

European Review of Social Sciences is an international multidisciplinary, peer-reviewed journal aiming to promote dissemination of research in all fields of social sciences. The journal is published four times per year by the University Service Publishing, Trnkovo náměstí 1112/2, CZ-15200, Prague, Czech Republic. Phone +420603508627, E-mail erss@seznam.cz web site <http://erss2.webnode.cz/>

Full-text articles of European Review of Social Sciences can be downloaded freely from the journal website at <http://erss2.webnode.cz/>

© University Service Publishing. Issued in the Czech Republic.

Volume 2, Issue 1, 2015

Editorial Board

Editors

Inna Čábelková, Charles University in Prague (Editor-in-chief)

Wadim Strielkowski, Charles University in Prague

Evgeny Lisin, Moscow Power Engineering Institute (Technical University)

Editorial board

Liudmila Kiseleva, C.Sc. Tumen State Oil and Gas University

Matthew Sanderson, Kansas State University

Laurent Weill, University of Strasbourg

Tomasz Zornaczuk, Polish Institute of International Affairs

Andrey Fursov, Saratov State University and Russian Academy of Law.

TABLE OF CONTENTS

EDITORIAL

Inna Čábelková, Wadim Strielkowski, Evgeniy Lisin	4
---	---

POST GRADUATE REFORM IN TERMS OF BOLOGNA PROCESS: FROM CANDIDATE OF SCIENCE TO PHD

Natalya Boldysheva.....	5
-------------------------	---

THE MODEL OF FORMATION OF PROFESSIONALLY-ORIENTED COMPETENCE OF STUDENTS OF "JOURNALISM" SPECIALTY

A.A. Golovchun, G.B. Zhumabekova	13
--	----

THE EUROPEAN VECTOR FOR THE INTERNATIONALIZATION OF HIGHER PROFESSIONAL EDUCATION IN RUSSIA

Tatyana Grabelnykh, Elena Kozlova, Ekaterina Reshetnikova.....	22
--	----

POLITICAL MANAGEMENT AS AN INTERDISCIPLINARY FIELD OF STUDIES

Sergei Krivov, Sergei Starkin, Elena Pripisnova.....	26
--	----

INTEGRATIVE PROCESSES IN MODERN LINGUISTICS: METHODOLOGICAL PROBLEMS, TRENDS AND PERSPECTIVES

Oksana Ksenzenko	30
------------------------	----

INTERNATIONALIZATION AS A KEY ASPECT OF DEVELOPMENT OF HIGH EDUCATION

Elena Lysenko	41
---------------------	----

VIDEOGAMES IN THE HIGH SCHOOL: HUMANITARIAN AND STUDYING POTENTIAL

Ekaterina Pankova	46
-------------------------	----

ETHNOLOGY AS AN AREA OF INTERDISCIPLINARY RESEARCH

Elena Sidorova	57
----------------------	----

SCIENTIFIC APPROACH UNDER THE FORMATION OF A JOURNALIST AS A PROFESSIONAL: COMPETENCE APPROACH

G.S. Sultanbayeva	60
-------------------------	----

NEW RUSSIAN EDUCATION: RISKS AND PERSPECTIVES

Sergey Chernyh, Vladimir Parshikov	66
--	----

EDITORIAL

This is the first issue of the second volume of *European Review of Social Sciences* (ERSS) scheduled for February 2015.

The aim of ERSS is to provide a platform that supports the transmission of new scholarly findings in the field of Social Sciences thus advancing our understanding about various fields of research. Capitalizing on this effort we invite new authors to submit their results supporting the international understanding of academics living in various countries.

The research papers is mostly devoted to problems of education. The authors dela with the graduate reform in the context of Bologna process, formation of professionally-oriented competence of students of journalism, internationalization of higher professional education in Russia, internationalization as a key aspect of educqation development, videogames in the high school, scientific approach in education of journalists, and risk and perspectives of new Russian education.

The other three papers are devoted to interdisciplinary research and methods in political management, modern linguistics and ethnology. The first paper studies the role of political management in social sciences. The authors stresses interdisciplinary nature of political management and the need to unite academics from different social sciences to study the phenomenon. The second paper is devoted to methodological aspects of modern linguistics. The authors study factors influencing modern linguistics, specific features of professional discourse and the main trends of development, the problems of optimization and systematization of this fiela of study, and methods of analysis used in modern linguistics. The paper highlights the importance or integrated approach of analysis. The third paper explain the specificities of interdisciplinary research in the fields of ethnology, ethnography, anthropology, cultural studies, political science, psychology and linguistics. Each of the fields of research presented above explain the objects of ethnological studies from a different perspective, thus helping to reveal the whole picture.

We trust that you will enjoy reading the present issue, and we look forward to presenting you our next in June 2015.

Inna Čábelková
Editor-in-Chief

Wadim Strielkowski
Editor

Evgeniy Lisin
Editor

Article history: submitted December 2014; last revision January 2015; accepted January 2015

POST GRADUATE REFORM IN TERMS OF BOLOGNA PROCESS: FROM CANDIDATE OF SCIENCE TO PHD

Natalya Boldysheva

Academy of public administration

Abstract

The article considers the current situation, tendencies and problems of training researchers in post graduate. As an example the author analyzes the main trends of post graduate reforms in the field of Economics due to their correspondence with Bologna process principles

Key words: education, post – graduate education, Bologna process, reforms

JEL classification: I00

РЕФОРМА АСПИРАНТУРЫ В УСЛОВИЯХ БОЛОНСКОГО ПРОЦЕССА: ОТ КАНДИДАТСКОЙ К PHD

Болдышева Н.О.

ГБОУ ВПО МО «Академия социального управления»

Абстракт

В статье рассматриваются проблемы подготовки научно – педагогических кадров в аспирантуре. На примере образовательных программ по экономическим специальностям проанализированы основные направления реформы аспирантуры, в том числе и с точки зрения их соответствия принципам Болонского процесса.

Ключевые слова: образование, аспирантура, Болонский процесс, реформа

JEL classification: I00

Введение

В современном мире научные кадры определяют экономический рост и развитие национальной экономики. В связи с этим вопросы подготовки научно – педагогических кадров приобретают особую актуальность. В 2003 году Россия присоединилась к Болонскому процессу, в рамках которого предполагалось перейти на трехуровневую систему высшего образования: бакалавр – магистр – доктор философии (PhD). Около 10 лет после подписания Болонской декларации реформа системы высшего образования в большей степени касалась первых двух уровней (бакалавр – магистр). Преобразования практически не затрагивали аспирантуру, которая требовала последовательной и содержательной реформы, т.к. основные принципы подготовки научно – педагогических кадров в России были заложены еще в 30-е годы XX века, и с тех пор практически не менялись.

Реформа аспирантуры началась с принятия в 2012 году Федерального Закона «Об образовании в РФ», в котором аспирантура определена как третий уровень высшего образования. В 2014 году вступили в силу федеральные государственные образовательные стандарты по направлениям подготовки научно – педагогических кадров, которые определили рамочные условия функционирования аспирантуры.

В данной статье проводится анализ существующей отечественной и зарубежной экономической литературы, посвященной вопросам подготовки научно – педагогических кадров, рассматриваются количественные и качественные показатели, характеризующие эффективность аспирантских программ, дается оценка проводимой реформе.

Обзор научной литературы

В отечественной научной литературе довольно большое количество работ посвящено проблемам подготовки научно – педагогических кадров. До реформы, необходимость которой остро ощущалась, основными вопросами, обсуждаемыми научным сообществом являлись вопросы, связанные с рамочными условиями функционирования аспирантуры. Например, в своей статье Muratova и Krasnyansky (2013) анализируют возможности повышения качества подготовки кадров в аспирантуре через совершенствование процессов управления. Strongin, Bednyi и Mironos (2009) обсуждают основные направления, например развитие системы академической мобильности, которые позволят обеспечить качество подготовки научных кадров. Chirkova (2009) рассматривает проблемы реформирования системы подготовки кадров.

В зарубежной литературе большое внимание уделяется эффективности PhD – программ по конкретной специальности. Например, в 1988 году Американская экономическая ассоциация создала комиссию, которая занималась вопросами эффективности аспирантских программ. PhD – программа в этих исследованиях рассматривается как часть системы образования, в связи с чем предметом исследования становятся проблемы привлечения студентов бакалавров к научным исследованиям, отбор студентов на аспирантские программы, содержание аспирантских программ, причины, по которым студенты не заканчивают обучение, а также востребованность выпускников на рынке труда.

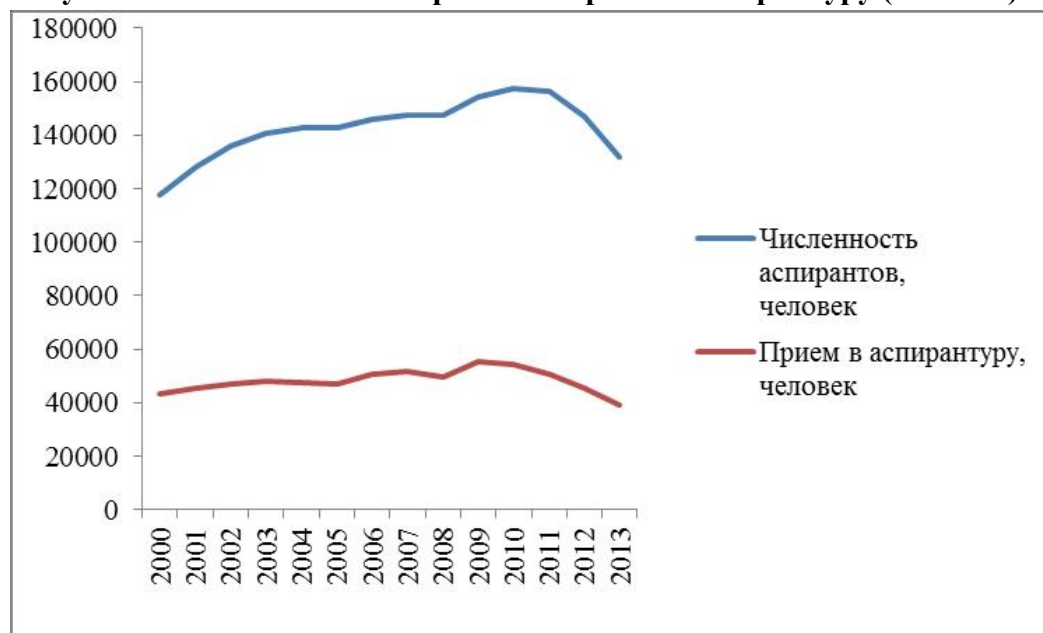
Например, Ronald G. Ehrenberg (2005) описывает личный преподавательский опыт привлечения студентов бакалавров к научным исследованиям для мотивирования их к обучению в аспирантуре.

Ряд исследований посвящен содержанию PhD программ и проблемам того, что ряд студентов не завершают их. Например, Aldrich, Stock и Siegfried (2006) установили, что в США завершают программы менее 75 % поступивших. Анализ ряда факторов, позволил исследователям сделать вывод, что чем выше баллы вступительного теста и чем выше рейтинг самой программы, тем меньше численность студентов, не завершивших программу. Меньше не завершивших программу и среди тех, кто больше интегрирован в жизнь профессионального экономиста (является ассистентом исследователя, имеет доступ на кафедру и т.п.).

Stock и Siegfried (2006) проанализировала навыки и умения, полученные выпускниками аспирантских программ по экономике и требования рынка труда, что позволило выделить направления совершенствования PhD - программ, которые делают акцент на использовании экономической теории для решения реальных экономических проблем, понимания экономических институтов и истории, а также истории экономических учений. К тому же авторы отмечают важность таких навыков как коммуникация, преподавательский опыт.

Grove и Wu (2007) показали, что результаты вступительного теста и известность ученых, подписавших рекомендательные письма предсказывают завершение аспирантской программы и эффективность исследований в последующие годы. Престиж университета, который закончил поступающий в аспирантуру не является определяющим фактором.

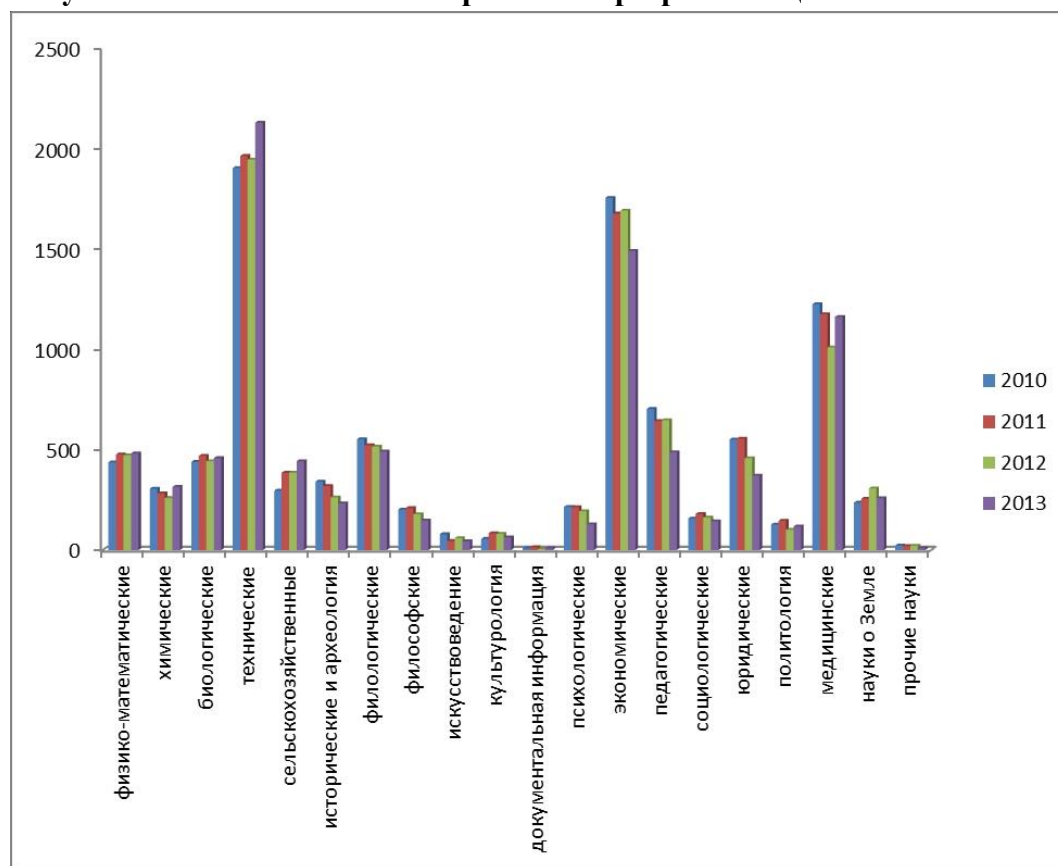
Рисунок 1. Численность аспирантов и прием в аспирантуру (человек) в 2000 – 2013 годах



Источник: Rosstat (2014)

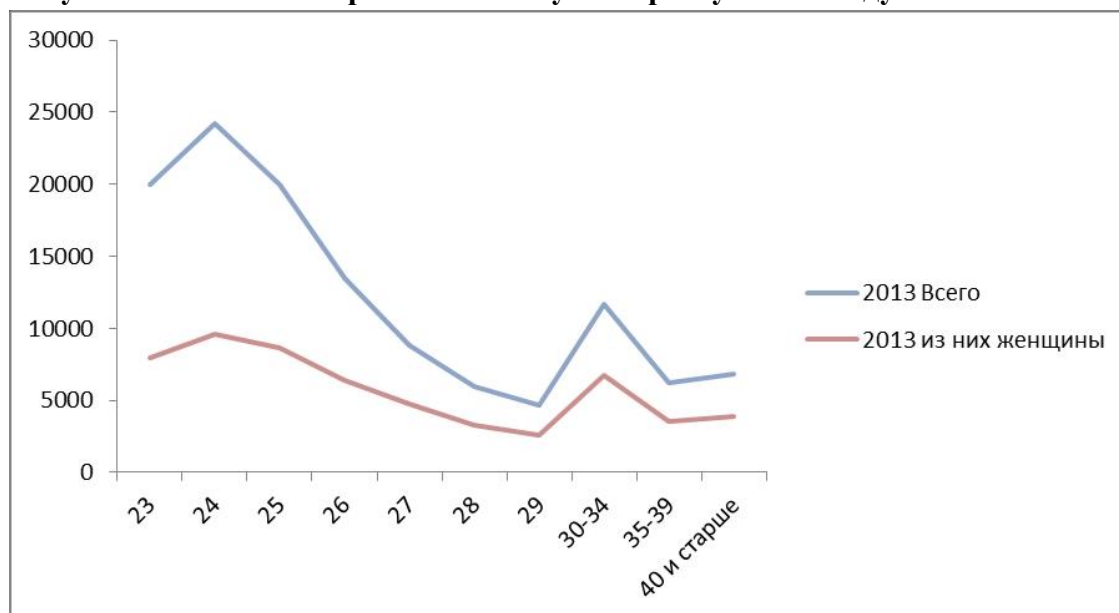
Однако и после 2009 года экономические специальности по численности аспирантов занимают второе место (рис.2).

Рисунок 2. Численность аспирантов в разрезе специальностей в 2010 – 2013 годах



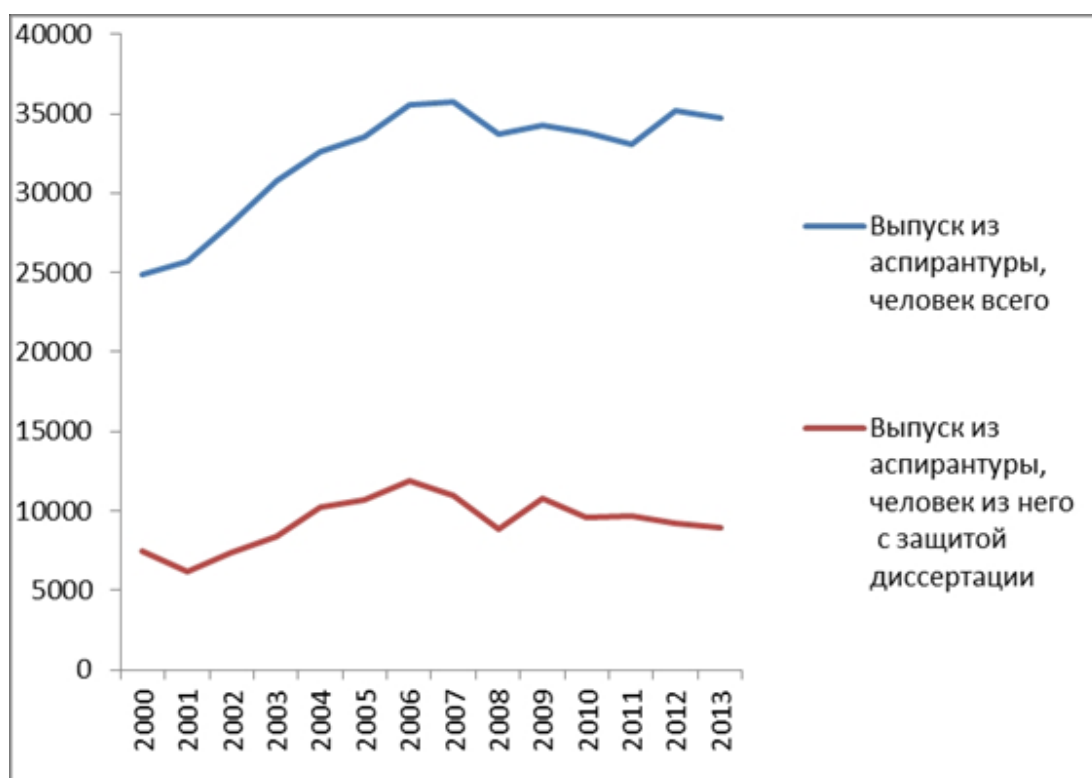
Источник: Rosstat (2014)

Такой рост численности аспирантов вызван популярностью экономических специальностей среди студентов, многие из которых после окончания вуза продолжают обучение в аспирантуре. Принятие решения о поступлении в аспирантуру для многих выпускников (не только выпускников – экономистов) связано не с желанием сделать академическую карьеру, а скорее с возможностью получить отсрочку от армии, о чем свидетельствует половозрастной состав аспирантов (рис.3) Отчетливо видно, что численность аспирантов мужчин значительно превышает численность аспирантов – женщин именно в молодых возрастах.

Рисунок 3. Состав аспирантов по полу и возрасту в 2013 году

Источник: Rosstat (2014)

Еще одной тенденцией, которая характерна для аспирантуры по всем специальностям, является низкая доля аспирантов (около 0,3) защитивших диссертацию во время обучения или в течение года после завершения обучения (рис.4)

Рисунок 4. Численность аспирантов, закончивших обучение в аспирантуре в 2000 – 2013 годах

Обучение в аспирантуре до вступления в силу федеральных государственных стандартов в 2014 году сводилось в основном к подготовке к сдаче кандидатских экзаменов. Из 210 зачетных единиц около 10 % отводилось на образовательную составляющую, педагогическая практика не являлась обязательной. Основной задачей аспиранта было проведение самостоятельного исследования, на которое планировалось около 90 % трудоемкости программы. Результатом освоения аспирантской программы была защита кандидатской диссертации. Эффективность работы аспирантуры рассматривалась по показателю количества защит закончивших аспирантуру аспирантов.

С вступлением федеральных государственных образовательных стандартов произошли некоторые изменения: увеличена образовательная составляющая, педагогическая практика и курсы педагогических дисциплин стали обязательными для аспиранта, завершение аспирантуры не связано с защитой кандидатской диссертации по окончании аспирантуры выпускнику присваивается степень «Исследователь. Преподаватель – исследователь». Вуз самостоятельно определяет модули и дисциплины образовательной программы, которые позволят выпускнику овладеть компетенциями, определенными государственным стандартом.

У аспирантов экономистов эксперты отмечают низкий уровень теоретической подготовки, слабое владение иностранными языками математическими методами анализа. Вопрос «насколько стандарт сможет повысить качество подготовки аспирантов – экономистов?» остается открытым.

Для аспирантов по направлению «Экономика» в ходе обучения должны быть сформированы универсальные, общепрофессиональные и профессиональные компетенции. К числу универсальных компетенций относятся:

- способность к критическому анализу и оценке современных научных достижений, генерированию новых идей при решении исследовательских и практических задач, в том числе в междисциплинарных областях;
- способность проектировать и осуществлять комплексные исследования, в том числе междисциплинарные, на основе целостного системного научного мировоззрения с использованием знаний в области истории и философии науки;
- готовность участвовать в работе российских и международных исследовательских коллективов по решению научных и научно-образовательных задач;
- готовностью использовать современные методы и технологии научной коммуникации на государственном и иностранном языках;
- способностью следовать этическим нормам в профессиональной деятельности;
- способностью планировать и решать задачи собственного профессионального и личностного развития.

Выпускник, освоивший программу аспирантуры, должен обладать следующими общепрофессиональными компетенциями:

- способность самостоятельно осуществлять научно-исследовательскую деятельность в соответствующей профессиональной области с использованием современных методов исследования и информационно-коммуникационных технологий;
- готовность организовать работу исследовательского коллектива в научной отрасли, соответствующей направлению подготовки;
- готовность к преподавательской деятельности по образовательным программам высшего образования.

Профессиональные компетенции регламентируются профессиональным стандартом, который пока не вступил в силу.

В целом качество программы определяется существующей концепцией подготовки научно – педагогических кадров, содержанием программы по конкретной специальности и качеством реализации программы на уровне вуза. С этой точки зрения качество подготовки экономистов на сегодняшний день сильно зависит от завершения реформы первых двух составляющих, после чего вуз сможет разработать образовательную программу, на более высоком качественном уровне.

Подводя итоги произошедших изменений, вызванных реформой уровня подготовки кадров высшей квалификации, можно сказать, что реформа незавершена. С точки зрения Болонского процесса основная проблема заключается в том, что так и не произошел переход к PhD – программам. Однако, несмотря на незавершенность реформы уже сегодня можно отметить положительные моменты. Существенная реформа первых двух уровней образования (бакалавр – магистр) без изменений в аспирантуре привела к отсутствию преемственности между уровнями высшего образования, введение стандартов обеспечивает сопряженность уровня магистратуры и уровня аспирантуры. Реформа позволяет создавать модели сетевого обучения аспирантов, т.е. использовать возможности нескольких вузов для обеспечения качества реализации аспирантских программ. Компетентностный подход, нашедший отражение в стандарте, предполагает использование новейших методик преподавания. Увеличение образовательной составляющей позволит аспиранту более эффективно проводить научное исследование. Степень, присваиваемая по окончании аспирантуры, не является научной, но позволяет выпускнику работать в вузе вести преподавательскую и научно – исследовательскую деятельность. К негативным моментам можно отнести половинчатость реформы. Нормативно – правовая база, регламентирующая деятельность аспирантуры, формируется в режиме реального времени и довольно сложно в постоянно меняющейся среде обеспечить высокое качество подготовки (например, разработать учебный план без профессионального стандарта, который содержит перечень профессиональных компетенций, практически невозможно). Довольно трудно принимает реформу профессорско – преподавательский состав, что связано с необходимостью разработки новых курсов, использования новых методик преподавания, увеличением бумажной работы.

Тем не менее, реформа должна быть продолжена. Необходимо точно определить рамочные условия функционирования аспирантуры по каждой специальности, что позволит вузу создать эффективную аспирантскую программу. Немаловажным является завершения реформы в рамках логики Болонского процесса.

Литература

- Chirkova A. Problemy reformirovaniya natsionalnih system podgotovki nauchnyh kadrov v usloviyah Bolonskogo protzessa (Problems of Reforming of National Systems of Preparation of Scientific Shots in Conditions Bolonsky Process), *Economicheskije nauki*, 2009, 12 (61), pp.471 - 473
- Ehrenberg, Ronald G. 2005. "Involving Undergraduates in Research to Encourage Them to Undertake Ph.D. Study in Economics." *American Economic Review*, 95 (2), pp. 184-188.
- Finegan, T. Aldrich, Wendy A. Stock, and John J. Siegfried. 2006. "Attrition in Economics Ph.D. Programs." *American Economic Review*, 96 (2), pp. 458-466.
- Goskomstat (Gosudarstvennaya sluzhba statistiki) (2003) *Obrazovanie 2003. Statisticheskij sbornik (Education 2003. Statistical Survey)*, Moscow, Russia: Goskomstat, 414 p.
- Grove, Wayne and Wu, Stephen. 2007. "The Search for Talent: Doctoral Completion and Research Productivity of Economists." *American Economic Review* 97(2), pp. 506-511.
- Muratova E.I., Krasnyansky M.N. Problemy upravleniya kachestvom podgotovki nauchnyh kadrov v usloviyah reformirovaniya poslevuzovskogo professionalnogo obrazovaniya (Problems of Quality Management in Training Scientific Personnel in Conditions of Reforming Postgraduate Professional Education), *Voprosy sovremennoi nauki i praktiki*, 2013 (3 (47)) pp. 188 - 198
- Rosstat (Federalnaya Sluzhba Gosudarstvennoy Statistiki) (2014), *Rossiiskiy statisticheskij ezhegodnik 2014 (Russian Statistical Yearbook 2014)*, Moscow, Russia, Rosstat, 693 p.
- Stock, Wendy A. and John J. Siegfried. 2006. "Time-to-Degree for the Economics Ph.D. Class of 2001-2002." *American Economic Review*, 96 (2), pp. 467-474.
- Strongin R.G., Bednyi B.I., Mironos A.A. Sovremennaya aspirantura: tendentsii razvitiya i problem kachestva podgotovki nauchnyh kadrov (Postgraduate Training Today: Trends of Development and Problems of Quality in the Training of Research Personnel), *Vestnik Nizhegorodskogo universiteta im. Lobachevskogo*, 2009 (2), pp.11-16

Сведения об авторе

Болдышева Н.О., заведующий аспирантурой ГБОУ ВПО МО «Академия социального управления», 129344 ул. Енисейская д, 3/3 Москва, Российская Федерация

Information about the author:

Boldysheva N.O. (nboldysheva(at)mail.ru) is a Head of the Department of Postgraduate Education at Academy of Public Administration, 129344 Eniseiskaya str, 3/3 Moscow, Russian Federation

Article history: Submitted September 2014; last revision October 2014; accepted October 2014

Article history: submitted December 2014; last revision January 2015; accepted January 2015

THE MODEL OF FORMATION OF PROFESSIONALLY-ORIENTED COMPETENCE OF STUDENTS OF "JOURNALISM" SPECIALTY

A.A. Golovchun

Kazakh National University named after Al-Farabi

G.B. Zhumabekova

Kazakh University of International Relations and World Languages named after Ablai khan

Abstract

This paper focuses on the problems of formation of professionally - oriented competence of students of "Journalism" specialty. In our research we have identified subcomponents of the above mentioned competence and principles of teaching process aimed at formation of professionally-oriented competence of future journalists. Also the model of the formation of professionally-oriented competence has been elaborated on the basement of critical analysis of the sources, interviewing and modeling. Experimental teaching was conducted to verify the validity of the model. The experimental groups demonstrated better results in comparison with control ones which confirms the validity of the model.

Keywords: *modeling, competence, innovative technologies, journalist, student*

JEL classification: Z13, Z19

Введение

Функции, которые выполняет журналист в своей профессиональной деятельности, напрямую связаны с теми компетенциями, которыми он/она обладает и которые должны быть сформированы в процессе профессиональной подготовки. Рассмотрев компетенции, проявляющиеся в деятельности и основные качества, требующие развития в процессе подготовки студентов вуза, мы находим подтверждение тому, что профессионально-ориентированная компетенция занимает ведущую позицию в подготовке профессионала. Под профессионально-ориентированной компетенцией будущего журналиста мы понимаем наличие знаний, опыта и ряда умений, проявляющихся в деятельности журналиста, направленной на удовлетворение познавательной (интеллектуальной) потребности, продуктом которой являются новые знания; и степень соответствия данных умений заданной степени сложности выполняемых задач и решаемых проблем в данной профессиональной сфере. Профессионально-ориентированная компетенция, в какой-то мере, представляет собой целостную совокупность неких характеристик человека, которые позволяют ему быть эффективным субъектом исследовательской деятельности. В сфере образования, мы

рассматриваем исследовательскую деятельность как деятельность субъекта образовательного процесса по получению субъективно или объективно нового знания, что является необходимым условием профессионального роста журналиста, так как однажды усвоенных способов осуществления данной деятельности недостаточно для ее качественной реализации.

Метод моделирования широко применяется в гуманитарных науках как один из методов исследования. Моделирование как метод научного познания – процесс разработки, построения абстракций и умозаключений по аналогии и конструирования научных гипотез относительно природы исследуемого явления. Согласно данному определению, моделью называется совокупность абстракций и умозаключений о сущности исследуемого объекта. Метод моделирования используется в тех случаях, когда, по каким-либо причинам затруднительно исследовать какие-либо свойства или явления самого предмета исследования, а иногда и вовсе невозможно.

Главной отличительной чертой метода моделирования является то, что это метод опосредованного познания, когда информацию об исследуемом объекте получают путем изучения «объектов-заместителей». Таким образом, модель служит своеобразным инструментом познания: модель является связующим звеном между исследователем и объектом исследования, а значит и средством, с помощью которого проводится исследование. Таким образом, процесс моделирования включает следующие элементы: субъект исследования, или исследователь; объект исследования – исследуемый объект-оригинал, и предмет исследования, которым и является модель. Данный метод подразумевает использование абстрагирования и идеализации.

Абстрагирование - мысленное выделение, вычленение некоторых элементов конкретного множества и отвлечение их от прочих элементов данного множества; при чем, в качестве исходного множества для абстрагирования может выступать множество свойств предмета, или группы предметов, множество предметов, множество процессов, множество событий и т. п.

Термин «идеализация» используется в философии, где это понятие рассматривается как «представление чего-либо в более совершенном виде, чем оно есть на самом деле, в результате чего, в образованных в процессе идеализации понятиях мыслятся идеализированные объекты, которые в реальности не существуют и прообразы которых могут быть указаны лишь с известной степенью приближения. Философский энциклопедический словарь, толкует это понятие как процесс идеализации, мысленное конструирование понятий об объектах, не существующих и не осуществимых в действительности, но таких, для которых имеются прообразы в реальном мире. Процесс идеализации характеризуется отвлечением от свойств и отношений, необходимо присущих предметам реальной действительности и введением в содержание образуемых понятий таких признаков, которые в принципе не могут принадлежать их реальным прообразам.

В построении методической модели идеализация является неизбежным компонентом данного процесса, так как условия, в которых функционирует модель, включая временной и содержательный компоненты, приближены к идеальным, что необходимо учитывать при реализации модели на практике в реальных условиях организации учебного процесса. Таким образом, модель является идеальным представлением реального процесса.

Важно отметить, что при построении модели необходимо учитывать ряд требований, которым должна отвечать данная модель. Среди них можно выделить следующие положения: полнота модели – способность отражать все черты объекта-оригинала и явлений, на которые

она рассчитана, которые и планируется изучить с помощью данной модели; простота – удобство использования модели; обоснованность – способность модели давать объяснения причины наблюдаемых явлений и предвидеть дальнейшие; адекватность – модель должна демонстрировать максимальную схожесть с моделируемым объектом; рациональность – экономичное и обоснованное использование всех необходимых ресурсов при применении модели; точность – возможность выполнения нужных операций в процессе исследования интересующего объекта, а также получение соответствующих результатов, используя те формальные средства, которые предоставляет модель.

Процесс моделирования можно разделить на 4 основных этапа, которые, в свою очередь могут включать свои стадии и под-этапы: этап построения модели, этап изучения модели, этап переноса полученных знаний о модели на объект-оригинал, этап практического апробирования полученных знаний. На этапе построения модели первоначально необходимо установить сходство между объектом-моделью и объектом-оригиналом. Для этого необходимо, во-первых, иметь достаточные знания об объекте-оригинале, во-вторых, определить «познавательные возможности» конструируемой модели изучаемого объекта или явления; то есть, получаемая модель непременно должна отражать существенные черты объекта оригинала, но при этом, не тождественна оригиналу в полной мере.

Следовательно, модель будет соответствовать оригиналу лишь в ограниченном смысле. На последующем этапе, модель выступает в качестве заместителя объекта-оригинала, являясь в таком случае, самостоятельным объектом исследования. Именно на этом этапе проводятся экспериментальные исследования над моделью, изучаются ее свойства, складываются некоторые знания о модели. На третьем этапе моделирования осуществляется трансфер полученной информации о модели в представления об исследуемом объекте. И, на конец, финальный этап подразумевает практическую проверку данных, полученных посредством моделирования, и использование этих данных для преобразования объекта-оригинала. Процесс построения модели должен соответствовать общим принципам моделирования: принцип корректности, релевантности (модель не должна предоставлять больше информации, чем необходимо), соизмеримости затрат и выгод, принцип ясности, сравнимости, систематизированной структуры.

Основная часть

Учитывая вышеизложенное, нами были разработаны принципы построения методической модели формирования профессионально-ориентированной компетенции будущего журналиста на базе информационно-коммуникативных технологий: *принцип когнитивности*. В свете развития когнитивного подхода в педагогике, появляется и такое понятие как «когнитивное обучение», направленное на развитие всей совокупности интеллектуальных способностей и умений, которые дают начало процессу обучения, а также возможность приспособляться к новым условиям. Ахметова Л.В. полагает, что «использование методов когнитивного обучения позволяет объединять естественные (природные), субъективно-психические и рациональные начала личности в одно целое посредством взаимосвязанных действий, обсуждений, размышлений и самоконтроля, способствует повышению эффективности развития интеллектуальной системы в целом» [1, с.49]. *Принцип проблемности*. Проблемное обучение как метод подразумевает не только овладение новым знанием, но и овладение новыми способами действий, а также понимание условий, при

которых эти действия могут быть реализованы наиболее успешным образом. Метод проблемного обучения исследует особенности овладения информацией в результате решения проблемной ситуации. Матюшкин А.М. полагает, что «проблемная ситуация характеризует определенное психическое состояние субъекта (ученика), возникающее в процессе выполнения такого задания, которое требует открытия (усвоения) новых знаний о предмете, способе или условиях выполнения действия. Усвоение или открытие нового совпадает в данном случае с таким изменением психического состояния субъекта, которое составляет микроэтап в его развитии» [2, с.38-47]. *Принцип познавательной активности субъекта образовательного процесса.* В новой парадигме образования осуществляется переход на новый тип отношений между преподавателем вуза и обучающимися – субъект-субъектные отношения, что непременно влечёт за собой существенные изменения в организации образовательного процесса. Отмечается, что обучающийся как субъект собственной учебной деятельности должен уметь осуществлять самоконтроль, рефлекссию и самооценку, для чего необходимо владение такими мыслительными операциями как: анализ, синтез, сравнение, обобщение [3, с. 162-166]. *Принцип контекстного обучения.* А. Вербитский, основоположник компетентностного подхода в обучении, акцентирует тот факт, что смена социальных условий, прогнозируемые изменения условий труда и т.д. потребуют от специалиста владения рядом компетенций, среди которых: «... быть компетентным в сфере гражданско-общественной деятельности, бытовой и культурно-досуговой деятельности, быть терпимым к межкультурным различиям, учиться самостоятельно добывать информацию, адаптироваться к новым ситуациям, ставить проблемы и принимать решения, работать в команде, отвечать за качество своей работы, уметь волю к успеху и др.» [4, с.39-46], что в свою очередь, порождает и новый подход к подготовке специалистов. *Принцип рефлексивности обучения.* В Большом психологическом словаре понятие «рефлексия» представлено в виде следующего определения: «мыслительный (рациональный) процесс, направленный на анализ, понимание, осознание себя: собственных действий, поведения, речи, опыта, чувств, состояний, способностей, характера, отношений с другими и к другим людям, своих задач, назначения и т. д» [5, с. 415]. Согласно данному определению, рефлексия, в определенной степени – мета-когнитивный процесс, который является принципом человеческого мышления, направленный на анализ способов познания человека осознание их результатов.

Для построения методической модели профессионально-ориентированной компетенции важно было определить ее состав, то есть те субкомпетенции, которые будут объектом развития у обучающихся, будущих журналистов. Мотивационно-целевой этап в модели формирования профессионально-ориентированной компетенции будущего журналиста дает начало формированию аналитико-прогнозной *субкомпетенции*, которая заключается в умении: определять смысл и идейное содержание своей исследовательской работы; определить направленность исследовательской деятельности; ставить перед собой достижимые цели; формулировать задачи исследовательской работы; умение моделировать предполагаемый результат своей деятельности; предвидение переживаний, связанных с результатами, полученными в результате предстоящей исследовательской деятельности; умение определить явления, подлежащие дальнейшему рассмотрению и исследованию; умение анализировать существующее состояние проблемы или явления; умение осуществлять поиск необходимой информации, работать с источниками; умение анализировать полученную информацию, вычленять главное и пропускать несущественное; умение систематизировать полученное знание; умения сопоставлять факты, делать выводы; умение критически

оценивать полученную информацию; ретроспективные умения. Для формирования мотивационной стороны профессионально-ориентированной компетенции будущий журналист должен проявлять заинтересованность в исследовательской деятельности, видеть необходимость ее осуществления и понимать, как полученные результаты будут использованы в дальнейшей его практической деятельности; обладать такими качествами как любознательность, стремление к открытию новых знаний, в первую очередь для себя лично, а также, стремление к успеху.

На подготавливающем этапе, планируется формирование инструментально-технологической *субкомпетенции*, которая подразумевает следующие умения журналиста: владение навыками по использованию различных технических устройств и компьютерных технологий; умение извлекать информацию из различных источников, представлять ее в обобщенном виде и эффективно использовать; знание особенностей информационных потоков в своей предметной области. Данная субкомпетенция многопланова, т.е. для выработки соответствующих способностей требуется значительное интеллектуальное развитие, проявление таких качеств как абстрактное мышление, алгоритмическое мышление, саморефлексия, определение собственной позиции и т.д. (например, выбор значимой информации требует развития таких личных качеств, как самостоятельность и критичность). Необходимы различные типы действий: умение действовать автономно. Использовать интерактивные режимы, входить в различные социальные группы и функционировать в них [6, с. 45].

На третьем этапе формирования компетенции – моделирующем, представляется возможным осуществить развитие копрессивно-синтезирующей *субкомпетенции в состав которой входят* текстообразующие, текстовоспринимающие и интерпретирующие умения. Текстовая деятельность является неотъемлемой частью познавательной деятельности обучающихся, которая имеет место быть на каждом этапе формирования профессионально-ориентированной компетенции у студентов, но будет являться ведущим видом деятельности на рассматриваемом этапе.

Финальный этап формирования профессионально-ориентированной компетенции, имея прагма-ориентированный характер, будет строиться на творческой основе, что предполагает формирование *креативно-исследовательской субкомпетенции*. Для формирования данной субкомпетенции, будущие журналисты должны обладать гибкостью и креативностью, способностью нестандартно мыслить, принимать оригинальные решения и творчески подходить к решению новых задач, иметь способность к прогнозированию явлений, а также развивать свою методологическую культуру в решении творческих задач. Данная субкомпетенция охватывает следующие умения: умение дать объективную оценку проделанной работе; умение обосновать правомерность полученных в ходе исследовательской работы результатов; умение аргументированно доказать значимость полученных результатов; умения использовать полученные новые знания на практике. Эта субкомпетенция может быть сформирована, если обучающиеся обладают саморефлексией, а также умением аргументировать свою точку зрения и приводить весомые доводы в ее доказательство. Таким образом, можно сделать вывод, что профессионально-ориентированная компетенция – есть сложная и многомерная составляющая профессиональной компетентности специалиста, которая складывается из ряда присущих ей субкомпетенций, формирующихся, в свою очередь, при условии обладания субъекта определенными личностными качествами.

Хотя на первый взгляд может показаться, что выделенные умения не представляют собой принципиально новой составляющей профессионально-ориентированной компетенции журналиста, все же мы считаем важным подчеркнуть, что данные умения, дополняются рядом новых функций. Так, например, рассматривая умение определять приемы осуществления своей деятельности на пути к достижению поставленной цели, или умения определять методы (способы) решения поставленной задачи, нельзя не согласиться, что данные умения входили в деятельность журналиста всегда, но в связи с развитием научного прогресса, и, как следствие, возникновением новых возможностей в осуществлении коммуникации и информационной деятельности, эти методы и способы решения задач будут принципиально иными. Умения анализировать, синтезировать информацию, сопоставлять факты, выявлять существующие проблемы приобретают новый характер, в связи с тем, что исследователь сталкивается с множеством мнений и взглядов в рамках изучения определенной проблемы, которые, зачастую, могут оказаться совершенно противоположными, а некоторые и не совсем обоснованными. Умения осуществлять текстовую деятельность варьируются появлением новых видов текстов, таких как, например, информационный блог или вики-сайт, которые, обладая своими особенностями, требуют новых умений от обучающихся. Совершенно новые умения включает и инструментально-технологическая субкомпетенция, так как эти умения связаны с использованием современных технических устройств и технологий, а также включают способность ориентироваться в огромных потоках информации, многократно увеличивающимися с каждым днем.

Экспериментальное обучение по проверке предложенной модели проводилось на базе КазНУ им. Аль-Фараби в апреле-мае 2014 года. Всего было проведено 16 занятий (32 академических часа) в естественных учебных условиях университета в соответствии с расписанием. На этапе планирования экспериментального обучения мы дифференцировали варьируемые и неварьируемые величины. Варьируемой величиной в эксперименте явилась предложенная нами модель, построенная с учетом использования ИКТ, которая была реализована в экспериментальных группах. Неварьируемыми величинами в экспериментальных и контрольных группах были система разработанных нами заданий, количество часов, один преподаватель. В экспериментальных группах ход и содержание обучения строились в соответствии с предложенной нами моделью, которая была представлена 4 этапами и комплексами упражнений. На последнем этапе обучающимся предстояло осуществить самостоятельный исследовательский проект. Работа осуществляется в мини-группах по 3-5 человек, где каждая группа занимается исследованием проблемы внедрения идеи, предложенной в результате предыдущих заданий. Проектная работа последовательно получила свою реализацию на этапах: планирование – проводилось обсуждение темы в мини-группе, с целью определения направления исследовательской работы; примерная организация проектной работы, примерные сроки выполнения проекта и каждого его раздела; определялись методы проведения исследовательской работы; распределялись обязанности внутри мини-группы; аналитический этап – обучающиеся осуществляли самостоятельную исследовательскую работу по теме используя разнообразные методы сбора информации: работа со специальной литературой, интернет, личный опыт обучающихся, групповое обсуждение проблемы, консультация с экспертом, наблюдение, анкетирование, беседа, интервью, анализ СМИ; На этом же этапе происходил анализ полученной информации. Каждый обучающийся создавал блог по своей теме, который служил его личным дневником. Во время осуществления работы над проектом, каждый студент вел

свой блог, анализируя проделанную работу, представляя интересные факты, которые им удалось найти, обсуждая изучаемую проблему с заинтересованными пользователями; этап обобщения информации – когда накоплено достаточно информации и данных, обучающиеся использовали созданную ими ранее вики страницу как своего рода «полотно» для коллективной работы, где каждый размещал необходимую информацию, корректировал или уточнял уже добавленную и т.д. Результатом этой работы являлась коллективная статья по теме проекта, доступная в сети интернет, и одновременно представляющая содержание самого проекта; презентация проекта – на этом этапе обучающиеся смогли применить свои творческие способности для выбора наиболее оптимального способа презентации, которым, по сути, может являть что угодно: сайты, брошюра, снятое видео и т.д.

По окончании эксперимента была проведена постэкспериментальная диагностика уровня сформированности профессионально-ориентированной компетенции студентов параллельно в экспериментальных и контрольных группах. Объективность результатов постэкспериментальной диагностики основывалась на математической обработке полученных данных. Динамика формирования профессионально-ориентированной компетенции в экспериментальной и контрольной группах заметно отличалась. Студенты экспериментальных групп показали заметное улучшение по всем тестируемым параметрам, в то время как контрольные группы не продемонстрировали значительного совершенствования тестируемых умений. Ход эксперимента доказал, что организация обучения, направленного на формирования профессионально-ориентированной компетенции будущих журналистов на базе информационно-коммуникативных технологий, способствует высокой мотивации обучающихся к образовательному процессу, качественному улучшению мыслительных процессов обучающихся, формированию склонности к критической оценке предъявляемой информации, повышение скорости работы с текстом – его анализа, сопоставления и синтеза информации, развитию творческих способностей; а также, является залогом развития таких качеств личности, как профессиональная активность, само-рефлексия, стремление к непрерывному развитию и совершенствованию.

Заключение

Таким образом, описывая приобретаемые студентами умения на каждом этапе формирования профессионально-ориентированной компетенции можно характеризовать следующим образом:

- 1) журналист может самостоятельно сформулировать проблему, или выбрать объект, подлежащий исследованию исходя из необходимости, возникающей в его практической деятельности, и касающейся различных сфер деятельности журналиста;
- 2) журналист может сделать логичное и обоснованное заключение, исходя из проанализированной информации, и не только указать свое личное отношение к полученному выводу, но и указать собственный профессиональный взгляд на состояние данной проблемы, выявив области, подлежащие дальнейшей разработке или рассмотрению;
- 3) журналист видит смысл и идейное содержание своей исследовательской работы, так как он широко знаком с состоянием изучаемой проблемы, и лично заинтересован в содействии ее разрешению;
- 4) более того, журналист предвидит переживания, связанные с результатами, полученными в итоге предстоящей исследовательской деятельности;

5) журналист может самостоятельно определить цели и задачи исследования оценить его актуальность, а также спроектировать возможный результат проведения данной работы, и спрогнозировать степень значимости данного результата для решения конкретной проблемы, или в определенной сфере профессиональной деятельности;

6) журналист владеет творческим воображением, умением критически мыслить, умеет рассматривать проблему с разных точек зрения, владеет техниками генерирования идей, владеет творческой рефлексией;

7) журналист выбирает способы и методы решения проблемы или проведения исследования самостоятельно, руководствуясь целью и задачами своей деятельности, а также условиями ее протекания, пытается найти нестандартные подходы к решению проблемы;

8) журналист может дать объективную оценку проделанной работе, аргументированно доказать значимость полученного результата, и не только определить сферы для практического применения полученного результата, но и активно использовать полученные результаты или новые знания в своей повседневной практической деятельности; журналист не только владеет навыками использования технических устройств, умеет использовать эти средства для поиска источников и извлечения нужной информации, а также анализировать полученную информацию и представлять ее в обобщенном виде и эффективно использовать в своей деятельности; имеет представление о существующих компьютерных технологиях и имеет практический опыт их использования; но также умеет самостоятельно создавать информационные ресурсы для потребителей информации.

Literature

- Akhmetova L.V., (2009), *Metody kognitivnogo obucheniya: psihologo-pedagogicheskii podhod (Methods of cognitive learning: psychological and pedagogical approach)*, Vestnik TGPU, No. 7, p.49.
- Matyushkin A.M., (1971), *Teoreticheskie voprosy problemnogo obucheniya (Theoretical questions of problem training)*, Sovetskaya pedagogika, No. 7, pp. 38-47.
- Ogoltsova E.G., (2009), *Problema aktivizatsii poznavatel'noi deyatel'nosti v didaktike vysshei shkoly (Problem of enhance of the cognitive activity in didactics of high school)*, Sovremennyye problem nauki I obrazovaniya, No. 3, pp. 162-166.
- Verbitsky A.A., (2006), *Kontekstnoe obuchenie v kompetentnostnom podhode (Contextual learning in the competence approach)*, Vysshee obrazovanie v Rossii, No. 11, pp. 39-46.
- Meshcheryakov B.G., Zinchenko V.P., (2002), *Bol'shoi psihologicheskii slovar' (Significant psychological dictionary)*, 3-e izdanie, p. 415.
- Morozova N.N., Fadeeva I.M., (2007), *Model' issledovatel'skih kompetentsii lichnosti kak osnova upravleniya kachestvom nauchno-issledovatel'skoi deyatel'nosti v universitetskom komplekse (Model of research competences of the person as a basis for the quality management of research activities in the university complex)*, Universitetskoe upravlenie: praktika I analiz, No. 6, pp. 43 – 51.

Information about the authors

Golovchun A.A. is an ASPT of Pedagogical Sciences, an Associate Professor at Kazakh National University named after Al-Farabi, Almaty, Faculty of Journalism, Al-Farabi av. 71, 050040, Almaty, Kazakhstan.

Zhumabekova G.B. is an ASPT of Pedagogical Sciences, an Associate Professor at Kazakh University of International Relations and World Languages, Faculty of English Grammar, Muratbayev str. 200, 050022, Almaty, Kazakhstan.

Article history: submitted November 2014; last revision December 2015; accepted January 2015

THE EUROPEAN VECTOR FOR THE INTERNATIONALIZATION OF HIGHER PROFESSIONAL EDUCATION IN RUSSIA

ЕВРОПЕЙСКИЙ ВЕКТОР ИНТЕРНАЦИОНАЛИЗАЦИИ ВЫСШЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В РОССИИ

Tatyana Grabelnykh

Irkutsk State University

Elena Kozlova

Irkutsk State University

Ekaterina Reshetnikova

Irkutsk State University

Abstract:

The article discusses the need for new strategies for development of higher professional education in Russia in the context of new global challenges. The authors focus their attention on the process of internationalization of higher education in Russia emphasizing the European development vector as a priority approach for integration of Russian higher education institutions into the global academic system.

Keywords: internationalization, higher professional education, European vector.

В результате глубоких структурных преобразований в российском обществе в соответствии с мировыми тенденциями формируются новые стратегии и векторы развития высшей школы. Так, в настоящее время государством проводится активная политика по выходу российских вузов на уровень лучших мировых стандартов, правовые основы которой заложены в Федеральном законе Об образовании в Российской Федерации от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ, Федеральном законе О координации международных и внешнеэкономических связей субъектов Российской Федерации от 4 января 1999 г. № 4-ФЗ, Стратегии государственной национальной политики Российской Федерации на период до 2025 года, Стратегии инновационного развития Российской Федерации на период до 2020 года, Концепции экспорта образовательных услуг Российской Федерации на период 2011 – 2020 гг. и др. Между тем, стремительное развитие рынка международных образовательных услуг с необходимостью актуализирует проблему вхождения российских вузов в мировое научно-образовательное пространство, признавая альтернативность существующих в мире векторов развития (российского, европейского, евразийского, американского и др.).

В этой связи, выявление условий интеграции национальной системы российского высшего профессионального образования в мировое научно-образовательное пространство

становится на сегодняшний день одной из главных задач не только для ведущих российских вузов, заинтересованных в расширении международного сотрудничества и привлечении иностранных студентов (МГИМО, РУДН, БФУ им. И. Канта, СПбГУ и др.), но и для отечественных социологов, экономистов, политологов, активно исследующих проблемы интернационализации высшей школы (С. В. Абламейко, В. А. Галичин, И. И. Жуковский, Г. А. Комиссарова, В. С. Корнеев, В. М. Курицын, А. Ю. Мельвиль, В. Ф. Пугач, А. Ю. Слепухин, В. М. Филиппов и др.).

Как известно, 19 сентября 2003 г. Российская Федерация подписала Болонскую Декларацию о создании общеевропейского пространства высшего образования [1], что в дальнейшем стало в значительной мере определять цели и содержание российских образовательных реформ. Болонский процесс определяется не иначе как процесс сближения и гармонизации систем образования стран Европы с целью создания единого европейского пространства высшего образования. Полагаем, что именно с этого момента доминирующее влияние на процесс интернационализации российских вузов стал оказывать европейский вектор развития высшей школы, который сыграл для России достаточно прогрессивную роль. На передний план вышли общеевропейские академические ориентиры в развитии высшей школы, важнейшие из которых последовательно внедряются в российскую образовательную систему: 1) двухуровневая структура высшего образования (бакалавриат-магистратура); 2) активизация международной академической мобильности студентов, преподавателей, научных и административных работников вузов; 3) интеграция сетевых ресурсов и инновационных образовательных технологий в целях разработки и реализации совместных образовательных программ; 4) внедрение нового подхода к образованию как к непрерывному процессу; 5) обеспечение сопоставимости программ высшего образования и присуждаемых дипломом/степеней; 6) повышение привлекательности и доступности европейского высшего образования и др. [1].

Примечательно, что одной из ключевых составляющих Болонского соглашения в процессе интеграции высшей школы России в мировую систему образования и науки является такой показатель как участие студентов в международных образовательных программах. По данным Института статистики ЮНЕСКО за 2012 г. видно, что Российская Федерация занимает 5 место в мировом рейтинге (после США, Великобритании, Австралии, Франции) по показателю чистого притока иностранных студентов в России (входящих минус исходящих). Как правило, речь идет о «мобильных» студентах из стран СНГ, Балтии, Грузии, Китая и Африки [3]. Следует отметить, что российские студенты в большей степени ориентированы на обучение в Германии, США, Франции, Великобритании, Чехии, Финляндии (см. рис. 1). [3]. В приведенном ниже рисунке отчетливо прослеживается тенденция к получению россиянами европейского образования, поскольку страны Европы в указанной системе приоритетов преобладают над другими странами мира.

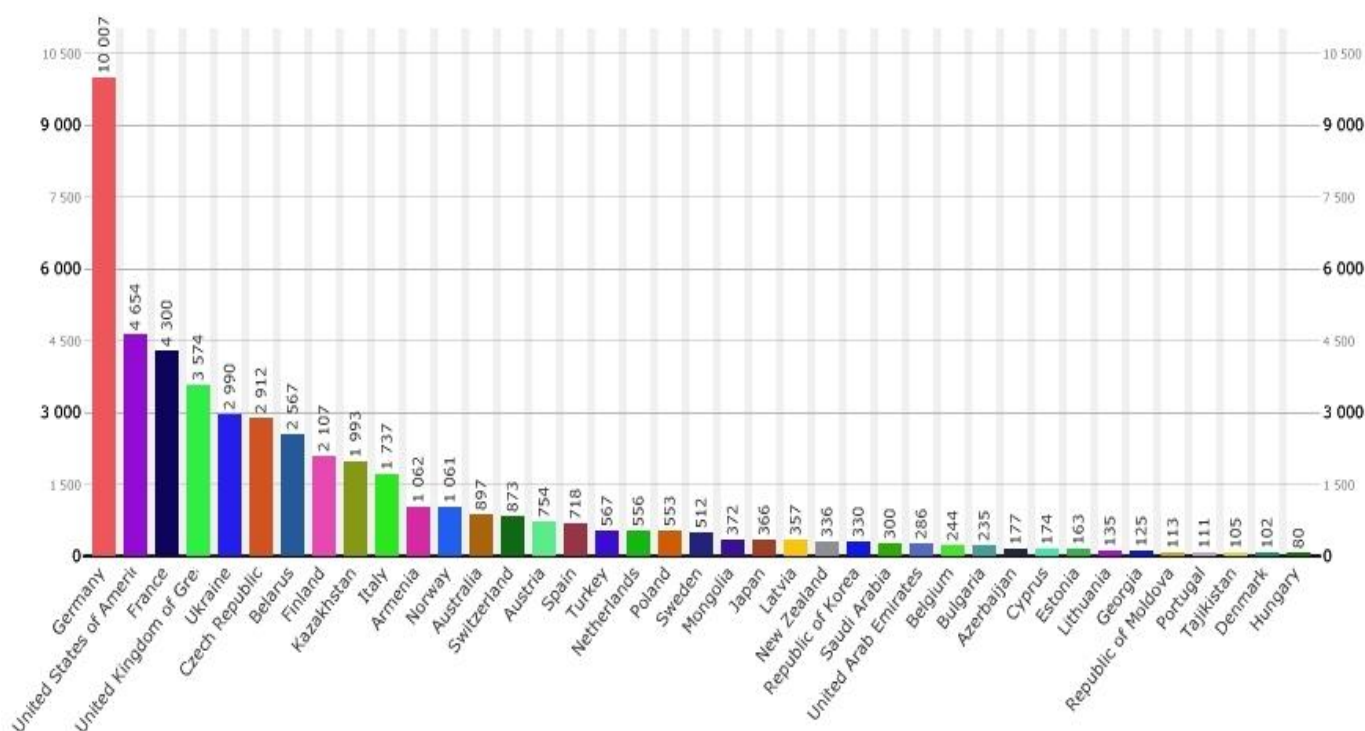


Рис. 1. Распределение «мобильных» студентов из России по странам обучения в 2012 г. [3]

Рассмотрим еще один важный «Болонский» показатель, как уровень подготовки специалистов (бакалавриат, магистратура, PhD) на примере практики встраивания иркутских вузов в макрообразовательные процессы. По данным экспертного опроса, проведенного в феврале 2014 г. Социологической лабораторией региональных проблем и инноваций ИСН и НИЧ ФГБОУ ВПО «ИГУ» с целью разработки комплекса мер по развитию институциональных механизмов международной академической мобильности в вузе среди 54 экспертов из числа руководителей и специалистов в сфере международного сотрудничества 6 ведущих иркутских вузов [2], видно, что иркутские вузы, как и большинство российских вузов, до сих пор «переживая» «доминирование европейского вектора» (в русле Болонского процесса), только находятся на этапе вхождения в мировое научно-образовательное пространство. Полученные эмпирические данные свидетельствуют о том, что на современном этапе наиболее активно развивается лишь бакалавриат (55,6%), магистратура выделена экспертами на втором месте (23,6%), а уровень PhD в рамках международной образовательной деятельности реализуют только в 8,3% случаях [2]. При этом, в России по-прежнему сохраняется серьезная проблема - российский работодатель еще не прослеживает судьбу бакалавра и магистра в кадровой политике своего предприятия.

Таким образом, российским вузам необходимо последовательное продолжение курса на интернационализацию образовательных систем с учетом европейского вектора развития, которое при ответственной и взвешенной государственной политики в сфере высшего профессионального образования будет способствовать успешной интеграции российских вузов в мировое научно-образовательное пространство.

Literature:

1. European Higher Education Area. Joint declaration by the European Ministers of Education ('Bologna Declaration') dd. June 19, 1999. [Electronic source] // Official web site of the Federal State Budget Organization 'Federal Center for Educational Legislation' – URL: <http://www.lexed.ru/mpravo/razdel4/?doc14.html> (access date: 04.12.2014).
2. Grabelnykh T. I. Development and implementation conditions of «international professional-active» regional network model of developing international academic mobility in higher education (the case of Irkutsk universities) // T. I. Grabelnikh, E. S. Kozlova // Izvestiya of Irkutsk State Economics Academy (Baikal State University of Economics and Law) (electronic journal). – 2014. – No. 5. URL: <http://eizvestia.isea.ru/reader/article.aspx?id=19438>.
3. UNESCO Institute for Statistics (UIS) [Electronic source] // Official web site «UNESCO Institute for Statistics» – URL : <http://www.uis.unesco.org>. (access date: 04.12.2014 r.).
4. Endedijk, M. D., Vermunt, J. D., Meijer, P. C., & Brekelmans, M. (2014). Students' development in self-regulated learning in postgraduate professional education: a longitudinal study. *Studies in higher education*, 39(7), 1116-1138.
5. Jensen, K., Lahn, L. C., & Nerland, M. (2012). Professional learning in the knowledge society (Vol. 6). Springer Science & Business Media.

Information about the authors:

Grabelnykh Tatyana Ivanovna – Doctor of Sociology, Full Professor, Professor of Department of Social Philosophy and Sociology of Institute of Social Sciences of Irkutsk State University, Head of Sociological Lab of Regional Problems and Innovations of Institute of Social Sciences of Irkutsk State University, 1 Karl Marx St., Irkutsk, 664003, Russia, e-mail: tagr@bk.ru.

Reshetnikova Ekaterina Vladimirovna – Head of Social Work Department of Institute of Social Sciences of Irkutsk State University, Candidate of Philosophy, Associate Professor, 1 Karl Marx St., Irkutsk, 664003, Russia, e-mail: eresh80@mail.ru.

Kozlova Elena Sergeevna - Research worker of Sociological Lab of Regional Problems and Innovations of Institute of Social Sciences of Irkutsk State University, 1 Karl Marx St., Irkutsk, 664003, Russia, e-mail: lenchik-irk@yandex.ru.

Article history: submitted December 2014; last revision January 2015; accepted January 2015

POLITICAL MANAGEMENT AS AN INTERDISCIPLINARY FIELD OF STUDIES

Sergei Krivov

Nizhniy Novgorod State University in Nizhniy Novgorod

Sergei Starkin

Nizhniy Novgorod State University in Nizhniy Novgorod

Elena Pripisnova

Nizhniy Novgorod State University in Nizhniy Novgorod

Abstract

This paper focuses on the definition of the place and role of political management in the political, social and management sciences. The problem is considered in the light of definition of subject area of political management as an academic and scientific discipline. In the literature, there is no single approach to solving this problem. The interdisciplinary nature of political management is due to the complex nature of the subject matter of the discipline, as well as the need for consolidation of scientists from different disciplines to study the management process.

Keywords: *Political Management, Interdisciplinary Studies, management process*

JEL classification: Z00, Z1, Z10, Z18, Z19

В политических науках существует ряд предметных отраслей, которые традиционно принадлежат к так называемой междисциплинарной сфере знаний. К ним обычно относят политическую социологию, политическую философию и политическую психологию. По нашему мнению это полностью применимо и к такому предмету как политический менеджмент. Возникнув во второй половине XX века, как результат симбиоза классической теории управления и социальных наук, политический менеджмент превратился в самостоятельную научную и учебную дисциплину и, как правило, включает следующие разделы: управление избирательными кампаниями, создание политического имиджа, формирование политических союзов, урегулирование конфликтов, а также лоббизм.

Следует отметить, что, когда мы говорим о междисциплинарном характере любого научного знания, то обычно начинаем с определения его объекта и предмета. Этот подход является не просто данью научной традиции, а позволяет определить место данной отрасли в системе академического знания. Однако вопрос о месте и роли политического менеджмента в системе политических, социальных и управленческих наук по-прежнему остается открытым. Также в литературе нет единого подхода и к определению предметной области политического менеджмента как учебной и научной дисциплины. Так, О. Шабров, к примеру, приходит к выводу, что существует сфера пересечения между теорией управления и политологией, и эта

область может быть обозначена как политическое управление, а соответствующая наука как политология управления. Г. Пушкарёва выделяет политический менеджмент как особый вид политического управления, как его разновидность, при которой субъект не может полагаться на право законного насилия и ресурсы своего статуса в политических целях. Л. Сморгун и В. Комаровский рассматривают политический менеджмент как многосторонний процесс взаимодействия между государством и социальными структурами, в котором невозможно четко разделить политику и государственное управление. При этом авторы подчеркивают, что само по себе понятие «управление» не может использоваться без оговорок, поскольку оно больше опирается на горизонтальные, чем на вертикальные социальные связи.

Кроме того следует учитывать, что в разные исторические периоды характер отношений и соприкосновения различных научных дисциплин не был одинаков. Например, в 1960-е гг., во время так называемой *бихевиоралистской революции*, вызванной кризисом классического дескриптивного институционализма, степень различия между социальными и политическими науками становятся менее заметной за счет смещения интереса политологов к поведенческим аспектам политики. Однако наступивший за тем постбихевиоралистский период среди прочего способствовал появлению очевидной линии демаркации между политологическим неoinституционализмом и социологическим постструктурализмом.

Следует заметить, что особый тип политического управления, основанного на отсутствие прямого принуждения, в той или иной степени, характерно для любого типа общества, что говорит об объективном характере управленческих отношений. Однако это вовсе не означает, что они теряют свой конкретно-исторический характер, поскольку физические лица, вовлеченные в такой тип политических отношений, всегда привносят в него реальные формы и проявление неких уникальных отличительных черт.

Во многом неслучайно, что изучение технологий политического менеджмента в настоящее время находится в сфере интересов, как политологов, так и представителей других социальных наук. В каждой из этих групп исследователи находят своё поле научной деятельности. Так политологи рассматривают политический менеджмент, главным образом в рамках прикладной политологии, а именно как сферу, наиболее ярко обнаруживающую связь теории и практики политической жизни. Различные сферы применения политического менеджмента дают прекрасную возможность использования методологического инструментария на эмпирическом уровне. Для социологов это является особым случаем социального взаимодействия и возможностью использования для его изучения широкого арсенала количественных и качественных методов, опыт использования которых накоплен за последнее десятилетие. Политический менеджмент для психологов представляет собой пример психологического воздействия на человека. Так, например, в основе объяснения мотивационных процессов, являющихся частью любой политической кампании, лежит когнитивная теория. С её помощью дается объяснение мотивов рациональных и нерациональных политических действий, обусловленных особенностями внутреннего восприятия сознания человека комплекса так называемых внешних раздражителей. Управленческие науки, обретшие не так давно самостоятельный академический статус, также занимаются вопросами политического управления. Так, в последнее время все большее значение приобретает внедрение технологий корпоративного управления в практику деятельности органов публичной власти. Некоторые эксперты даже говорят о менеджериализации государственного и муниципального управления. Тем не менее, включая политический менеджмент в сферу своих научных интересов, ни одна из этих групп до сих

пор не рассматривает его в качестве основного объекта исследований и дает ему периферийное положение.

Однако политический менеджмент, на наш взгляд, заслуживает право рассматриваться как самостоятельный предмет. Это подтверждается усиливающейся ролью различных аспектов управленческого процесса в обществе, начиная от стадии разработки, заканчивая реализацией политических решений. Кроме того, на современном этапе специфика политико-властных отношений все чаще выражается в преобладании такого воздействия на индивида, когда не чувствуется ощущения давления, прямого принуждения, а также насилия. Более того, возросшее значение именно этого типа политического управления должно привести к объединению усилий ученых и возможному выделению политического менеджмента в самостоятельную академическую дисциплину.

Наконец, когда мы говорим о политическом менеджменте как об особом объекте исследования, мы имеем в виду все разнообразие административных отношений, отражающихся, в частности, в конкретных шагах, которые делают реальные акторы в определенной стране в определенный период времени. Однако описание политического управления во всех его конкретных исторических проявлениях является попросту невозможным, по причине крайнего разнообразия и уникальности проявления активности людей, которые вступают в эти политико-административные отношения. Поэтому важно определить в этих отношениях некие устойчивые, повторяющиеся черты, что приведет к более глубокому пониманию логики этих отношений. Любой социальный объект, включая и политическое управление, является чрезвычайно сложным, многогранным явлением и может рассматриваться в различных ракурсах и под разным углом зрения. Поэтому на выбор предмета исследования влияют, прежде всего, общий объем знаний об объекте, его практическое значение и теоретико-методологические позиции исследователя. Первый фактор устанавливает сфокусировать объект исследования, а второй позволяет сформулировать понятийный аппарат и описать внутренние процессы.

Существует устойчивое мнение, что процессы управления являются строго прикладными знаниями, имеющими сугубо практическое значение, и предназначены для решения конкретных управленческих задач. Само же исследование должно сосредоточиться на изучении конкретных ситуаций и выработке соответствующих рекомендаций. Такое утверждение приводит к мысли, что любое исследование управленческих отношений является не более чем прикладной сферой применения какой-либо академической дисциплины. Не ставя под сомнение утверждение об эмпирическом характере изучения управления в сфере политики, отметим, что в любом случае решение лишь ограниченной научной задачи невозможно. Управление это, прежде всего объективный процесс, который является достаточно устойчивым явлением, если и не во всех, то во многих ситуациях. Исследование основных тенденций в процессе управления, а также различных факторов, которые толкают людей к воспроизведению некоторых видов административных отношений, должны рассматриваться как компонент общего теоретического знания политического управления. Таким образом, научные знания о политическом управлении должны включать как общие теоретические знания о природе и формах этого процесса, а также прикладные знания об условиях и путях решения конкретных управленческих задач.

Таким образом, мы можем сказать, что политическое управление является особой разновидностью политического управления, во время которого политическая организация стремится достичь определенной цели с использованием преимущественно технологических

приемов, в отличие от административного регулирования и силовых методов. Междисциплинарный характер политического управления можно объяснить, прежде всего, сложностью управленческих отношений в обществе в настоящее время и в частности политической и властной районов. На повестке дня остро стоит вопрос о необходимости консолидации различных учебных и научных дисциплин для более полного и всестороннего изучения политико-властных отношений на различных уровнях.

Literature

- Berger, P. L. (2014). The Political Management of Pluralism. *Society*, 51(6), 602-604.
- Fenwick, J., & Johnston Miller, K. (2012). Political management and local performance: a testing relationship?. *International Journal of Public Sector Management*, 25(3), 221-230.
- Mukhaev R.T. (2007), The system of State and municipal management. Moscow.
- Pushkareva G.V. (2002), Political management: Textbook. Moscow.
- Shabrov O.F. (1997), Political governance: The problem of stability and development. Moscow.
- Smorgunov L.V., Komarovskiy V.S. (2004), Political-administrative governance: Textbook. Moscow.

Information about the authors

Sergei Krivov is an Associate Professor at Nizhniy Novgorod State University, Nizhniy Novgorod, Institute of international relations and world history, Gagarin avenue 23, 606000 Nizhniy Novgorod, Russian Federation.

Sergei Starkin is a Professor at Nizhniy Novgorod State University, Nizhniy Novgorod, Institute of international relations and world history, Gagarin avenue 23, 606000 Nizhniy Novgorod, Russian Federation.

Elena Pripisnova is an Assistant Professor at Nizhniy Novgorod State University, Nizhniy Novgorod, Institute of international relations and world history, Gagarin avenue 23, 606000 Nizhniy Novgorod, Russian Federation.

Article history: submitted December 2014; last revision January 2015; accepted January 2015

INTEGRATIVE PROCESSES IN MODERN LINGUISTICS: METHODOLOGICAL PROBLEMS, TRENDS AND PERSPECTIVES

Oksana Ksenzenko

Moscow State Lomonosov University

Abstract:

The article highlights various factors which influence the development of modern linguistic studies. The paper considers specific features of professional discourse and outlines the main trends in its analysis. Special attention is paid to the question of optimization and systematization of principles and methods of analysis of professional communication. The contribution underlines the importance of integrated approach to the study of professional discourse and outlines prospect for the development of its analysis.

Key words: *integrated approach, professional discourse, professional communication, functional characteristics, theoretical validity, practical value.*

JEL classification: Y800

ИНТЕГРАТИВНЫЕ ПРОЦЕССЫ В СОВРЕМЕННОЙ ЛИНГВИСТИКЕ: МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ, ТЕНДЕНЦИИ И ПЕРСПЕКТИВЫ

Оксана Ксензенко

МГУ имени М.В. Ломоносова

Аннотация:

В статье обсуждаются факторы, обуславливающие особенности развития современных лингвистических исследований. В фокусе внимания находятся вопросы, связанные с особенностями функционирования и изучения профессионального дискурса. Внимание уделяется вопросам систематизации методов исследования профессиональной коммуникации. В работе определяется интегративный характер лингвистических направлений, связанных с изучением профессиональной коммуникации, подчеркивается необходимость и важность применения комплексной методологии, выделяются направления развития анализа профессионального дискурса.

Ключевые слова: *интегративный подход, профессиональный дискурс, профессиональная коммуникация, теоретическая достоверность, практическая ценность.*

Данная публикация посвящена обсуждению методологических вопросов, возникающих вследствие интеграционных процессов в сфере лингвистики, и рассмотрению возможных способов разрешения данных вопросов. В статье описываются доминирующие тенденции интеграции в лингвистической сфере. В задачи исследования входит определение круга основных вопросов, связанных с формированием обсуждаемых отраслей лингвистики, а также обозначение возможных перспектив их развития.

Актуальность рассматриваемой темы обусловлена рядом обстоятельств.

1. Современные обстоятельства, характеризующиеся активными политическими и экономическими процессами, обуславливают изменение парадигмы научного знания. Одной из наиболее очевидных тенденций, набирающих силу в последнее время, стало формирование полипарадигмальных направлений гуманитарных исследований.
2. Подобные тенденции со всей полнотой проявляются в области лингвистики – науки о языке, что вполне закономерно: язык служит средством коммуникации, является хранилищем социокультурных знаний и отражением новых тенденций. Данные обстоятельства обуславливают и объясняют интенсивность формирования новых лингвистических направлений, в частности и в особенности – направлений, сфокусированных на изучении вопросов эффективной профессиональной коммуникации. Как показывает опыт, направления лингвистики, в фокусе внимания которых находятся вопросы профессиональной коммуникации в определенных областях человеческой деятельности, характеризуются междисциплинарностью объекта, полипарадигмальностью объектно-предметного поля и требуют применения интегративного подхода.
3. Интенсивное осуществление международного экономического и культурного обмена, которое мы наблюдаем последние десятилетия, предопределило особенности взаимодействия представителей различных национально-культурных и социокультурных сообществ и обусловило важность приобретения языковых, социокультурных и прагматических навыков общения. В данном контексте вполне закономерно возрастает роль программ и курсов по изучению языка для специальных целей, методология и методика которых требует детального обсуждения способов применения междисциплинарного подхода.
4. Обсуждая особенности и тенденции развития современной лингвистики, исследователи выделяют ряд ее отличительных парадигмальных характеристик: экспансионизм, антропоцентризм, функционализм (неофункционализм) и экспланаторность (Кубрякова 2004). Формирование инновационных лингвистических отраслей является одним из проявлений научного экспансионизма. Указанные тенденции предполагают совершенствование методологии исследования в новых и развивающихся областях, а также необходимость разработки новых способов разрешения существующих методологических проблем.

В ряду подобных проблем возможно указать такие, как определение предмета, объекта и целей соответствующих направлений, развитие категориально-понятийного аппарата, формирование системы исследовательских методов. В этом плане особую значимость приобретают вопросы, которые, казалось бы, не только подвергались рассмотрению, но непрерывно изучались с той или иной степенью интенсивности (что, безусловно,

подтверждает их актуальный характер). К разряду подобных вопросов относятся, в том числе, следующие:

1. об особенностях функционирования профессионального типа дискурса;
2. о специфике коммуникативного поведения в профессионально ориентированных ситуациях;
3. о значимости культурного фона того или иного коммуникативного пространства;
4. об условиях использования и функционирования языковых единиц и экспрессивных стилистических приемов в определенном коммуникативном пространстве и о факторах, влияющих на эффективность их функционирования;
5. об оптимизации принципов и методов изучения профессионального дискурса;
6. о систематизации методов его исследования;
7. о степени необходимости и достаточности данных, поступающих из тех или иных областей профессиональной человеческой деятельности при изучении соответствующего типа дискурса (например, политического дискурса, юридического дискурса, рекламного дискурса и др.).

Особенность указанных вопросов заключается в том, что их разрешение требует применения комплексной методики.

Предваряя дальнейшее обсуждение, представляется необходимым заметить, что глубинное понимание обозначенных проблем и разработка наиболее оптимальных способов их разрешения требует изучения различных аспектов каждого из данных вопросов. Их детальное рассмотрение предполагает обращение к более объемным научным жанрам. Основной задачей данной публикации, с учетом ее жанровых рамок, является определение спектра наиболее существенных методологических проблем, описание условий их формирования и определение векторов их разрешения. При этом следует обратить внимание на два диалектически взаимосвязанных фактора: 1) успешное разрешение рассматриваемых вопросов возможно при условии разработки *общих* критериев изучения интегративных отраслей; 2) *особенности* применения разработанных методов должны определяться характеристиками изучаемого объекта, следовательно, являются вариативными и задаются предметными рамками каждой отдельной области. С учетом указанных положений далее в работе описываются особенности рассмотрения некоторых из выделенных вопросов.

Одной из актуальнейших эпистемологических проблем, появившихся в сфере изучения профессиональной коммуникации вследствие упоминавшихся выше процессов, стало определение объектных границ и целевых установок формирующихся и развивающихся научных направлений. Следует заметить следующее: с одной стороны, вопрос об определении объекта и предмета той или иной области научного знания является базовым, принципиальным вопросом; с другой стороны, именно основополагающий характер данного вопроса, его значимость в плане определения правомерности выделения научной области делает его крайне дискуссионным. Как показывает практика, дискуссию порождает не только определение предмета новых областей научных исследований: этот вопрос не теряет своей актуальности и в областях традиционных, характеризующихся высокой степенью четкости и систематизированности. Иллюстрацией изложенного может служить вопрос об определении

предмета философии или же об определении предмета конституционного права как одной из отраслей юридической науки (Кутафин 2001).

В значительной степени особенности формирования некоторых новых отраслей, в частности, политической лингвистики, юридической лингвистики, медиалингвистики определяется тем, что вектор их развития во многом задается особенностями изучаемого *объекта*, т.е. экстралингвистическими факторами и определяется сложным, комплексным характером *предмета*. Неотъемлемым методологическим требованием при этом является необходимость соблюдения предметных границ таких направлений и понимание актуальности разработки комплексной методики, предопределяемой полипарадигмальностью объектно-предметного поля данных направлений.

В отношении направлений, сфокусированных на изучении профессиональной коммуникации и анализа профессионального дискурса, следует отметить также актуальность вопроса о разработке принципов и методов исследования. При этом необходимо учитывать адекватность предлагаемых принципов и методов с точки зрения их практической целесообразности и теоретической значимости данных исследований и их релевантность общим тенденциям развития лингвистической науки.

Детализируя данное утверждение и принимая во внимание необходимость разработки как теоретических оснований исследований в области изучения профессиональной коммуникации, так и необходимость обеспечения их практической ценности, представляется возможным выделить спектр основных векторов развития и первичных задач.

Одной из первичных задач является изучение, обобщение и систематизация существующих исследований в определенной области, оптимизация принципов изучения процессов профессиональной коммуникации с учетом меняющихся социальных условий. Решение данной задачи требует разработки оснований классификации исследований, являющихся релевантными для обсуждаемой области. В числе таких оснований можно выделить: предметную область, принадлежность к определенному научному направлению, формальные характеристики исследования (стилистические, жанровые).

В рассматриваемом контексте крайней актуальностью характеризуется направление исследований, связанное с изучением возможностей и методов использования интегративного подхода. В частности, очевидна необходимость разработки принципов и методов применения данных лингвокогнитивных, лингвокультурологических, психолингвистических, этнопсихолингвистических исследований для получения научно достоверных и практически значимых результатов.

Актуальность указанного направления определяется рядом объективных причин. Во-первых, функциональные и организационные характеристики той или иной профессиональной сферы обуславливают качественные и функциональные особенности профессиональной коммуникации, в том числе стилистику функционирующих в этой сфере текстов, закономерности функционирования профессионального дискурса и формирования терминосистемы. Во-вторых, *изучение частных функций и признаков того или иного феномена невозможны без четкого определения и достаточного понимания его общих*

онтологических характеристик. Поэтому включение результатов анализа сущностных характеристик объекта исследования в состав теоретических оснований любых исследований частного характера представляется необходимым, что предполагает необходимость применения интегративного подхода.

Как показывает анализ исследований, посвященных изучению различных аспектов профессиональной коммуникации, высокой степенью дискуссионности характеризуется вопрос о достаточности понимания общих положений. В частности, анализ работ, сфокусированных на рассмотрении особенностей рекламной коммуникации, демонстрирует вариативность тенденций: от отсутствия учета правил функционирования рекламы при изучении ее лингвостилистических характеристик до углубления в изучение прагматики рекламы и смещения фокуса исследования с собственно лингвистических аспектов на маркетинговые аспекты. Очевидно, что ни одна из указанных тенденций (как в своем абсолютном, так и в частичном проявлении) не может считаться приемлемой. Соответственно, в целях обеспечения теоретической достоверности полипарадигмальных направлений исследований, какими, в частности, являются исследования, посвященные изучению профессиональной коммуникации, необходимо получение ответов на следующие вопросы. Каковы критерии оценки достаточности информации общего характера в плане достоверности исследований того или иного направления? Каковы методы отбора подобной информации и (что наиболее существенно) применения ее в рамках избираемой предметной области?

Сложность указанных вопросов определяется совершенно очевидным фактом – различием предметов исследования отдельных научных направлений и областей, т.е. тех характеристик объекта, которые являются существенными и релевантными для той или иной научной отрасли. Изложенные рассуждения приводят к выводу о том, что ответы на указанные вопросы будут (и должны) варьироваться в зависимости от отраслевой принадлежности исследования. Таким образом, в расчет должны приниматься предметные границы исследования, особенности применения частнонаучных методов исследования (при соблюдении закономерностей использования методов общенаучных), принципы оценки достоверности исследования в рамках каждой отдельной области.

Следующей актуальной задачей является изучение особенностей использования языковых единиц в профессиональной коммуникации с учетом разнообразных условий их употребления в данном коммуникативном пространстве. Крайне важным при изучении любого типа текстов является понимание «системы координат», в которой эти тексты функционируют. Вдвойне справедливо данное утверждение в отношении *профессионально ориентированной* коммуникации. Исследование той или иной сферы функционирования языка требует понимания правил функционирования соответствующей сферы человеческой деятельности. Данные правила, в свою очередь, как определяют особенности использования языковых единиц в заданной коммуникативной ситуации и в определенной степени оказывают влияние на развитие языка, так и сами нередко формируются и изменяются под влиянием языковой политики и тенденций развития языка.

В плане развития теории профессиональной коммуникации очевидна также необходимость рассмотрения принципов классификации профессионально ориентированных текстов, с учетом динамично меняющихся характеристик коммуникативного пространства. Решение данной задачи предполагает дальнейшее обсуждение парадигмы жанров профессионально ориентированных текстов, описание их инвариантных и вариативных признаков, выявление и уточнение стилеобразующих и жанрообразующих факторов.

Помимо этого, неизменно растет количество публикаций, сосредоточенных на систематизации профессиональных терминосистем, а также разработке метаязыка лингвистических направлений, изучающих профессиональную коммуникацию. Эта тенденция позволяет определить две следующие задачи, состоящие в решении методологических вопросов в указанных направлениях, а именно:

- рассмотрение вопросов терминологического обеспечения профессиональной деятельности в отдельных областях (в том числе с учетом активной адаптации в ряде областей опыта зарубежных коллег и, соответственно, иноязычной терминологии);
- систематизация категориально-понятийного аппарата и унификация использования единиц метаязыка в сфере лингвистического изучения и описания профессионального дискурса.

Комплексный анализ научных исследований, посвященных изучению различных аспектов языковой деятельности в сфере профессиональной коммуникации, изучение состояния дел в данной области и тенденций ее развития демонстрируют также необходимость разработки оснований классификации вопросов, входящих в данную предметную область. Собственно, разработка указанных оснований и построение иерархии вопросов и является одной из насущных задач любых научных направлений – как формирующихся, так и сформировавшихся, но неизбежно изменяющихся в быстро развивающемся мире.

В целях иллюстрации изложенных положений возможно сделать несколько замечаний, касающихся тенденций развития лингвистических направлений, сфокусированных на изучении профессионального дискурса, а именно правового дискурса и рекламного дискурса. Эти направления объединяет то, что они являются интердисциплинарными по сути. В то же время данные направления носят достаточно различный характер, что предопределяется прежде всего особенностями изучаемого объекта. Сфера изучения правового дискурса является достаточно давно и успешно развивающейся, характеризующейся высокой степенью стандартизованности подходов, разработанности методов и формализованности изучаемой терминостемы. Сфера изучения рекламного дискурса активно формируется в последние десятилетия, характеризуется динамичностью, дискуссионностью, а также вариативностью изучаемой терминостемы и метаязыка.

Итак, одним из наиболее стандартизированных и устойчивых, в определенной мере консервативных видов профессионального дискурса является правовой (юридический) дискурс. Однако, данное утверждение, будучи широко принятым (вполне обоснованно) среди специалистов, носит достаточно общий характер. Действительно, указанные качества отличают правовой дискурс как вид от иных видов профессионального дискурса, рассматриваемого в данном контексте как родовое понятие.

Признаки правового дискурса определяются особенностями профессиональной сферы, в которой он функционирует. Поэтому очевидно, что правовой дискурс, функционирующий в сложноорганизованной, многоуровневой системе правовых отношений отличается, с одной стороны, высокой степенью систематизированности, а с другой, характеризуется высокой степенью вариативности. Примером может служить вариативность обозначения самого изучаемого объекта: в исследовательской литературе сосуществуют термины «правовой дискурс» и «юридический дискурс», используемые в качестве синонимов.

Одним из аспектов исследования правового дискурса и составляющей процесса обучения языку профессионального общения в сфере права является изучение правовых культур. Действительно, правомерность подобного подхода весьма обоснована. Во-первых, особенности правовой культуры определяют характерные особенности общения специалистов в данной сфере. Это утверждение является в общих чертах справедливым по отношению ко всем видам профессионального дискурса. Так, например, особенности деловой культуры определяют национально и социально детерминированные признаки делового дискурса; особенности академической культуры обуславливают признаки научного дискурса. Во-вторых, правовая культура существенно влияет на формирование и особенности функционирования системы юридических терминов. Различные правовые системы оперируют определенными юридическими понятиями, обозначаемыми соответствующими терминами. Понимание закономерностей формирования и функционирования правовой терминосистемы, знание о различиях между терминосистемами, соответствующими различным правовым системам, является неременным условием квалифицированного владения правовой лексикой.

Поэтому, затрагивая вопрос о необходимости и достаточности знаний об онтологии соответствующей профессиональной сферы в рамках изучения профессионального дискурса, представляется возможным утверждать, что изучение парадигмы правовых систем (систем романского, германского, скандинавского права, англо-американского права, социалистического права, религиозных правовых систем), знание об основных принципах и подходах к их классификации является существенным условием обеспечения достоверности исследований правового дискурса.

Оправданность данного методологического и методического решения обсуждается в работах специалистов в сфере правовой коммуникации. В качестве иллюстрации мне бы хотелось дать отсылку к работе Шеды Изани, опубликованной в книге *Researching Specialized Languages* под редакцией Виджея Бхатя (Isani 2011). В работе обсуждаются особенности преподавания во Франции языка профессионального общения студентам-правоведам. Автор делает достаточно неожиданное наблюдение о том, что французские студенты-правоведы нередко лучше знакомы с англо-американской правовой системой по сравнению с системой континентального права, к которой, как известно, относится Франция. Данный феномен исследователь называет «Континентальным парадоксом» (Continental Paradox) со ссылкой на работу *Talking Power: The Politics of Language* (Lakoff 1990).

Работа Шеды Изани заслуживает упоминания не только потому, что в ней представлены весьма любопытные наблюдения. Помимо достаточно детального рассмотрения взаимосвязи языка и культуры в контексте изучения профессиональной коммуникации юристов, автор подчеркивает существенную роль общества, СМИ и массовой культуры в процессе

формирования правовой культуры, знание о которой, как было установлено, является неотъемлемым требованием, предъявляемым к исследованиям в области изучения правового дискурса (Ksenzenko, 2014). Следует заметить, что роль средств массовой информации в формировании как социального поведения, так и языковой нормы – тема, неоднократно поднимавшаяся и обсуждавшаяся в научных и общественных кругах (см., например: Эко 1998).

Говоря о роли массовой культуры и массовых коммуникаций в обществе в связи с обсуждением тех тенденций, которые существуют в сфере изучения профессионального дискурса, следует заметить, что изучение закономерностей функционирования систем массовых и маркетинговых коммуникаций является одним из наиболее активно формирующихся направлений. В частности, все более пристальное внимание уделяется исследованию различных аспектов рекламной коммуникации и выделению типологических особенностей рекламного дискурса.

Об актуальности исследований в данной области и наличии относительной системности данных исследований свидетельствует появление такого направления научных исследований, как рекламоведение. Методологическая сложность формирования исследований в сфере рекламоведения во многом объясняется именно популяризацией информации о рекламе и принципах ее функционирования. Поэтому одной из исследовательских задач является разработка оснований классификации исследований, релевантных для обсуждаемой области.

Далее: реклама является сложным, многоаспектным феноменом. Сложная структура изучаемого объекта объясняет междисциплинарный (и глубже – интегративный характер) рекламоведения. Как упоминалось при обсуждении общих требований, предъявляемых к изучению профессионального дискурса, изучение его функций и признаков достаточного понимания его общих онтологических характеристик. Соответственно, что касается изучения рекламного дискурса, существенным является понимание функциональных установок и закономерностей функционирования рекламы как сферы профессиональной человеческой деятельности.

Общепризнанным постулатом является то, что успешность рекламной коммуникации измеряется возможностью и степенью достижимости ее функциональных установок. Цель рекламы заключается в выполнении специфических коммуникационных задач, в рамках определенной аудитории и в заданный период времени. Данное соотношение выражается формулой DAGMAR, являющейся аббревиацией названия книги Рассела Коллея, в котором и было выражено содержание этого соотношения (Defining Advertising Goals for Measured Advertising Results) (Colley 1961). Задачи рекламы выражаются также в известной формуле AIDA и сводятся к следующим этапам: привлечь внимание, вызвать интерес, побудить желание и стимулировать к действию.

Задачей лингвистического направления исследования рекламных процессов является выявление языковых единиц, способов их отбора и применения, влияющих на возможность привлечения внимания к тексту, на степень его запоминаемости, на создание определенных ассоциативных рядов. В частности, в задачи лингвистического анализа входит выявление вербальных средств создания перцептивного образа, определение роли в данном процессе единиц различного уровня в поликодовом рекламном тексте.

Совершенно очевидно, что любой рекламный текст создается с учетом определенных характеристик целевой аудитории. Эффективность и успешность рекламного текста (т.е. его перлокутивный эффект) зависит от того, насколько успешно данный текст ориентирован на целевую аудиторию. Однако каковы критерии оценки целевой аудитории, какие принципы должны быть положены в основу классификации объектов рекламирования и типологизации реципиентов рекламных текстов, какие особенности картины мира и языковой картины мира должны быть учтены – вот те вопросы, которые требуют более пристального внимания со стороны специалистов.

В ряду задач, актуальных в контексте развития методологии интегративных лингвистических направлений, представляется необходимым выделить также аспект, весьма важный в плане общественной пользы любых теоретических исследований, а именно аспект практического применения исследовательских данных. Речь идет, в частности, об оптимизации принципов и методов лингводидактического исследования профессионального дискурса с учетом требований, предъявляемых к исследованиям в данной области и с учетом характера современного учебного дискурса.

Преподавание курсов по профессиональной коммуникации, при всем их предметном разнообразии, возможно классифицировать по их целевой направленности (обучение студентов лингвистических и иных специальностей), а также по признаку принадлежности потенциальных участников коммуникации к определенным национально-лингво-культурным сообществам (соответственно, речь идет об обучении коммуникации на родном языке, на так называемом «втором языке» и на иностранном языке).

Тезис об ориентированности на коммуникативные потребности учащихся является одним из основных в методике преподавания языка для специальных целей. Как показывает опыт, нередко для выявления собственных учебных целей и задач (learning objectives) студентам лингвистических специальностей требуется обращение к рассмотрению психолингвистических особенностей профессиональной коммуникации в целом и определение тех сегментов, которые потенциально могут стать сферой их профессиональной реализации. Если речь идет о развитии коммуникативных навыков специалистов, осуществляющих профессиональную деятельность в различных областях, помимо лингвистики, вновь с особой остротой встает вопрос об объеме и степени интеграции знаний о соответствующей сфере профессиональной деятельности и знаний собственно лингвистического характера.

В контексте преподавания иностранного языка для специальных (профессиональных) целей заслуживает особого внимания и требует дальнейшего развития методика внедрения психолингвистических методов и применения данных психолингвистических исследований в учебный процесс. Особенно это относится к многочисленным предметно-ориентированным языковым учебным пособиям, которые, декларируя применение коммуникативного подхода, порой игнорируют национально-культурные особенности профессиональной коммуникации, или же напротив, фокусируясь на обсуждении особенностей межкультурной коммуникации, уделяют меньшее внимание собственно лингвистическим аспектам профессиональной коммуникации. Таким образом, и в данном отношении крайне актуальным оказывается вопрос об интегративном подходе.

В заключение представляется необходимым отметить, что тенденции развития гуманитарных наук, сфокусированных на изучении различных аспектов существования человека *в активно развивающемся социуме*, неизбежно предопределяются тенденциями развития общества. Данное обстоятельство определяет направленность вектора развития гуманитарных исследований, которые должны не только отражать происходящие в обществе перемены, но и по возможности восполнять возникающие в силу определенных факторов культурологические лакуны, безусловно, откликаясь на инновации и отвечая требованиям времени, но сохраняя при этом то лучшее, что хранится в традициях гуманитарных исследований.

Литература

- Colley, R.Y. (1961), Defining Advertising Goals for Measured Advertising Results, NY: Association of National Advertisers, 114 p.
- Isani. S. (2011), English for Legal Purposes and Domain-specific Cultural Awareness // In: Researching Specialized Languages, Edited by Vijay Bhatia, Purificacion Sanchez Hernandez and Pascual Perez-Paredes. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins, pp. 155-173.
- Ksenzenko, O.A. (2014), Researching specialized languages. Vijay Bhatia, Purificacion Sanchez Hernandez & Pascual Perez-Paredes (eds.). Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins, 2011 // In: World Englishes. – Wiley Publishers. – Volume 33, issue 2, June 2014, pp. 303-305.
- Lakoff, R.T. (1990), Talking Power: The Politics of Language, Basic Books, 336 p.
- Кубрякова, Е.С. (2004), Язык и знание, Москва: Языки славянской культуры, 556 с.
- Кутафин, О.Е. (2001), Предмет конституционного права, Москва: Юрист, 444 с.
- Эко, У. (1998), Пять эссе на темы этики, СПб: Симпозиум, 96 с.

References

- Colley, R.Y. (1961), Defining Advertising Goals for Measured Advertising Results, NY: Association of National Advertisers, 114 p.
- Eco, U. (1998), Cinque Scritti Morali, Saint-Petersburg: Symposium, 96 p.
- Isani. S. (2011) English for Legal Purposes and Domain-specific Cultural Awareness // In: Researching Specialized Languages, Edited by Vijay Bhatia, Purificacion Sanchez Hernandez and Pascual Perez-Paredes. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins, pp. 155-173.
- Koubriakova, E.S. (2004), Language and Knowledge, Moscow: Languages of Slavic Cultures, 556 p.
- Koutafin, O.E. (2001), The Subject of Constitutional Law, Moscow: Jurist, 444 p.
- Ksenzenko, O.A. (2014), Researching specialized languages. Vijay Bhatia, Purificacion Sanchez Hernandez & Pascual Perez-Paredes (eds.). Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins, 2011 // In: World Englishes. – Wiley Publishers. – Volume 33, issue 2, June 2014, pp. 303-305.
- Lakoff, R.T. (1990), Talking Power: The Politics of Language, Basic Books, 336 p.

Информация об авторе:

Ксензенко Оксана Александровна (kсениаксен@mail.ru), доцент факультета иностранных языков и регионоведения МГУ имени М.В. Ломоносова, Россия, Москва, 119192, Ломоносовский проспект, д. 31, корп. 1.

Information about the author:

Oksana A. Ksenzenko (kсениаксен@mail.ru) is an associate professor at Moscow State Lomonosov University, Faculty of Foreign Languages and Area Studies, Lomonosovskii ave., 31, building 1, 119192, Moscow, Russia.

Article history: submitted November 2014; last revision December 2015; accepted January 2015

INTERNATIONALIZATION AS A KEY ASPECT OF DEVELOPMENT OF HIGH EDUCATION

Elena Lysenko

Ural federal University named after the after President of Russia B.N.Yeltsin

Abstract

The article is devoted to one of the key aspect of the development of Russian education - internationalization, understood as the process of providing educational services that have an international dimension and what is happening at the national, sectorial and institutional level. Described forms of international cooperation. The features of the internationalization of higher education institutions shown.

Key words: internationalization, forms of international cooperation, ways of internationalization of the University

JEL classification: O31, O32, O34

ИНТЕРНАЦИОНАЛИЗАЦИЯ КАК КЛЮЧЕВОЙ АСПЕКТ РАЗВИТИЯ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

Елена Лысенко

Уральский федеральный университет им. первого Президента России Б.Н.Ельцина

Аннотация

Статья посвящена рассмотрению одного из ключевых аспектов развития российского образования – интернационализации, понимаемой как процесс предоставления образовательных услуг, имеющий международное измерение и происходящий на национальном, секторальном и институциональном уровне. Описаны формы международного сотрудничества. Показаны особенности интернационализации высших учебных заведений.

Ключевые слова: интернационализация, формы международного сотрудничества, способы интернационализации вуза

JEL classification: O31, O32, O34

Введение

Базовыми документами, определяющими процессы интернационализации высшего образования в России, являются Основы стратегического планирования в Российской Федерации, утвержденные Президентом Российской Федерации 12 мая 2009 г., Концепция внешней политики Российской Федерации, утвержденная Президентом Российской Федерации 12 июля 2008 г., Концепция участия Российской Федерации в содействии международному развитию, одобренная Президентом Российской Федерации 14 июня 2007 г. № Пр-1040, Концепция долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации на период до 2020 года, утвержденная Распоряжением Правительства Российской Федерации от 17 ноября 2008 г. № 1662-р, Концепция государственной политики Российской Федерации в области подготовки национальных кадров для зарубежных стран в российских образовательных учреждениях (одобрена Президентом Российской Федерации 18.10.2002 г.), а также международные соглашения Российской Федерации, в частности, документы Болонского процесса, участницей которого Россия является с 2003 г.

Регламентирующими документами интернационализации выступают Конституция Российской Федерации, общепризнанные принципы и нормы международного права, международные договоры Российской Федерации, Закон Российской Федерации «Об образовании», Федеральный закон «О высшем и послевузовском образовании», иные нормативные правовые акты Российской Федерации, регулирующие деятельность в сфере внешней политики и внешнеэкономической деятельности.

На основе данных документов в соответствии с решением Коллегии Министерства образования и науки Российской Федерации «О мерах по развитию и совершенствованию экспорта российских образовательных услуг» от 12 ноября 2008 года (протокол заседания № ПК-6) Министерством образования и науки Российской Федерации при поддержке Национального фонда подготовки кадров разработана Концепция экспорта образовательных услуг Российской Федерации на период 2011 – 2020 гг., которая предложена для широкого общественного обсуждения и согласования.

Интернационализация как феномен

В Концепции предложено следующее определение интернационализации высшего образования:

«Интернационализация высшего образования» - процесс, происходящий на национальном, секторальном и институциональном уровнях, при котором цели, функции и организация предоставления образовательных услуг приобретают международное измерение. Понятие интернационализации в сфере высшего образования включает в себя два аспекта: «внутреннюю» интернационализацию и «внешнюю» интернационализацию или образование за границей, межстрановое образование, трансграничное образование».

Мотивация интернационализации ясна: глобализация общественных процессов, включая образовательные, требующая выхода за национальные границы, и охват мировых рынков в целях более полного удовлетворения образовательных потребностей, как отдельных людей, так и общества в целом.

Помимо этого, интернационализация имеет и выраженный экономический эффект: предоставление образовательных услуг по всему миру означает получение прибыли в глобальном масштабе на основе конкурентоспособности поставляемых образовательных услуг.

Формы международного сотрудничества

Согласно Концепции экспорта образовательных услуг, интернационализация образования включает следующие формы международного сотрудничества:

1. *Индивидуальная мобильность: мобильность студентов или профессорско-преподавательского состава в образовательных целях.*

Она предполагает набор иностранных студентов, организацию обменных программ, а также индивидуальной студенческой мобильности. Со стороны профессорско-преподавательского состава это обмен преподавателями, совместные научно-исследовательские программы, стажировки в зарубежных университетах, создание совместных образовательных программ, организация интенсивных курсов и летних школ.

2. *Мобильность образовательных программ и институциональная мобильность.*

Мобильность образовательных программ включает курсы дистанционного образования, предлагаемые вузом, расположенным за границей; совместные курсы или программы, предлагаемые внутренним вузом и его зарубежным вузом-партнером; а также франчайзинговые курсы и программы. Наиболее характерными формами мобильности институтов являются открытие иностранных кампусов университетами и/или коммерческими поставщиками или создание нового высшего учебного заведения, в котором иностранный капитал принимает участие либо самостоятельно, либо в партнерстве с национальным вузом.

3. *Формирование новых международных стандартов образовательных программ: интеграция в учебные программы международного измерения и образовательных стандартов.*

Важную роль в этом процессе играет создание европейского стандарта высшего образования, а также вопросы сертификации, признания и оценки: система зачетных единиц, оценка качества образования, выдача «двойных» дипломов, международное признание документов об образовании и т.д.;

4. *Институциональное партнёрство: добровольные объединения вузов для проведения конкретных образовательных проектов и создание партнерских сетей вузов, разрабатывающих совместные образовательные программы.*

5. *Создание стратегических образовательных альянсов как международных объединений, включающих бизнес-организации, высшие учебные заведения и правительственные структуры, которые занимаются вопросами обеспечения качества, аккредитации и сертификации вузовских программ, предлагаемых за пределами своей страны.*

Интернационализация вузов России

Для России актуальность интернационализации связана с множеством факторов: политических, экономических, социально-культурных и образовательных. Это и многолетняя изолированность российского (ранее советского) образовательного пространства от позитивных международных тенденций, и необходимость обеспечить инновационное развитие экономики, и снижение качества образования в России, имевшее место в течение последних 10–15 лет, и кросскультурная мобильность и миграция и т.п.

Россия активно включается в процесс интернационализации высшего образования путем создания условий и возможностей для каждого российского вуза, особенно университета, вхождения в мировое образовательное пространство.

В тоже время, процесс интернационализации каждого образовательного учреждения зависит от его особенностей и должен быть соотнесен и согласован с миссией учебного учреждения, его трудовыми и финансовыми ресурсами, материально-технической базой, научным потенциалом, количеством студентов и другими основными составляющими стратегического плана развития самого учебного учреждения.

Как показал М. Съедерквист, интернационализацию вуза целесообразно рассматривать как процесс трансформации национального вуза в интернациональный, предполагающий включение международного компонента во все аспекты управления вузом с целью повышения качества преподавания и исследований и достижения требуемых компетенций. Стадийная модель интернационализации М.Съедерквиста, включает шесть последовательных (нулевую и пять основных) стадий: интернационализацию как несущественную составляющую; мобильность студентов; интернационализацию учебных планов и исследований; изменение организационной культуры вуза, институционализацию интернационализации; коммерциализацию доходов от интернационализации. Таким образом, главная цель интернационализации – повышение качества образования в целях формирования таких профессиональных компетенций выпускника, которые позволят ему быть конкурентоспособным на мировом рынке труда.

Международная конкурентоспособность вуза складывается из качественной образовательной услуги, высококвалифицированного профессорско-преподавательского состава, внутренней инфраструктуры вуза, имиджа образовательного учреждения, его финансовой устойчивости.

Интернационализация высшего учебного заведения может реализовываться двумя способами:

1. «ориентация на университет» – формирование, поддержание и развитие имиджа университета как научно-исследовательского учреждения мирового уровня;
2. «ориентация на студента» - создание условий и предоставление выпускникам уникальных возможностей для мировоззренческого и социального «лифта» путем построения индивидуальной «траектории обучения», включающей международную составляющую.

В идеале обе ориентации должны сочетаться друг с другом, создавая синергетический эффект, позволяющий достичь максимально интегрированного результата.

В заключение следует подчеркнуть, что интернационализация является одной из важных тенденций развития высшего образования России в соответствии с мировыми тенденциями, что, несомненно, способствует повышению его конкурентоспособности.

Литература:

1. Konceptsiya nauchnoy, hauchno-tehnicheskoy i innovatsionnoy politiki sistemy obrazovaniya Rossiyskoy Federatsii do 2015 goda. <http://www.bestpravo.ru/rossijskoje/do0dokumenty/r9g.htm> – Data obrascheniya: 15.01.2015
2. Söderqvist, M. Internationalization and its Management at Higher-Education Institutions. Applying Conceptual, Content and Discourse Analysis: e-version/ M. Söderqvist. – Helsinki: HSE-Print, 2007. – Mode of access: <http://www.helecon3.hkkk.fi/pdf/diss/a206.pdf>. 15.01.2015
3. Brooks, R., & Waters, J. (2011). Student Mobilities, Migration and the Internationalization of Higher Education. *Palgrave Macmillan*.
4. Tadaki, M., & Tremewan, C. (2013). Reimagining internationalization in higher education: international consortia as a transformative space?. *Studies in Higher Education*, 38(3), 367-387.
5. Knight, J. (2011). Five myths about internationalization. *International Higher Education*, 62(Winter), 14-15.

Information about the authors (Информация об авторах):

Elena Lysenko (saty-elena(at)yandex.ru) is an Assistant Professor at Ural Federal University named after the after President of Russia B.N.Yeltsin, Mira street, 19, Ekaterinburg, Russian Federation

Article history: submitted December 2014; last revision January 2015; accepted January 2015

VIDEOGAMES IN THE HIGH SCHOOL: HUMANITARIAN AND STUDYING POTENTIAL

Ekaterina Pankova

Kazan (Volga region) Federal University

Abstract

The paper focuses on the analysis of videogames as a method of studying social and humanitarian sciences. Different stimulation models and games are quite spreaded in the natural sciences: in the medicine, astronomy, geology. Logical question about abilities of using, mainly about efficiency of using such simulation models in social and humanitarian sciences emerges. Nowadays more and more materials and researches appear which are connected with this subject, and confirm highly educational potential of the videogames.

Keywords: videogames, education, studying process, social and humanitarian sciences, high school

JEL classification: N3, Z13

Introduction

Videogames like a subject of the pedagogical science represents an interesting field of research. Increased interest to the gaming studies connected with two processes. First of all, growing reorientation of studying to the self-studying and active project-creative students work. Secondly, necessity of implantation of the new, innovative methods of studying, that will allow to increase motivation of students. Because of this, new educational phenomena appear which one of them is the gamification of education.

Proceeding from the aforesaid, this paper is organized as follows. First of all, examples of using videogames in central western Universities will be presented. Secondly, theoretical conception of using videogames in the studying process will be formulated. In the third, two examples of using humanitarian videogames in Russia will be introduced. In the fourth, a project of the philosophical videogame will be created. Finally, in the conclusions, the main outcomes of our research will be clearly stated.

Современные образовательные технологии являются на сегодня приоритетным направлением развития университета в России. Об этом свидетельствуют федеральные программы, дорожные карты, а также все большая интеграция российского университета в международное научное и коммуникативное пространство. Особое значение, с одной стороны, приобретает применение информационных технологий в образовании, а с другой – поиск новых форм и средств самого процесса обучения, отвечающим международным требованиям и стандартам.

Одним из вариантов информатизации обучения и перспективным направлением является использование видеоигр. Различные симуляционные модели и игры достаточно распространены в естественных науках: в медицине, в физике, в астрономии, в геологии. Возникает логичный вопрос о возможности использования, а главное о продуктивности использования различных симуляционных моделей в сфере социальных и гуманитарных наук.

Прежде всего, здесь для нас важен опыт ведущих западных университетов, которые в последние десятилетия активно разрабатывают такие игровые методики в высшей школе, которые становятся неотъемлемой частью подготовки студентов как профессионалов.

В Массачусетском технологическом институте в процессе обучения экономике используются бизнес-игры. Студенты играют роль старшего менеджера или системного аналитика и симулируют различные ситуации управленческого процесса, технологических стратегий, а также работу в ситуации конкуренции, нехватки ресурсов, кризиса.

Университет Коннектикута разрабатывает видеоигры, позволяющие интересно и весело изучать латынь. Латынь – это мертвый язык, а это значит, что априори для него нет практического выхода. Поэтому создается другая реальность – пространство видеоигры, где официальным языком становится латынь. Создатель видеоигры – аспирант Карен Зук считает, что таким способом вовлекает студентов в процесс обучения и изучение Латыни становится более продуктивным, нежели было до применения видеоигры.

В Университете Центральной Флориды студенты и аспиранты, обучающиеся по специальности педагогика, могут получить небольшую практику в качестве учителей, фактически не находясь в реальном классе. С помощью «Classroom» Симулятора, студенты занимаются с пятью виртуальными учениками из типичных городских средних школ. Эти ученики хорошо запрограммированы на то, чтобы оспаривать студентов-педагогов, запрограммированы на различные типы поведения, что позволяет студентам отработать различные психологические и дидактические приемы.

В 2012 г. на базе Центра игрового и симуляционного обучения колледжа Эксельсиор прошла презентация уникального философского образовательного проекта – «Подземелье и дискурс». Автор проекта – доктор философии Героль Петрузелла – координатор академических технологий в массачусетском Институте Свободных Искусств, успешно сочетает в проекте классические принципы обучения философии с нетрадиционной формой и условиями изучения философских идей в форме видеоигры. Смысл игры заключен в прохождении квеста и нахождении специальных «свитков», которые якобы оставили предыдущие путешественники. В одном задании, к примеру, студенты попадают в

Платоновскую пещеру и должны найти и прочитать свиток о Сократе, который был оставлен самим Платоном.

Петрузелла также использует социальные сети для заполнения «Подземелья». Система управления видеоигрой позволяет преподавателю отправить любое сообщение студентам. Таким образом, можно редактировать курс, опираясь на интересы тех или иных студентов. Студенты изучают содержание свитков, читают дополнительные интересные точки зрения, привязанные к курсу. Это позволяет показать, что использование философских идей не привязано только к одной аудитории. Появляется некая наглядность использования философии в биомедицинской этики, практической философии, в оценке развития технологий и инноваций и т.д. Кроме того, расширяются границы образования. В игру можно включить контент из любого ресурса и источника. Сам Петрузелла, к примеру, включает видео-лекции Оксфордского университета, которые студенты воспринимают как необходимую часть квеста.

Все эти примеры говорят о том, что на сегодня создание обучающих видеоигр и применение их в образовательном процессе именно в высшей школе становится очень актуальным и распространенным явлением. В Америке возникает целая образовательная концепция - **Game Based Learning (GBL)**, т.е. появляется теория и осмысление самой видеоигры как способа обучения.

Table 1 (Таблица 1): Принципы Видеоигры как метода обучения согласно GBL

№	Принцип	Содержание принципа
1	Вовлечение	Обучающие компьютерные игры обеспечивают чрезвычайно высокий уровень вовлечения в образовательный процесс и удерживают внимание, «втягивая» незаинтересованных учеников в освоение новых знаний
2	Постановка целей	Видеоигры по своей природе наделены четким целеполаганием: там есть сюжет, среда, персонажи, их отношения, цели, к которым стремятся персонажи.
3	Выбор уровня сложности	Это соотносится с обычной учебной ситуацией: все ученики находятся на разном уровне освоения материала, способности и особенности восприятия тоже у всех разные. С помощью игр решается эта проблема: ученики играют в одну и ту же игру (общий контекст), но совершенствуют и закрепляют навыки на своем уровне сложности.
4	Интерактивность и симуляционный эффект	Видеоигры, как правило, направлены на отработку определенной компетенции.
5	Тренировка комплекса жизненно важных навыков	Видеоигры тренируют у игроков стратегические и тактические навыки, пространственное мышление, совершенствуют способность к решению проблем.

Source: Own research

В отличие от традиционного образования, образование, основанное на применении видеоигр, повышает вовлечение студентов в образовательный процесс. Происходит переориентация студентов на самообразование. Кроме того, очевидно, что мотивация и заинтересованность в обучении здесь будет выше, нежели в традиционном способе обучения.

Видеоигра повышает целеполагание студентов. Теоретический курс, применение которого в реальности представляется затруднительным, приобретает практическую реализацию пусть и в игровой форме, что тоже влияет на мотивацию.

Можно отметить, что видеоигра реализует принципы субъектного подхода в образовании, фиксируя различный уровень самих студентов и позволяя найти индивидуальный подход к каждому.

Кроме того, видеоигра реализует компетентностный подход в образовании, т.е. она направлена на получение студентами ряда навыков, как общих, необходимых любой личности, так и специальных, т.е. необходимых в дальнейшем в профессиональной деятельности.

Существуют и другие теории Игрового обучения. Например, Гиссенская Теория игрового обучения - «Gee's Video Game Learning Theory»

Согласно этой теории в основе Видеоигры стоят следующие принципы:

- Активный контроль.
- Принцип дизайна.
- Семиотический принцип.
- Мышление на мета-уровне.
- Принцип психологического комфорта.
- Принцип передаваемого знания.
- Принцип самобытности.
- Практический принцип.
- Принцип самопознания.
- Принцип достижения.
- Принцип продолжающегося обучения.
- Принцип режима компетентности.

Существует теория Джеймса Пола Джи «Концепция триединства Видеоигры» (Empowered Learners; Problem Solving; Understanding):

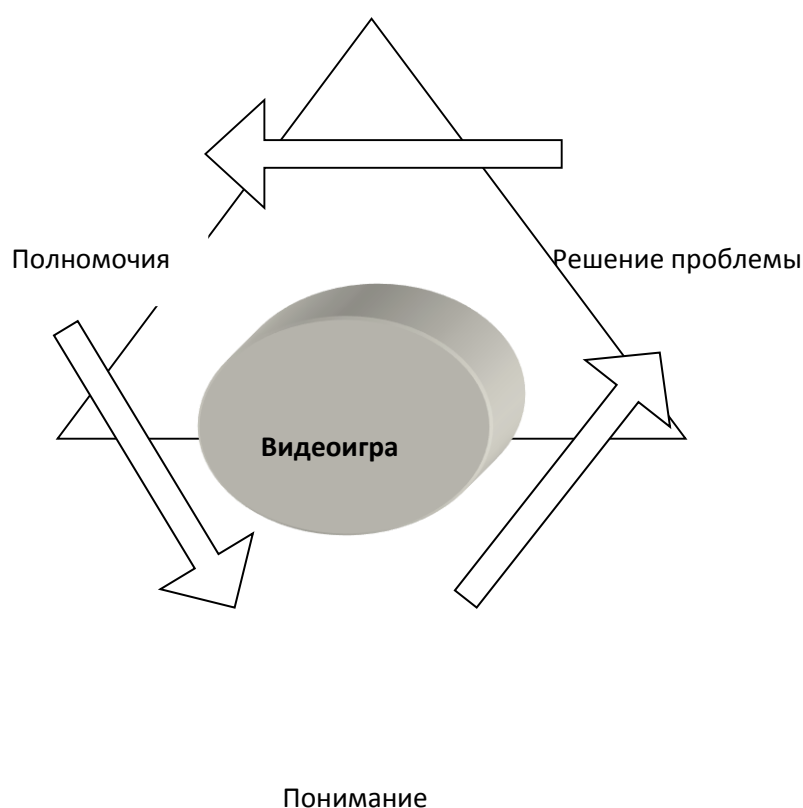
Полномочия (Empowered Learners): ученики могут сами настраивать, «кастомизировать» свой образовательный процесс.

Решение проблем (Problem Solving): ученики формируют навыки и осваивают построение стратегий в безопасном и аутентичном режиме.

Понимание (Understanding): игры формируют системное мышление.

Согласно Джеймсу это не просто характеристика видеоигр как образовательного метода, но и определение успешности той или иной видеоигры. Каждая игра может быть оценена по этой характеристике, и только если она совмещает эти три процесса, то ее использование в процессе обучения будет эффективным и принесет определенные плоды.

Концепция эффективности видеоигр Джеймса Пола Джи



В России теории видеоигр как таковой нет. И их применение в процессе обучения социальным и гуманитарным наукам не распространено. Проведенный мониторинг информации, позволил найти всего два примера использования видеоигр и симуляционных моделей, удовлетворяющих наш запрос. Первый пример не относится к высшей школе, но близок в целом к концепту социогуманитарного образования - это Тренинговые центры крупнейших бизнес-компаний, ориентированные на подготовку или переподготовку своих кадров. Они используют симуляционные модели – курсы, виртуальные тренинги, которые относятся к сфере классического управленческого консультирования: постановке систем

бюджетирования и управленческого учета, внедрении системы бережливого производства, разработке системы сбалансированных показателей, привлечение проектного финансирования и т.д. (ОАО "Росгосстрах", ОАО "Ингосстрах", «Сбербанк»). Здесь игра представляет собой виртуальный тренажер для отработки конкретных компетенций сотрудника.

Второй пример – это использование видеоигр в процессе обучения иностранному языку. Оно обусловлено возможностью использования западного материала. Очевидно, что преподаватели не создают свои видеоигры, а используют материалы западных коллег.

Table 2 (Таблица 2): Классификация видеоигр, используемых на занятиях по обучению деловому иностранному языку

№	Название игр	Сферы применения
1	Игры на построение	Незаменимы при обучении грамматике, письму, пополнению словарного запаса.
2	Приключенческие игры	Эффективны для познания страноведческих реалий страны изучаемого языка
3	Исторические игры	Позволяют студентам окунуться в историю страны и историю языка
4	Персонализированные игры	Обучающийся играет виртуальную роль в смоделированной ситуации делового общения: ведение переговоров, урегулирование рабочих конфликтов, прохождение собеседования и т.п.
5	Командные (групповые) игры	В них развивается умение слушать и слышать других участников акта коммуникации. Такие видеоигры эффективно способствуют развитию навыков аудирования.
6	Графические игры	Учат составлять графики, диаграммы, деловые презентации на иностранном языке.
7	Креативные (концептуальные) игры	Стимулируют креативную активность студентов – будущих специалистов путем выполнения заданий на создание сюжетной линии перед игрой, выбор тактики и стратегии игры.
8	Информативные игры	Затрагивают вопросы обучения всем видам чтения.

Source: Kapustina (2013)

Ввиду отсутствия теоретического осмысления проблемы, возникает необходимость произвести некоторые оценки и перспективы геймификации образования в России. Данный вопрос можно отнести к разделу дидактики об информатизации и компьютеризации образования. Процесс информатизации и компьютеризации признается педагогическим

научным сообществом в качестве необходимого, вместе с тем учитываются и его проблемные стороны. В качестве основной проблемы выделяется необходимость интеграции современных информационных технологий с деятельностно-личностным подходом. Согласно данному подходу, образование должно способствовать, во-первых, углублению самопознания студентов, а, во-вторых, творческому самоопределению студентов. Анализируя факторы, способствующие формированию данных способностей, выделим те из них, которые осуществимы с помощью Видеоигр:

- 1) Побуждение студентов к творческой рефлексии, к осмыслению своих слабых и сильных сторон;
- 2) Побуждение студентов к нахождению и анализу собственных ошибок;
- 3) Предоставление студентам задач и заданий по выбору;
- 4) Постепенное усложнение задач и заданий;
- 5) Свободное (неограниченное) использование ресурсов;
- 6) Психологическая и эмоциональная свобода действий.

Кроме того, может быть обозначен и общий спектр возможностей Видеоигр как учебной деятельности:

- 1) актуализация и стимуляция мотивации учебной деятельности студентов;
- 2) вариация проблемности, трудности, сложности учебного материала, включенного в игровое пространство;
- 3) включение разнообразных приемов и методов обучения;
- 4) возможность моделирования практически любого вида профессиональной деятельности.

Предпосылкой для реализации игровых методик является и тот факт, что процесс обучения все больше приобретает форму самообучения. Количество лекционных и семинарских часов сокращается, при этом возрастает количество часов на самостоятельную подготовку. Возникает необходимость создания специальных методов самостоятельной работы, которые бы отличались от простой подготовки к семинарскому занятию.

Несмотря на позитивные факторы, способствующие активному внедрению видеоигр в образовательный процесс, необходимо обозначить и учитывать возможные негативные последствия. Во-первых, возможность смещения мотивации. Видеоигра является привлекательной, прежде всего, в качестве мотиватора студентов. Однако необходимо четко понимать цель мотивации, т.к. существует вероятность смотивировать не на то поведение, которое требуется. Главной целью геймификации образования является актуализация интереса к предмету обучения, а не интерес к видеоигре сам по себе.

Во-вторых, остро встает вопрос об оценке эффективности. С одной стороны, если цели видеоигры ставятся измеримые, например, прохождение всех заданий, то ценность достижения таких целей весьма сомнительна, ведь непонятно качество выполнения заданий. Студенты проходят игру за некие виртуальные достижения в рамках игры, а не для того, чтобы узнать что-то новое, осознать какую-то проблему и проч. С другой стороны, если ставятся более высокие цели, к примеру, повышение творческой активности студентов на семинаре, то неясна взаимосвязь, как данная конкретная видеоигра повлияла на этот показатель.

Кроме того, следует отметить низкую межпредметную мультипликативность видеоигр и необходимость разработки конкретной видеоигры, привязанной к определенному курсу и программе.

Таким образом, использование видеоигр в Российском университете как инновационного способа обучения, должно интегрировать информационные технологии и проблемно-личностное обучение. Разработка обучающих (проблемных) видеоигр – это перспективное, прежде всего, дидактическое внутрипредметное направление, которое должно учитывать особенности конкретного курса, аудиторию и программу, а также эффективные методы оценки результата.

В качестве примера, мы предлагаем проект философской обучающей видеоигры.

Обучающая философская видеоигра

Аудитория: студенты негуманитарных специальностей.

Философия в России один из немногих предметов, который входит в обязательную программу-минимума. Философия читается всем студентам-бакалаврам без исключения на 1 или 2 курсе. Однако предмет имеет разную направленность. Для студентов-гуманитариев философия – это «знаниевая» дисциплина, прежде всего, т.е. программы дисциплин предполагают приобретение неких философских знаний по дисциплине. Путь достижения этой задачи – лекции и чтение текстов. Для естественников философия – это компетентностная дисциплина, т.е. она не столько должна дать некие знания философских идей, концепций, сколько развить некие навыки. Согласно концепции Game Based Learning (GBL), на которую мы опираемся, применение видеоигры актуально, прежде всего, во втором случае, но это не значит, что она неприменима к студентам-гуманитариям (как дополнительную самостоятельную работу ее тоже можно использовать)

Цель: Формирование у студентов философской позиции (логически-непротиворечивой и доказательно-обоснованной) по поводу определенного вопроса, ситуации.

Задачи (Отработка компетенций):

- 1) Логическое мышление;
- 2) Умение четко и ясно формулировать свои мысли;
- 3) Умение дать определение тому или иному явлению, т.е. выявить существенный признак явления;
- 4) Умение отделить существенное от несущественного;
- 5) Умение доказывать и опровергать.

Способ: Квест-игра с решением логических задач, апорий, этических ситуаций.

Примеры заданий:

Условие: В больнице лежат пять человек, умирающих от болезней разных органов.

В коридоре сидит здоровый человек, органы которого со стопроцентной вероятностью спасут жизнь всем пятерым.

Вопрос: Этично ли будет убить его для изъятия органов?

Условие: Отцепившийся вагон мчится по рельсам. На главном пути стоят пять человек, на боковом – один.

Вопрос: Имеет ли моральное право стрелочник перевести вагон на боковой путь и пожертвовать одним человеком?

Условие: У Пиноккио имелось свойство: когда он лгал (говорил неправду), его нос тут же заметно увеличивался.

Вопрос: Что будет, если Пиноккио скажет: «Сейчас у меня удлинится нос»?

Форма реализации: Решение заданий предполагает развернутый ответ на вопрос, который автоматически отправляется преподавателю. После ответа предполагается в рамках игры дать комментарий к самому вопросу (информационное поле): его философскую подоплеку, различные точки зрения и варианты интерпретации. Сюда можно включить видео- и аудио- материал. Разбор же ответов студентов лучше дать на семинаре.

Интерактивные задания без ответов:

Задача: догнать Черепаху

Условия: Допустим, Ахиллес бежит в десять раз быстрее, чем черепаха, и находится позади неё на расстоянии в тысячу шагов. За то время, за которое Ахиллес пробежит это расстояние, черепаха в ту же сторону проползёт сто шагов. Когда Ахиллес пробежит сто шагов, черепаха проползёт ещё десять шагов, и так далее.

Форма реализации: В конце таких заданий дается комментарий и объяснение задачи (информационное поле).

Методы оценки: Успешное прохождение квеста – это не решение задач определенным образом, не правильные ответы (что считать правильным в философии еще большой вопрос), а само наличие ответов, размышлений студента, личного отношения к проблеме. Можно также учитывать время прохождения каждого квеста.

В итоге мы видим, что задания носят провокационный, проблемный характер и выполняют важнейшую философскую функцию: пытаются сбить студента с привычных представлений, пытаются вызвать у него сомнение, заставляют пересмотреть очевидные факты, т.е. видеоигра создает такое пространство, которое ни просто не противоречит традиционным образовательным задачам философии, но, наоборот, еще больше помогает в их осуществлении.

Подводя итог, основные выводы исследования о перспективах использования видеоигр в процессе обучения социальным и гуманитарным наукам могут быть обозначены в нескольких пунктах:

1) Обучающая видеоигра – это, прежде всего, способ самостоятельной работы студентов, предполагающая развитие принципов самообучения, самообразования, самовоспитания и саморазвития.

2) Видеоигра – это проблемный способ обучения, целью которого является не ответ на вопрос: «Что? Где? Когда?», а ответ на вопросы: «Как? Почему? Зачем?». Мотивируя студентов на актуализацию своих познавательных и творческих способностей, она становится источником, с одной стороны, психологической разгрузки, средством отдыха, а с другой, - сферой интеллектуального труда и обучения. Таким образом, видеоигра реализует деятельностно-личностный и гуманистический подход в образовании.

3) Несмотря на внешнюю полиморфность видеоигры, она является, прежде всего, внутрипредметной инновацией, требующей тщательной содержательной проработки, учета индивидуальных особенностей студентов, общего уровня интеллектуальных и творческих способностей группы, количество часов на самостоятельную работу, особенности программы и другие дифференциальные особенности.

4) Геймификация обучения – тот образовательный ресурс, который способен решить одну из ключевых проблем российского образования – проблему мотивации студента и его активное включение в образовательный процесс с самого начала изучения той или иной дисциплины. Геймификация социогуманитарных наук не просто приблизит студента к реальной жизни, придаст большую практическую направленность их обучения, но и поспособствует формированию необходимых навыков и умений, отличающих высококвалифицированного, конкурентоспособного специалиста.

Literature:

- 1) Andreev, V.I., (2013), *Pedagogy of the high school. Innovative-prognostic course*, Centr Innovacionnyh tehnologii, 500 p.
- 2) Gerol P., (2013), *Durable Goods: Pleasure, Wealth and Power in the Virtuous Life (Studies in Theoretical and Applied Ethics)*, Peter Lang International Academic Publishers, 177 p.
- 3) James, P. G., (2007) *What Video Games Have to Teach Us About Learning and Literacy*, Second Edition Paperback, 256 p.
- 4) Kapustina, L.V., (2013), *Using of videogames in the methods of teaching a foreign business language*, Koncept, № 03 (march). URL: <http://e-koncept.ru/2013/13054.htm>.
- 5) Steinkuehler C., Squire K, Barab S., (2012), *Games, Learning, and Society: Learning and Meaning in the Digital Age (Learning in Doing: Social, Cognitive and Computational Perspectives)*, Paperback, 490 p.

Information about the authors:

Ekaterina Pankova (kotyshenka@mail.ru) is a Postgraduate student of Kazan Federal University, the Institute of Social and Philosophical Sciences and Mass Communications, Faculty of Social Philosophy, Kremlevskaya 35a, Kazan, Russia.

Article history: submitted November 2014; last revision January 2015; accepted January 2015

ETHNOLOGY AS AN AREA OF INTERDISCIPLINARY RESEARCH

Elena Sidorova

Nizhniy Novgorod State University in Nizhniy Novgorod

Abstract

This paper focuses on the study of interdisciplinary research areas which were formed at the junction of Ethnology and other sciences: ethnography, anthropology, cultural studies, political science, psychology, linguistics. Every of the above Sciences helps to reveal more fully the object of Ethnology, because it is remains contradictive.

Keywords: Ethnology, ethnic groups, Ethnography, Ethnosociology

JEL classification: Z00, Z1, Z10, Z18, Z19

Если мы попросим неспециалиста в данной области дать определение науке «этнология», то в большинстве ответов мы услышим следующее: этнология – наука, изучающая этнические группы и этносы. Ответ специалиста не будет таким кратким и лаконичным, так как, например, вопрос о содержании и смысле определения данной науки, об объекте этнологии (этносы, этнические группы) продолжает оставаться наиболее дискуссионным и не имеет однозначного толкования. В любом случае, существование нескольких определений данной науки определяется ее междисциплинарным характером.

Не вызывает сомнения тот факт, что существование и жизнедеятельность этносов и этнических групп связано с социальной, экономической, политической, культурной и другими сферами общественной жизни. Именно поэтому этнология прямо взаимодействует с другими науками по причине того, что данные сферы жизни изучаются соответствующими науками.

Таким образом, появились отрасли научного знания, которые сочетают этнологию и другие социально-гуманитарные науки: этнография, антропология, культурология, политология, психология, лингвистика.

Этнография является наиболее близкой наукой этнологии. Главным предметом этнографии являются сходства и различия между народами, присущим им этническим обликом и спецификой. Главными источниками этнографии являются полученные методом непосредственного наблюдения жизни народов данные (интервью, сбор коллекций, стационарные и экспедиционные методы исследования, опросы и т.д.).

Кроме того, необходимо отметить, что этнография также исследует этносы и этнические группы и, таким образом, во многом совпадает с этнологией. Именно поэтому, часто понятия «этнография» и «этнология» употреблялись как синонимы. Несмотря на данное

обстоятельство, между данными науками существуют различия. Так, этнография представляет собой описательную науку, а этнология – теоретическое народоведение. Современная этнология старается выработать способы систематизации, истолкования и обобщения этнографического материала, дать этнографии концептуальный материал.

Антропология является весьма близкой антропологии. Следует отметить, что данное научное направление изучает вопросы происхождения рас, их распределение на планете, изменения физического облика людей в результате культурно-исторического процесса и т.д.. В некоторых странах понятия «антропология» и «этнология» считаются синонимами. Например, в Великобритании и некоторых других странах этнология развивалась под названием «социальной антропологии», а в США – «культурной антропологии». Однако, термин «этнология» существует в западной науке и означает то же самое, что и в России.

Но, несмотря на наличие тесной связи между этнологией и антропологией, стоит особо подчеркнуть, что эти понятия не являются синонимами: предметная область этнологии значительно шире, чем у антропологии.

Доказательством вышеизложенного тезиса является следующее: проблемы этногенеза, этничности, этнических, этномиграционных и этнодемографических процессов никогда не входили в предметную область антропологии. Антропология являлась и является наукой о происхождении и эволюции физической организации человека и его рас. Кроме того, следует обратить внимание на тот факт, что этнические группы как исторический феномен возникают не только в результате природных процессов, но и в результате развития социокультурных процессов. Именно поэтому социологические и культурологические методы и концепции используются в этнологических исследованиях. Таким образом, этнология, культурология и социология пересекаются в предмете исследования.

Этносоциология возникла на стыке этнологии и социологии. Данная наука изучает социальные аспекты развития и функционирования этнических общностей и групп, их взаимодействия закономерности их коллективного поведения, взаимосвязи членов этноса и социальной среды. По мнению Р. Турнвальда, немецкого ученого-этносоциолога, главной задачей данной науки является, прежде всего, изучение взаимосвязи этнических и социальных процессов в жизни современных индустриально развитых стран. Другими словами, этносоциология занимается изучением этнической специфики всех социально значимых областей жизни общества.

Кроме того, особое внимание этносоциология уделяет изучению механизма взаимовлияния этнических и социальных явлений в современном обществе: этнических процессов в различных социальных группах и социальных процессов в различных этнических общностях.

Этнические группы являются субъектами политики. Но, этносы - не только субъект, но и объект политики, точка приложения политических влияний. Именно поэтому в государстве образуются определенные структуры, которые разрабатывают и осуществляют национальную политику.

Таким образом, этнополитология представляет собой отрасль науки, которая изучает сферу взаимодействия этносов с политикой. Предметом данной науки является понимание места и роли этносов, наций, этнических групп в истории человечества и политической жизни общества, их взаимодействий между собой, с государством и его органами, закономерностей этнополитических процессов, принципов национальной политики, путей и методов урегулирования этнополитических конфликтов и обеспечение этнополитической

стабильности как в отдельном государстве, так и во всем мире в целом. Другими словами, этнополитология - диалектическое единство таких научных дисциплин как этнология и политология.

Кроме того, этнология тесно взаимодействует и переплетается с психологией. Междисциплинарная отрасль знания занимается изучением этнических особенностей психики людей, национального характера, закономерностей формирования и функций этнического и национального самосознания, этнических стереотипов и т.д.

Стоит подчеркнуть, что знание содержания и форм этнической психологии обогащает наше представление о народах, их духовном мире и ментальности. Именно поэтому, этнопсихологические знания являются очень важными как для разработки научно обоснованной национальной политики, так и для создания благоприятного психологического климата в межэтнических отношениях.

Добавим, что этнология взаимодействует также и с другими науками, создавая тем самым целый ряд междисциплинарных прикладных наук: этнолингвистикой, рассматривающей проблемы происхождения языков во взаимосвязи с этническими процессами, этнонимикой, изучающей происхождение и функционирование этнонимов.

Подводя итоги, следует отметить, что междисциплинарный характер этнологии выражает общую тенденцию современной науки к интеграции, взаимодействию различных областей знания при изучении общего объекта исследования. Каждая из наук, с которыми взаимодействует этнология, делает понимание сущности этнических групп более полным.

Literature

- Belik A.A., Reznik Y.M.(1998), Social anthropology. Moscow.
- Bromley Y.V. (1983), Essays on the theory of ethnos. Moscow.
- Gukov V.I., Tavadov G.T. (2010), Ethnological dictionary. Moscow.
- Orlova E.A. (1994), Introduction to social and cultural anthropology. Moscow.
- Sadohin A. P. (2000), Ethnology. Moscow.
- Sadohin A. P. (2002), Ethnology. Academic dictionary. Moscow.
- Sobolev V.I. (1996), Materials for the course "Ethnology". Novosibirsk.
- Tavadov G.T. (2002), Ethnology. Moscow.
- Tishkov V.A. (2001), Ethnology and politics. Moscow.

Information about the authors

Elena Sidorova is an Assistant Professor at Nizhniy Novgorod State University, Nizhniy Novgorod, Institute of international relations and world history, Gagarin avenue 23, 606000 Nizhniy Novgorod, Russian Federation.

Article history: submitted December 2014; last revision December 2015; accepted January 2015

SCIENTIFIC APPROACH UNDER THE FORMATION OF A JOURNALIST AS A PROFESSIONAL: COMPETENCE APPROACH

G.S. Sultanbayeva

Kazakh National University named after Al-Farabi

Abstract

An analysis of the available literature on the problems of competence approach in education it can be concluded that the competence-based approach, as a leading approach in the training of journalists, focuses on the formation of the perceived needs of the student in the scientific understanding of the professional reality. It ensures the unity of theoretical and practical readiness of a journalist to implement professionally oriented activities; prepares a journalist for creative problem solving and self-realization of his personality, but at the same time, a major difficulty is to determine the most so-called "core competencies", which should be formed by a specialist, such as a journalist. It seems possible to identify these competencies, if one consider the functions that a modern journalist do in the course of his professional activities.

Keywords: competence approach, journalist, approaches, core competencies, the component structure.

JEL classification: N3, Z1

Введение

Изменения, происходящие в современном обществе, вызванные причиной все большего сокращения расстояния между культурами, в связи с появлением глобальной культуры, а также возрастанием степени информатизации общественных отношений; являются основанием для смены требований, предъявляемых к качествам личности, и, главным образом, личности профессионала, среди которых можно назвать высокий уровень профессиональной компетентности человека и стремление к ее дальнейшему совершенствованию. Определение и исследование образовательных условий и современных тенденций становления и дальнейшего развития профессиональных характеристик личности будущего журналиста реализовалось через совокупность научных подходов, к которым относятся: гносеологический, аксиологический, личностно-деятельностный, компетентностный.

Гносеологический подход можно считать одним из первых подходов к построению методологии педагогики. С точки зрения гносеологического подхода понятие «методология» в своей сущности очень близко с понятием гносеология, или теория познания - «раздел философии, изучающий природу и закономерности научного познания, его формы и методы,

критерии истины и т.п.» [1]. Гносеология занимается изучением возможностей человека к познанию окружающего мира и самого себя, а также закономерности осуществления процесса познания - «движения» от незнания к знанию. Следовательно, сторонники данного подхода придерживались мнения, что «методология педагогики - есть система знаний об исходных положениях, об основании и структуре педагогической теории, о принципах подхода и способах добывания знаний, верно отражающих непрерывно изменяющуюся педагогическую действительность в условиях развивающегося общества» [2, с.84-90].

Гносеологический подход подразумевает: включенность обучаемого в социальную деятельность по преобразованию внешнего мира; рассмотрение *познания* и *исследования* в качестве основы организации всей деятельности; определение механизма интерпретации субъекта и объектов познания; структурирование деятельности в соответствии с устройством процесса познания; определение относительно объективного содержания познания субъектов, критериев познания истины. Однако, недостатком такого подхода является его концентрированность исключительно на одной из функций образования – познавательной. Поэтому уже в 80-х годах прошлого столетия данный подход подвергся серьезной критике за отсутствие практической направленности в подготовке будущих специалистов [3, с.22-36].

Связующим звеном теоретического подхода с практикой выступил *аксиологический подход*, предпосылками возникновения которого стала переориентация образовательного процесса на человека и его развитие, в котором происходит акцентирование направленности активности личности на осмысление, приятие, использование и создание материальных и духовных ценностей человека, где особую роль занимают оценочно-целевой и действенный аспекты его жизнедеятельности. Этот подход происходит из гуманистической философии педагогики, в которой человек рассматривается как наивысшая ценность общества. Суть аксиологического мышления состоит в концепции «взаимодействующего мира», которая рассматривает мир как «мир целостного человека» - соотношение мира и человека, что дает начало производству ценностей, которые подтверждают значимость того, что было создано человеком в процессе творения его материальной и духовной культуры. Ценности - значимые события или явления, которые имеют положительное значение и связаны с социальным прогрессом. Особое значение в этом процессе уделяется творчеству [4]. В философии понятие *ценность* трактуется, как «сложившаяся в условиях цивилизации и непосредственно переживаемая людьми форма их отношения к общезначимым образцам культуры и к тем предельным возможностям, от осознания которых зависит способность каждого индивида проектировать будущее, оценивать «иное» и сохранять в памяти прошлое» [5]. Ценность какого-либо объекта/явления определяется посредством оценки его личностью, через осознание его значимых черт и характеристик для удовлетворения определенных потребностей личности. Только благодаря этому процессу происходит выбор тех предметов, которые важны и полезны для общества и каждого отдельного человека.

В педагогическом процессе аксиологический подход обеспечивает формирование ценностного отношения обучающихся к действительности; ориентацию личности в общечеловеческих ценностях, формирование оценочной деятельности, рефлексии, регуляцию отношений между участниками педагогического процесса. В педагогической литературе определяется ряд педагогических ценностей, среди которых выделяются: «социально-педагогические ценности», представленные идеями, понятиями, представлениями, правилами и нормами, регулирующими общественную деятельность в области образования; «групповые педагогические ценности», которые регулируют

деятельность в сфере образования в рамках отдельных институтов; «лично-педагогические ценности», являющиеся своего рода социально-психологическими образованиями личности учителя, в которых находят отражение личные мотивы и интенции, цели, убеждения, идеалы, установки и другие мировоззренческие характеристики, в совокупности воплощающие систему его аксиологических ориентаций. Последняя группа ценностей подразделяется на ценности, связанные с определением личностью своей роли и места в социуме и профессиональной среде, ценности, удовлетворяющие потребность в общении, и ценности, направляющие личность журналиста на саморазвитие и развитие творческой непосредственности [там же]. Практическая направленность данного подхода, а также его ориентированность на личность обучающихся дают начало новому подходу в подготовке специалистов – лично-деятельностному.

В психологии, основные положения лично-деятельностного подхода нашли отражение в трудах таких известных ученых, как Л. С. Выготский, А. Н. Леонтьев, С. Л. Рубинштейн, Б. Г. Ананьев, в которых личность выступала как субъект деятельности. Причем, они отмечали, что, с одной стороны, личность формируется в деятельности и в общении с другими людьми, а с другой - задает характер этой деятельности и общения. Говоря о лично-деятельностном подходе, Зимняя И.А. определяет его как совокупность двух подходов – личного, или лично-ориентированного, и деятельностного [6]. Лично-ориентированный подход подразумевает направленность образовательного процесса на личность субъекта обучения, то есть на его интересы, мотивы, а также учет его индивидуальных и психических особенностей, а именно: возрастных, физиологических, психологических, интеллектуальных, способностей обучающихся и т.д. Следовательно, преподаватель выстраивает весь образовательный процесс, ориентируясь на мотивы, цели и учебные потребности студентов, и, таким образом, чтобы этот процесс максимально способствовал развитию личности обучающихся, то есть, полноценному развитию таких качеств, как способность к самостоятельному выбору, рефлексия, формирование образа “Я”, ответственность, автономность личности и др. «Действующим лицом» в образовательном процессе, организованном в рамках лично-ориентированного подхода является сам обучающийся, а процесс обучения можно охарактеризовать знаменитым постулатом М. Монтессори – «помоги мне сделать это самому». Отличительной чертой данного подхода является то, что процесс учения рассматривается как индивидуальная деятельность обучаемого, которая направляется и корректируется преподавателем; обучение не задает вектор развития студентов, а создает для этого необходимые условия; обучающийся развивается как личность, с учетом имеющегося у него опыта познания и индивидуальных способностей; свойства личности, подлежащие формированию в процессе обучения не заданы, а приветствуется творческий подход, развитие критической оценки и креативности в обучающихся [7].

И.С. Якиманская описывает ряд требований к построению обучения с учетом лично-ориентированного подхода, среди которых: конструирование учебного материала с учетом субъектного опыта предшествующего обучения студента; организация учебного материала так, чтобы каждый обучаемый имел возможность выбора выполняемого им задания; активное стимулирование самостоятельной образовательной деятельности с целью обеспечения возможности самообразования, саморазвития, самовыражения в процессе приобретения знаний; а также стимулирование самостоятельного выбора обучающимися наиболее удобных для них способов работы с учебным материалом; обеспечение контроля и оценки не только результата, но и процесса учения [8].

Таким образом, можно сделать вывод, что, в процессе подготовки будущих журналистов личностно-деятельностный подход предполагает развитие индивидуальных особенностей через создание индивидуальной траектории формирования профессионально-ориентированной компетенции, стимулирование таких стремлений, как, саморазвитие, самообразование, самовоспитание; максимальный учет особенностей внутреннего мира личности. Однако, в отечественная методика оперирует иным термином - «личностно-центрированное образование».

И наконец, на современном этапе, в связи с возникновением Болонского процесса, в качестве ведущего подхода к профессиональному образованию рассматривается *компетентностный подход*. Кунанбаева С.С. отмечает, что сегодня компетентностный подход репрезентирует инновационный процесс в образовании и соответствует конвенциональной для большинства развитых стран концепции образовательного стандарта, что на прямую связано с переходом содержания образования и систем контроля качества образования на систему компетентностей. Автор анализирует ряд условий, обуславливающих актуальность данного подхода, среди которых отмечаются: «утрата единства и определенности образовательных систем, формирование рынка труда и связанного с ним рынка образовательных услуг, вариативность и альтернативность образовательных программ, возрастание конкуренции и коммерческого фактора в деятельности образовательной системы, изменение функции государства в образовании: от тотального контроля и планирования – к общей правовой регуляции возникающих в образовании отношений, перспективы интеграции казахстанского образования в международную систему образования» [9, с. 89]. Становится понятным, что в сложившихся условиях традиционное формирование знаний, умений и навыков как результат обученности обучающихся не может должным образом отвечать качеству образования и измерять его уровень. Следует отметить, что компетентностный подход претерпел качественные изменения в процессе своего развития, но уже в начале текущего столетия утвердился как современный и востребованный подход, с определенным кругом компетентностей, призванными характеризовать качественно-результативный показатель системы образования; к этому периоду определяются также и «ключевые компетенции», которыми должен овладеть современный специалист в процессе вузовской подготовки [там же, с. 92]. Согласно Кунанбаевой С.С., отличительными признаками компетентностного подхода в образовании являются «личноцентрированность» образования; создание возможности выбора студентами курсов, соответствующих их потребностям и интересам; структура образования организуется с учетом уровня развития и возрастных особенностей обучающихся; студенты проявляют умение самостоятельно решать социально и личностно-значимые задачи; формирование поисково-творческого мышления; творческий подход к решению поставленных задач; образовательный процесс ориентируется на развитие личности студентов, осознание их уникальности; нацеленность данного подхода на рефлексивную оценку обучающимися своих возможностей; достигается главная цель образования – подготовка профессионала, способного к быстрой социальной адаптации, продолжению профессионального образования, к дальнейшему профессиональному саморазвитию; данный подход объединяет интеллектуальную, навыковую и ценностную составляющие образовательного процесса; данный подход интегрирует умения и знания, относящиеся к различным сферам деятельности и личностные качества индивида [там же, с.93-100].

Сущность компетентностного подхода подвергается анализу и в ряде трудов российских ученых: Хуторского А.В., Каспржака А.Г., Ивановой Л.Ф., Митрофанова К.Г., Поливановой Е.Н., Улановской И.М., Цукерман Г.А. и др. Лебедев О.Е. в качестве основных характеристик компетентностного подхода выделяет следующие положения: «смысл образования заключается в развитии у обучаемых способности самостоятельно решать проблемы в различных сферах и видах деятельности на основе использования социального опыта, элементом которого является и собственный опыт учащихся; содержание образования представляет собой дидактически адаптированный социальный опыт решения познавательных, мировоззренческих, нравственных, политических и иных проблем, смысл организации образовательного процесса заключается в создании условий для формирования у обучаемых опыта самостоятельного решения познавательных, коммуникативных, организационных, нравственных и иных проблем, составляющих содержание образования, оценка образовательных результатов основывается на анализе уровней образованности, достигнутых на определённом этапе обучения» [10, с.3]. Автор продолжает: «традиционный подход к определению целей образования ориентирует на сохранение экстенсивного пути развития вуза. С позиций этого подхода, чем больше знаний приобрёл обучаемый, тем лучше, тем выше уровень его образованности. Но уровень образованности, особенно в современных условиях, не определяется объёмом знаний, их энциклопедичностью. С позиций компетентностного подхода уровень образованности определяется способностью решать проблемы различной сложности на основе имеющихся знаний. Компетентностный подход не отрицает значения знаний, но он акцентирует внимание на способности использовать полученные знания» [там же, с.7].

Баскаев Р.М. подчеркивает, что «образование с позиции компетентностного подхода – формирование опыта, направленного на решение значимых для личности проблем с использованием имеющихся в культуре социума достижений и осмысления собственного опыта обучаемых» [11, с. 10-15]. Согласно Байденко В.И., «компетентностный подход позволяет создать сквозную модель специалиста, согласующую между собой интересы личности и общества и позволяющую построить систему опережающей трансляции системы рынка труда и запросов социума в образовательное пространство» [12, с. 114]. Шадриков В.Д. определяет компетентностный подход как «приоритетную ориентацию на цели – векторы образования: обучаемость, самоопределение, само-актуализация, социализация и развитие индивидуальности» [13, с. 34-41]. Как мы видим, взгляд отечественных и российских ученых на определение сути компетентностного подхода во многом совпадает.

Как отмечают Н.Н. Морозова и И.М. Фадеева, механизм формирования компетенции есть последовательное достижение человеком более высокого уровня развития в процессе движения по следующим уровням: довузовскому, вузовскому и послевузовскому. На *вузовском уровне* ставится задача формирования на базе общего образования таких компетенций, которые позволяют человеку наиболее полно и продуктивно реализовать себя в конкретных видах профессионально-трудовой деятельности, соответствующих общественно необходимому разделению труда и рыночным механизмам стимулирования наиболее эффективного и конкурентоспособного функционирования работника той или иной квалификации и профиля. Предполагается ориентация на применение и организацию знания, на стратегию повышения гибкости в пользу расширения возможностей трудоустройства и диапазона выполняемых задач, бесконечное разнообразие профессиональных и жизненных ситуаций.

Literature

- Medvedeva Z.A., (2008), *Filosofiya: slovar' osnovnykh ponyatii i testy (Philosophy: vocabulary of basic concepts and tests)*, Kemerovskiy tekhnologicheskiy institut promyshlennosti.
- Danilov M.A., (1977), *Osnovnyye problemy metodologii i metodiki pedagogicheskikh issledovaniy (The main problems of methodology and methods of educational research)*, *Sovetskaya pedagogika*, No.5, pp. 84-90.
- Shubinsky V.S., (1987), *Zadachiny razvitiya pedagogicheskoy nauki, (Tasks of a new stage of development of pedagogical science)*, *Pedagogicheskaya nauka v usloviyah perestroiki*, pp.22-36.
- Slastenin V.A., Isaev I.F., Mishchenko A.I., Shiyanov E.N., (1997), *Uchebnoe posobie dlya studentov pedagogicheskikh uchebnykh zavedeniy (Textbook for students of pedagogical faculties)*, SHkola-Press, p. 512.
- Kemerov V., (1998), *Filosofskaya entsiklopediya (Philosophical encyclopedia)*, Panprint
- Zimnyaya I.A., *Lichnostno-deyatelnostnyy podhod kak osnova organizatsii obrazovatel'nogo processa (Personal-activity approach as a basis for the organization of the educational process)*, <http://psychlib.ru/mgppu/ZOsv-01/ZLD-244.HTM> (date accessed 12.03.12 18:15)
- *Lichnostno-orientirovannyi podhod v prepodavanii (Personal oriented approach to teaching)*, Psihologos – entsiklopediya prakticheskoy psihologii, http://www.psychologos.ru/articles/view/lichnostnoorientir_podhod_v_prepodavanii
- Yakimanskaya I.S., (2000), *Tekhnologiya lichnostno-orientirovannogo obrazovaniya (Technology of student-centered education)*, *Specvipusk* No7, p. 176.
- Kunanbayeva S.S., (2010), *Teoriya i praktika sovremennogo inoyazychnogo obrazovaniya (Theory and practice of modern foreign language education)*, p. 344
- Mukhina V.S., (2006), *Psihologicheskoe smyslovoe issledovanie skopideyatelnosti razvitiya lichnosti (Psychological meaning of research for the development of personality)*, *Shkol'nyaya tekhnologiya*, No 2, pp. 19-31
- Baskaev R.M., (2007), *O tendentsiyah izmeneniya v obrazovanii i perehode k kompetentnostnomu podhodu (On trends in education and the transition to a competence-based approach)*, *Vysshее obrazovanie segodnya*, No 1. pp. 10-15.
- Baydenko V.I., (2006), *Kompetentnostnyy podhod k proektirovaniyu gosudarstvennykh obrazovatel'nykh standartov vysshego professional'nogo obrazovaniya (metodologicheskie i metodicheskie voprosy) (Competence-based approach to the design of the state educational standards of higher professional education (methodological and methodical questions) method)*, *Issledovatel'skiy tsentr problem kachestva podgotovki specialistov*, p. 114.
- Shadrnikov V.D., (2004), *Novaya model' spetsialista: innovatsionnaya pedagogika i kompetentnostnyy podhod (The new model of the expert: innovative pedagogy and competence approach)*, *Vysshее obrazovanie segodnya*, No 8, pp. 34-41.

Information about the authors

Sultanbayeva G.S. is Ph.D of Philosophy, Professor at at Kazakh National University named after Al-Farabi, Almaty, Faculty of Journalism, Al-Farabi av. 71, 050040, Almaty, Kazakhstan.

Article history: submitted December 2014; last revision January 2015; accepted January 2015

NEW RUSSIAN EDUCATION: RISKS AND PERSPECTIVES

Sergey Chernyh¹

Novosibirsk State Agricultural University

Vladimir Parshikov²

Institute of Continuing Professional Education

Novosibirsk State Agricultural University

Abstract

In this article the authors introduce their own interpretation of the current state of the Russian educational area. The purpose of this paper is not only to demonstrate the contradictory processes that occur today but also to analyse probable impacts that may be a result of these unsolved contradictions. Based on the methodological principles developed in Russian philosophy of education studies as well as positions of A. Schutz, H. Baumann, P. Bourdieu, J. Agamben and some foundations of the theory of risk the authors state that Russian educational area despite the reforms is in a risk-taking situation. The undoubted benefits of proclaimed decisions do not bring any desired effect due to the development and exacerbation of uncertainty as the main characteristic of the current state of Russian education. It is manifested in the growing bureaucratization and negative differentiation of educational potentials of the main subjects of the educational process - state, family, civil society and individuals.

Keywords: education, Russian educational area, uncertainty, risk-taking, educational foresight.

JEL classification: I2, I 240.

¹ **Sergey Chernyh**, Doctor of Philosophy, Associate Professor, Head of the Philosophy Department at the Law Faculty of Novosibirsk State Agricultural University, 630039, Novosibirsk, 160, Dobroljubova str., 2560380@ngs.ru

² **Vladimir Parshikov**, Doctor of Philosophy, Professor, Vice-Rector - Director of the Institute of Continuing Professional Education at Novosibirsk State Agricultural University, 630039, Novosibirsk, 160, Dobroljubova str.

НОВОЕ РОССИЙСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ: РИСКИ И ПЕРСПЕКТИВЫ

Сергей Иванович Черных

Новосибирский государственный аграрный университет

Владимир Иванович Паршиков

Институт дополнительного профессионального образования

Новосибирский государственный аграрный университет

Аннотация

В данной статье авторы представляют свою интерпретацию современного состояния российского образовательного пространства. Цель работы состоит не только в демонстрации тех противоречивых процессов, которые происходят сегодня, но и в анализе возможных последствий, к которым может привести неразрешенность этих противоречий. Опираясь на методологические принципы, разработанные в российских исследованиях по философии образования, а также на позиционные положения А. Шютца, З. Баумана, П. Бурдье, Дж. Агамбена и некоторые основания теории рисков авторы констатируют, что российское образовательное пространство, несмотря на предпринимаемые реформы, находится в рискогенной ситуации. Несомненная польза прокламируемых решений не приносит желаемого эффекта ввиду развития и обострения неопределенности как основной характеристики современного состояния российского образования. Это проявляется в развивающейся бюрократизации и негативной дифференциации образовательных потенциалов основных субъектов образовательного процесса – государства, семьи, гражданского общества и индивидов.

Ключевые слова: образование, российское образовательное пространство, неопределенность, рискогенность, форсайт образования.

JEL classification: I2, I 240.

Введение

Основная идея работы состоит в обосновании тезиса о том, что российское образование находится в состоянии неопределенности как фактора рискогенности. Это детермируется рядом факторов, среди которых: недостаточность правового регулирования; негативные процессы бюрократизации, эволюция в сторону финансово-сервисных видов деятельности, разрушение традиционных технологий сборки образовательных субъектов. Авторы анализируют эти факторы и в результате этого анализа приходят к заключению о том, что предлагаемые сегодня главным актором образовательного процесса (каковым является государство) меры не являются эффективными. Об этом же говорят форсайт – исследования. Прогноз, который дается в содержании форсайта, так же не является, по мнению авторов, достаточным для оптимизации, так как противоречит традиционным смыслам и ценностям российского менталитета.

Методы и материалы

Двойственность характера модернизации современного российского государства проявляется в том, что при сохранении доминирующей роли государства и усилении бюрократизации в управлении социальным институтом образования, второй стороной модернизации является рыночное конъюнктурное регулирование образования, рассматриваемое тем же самым государством как сфера образовательных услуг. Подобного рода ситуация является, на наш взгляд, одной из основных предпосылок социальных рисков для всех субъектов образовательной деятельности: общества, государства, семьи, личности и бизнес-структур (как нового актора формирования российского образовательного пространства).

Этот процесс обостряется не только вступлением России в ВТО и Болонский процесс, но и возникновением неотрефлексированных (в рамках государственной политики в области образования) явлений, связанных с проектированием будущих состояний всей образовательной системы. Сегодня формируется понимание образования не только как «динамического рынка образовательных услуг и продуктов этого рынка», не как «инструмента обеспечения внешней и внутренней конкурентоспособности всех видов официально значимой деятельности» и не как «основы и базиса формирования и развития социального капитала в формате личностного и профессионального развития», а как «всесторонней социокультурной модернизации всей (!-авт.) духовной сферы жизни общества с учетом роста социального многообразия, трансформации ценностей и социальных установок, учета гипермобильности населения и изменения социальных дистанций внутри современного российского общества» [8].

Интерпретируя подобное представление образования Георгий Малинецкий высказывает интересные соображения о том, что в начале XXI века к основным модусам образования, указанным выше, добавляются (как стратегическим задачам – авт.) три следующих: проектирование будущего, высокие гуманитарные технологии и технологии сборки и уничтожения социальных субъектов. Более того, утверждается, что от состояния образовательной системы напрямую зависит качество жизни. Согласно А. Шютцу «Человек в каждый данный момент повседневной жизни имеет наличный комплекс знаний, который служит ему схемой интерпретации его прошлого и нынешнего опыта, а также определяет предвосхищение им будущих событий» [11, с. 320]. В действительных практиках реальных субъектов этот комплекс знаний является типизированным и когда происходит событие, не попадающее в область ожидаемых исходов, актор попадает в пространство неопределенности. Это подтверждает и З. Бауман. Он пишет: «... все вещи пребывают в порядке, если нет необходимости беспокоиться о порядке вещей; вещи упорядочены, если вы не думаете, либо не ощущаете потребность думать о порядке как о проблеме, не говоря уже – как о задаче. И как только вы задумываетесь о порядке, это наверняка свидетельствует о том, что где-то он нарушается, что вещи выходят из под контроля и необходимо что-то делать, чтобы вернуть их в привычное положение» [2, с. 39]. Образование есть фактор ликвидации неопределенности, «возвращение» субъекта в «привычное положение», в традиционные для субъекта смыслы и ценности.

Более того, образование (в рамках новых гуманитарных практик), формирует новые технологии сборки и разрушения не только конкретных индивидов как социальных субъектов, но и такие технологии, которые «собирают» и «разрушают» коллективных субъектов.

Образование в начале XXI века становится не только тактическим, а стратегическим фактором, с помощью которого возможна дестабилизация мировых регионов. «Украина ясно показала: сейчас стали важны смыслы и ценности. Они вышли на первый план. За них идет война. Люди готовы их отстаивать, умирать за них ... Очевидно, что основная линия обороны проходит здесь, в информационном пространстве и в душе каждого человека» [7, с. 22].

Сегодня деструктивным фактором российского образования, как системы «воспроизводящей» современный человеческий капитал, является то, что система российского образования, реагируя на потребности рынка медленно, но верно эволюционирует в сторону финансово-сервисных видов деятельности. Об этом свидетельствуют те аккредитационные критерии, которые выставляются вузам со стороны Минобрнауки. Между тем многие исследователи отмечают возросшее несоответствие этих критериев реальным потребностям достижения нового, конкурентоспособного качества образования [10]. Это обстоятельство не только актуализирует «смысл» и «ценности», но с учетом ментальности, разочарования в реформах, неподтвержденности групповых и личных ожиданий, еще более обостряет наличную рискогенную ситуацию для основных субъектов образовательного процесса. Е.В. Щекотин, размышляя о проблеме неустойчивости и неопределенности в состоянии современных социальных систем (в том числе и образования) пишет: «... можно выделить два основных подхода к риску, каждый из которых различным образом интерпретирует место неопределенности в социальной системе. В первом случае риск рассматривается как характеристика среды, пространства, в котором существует социальная система. Здесь неопределенность выступает как неотъемлемый атрибут самого бытия ... В рамках данного подхода неопределенность предстает как атрибутивная характеристика среды, окружающей социальную систему, и самой социальной системы как онтологического феномена. Причина неопределенности заключается в возрастающей сложности среды и самой системы. Возрастающая комплексная сложность среды системы продуцирует неопределенность и, как следствие, риск» [12, с. 54]. Исходя из этого подхода становится ясным, что реформационные процессы, происходящее в современном российском обществе, вполне могут породить и порождают неопределенность в системе образования.

Именно поэтому в условиях глобализации резко возрастает значимость таких гуманитарных и образовательных практик, с помощью которых решаются как экономические, так и политические задачи. И «оранжевые революции», и «майданы» и «феномен Сноудена» свидетельствуют о том, что «сознание огромного народа таким образом еще не рушили, заменяя его новым». Теперь ясно: если детей учить фантастической белиберде, но делать это последовательно и системно, можно получить чудовищные результаты. Вот она: высокая гуманитарная технология в действии: сегодня вы делаете изменения в школьной программе, а через годы вы получаете людей с измененным сознанием» [7].

Как это выражается в образовательном пространстве и образовательном процессе? Анализ различных точек на эту проблему показал, что исследования в области социальной философии и философии образования (Б.С. Гершунский, С.Н. Гессен, А.А. Лихачев, В.И. Розин, В.С. Степин, О.Н. Смолин, Н.Д. Сорокина, В.В. Платонов, Г.И. Герасимов, В.Г. Федотова, Г.А. Холодова, В.В. Ягодина и др.) показывают, что подавляющее большинство авторов разделяют мнение о том, что в настоящее время складываются контуры нового образовательного процесса. Это с одной стороны. С другой стороны, рассмотрение личности как основного актора образовательного процесса, предопределяет возникновение таких образовательных технологий, которые непосредственно формируют личность,

соответствующую требованиям и условиям VI технологического уклада. В рассмотрении этого процесса содержательной представляется вторая концепция риска. Эта концепция «акцентирует внимание на темпоральной характеристике риска, на его связи с будущим. Здесь неопределенность является не свойством системы и среды, в которой эта система функционирует, а функцией времени ... Здесь риск связан с принятием решения, которое может привести или к благоприятному исходу, или к негативному» [12, с. 35]. Некоторые из авторов прямо указывают, что онтологический подход к образованию в условиях глобализации содержанием образования определяет то, что оно выступает как всеобщая форма развития мира. И если оно перестанет выполнять свою онтологическую функцию, то оно потеряет свою сущностную необходимость для человека и превратится в инструмент манипулирования сознанием и поведением человека (И.К. Моисеев, Н.Н. Моисеев, Ю.А. Огородников, Н.П. Пищулин, М.П. Щетинин). Если рассматривать государство, семью, гражданское общество и индивида как основных субъектов образовательного процесса, то очевидным становится то обстоятельство, что уровень рискогенности их деятельности различен (с позиций первой и второй концепции). Действительность функционирования образовательной среды такова, что она буквально «пронизана» неопределенностью. П. Бурдьё, подчеркивая это обстоятельство, пишет, что неопределенность «присутствует сегодня повсюду» и «преследует человеческое сознание и подсознание...». «Лишая будущее предсказуемости, чувство неопределенности налагает запрет на любое рациональное ожидание [2, с. 187]. Актуализируя эту позицию П. Бурдьё в применении к конкретным областям социальных практик (и, в первую очередь, к образованию и экологии) Т.В. Наумова пишет: «риск в онтологическом смысле - это возможность наступления известных нам событий или явлений в будущем, которых пока еще нет. Гносеологическая сущность риска характеризует возможность реализации событий, явлений, которые уже существуют, но мы пока не знаем об их существовании» [5, с. 96]. Здесь риск рассматривается и как характеристика среды и как атрибут деятельности.

Сегодня различность в уровнях рискогенности наиболее разительна для двух из четырех основных субъектов образовательного процесса – государства и индивида. Неопределенность государственной политики проявляется в той двойственности, которая была отмечена выше. Неопределенность ситуации, в которой находится индивид как субъект образовательного процесса, проявляется в утрате главного смысла образования как субъективно-ориентированного процесса. С нашей точки зрения таким смыслом является самоактуализация личности в возможно большем спектре общественных отношений.

Наиболее показательным в смысле неопределенности социальной среды образования является правовое регулирование развития образования как прерогатива государства. В настоящее время принципы, цели и задачи правового регулирования в сфере образования определяются статьями 3 и 4 Федерального закона «Об образовании в Российской Федерации», принятом Государственной Думой 21 декабря 2012 г. В частности, в нем декларируется среди принципов: «... гуманистический характер образования ...», «... обеспечение права на образование в течение всей жизни...», «... демократический характер управления образованием ...», а среди задач «создание правовых гарантий для согласования интересов участников отношений в сфере образования» [9]. Все эти принципы в полной мере соответствуют тому типу организации образования, который в исследованиях именуется «заводской моделью» [3]. Однако сегодня значительное развитие получают новые технологии и новые принципы развития образования. К ним относятся гуманитарные технологии «от

возраста к степени» и «образование через всю жизнь». Соответственно этим принципам развиваются образовательные программы «e-learning education», «edutainment» и MOOC. Эти технологии и программы меняют смыслы и ценности традиционной модели образовательного процесса и «производят» новую личность как основного субъекта образовательного процесса.

Носят ли эти программы и технологии тот характер «гуманизации» о котором говорится в законе или они в связи со своим развитием изменяют сам характер «гуманитарности» образования? Это вопрос мало изученный и слабоотрефлексируемый философией образования. Особенно если учесть то обстоятельство, что процессы информатизации и глобализации, вовлекающие Россию в мировое образовательное пространство в качестве региона, по-своему деформируют образовательно-правовое пространство и образовательно-правовой менталитет России.

Образовательное сообщество России сегодня близко к тому правовому пределу, которое Дж. Агамбен охарактеризовал как чрезвычайное положение. Само чрезвычайное положение Дж. Агамбен понимает как ситуацию, в которой вследствие бюрократизации (как одной из основных причин) складывается особое пустое правовое пространство, внутри которого не работает большинство юридических установлений. Закон распространяется на это пространство, но плохо действует внутри него. Поэтому «Чрезвычайное положение является не диктатурой ..., но пространством правового вакуума, зоной аномии» [1, с. 82]. Правовая норма существует, но реализуется не качественно или не реализуется совсем в силу её «глухого» неприятия. «Как если бы право содержало существенный резерв, который разделял бы норму и её применение и который, в самом крайнем случае, мог бы быть созданием пространства, в котором закон как таковой остается в силе, однако применение его приостановлено» [1, с. 53].

Рефлексивной позицией государства на «чрезвычайное положение» в образовании является, с одной стороны, его «уход» из сферы регулирования образовательных процессов, с другой, тотальная бюрократизация этих процессов. Депутат Государственной Думы первый заместитель Комитета по образованию О.Н. Смолин свидетельствует: «Ректор сибирского вуза только за 9 месяцев 2014 года насчитал в вузе 23 проверки. По данным ректоров, среднему вузу приходится ежегодно отвечать примерно на 2 тысячи запросов из различных властных и контрольных органов, т.е. по 10 запросов каждый день! Спрашивается: когда заниматься делом? Мой друг и учитель, декан с 40-летним стажем, установил, что количество бумаг, которые ему приходится заполнять, по сравнению с «проклятой эпохой застоя», увеличилось ровно в 22 раза. Знакомый ректор из Петербурга недавно проходил проверку и по каждому филиалу сдавал ровно 17 кг бумаги – документов, которые никто никогда не читает и прочитать не в состоянии» [13]. Подтверждая это министр образования и науки Д. Ливанов говорит о том, что в дополнение к Федеральному закону «Об образовании в Российской Федерации», принятом в конце 2012 года, принято еще 6 Федеральных законов, 2 Указа Президента РФ и свыше 600 приказов Министерства образования и науки. Весь этот массив регулирует реформирование системы образования в Российской Федерации [14].

Перспективы

Какие перспективы ожидают российское образование и технологии, изменяющие его сегодняшнее состояние? В настоящее время эти перспективы определяются в рамках форсайт-проектов. Основными из них являются «Образование – 2030» и «Компетенции -2030», разрабатываемые Московской школой управления Сколково, НИУ «Высшая школа экономики», Агентством стратегических инициатив по продвижению новых проектов. 13 октября 2014 года в Москве состоялось официальное открытие форсайта «Глобальное будущее образования» (GEFF - Global Education Futures Forum). Организаторы проекта - СколТех и Томский государственный университет. Этот форсайт продлится год и имеет основной задачей выявление основных трендов современного образования, их экспликация на российское образовательное пространство, выработка практических рекомендаций на ближайшие двадцать лет. Центральной идеей форсайтов, частично реализованной на российском образовательном пространстве (в процессе его реформирования) является ликвидация исходного противоречия между уровнем развития российской промышленности (индустриальный период, третий и четвертым технологические уклады) и фактически постиндустриальным образованием переходного периода. В качестве временного способа разрешения противоречия предлагается идея развития единого онлайн-университета – потенциального «заместителя» всей российской системы высшего профессионального образования, реализуемого технологиями «edutainment» и «longlife education». Важнейший прагматический уровень этого концепта формируется принципом – «моделью работы промышленности и образования должны быть модели работы мировых лидеров IT» [6].

Однако существующие тенденции реализации предыдущих форсайтов говорят о развитии негативных последствий: социальная селекция приводит к углублению дифференциации образовательных потенциалов различных страт; происходит смена модели детства под влиянием виртуализации наличного бытия и смена моделей социализации; семья и государство перестают быть определяющими акторами образования как воспитания; дестабилизируется национальная идентичность, лишаемая традиционных ценностей и смыслов российского менталитета; правовое поле российского образования диссонирует с этими тенденциями, отставая в темпах.

Еще одним из выраженных следствий реформирования российского образования за последние десятилетия является социальная селекция в этой области человеческой жизнедеятельности, которая анализируется как в положительном, так и в отрицательном аспектах. В числе прочего отмечается, что «эволюция социальной селекции в современной системе образования характеризуется переходом от модели неравенства доступа к образованию на основе наследственного социального капитала, дифференциации учащихся на выпускников общих и специализированных школ к системе конструирования социальных различий, связанной с применением «рыночных» критериев отбора и закреплению в рамках образовательной политики базисного образования для социальных низов и элитного социально-качественного образования для учащихся из социально-состоятельных слоев в целях их социального доминирования» [4, с. 115-116].

Выводы

Очевидно, что сегодня наблюдаем неотрефлексированное специалистами в области государственной образовательной политики (в том числе и философии образования) противостояние холизма и парциализма как стратегических линий в определении перспектив российского образования. Происходящее сегодня замещение нормативно-ценностной структуры образовательного пространства легитимацией по критерию материального положения или культурного превосходства может означать возврат к сословности как принципу организации образовательного процесса. Оценивать этот вариант по принципу «хорошо-плохо» не предоставляется научным, так как он требует дальнейшего и, главное, всестороннего анализа. Но даже в первом приближении ясно, что «гуманистический характер образования» и «демократический характер управления образованием» могут серьезно пострадать, так как «размывается» целостное ядро классических форм образования, а сами ценности превращаются в способы достижения жизненных целей, во-первых и, во-вторых, складывающаяся иерархия ценностей образования препятствует его главному смыслу – представлению об образовании как достоянии личности, как полю возможностей для самоактуализации свободной и когнитивной личности в дискурсе информационного общества. Эти тенденции не могут не отразиться на формировании образовательного и правового потенциала личности и явно не соответствуют тем требованиям, которые будут предъявляться к ней в условиях складывания VI технологического уклада.

Literature

1. Agamben Dzh.(2011) Homo sacer. Chrezvychnoe polozhenie (Homo sacer. State of Emergency). Moskva: Evropa.
2. Bauman Z. (2003) Individualizirovannoe obshchestvo (Individualised society). Moskva: Logos.
3. Drejvs Vil'jam A., Kouts D.(2011) Pedagogika XXI veka (Pedagogy of the XXI century). Rivers Falls, Viskonsin, SShA: Izd-vo LERN.
4. Merzhoeva A. H. (2011) Social'no-filosofskij analiz problem social'noj selekcii v rossijskoj sisteme obshhego obrazovaniya (monografija) (Social and philosophical analysis of the problem of social selection in the Russian system of general education (monograph). Novocherkassk, NGMA.
5. Naumova T. V. (2012) Risk kak predmet filosofskogo analiza (jekologicheskie aspekty) (Risk as a subject of philosophical analysis (ecological aspects). Moskva: In-t MIRBIS.
6. Peskov D. N. (2013) Forsajt obrazovaniya – 2030. Otkrytaja lekcija. (Educational foresight – 2030. Open lecture). www.leader-id.ru/event/223/ (date of access: 7.12.2014); Evzrezov D.V., Majer B.O. (2013) Forsajt i rossijskoe obrazovanie: ontologicheskij analiz (Foresight and Russian education: ontological analysis). *Professional'noe obrazovanie v sovremennom mire*, №3(10), pp.17-28.
7. Pisarenko Dm. (2014) Ohotniki za dushami. Interv'ju s G. Malineckim (The soul hunters. Interview with G. Malinetskii). *Argumenty i fakty. Ezhenedel'nik / AiF. na Obi*, №43, p. 22.
8. Tarasova O.V. (2011) Social'nye riski modernizacii i reformirovaniya sovremennogo rossijskogo vysshego obrazovaniya (Social risks of modernisation and reformation of

- contemporary Russian higher education). Avtoref. diss. kand. filos. nauk 09.0011. Social'naja filosofija. Rostov-na-Donu.
9. Federal'nyj zakon ot 29.12. 2012 №273-FZ (red. ot 21.07.2014) «Ob obrazovanii v Rossijskoj Federacii» (s izm. i dop., vstup. v silu s 21.10.2014) (Federal Law 'About education in the Russian Federation'). Sobranie zakonodatel'stva RF, 31.12.2012, № 53 (ch. 1), st. 7598.
 10. Chernyh S. I., Parshikov V. I., Panarin V. I. (2014) Konkurentosposobnost' rossijskogo obrazovanija na mirovom rynke obrazovatel'nyh uslug (Competitiveness of Russian education at the global educational market). *Professional'noe obrazovanie v sovremennom mire. Vserossijskij nauchnyj zhurnal*, №3(14), pp. 11-22.
 11. Shjutc A. (2003) Smyslovaja struktura povsednevnogo mira: ocherki po fenomenologicheskoj sociologii (Semantic structure of the daily world: essays on the phenomenological sociology). Moskva: In-t Fonda «Obshhestvennoe mnenie».
 12. Shhekotin E. V. (2014) Katastrofy povsednevnosti: predstavlenie o kachestve zhizni v obshhestve riska (Disaster everyday: the idea of the quality of life in the society of risk). Novosibirsk: NGASU (Sibstrin).
 13. www.smolin.ru/duma/duma06/2014-11-12.htm. (date of access: 7.12.2014).
 14. www.profiok.com/about/news/detail.php?ID=2145 (date of access: 7.12.2014).

Information about the authors:

Sergey Chernyh, Doctor of Philosophy, Associate Professor, Head of the Philosophy Department at the Law Faculty of Novosibirsk State Agricultural University, 630039, Novosibirsk, 160, Dobroljubova str., 2560380@ngs.ru

Vladimir Parshikov, Doctor of Philosophy, Professor, Vice-Rector - Director of the Institute of Continuing Professional Education at Novosibirsk State Agricultural University, 630039, Novosibirsk, 160, Dobroljubova str.

EUROPEAN REVIEW OF SOCIAL SCIENCES

An international multidisciplinary refereed (doble blind-reviewed) journal of Social Scineces

GUIDELINES FOR AUTHORS

Правила для авторов

Журнал принимает на публикацию оригинальные авторские статьи на русском языке. Статьи, принимаемые на рецензию, не должны одновременно редактироваться другим журналом.

- Все статьи принимаются по электронной почте: **erss@seznam.cz**. Статья считается принятой после получения ответного письма с подтверждением.
- Совместно со статьёй рекомендуем послать контакты на 4 исследователя, которые могли бы рецензировать вашу статью и максимально 2 контакта на исследователей, которые не должны рецензировать вашу статью.
- Объем статьи должен быть около 10 страниц одинарным интервалом, и не должен превышать 30 страниц одинарным интервалом.
- Статьи принимаются одним текстовым файлом. Необходимо тщательно проверить форматирование и содержание текстового файла, чтобы избежать последующей дополнительной корректуры.
- Текстовый файл должен начинаться с титульного листа, содержащего **на английском языке**: имя (имена) автора(ов), краткое и информативное заглавие, аффилиацию (место работы, учебы и др.) адрес(а) автора(ов), адрес электронной почты, номера контактных телефона и факса для связи с автором(ами).
- Текстовый файл должен включать в себя резюме статьи (не более 300 слов **на английском языке**), от трех до восьми ключевых слов (**также на английском языке**), необходимое количество кодов классификации JEL Classification, и собственно текст. Изложение текста в статье должно отвечать научной стилистике и требованиям анонимизации.
- Аннотация должна быть информативной, содержательной оригинальной, компактной и структурированной.
- Насколько это возможно, избегайте сносок, так как они отвлекают читателя от основного текста; особенно следует избегать короткие сноски для библиографических ссылок (пример: «Там же С. 264»).
- Приводите только те уравнения и формулы, на которые ссылаетесь в тексте.
- Все математические формулы в тексте необходимо представлять единообразно.
- Длинные математические доказательства следует выносить в приложение Основная часть текста должна делать основной упор на остроту, структуру и экономическую интуицию аргументации.
- Все таблицы должны быть отправлены отдельно в виде файлов MS Excel. Таблицы должны иметь заглавие и легенду, объясняющую любые сокращения, используемые в ней.

Сноски к таблицам должны быть указаны строчных буквой надстрочным текстом (или звездочками для статистических данных и др.).

- Все иллюстрации должны быть в формате JPEG (разрешение 200 dpi (точек на дюйм), используйте шрифт Times необходимой величины); мы принимаем источники графиков (иллюстраций) только в форматах MS Excel и Matlab. Для идентификации частей (деталей) иллюстрации следует использовать строчные буквы (a, b и т.д.). Иллюстрации, графики и проч., выполненные в MS Excel, необходимо дополнительно выслать в виде файла Excel.
- Благодарности (*Acknowledgements*) должны быть как можно более краткими. Должны быть указаны все гранты, требующие своих правила упоминания в благодарностях (*Acknowledgements*). Названия финансирующих организаций должны быть написаны в полном объеме
- Мы принимаем статьи только в формате MS Word:
 - Набирайте уравнения в программах Equation Editor или Math Type четко, с одним пробелом перед и после знака математической функции, за исключением верхнего и нижнего индексов. Набирайте основные компоненты, знак равенства, и знак дроби на основной линии печати.
- Политика данных: Авторы должны предоставить все материалы, необходимые для обеспечения того, чтобы их результаты могли быть реплицированы. В особенности это касается массивов данных (или инструкций как получить доступ к сторонним массивам данных, сопровождаемым надлежащим описанием способа, примененного при написании статьи), компьютерных программ (иногда достаточно подробного описания кода), технических приложений, дополнительных таблиц, доказательств и т.д. Данные должны сопровождаться сообщением (файлом "readme") объясняющим их структуру. В частности, сообщение должно объяснять какие переменные и наблюдения приводятся, сколько их, как данные организованы, и какие источники использовались.
- В тексте, а также в сносках, ссылки должны быть приводиться как Автор-Год (пример: *Schneider et al. (2006)* или *Persson and Tabellini (2000)*). В случае, если автор приводит ссылки в скобках, год в скобках не указывается (пример: «(Source: *Schneider et al. 2006, Persson and Tabellini 2000*)»). Все ссылки должны быть перечислены в алфавитном порядке в списке литературы (*References*)
- Литература должна быть написана латинскими буквами (названия книг должны быть переведены на английский язык)
- Список литературы (*References*) должен включать только те работы, которые цитируются в тексте и которые были опубликованы или приняты к публикации. Результаты персональной коммуникации автора должны быть упомянуты только в тексте. Статьи, опубликованные в интернете и не прошедшие на печать, должны быть цитированы с использованием цифрового идентификатора объекта (*Digital Object Identifier (DOI)*). При наличии, значение *DOI* также может быть добавлено и к опубликованным материалам из списка литературы.
 - Журналы: фамилии и инициалы всех авторов; год в круглых скобках; полное название цитированной работы; краткое название журнала; номер тома; номер выпуска в круглых скобках; первый и последний номера страниц; DOI, если это применимо. Пример:

Lau, L. (1996), Duality and the structure of utility functions, *Journal of Economic Theory*, 1(2), pp. 374–396.

○ Книги: фамилии и инициалы всех авторов; год; полное название; издание; место издания; издательство.

Пример:

Fudenberg, D. and Tirole, J. (1991), *Game Theory*. Cambridge, MIT Press.

○ Глава в книге.

Пример:

Obstfeld, M. (1990). Discussion: Confidence Crises and Public Debt Management. In Dornbusch, R. and Draghi, M. (eds.), *Public Debt Management: Theory and History*. Cambridge, Cambridge University Press, 146–152.

Вычитка и корректура

Авторы должны произвести вычитку и сделать корректуру на предпечатном файле формата pdf, с помощью специально предлагаемых онлайн-инструментов. Необходимо проверить полноту текста и наличие всех прилагаемых графиков, таблиц, иллюстраций и т.п. Автор имеет право только к формальные правки. Существенные изменения в содержании, такие как новые результаты, скорректированные значения, название и авторство, не допускаются без согласия ответственного редактора. После онлайн-публикации, дальнейшие изменения могут быть сделаны только в виде Исправления к статье (*Erratum*), которое будет приведено в виде гиперссылки в статье.

Редакция оставляет за собой право на возвращение авторам любой рукописи, если, по их мнению она не подходит для публикации, без объяснения причин. Ни при каких обстоятельствах личность рецензентов и референтов по отдельным статьям не может быть раскрыта для авторов, или любой другой третьей стороне.

Этика издательства и злоупотребление доверием

Все авторы должны объявить, что они прочли и согласны с содержанием представленной рукописи. Рукописи могут быть отклонены редакцией, она посчитает, что работа была выполнена с нарушением этических рамок.

Конфликт интересов

Авторы должны декларировать все уместные, возможные и разумно понимаемые конфликты интересов, включающие лиц или организации. Примеры конфликтов интересов включают в себя, но не ограничены финансовыми, профессиональными и личными интересами следующего характера:

1. Исследовательские гранты (из любого, открытого или закрытого источника)

2. Отношения (денежные или иные) с организациями и органами, включая финансирование неправительственными организациями, научно-исследовательскими институтами или благотворительными структурами
3. Участие в лоббировании или пропагандистских организациях
4. Личные отношения (такие как: друг, супруг(а), член семьи, действующий или бывший научный руководитель, противник) с персонами, участвующими в процессе принятия и оценки статьи, такими как авторы, рецензенты, редакторы, или члены редколлегии журнала.
5. Личные убеждения (политические, религиозные, идеологические и иные) связанные с темой статьи, которые могут помешать непредвзятому процессу публикации (на этапе авторства, рецензирования, редакционной работы или публикации)

Плагиа́т

Плагиа́т в любой форме представляет собой серьезное нарушение одного из самых основных принципов науки и не может быть приемлем.

Примеры плагиата включают:

1. Копирование слово в слово частей чужой работы, без заключения скопированного отрывка в кавычки, и признания источник в соответствии с правилами научного цитирования.
2. Использование особо уникального термина или понятия, найденного при чтении литературы, без признания автора или источника.
3. Перефразирование или сокращенная переформулировка чужой идей, без признания того, что текст другого человека был основой для перефразирования.
4. Ложное цитирование: материал не должен быть отнесен к источнику, из которого он не был получен.
5. Ложные данные: данные, которые были сфабрикованы или изменены в лаборатории или в процессе эксперимента, хотя и не являются буквально плагиатом, тем не менее, представляют собой это явную форму академического мошенничества.
6. Многократная подача неподтвержденного материала для различных целей, без предварительного согласования сторон.
7. Неподтвержденное соавторство или сотрудничество: вклад каждого автора или соавтора должен быть совершенно определенным.
8. Само-плагиат/вторичная публикация: представление одной и той же или похожей, до степени сродства, статьи для двух или более публикаций одновременно.

НАЗВАНИЕ СТАТЬИ: ШРИФТ TIMES NEW ROMAN 13, ВЫРАВНИВАНИЕ ПО ЦЕНТРУ, МАКСИМУМ 40 СЛОВ (НЕ УПОМИНАТЬ ЛИТЕРАТУРНЫЕ ИСТОЧНИКИ)

2 пустые строки, Times New Roman, 12 пт

Wadim Strielkowski

Charles University in Prague

1 пустая строка, Times New Roman, 12 пт

Inna Čábelková

Charles University in Prague

1 пустая строка, Times New Roman, 12 пт

Evgeny Lisin

Moscow Power Engineering Institute

2 пустые строки, Times New Roman, 12 пт

Abstract (Аннотация)

1 пустая строка, Times New Roman, 12 пт

Аннотация должна содержать не более 300 слов и представлять основную идею статьи (Вы можете начать аннотацию со слов „This paper focuses on...“, „This paper aims at explaining...“, „Our paper is concerned with...“, пр.).

В аннотации очень кратко должна быть представлена суть работы, применяемые подходы и методы исследования, а также основные выводы. В аннотации должен быть представлен минимум необходимой информации, а основные результаты работы необходимо полностью описать в заключении статьи.

1 пустая строка, Times New Roman, 12 пт

Keywords (Ключевые слова): от 3 до 8

1 пустая строка, Times New Roman, 12 пт

JEL classification: *соответствующие индексы (Journal of Economic Literature Classification system available at: http://www.aeaweb.org/jel/jel_class_system.php)*

2 пустые строки, Times New Roman, 12 пт

Introduction (Введение, просьба не нумеровать разделы статьи)

1 пустая строка, Times New Roman, 12 пт

Во введении необходимо представить основную идею работы, описать те исследования, которые были проведены, и дать понять читателю, о чем пойдет речь в основном тексте статьи.

Можете использовать следующие шаблоны:

“This paper is organized as follows: First, the overview of the research literature on the subject of our research will be presented. Second, the data and the theoretical model will be described. Third, the model will be run and the results duly presented and commented on. Forth, policy implications will be outlined and discussed in detail. Finally, in the conclusions the main outcomes of our research will be clearly stated”.

Основной шрифт текста Times New Roman, 12 пт, одинарный интервал. Просьба не использовать сноски и гиперссылки по тексту статьи, все источники должны быть представлены в списке литературы. Просьба не представлять графики и диаграммы в виде

файлов таких программ, как Word Visio, Corel, Adobe Photoshop, пр. Необходимо предоставление графиков и диаграмм в форматах JPEG или PNG разрешением не ниже 200 точек на дюйм также в виде отдельных файлов.

1 пустая строка, Times New Roman, 12 пт

Overview of the research literature (Обзор научной литературы)

1 пустая строка, Times New Roman, 12 пт

Should you use sub-chapters, please do so in the following way (Если в работе присутствуют подразделы, просьба оформлять их следующим образом)

1 пустая строка, Times New Roman, 12 пт

Требования к названиям подразделов: шрифт Time New Roman, 12 пт, жирный, курсив.

Table 1 (Таблица 1): Название таблицы (Times New Roman, 12 пт)

Times New Roman, 10 пт, жирный	Times New Roman, 10 пт, жирный
Times New Roman, 10 пт, одинарный интервал	Times New Roman, 10 пт, одинарный интервал

Source (источник): Необходимо указывать источник таблицы (в противном случае Вы являетесь автором таблицы, что необходимо также отметить, например, „Own research“, „Own results“ or „Own calculation“), шрифт Times New Roman, 12 пт.

Результаты статистического анализа (регрессионного, корреляционного) должны быть представлены следующим образом:

Table 2: Results of the regression analysis (Результаты регрессионного анализа)

	Inflows errors (принятые) (std. отклон.)	Std.	Outflows errors (выбывшие) (std. отклонение)	Std.
Corr. average salary	-.277***	.177		.155
Employment structure	787.763**	230.180	.784***	
Constant	-7728.39**	4064.399	-284.543**	150.472
Кoeffициент детерминации		0.378		0.305
Скорелированный коэффицент детерминации		0.370		0.296
Число наблюдений	150			

Note (сноска): * significant at 10%; ** significant at 5%; *** significant at 1% (значимый на уровень 1%)

Source: Own results

Результаты оценки более сложной модели могут быть представлены в следующем виде:

Table 3: Results of the multinomial logistic regression (Результаты многочленного логистического регрессионного анализа)

	Primary vs. construction	Secondary vs. construction	Tertiary vs. construction
<i>Personal characteristics</i>			
Age in years	1.1257 (.3180)	.9829514 (.0355)	.9066195** (.0432)
<i>Human capital</i>			
Education	8.0592 (18.1196)	1.9138 (1.2674)	1.9239 (1.6957)
<i>Occupation at home country</i>			
Worked in primary sector	1.02e+16 (3.81e+19)	1.9055 (2.9398)	.1.5575 (2.9725)
Worked in secondary sector	1.15e-14 (8.88e-11)	41.0246*** (37.3043)	19.5973** (26.4752)
Worked in the tertiary sector	2.35e+07 (7.57e+10)	12.75148*** (12.2918)	40.3404*** (47.6213)
Pseudo R ²		0.49	
Pseudo LL		-74.033	
Wald		141.06	
Number of migrants		141	

Note: * Significant on the 10% level;** Significant on the 5% level; *** Significant on the 1% level; RRR and standard errors in parentheses

Source: Sanderson and Strielkowski (2012)

Literature (Литература)

В список литературы необходимо включать только опубликованные или готовящиеся к публикации работы. В основном тексте статьи ссылки на источники необходимо оформлять следующим образом:

In their paper Davenport and Prusak (1998) say... or: Results follow (see Davenport and Prusak, 1998).

Список литературы должен быть представлен в конце работы в следующем формате:

- Автор, (год издания), *Название книги*, Издательство.
- Автор, (год издания), Название статьи, в: *Название журнала*, Издательство, стр.

- Автор, (год издания), Название статьи, *Название процесса*, Издательство, Место проведения, стр.

Пример:

- Davenport, Thomas D., Prusak, L. (1998), *Working knowledge: How Organizations Manage What They Know*, Harvard Business School Press
- Barringer, B.R., Harrison, J.S. (2000), Walking a Tightrope – Creating Value through Interorganizational Relationships, *Journal of Management*, Vol. 26, No. 3, pp. 367 – 403.
- Bauer, A., Haltom, N., Peterman, W. (2004), *Examining Contributions to Core Consumer Inflation Measures*, Federal Bank of Atlanta, Working Paper 27, 36 p.

Источники литературы на русском языке должны быть представлены в транслитерации, а названия книг или статей также необходимо перевести на английский. Придерживайтесь следующего формата:

- Bystritskiy, S., V. Zausayev, and Ledenev, M. (1998), Rynochnyye preobrazovaniya na Dal'nem Vostoke (Market Transformations in the Far East), *Voprosy ekonomiki*, 9, pp. 19-58
- Rosstat (Federal'naya Sluzhba Gosudarstvennoy Statistiki) (2010), *Statisticheskoye obozreniye (Statistical Survey)*, Moscow, Russia: Rosstat, 215 p.

Авторам настоятельно рекомендуется проверить статью на возможные отклонения от предъявляемых редакцией журнала требований, а также на наличие всех необходимых таблиц, графиков и диаграмм.

Information about the authors (Информация об авторах):

В конце статьи необходимо представить сведения об авторах в следующей форме:

Wadim Strielkowski (strielkowski(at)fsv.cuni.cz) is an Assistant Professor at Charles University, Prague, Institute of Economic Studies, Faculty of Social Sciences, Opletalova 26, 11000 Praha 1, Czech Republic.

Inna Čábelková (inna.cabelkova(at)fhs.cuni.cz) is an Assistant Professor at Charles University, Prague, Faculty of Humanities, U Kříže 5, 150 00 Praha 5, Czech Republic

Evgeny Lisin (lisinym(at)mpei.ru) is an Associate Professor at Moscow Power Engineering Institute (Technical University), Krasnokazarmennaya street 14, Moscow, Russian Federation