available from: <https://ec.europa.eu/digital-single-market/en/news/european-technology-platforms-makingmove-implementation>

Bibliographic description of a journal article (periodicals)

Format: Author AA, Author BB, Author CC, Author DD. Title of article. Abbreviated title of journal. Date of publication YYYY Mon DD; volume number(issue number); page numbers.

Examples:

Efimova S. A. Academic and professional qualifications of graduates of the system of secondary vocational education. *Obrazovanie i nauka = The Education and Science Journal*. 2016; 5 (134): 68–82. (In Russ.)

Horsburgh M., Ladmin R. & Williamson E. Multiprofessional learning: the attitudes of medical, nursing and pharmacy students to shared learning. *Blackwell Science Ltd MEDICAL EDUCATION*. 2001; 35 (9): 876–883.

Bibliographic description of a journal article (periodicals) retrieved from the Internet

Format:

Author AA, Author BB. Title of article. Abbreviated title of Journal [Internet]. Date of publication YYYY MM [cited YYYY Mon DD]; volume number (issue number); page numbers. Available from: URL

Examples:

Tishkov V. A. About the concept of the state national policy. *Bjulleten' Seti jetnologicheskogo monitoringa i rannego preduprezhdenija konfliktov = Bulletin of Network of Ethnological Monitoring and Early Warning of the Conflicts* [Internet]. 1996 [cited 2015 Nov 2]; № 9. Available from: http://valerytishkov.ru/cntnt/publikacii3/publikacii/o_konzepzi.html (In Russ.)

Herrington TyAnna K. Crossing global boundaries: Beyond intercultural communication. *Journal of Business and Technical Communication* [Internet]. Published in Association with Iowa State University. 2010 [cited 2017 Apr 26]; 24 (4): 516–539. Available from: <https://doi.org/10.1177/1050651910371303>