

© **Е. Г. БЕЛЯКОВА**

*Тюменский государственный университет
b-evgenia@yandex.ru*

УДК 378

**ПРОБЛЕМЫ МОДЕЛИРОВАНИЯ
ПРАКТИКО-ОРИЕНТИРОВАННОЙ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ
ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ — БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ
В ПРОСТРАНСТВЕ УНИВЕРСИТЕТСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ***

**THE PROBLEMS OF MODELING PRACTICE-ORIENTED
RESEARCH ACTIVITY OF STUDENT — TEACHERS WITHIN
THE DIMENSION OF UNIVERSITY EDUCATION**

В статье предлагается обзор достаточно обширного круга проблемных вопросов, возникающих в связи с задачей моделирования способов и средств подготовки педагога в условиях университетского образовательного процесса в соответствии с современным требованием ее практикоориентированности. Готовность выпускников к реализации профессионально-педагогической деятельности обеспечивается через системное взаимодействие теоретико-методологической, исследовательской и практико-ориентированной подготовки, погружение студентов в образовательную практику. Раскрывается специфика учебно-воспитательного процесса, в ходе которого у студентов должна сформироваться учебно-исследовательская деятельность и компоненты профессиональной деятельности, устойчивая мотивационная направленность на профессию педагога. В статье анализируются содержательные аспекты интеграции университетского и педагогического образования в современной модели подготовки педагога. Обосновывается структурно-содержательный состав модели интегрированной исследовательской практико-ориентированной деятельности, которая будет являться предметом формирования и освоения в ходе подготовки современного педагога — практика и исследователя. Основанием интеграции учебно-исследовательского и профессионально-педагогического видов деятельности выступают исследовательская позиция и профессионально-педагогическая направленность личности студента. Педагогическая рефлексия (включая методологическую, профессионально-практическую и профессионально-личностную) является способом освоения осмысленного индивидуального педагогического опыта. Обоснован герменевтический аспект интеграции учебно-исследовательского и профессионально-педагогического видов деятельности. Сформулирована задача формирования профессиональной самоидентичности студентов — будущих

** Исследование выполнено при финансовой поддержке Российского научного фонда в рамках проекта «Формирование практико-ориентированной исследовательской деятельности педагога в многоуровневом университетском образовании» (регистрационный номер НИОКР 114071440036).*

педагогов. Предложены варианты целеполагания и требований к заданиям при проектировании содержания подготовки учителя-исследователя. Предложены способы интеграции фундаментальности и практикоориентированности в подготовке педагога, которые могут использоваться в качестве ориентира при разработке содержания учебных курсов и практик.

This article provides an overview of a sufficiently diverse range of problems arising in connection with the task of modeling methods and means of training teachers within university educational process in accordance with modern requirements of its practical orientation. Graduates' ability to realize their professional and educational potential is provided through the systematic interaction of theoretical and methodological research, practice-oriented training, and the students' immersion into educational practice.

In the article the specifics of the educational process, during which students should form teaching and research activities, some elements of professional activity, and stable motivational focus on the teaching profession, is unveiled. The author analyzes the essence integration process of university and teacher training education into the modern model of teacher training.

The author justifies structure and essence of the model of integrated practice-focused research activity that will be the subject of formation and development of a modern teacher — practice- and research-oriented professional. Research position and professional-pedagogical orientation of an individual student serves the basis for integration of teaching and research, and professional and educational activities.

Pedagogical reflection (including methodological, professional and practical, and professional and personal) is a way to comprehend individual teaching experience. Hermeneutic aspect of integration of teaching and research, and professional and educational activities is represented in this article. The task of forming professional self-identity of students-teachers is formulated in the article. The author suggests some variants of goal-setting and task requirements in the design of the content of teacher training process for a teacher-researcher.

The methods of integration of fundamental and practical orientation in teacher training, which can be used to guide course and practice content design, are proposed in this article.

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА. Педагогическое образование, исследовательская культура педагога, практико-ориентированная направленность подготовки педагога, интеграция.

KEY WORDS. Teacher training, research culture of a teacher, practice-oriented focus of teacher training, integration.

Профессия современного педагога должна быть причислена к разряду наиболее творческих и наукоемких. В условиях ускорения инновационных процессов в обществе вклад учителя школы, преподавателя ссуза и вуза, воспитателя, социального педагога, педагога-психолога может рассматриваться как один из важнейших факторов становления образованного поколения, готового к ответу на новые социокультурные вызовы. Неслучайно вопрос о способах подготовки педагога, отвечающих новым требованиям общественного развития, является актуальным для зарубежного и отечественного образования на протяжении последних нескольких десятков лет [1-3].

Одной из крайне актуальных и одновременно нерешенных в полной мере проблем подготовки педагога остается разрыв между содержанием обучения

в вузе и требованиями, которые предъявляются к молодому специалисту в образовательном учреждении. Это противоречие в соответствии с идеями реформирования педагогического образования, содержащимися в новых проектах и нормативных документах (проект Концепции поддержки развития педагогического образования, профессиональный стандарт «Педагог», федеральный проект по модернизации педагогического образования), должно быть преодолено путем изменения способа подготовки, в котором практика рассматривается как центральный (системообразующий) компонент, и при условии, что подготовка обеспечивается через механизм сетевого взаимодействия вузов с образовательными организациями, в условиях которых студенты смогут осваивать педагогическую деятельность непосредственно в период вузовского обучения [4-6].

Серьезным методологическим риском в данном случае становится чрезмерно прямолинейная трактовка практикоориентированности, которая может пониматься буквально, как перенос акцента в подготовке педагога с изучения теоретических дисциплин на освоение профессиональных действий, обеспечивающих реализацию его трудовых функций. Преодолеть этот риск возможно через выстраивание модели интегрированной деятельности, в которую должен быть включен студент — будущий педагог и которая будет способствовать его становлению как «практика-исследователя» (В. И. Загвязинский, А. А. Марголис) [7; 8]. При этом в условиях университета складываются особые возможности для формирования исследовательской культуры современного учителя за счет ресурсов фундаментальности в преподавании предметных, общегуманитарных и психолого-педагогических дисциплин. В то же время университетское образование в силу своей направленности на общекультурное образование не обладает опытом профессионально направленной, методической подготовки учителей, который накоплен в педагогических вузах. В условиях структурной реорганизации вузов (так, например, Тюменский государственный университет в настоящее время включил в свою структуру два крупных региональных педагогических вуза — Тобольскую государственную социально-педагогическую академию им. Д. И. Менделеева и Ишимский государственный педагогический институт им. П. П. Ершова, обладающих многолетним опытом подготовки учителей для региона и страны) появляется возможность интеграции фундаментальности университетского образования и практикоориентированности педагогических вузов для проектирования и реализации целостного процесса подготовки студентов — будущих педагогов в соответствии с актуальным социокультурным заказом образованию [9-11].

При разработке концептуальной модели университетской подготовки педагога первоначально следует определиться с содержательными аспектами интеграции университетского и педагогического образования. В ходе профессиональной деятельности педагог должен уметь решать целый ряд практических задач (проектирование урока, поиск эффективных способов обучения, воспитания и т. д.). Но если сконцентрировать обучение исключительно на освоении конкретных трудовых действий, то существует большая вероятность того, что индивидуальный педагогический опыт студентов будет формироваться путем проб и ошибок. Если же построить процесс освоения со-

держания профессиональной деятельности педагога через интеграцию практико-ориентированной подготовки с учебно-исследовательской деятельностью, опираясь на потенциал фундаментальности университетского образования для формирования методологической, исследовательской культуры педагога, то в этом случае путь формирования умений будущего педагога-практика будет осмысленным и научно отрефлексированным. Овладение исследовательской культурой позволит достигнуть результата, который будет качественно отличаться от умений, сформированных на основе стихийного экспериментирования, копирования образцов, натаскивания без понимания сути процесса и т. п.

Важное значение в процессе интеграции фундаментальности и практико-ориентированности в подготовке педагога приобретает развитие нескольких направлений профессиональной рефлексии. Педагог, который ставит перед собой принципиально новые задачи (даже если они являются только субъективно новыми), так или иначе занимает позицию субъекта исследовательской деятельности. Благодаря исследовательской установке для педагога-практика открывается новый ракурс восприятия и понимания образовательного процесса. Теперь при возникновении проблемных педагогических ситуаций не только актуализируется потребность в оперативном решении конкретных задач в рамках реальных ситуаций, но и открывается поле задач исследовательских, которые, рождаясь на основе реальных педагогических ситуаций, потребуют обращения к базе фундаментальных теоретических знаний, концептуального осмысления и постановки проблемы, выдвижения гипотез, разработки вариантов решения и их опробования в рамках опытно-экспериментальной работы, последующего осмысления нового опыта и возможной коррекции своей деятельности. Исследовательская позиция педагога продуктивна для профессионально-личностного роста, стимулирует процесс саморазвития. Однако далеко не все педагоги способны работать со своим и чужим педагогическим опытом, поскольку здесь требуется не только мастерство практического плана, но и владение средствами методологической рефлексии своей деятельности [12-14].

Одна из главных причин затруднений в осмысленном освоении педагогического опыта, в том числе в процессе подготовки педагога в вузе, заключается в том, что живой педагогический процесс, в отличие от моделирующих его теоретических конструкций, представляет собой сложную многомерную динамично изменяющуюся реальность со своей логикой, а главное, со своим особым языком. Практик осмысляет педагогическую реальность в категориях чувства и действия, в то время как в теоретическом мышлении эта же реальность предстает в форме внутренних существенных закономерных связей между компонентами образовательного процесса. Практик проживает конкретную ситуацию как уникальную и единственную в своем роде, тогда как педагогическая теория больше ориентирована при ее воссоздании на обобщенные свойства. В образовательной практике педагогические закономерности приобретают характер целесообразных педагогических действий, основания которых удастся отрефлексировать чаще всего уже после осуществления, поскольку педагогические задачи требуют

оперативного решения (например, в ходе урока, при возникновении воспитательной ситуации). Возможность интеграции практического и исследовательского аспектов деятельности педагога во многом будет обусловлена тем, насколько он владеет средствами восприятия и понимания образовательного процесса в двух различных проекциях — одновременно на уровне единичного и общего, которые, совмещаясь в сознании, дают голографический эффект, когда в конкретном явлении усматриваются общие закономерности, и наоборот, если от теоретических знаний осуществляется переход к языку практики. Условием интеграции двух по сути разных видов деятельности (учебно-исследовательской и профессиональной) является овладение обучающимся умениями осмыслять педагогические явления одновременно на языках теории и практики. Если эти умения не сформированы, то для практиков теория будет выглядеть бесполезной, а владеющие фундаментальными знаниями выпускники не в состоянии будут сориентироваться в конкретных педагогических ситуациях. При решении данной задачи потребуется опора на методологию герменевтического подхода и разработанные в педагогической герменевтике процедуры [15].

Таким образом в условиях изменения направленности в подготовке педагога необходимо обеспечить у студентов формирование одновременно учебно-исследовательской деятельности и компонентов профессиональной практической деятельности при условии их содержательной интеграции. Важно сформировать исследовательскую позицию педагога-практика, которая позволит расширить взгляд на ситуацию и задачу, подойти к ней творчески и попытаться осмысленно проектировать и реализовывать педагогические средства и условия.

Модель интегрированной исследовательской практико-ориентированной деятельности включает компоненты:

- Исследовательская позиция.
- Профессионально-педагогическая направленность (мотивы, ценности педагогической профессии, смыслы педагогической деятельности).
- Фундаментальные знания (предметные, общекультурные, психолого-педагогические).
- Методологическая культура исследования (понимание логики научного поиска, владение процедурами, принятие ценностей научно-педагогического сообщества).
- Педагогические умения (например, по классификации Н. В. Кузьминой).
- Педагогическая рефлексия.
- Герменевтические умения.

Предложенные идеи, конечно, требуют дальнейшего обсуждения, более детальной разработки и конкретизации. В качестве иллюстрации возможностей интеграции университетской фундаментальности и практикоориентированности педагогической подготовки ниже предлагается описание возможных способов ее осуществления, которые могут быть реализованы в рамках образовательных программ подготовки педагога (см. табл. 1).

Таблица 1

Способы осуществления интеграции потенциала университета и педагогического образования

Характеристики деятельности	Исследовательская позиция, мотивационная направленность на профессию как основание практико-ориентированной исследовательской деятельности педагога	Фундаментальность (университетское образование)	Практико-ориентированность (опыт педагогических вузов)	Результат интеграции для исследовательского компонента подготовки	Результат интеграции для практико-ориентированного компонента подготовки
Содержание деятельности	Ценности, мотивы, позиция практика-исследователя	Учебно-исследовательская деятельность	Профессиональная деятельность	Нацеленность исследований студентов на решение актуальных задач образовательной практики	Научное обоснование решения профессионально-педагогических задач
Осмысленность (рефлексия)	Личностная профессионально-педагогическая рефлексия (осознание себя в профессии, профессиональная самоидентификация)	Методологическая и теоретическая рефлексия	Предметно-практическая (профессионально-практическая) рефлексия	Теоретико-методологическая рефлексия оснований практических способов деятельности	Предметно-практическая рефлексия профессиональной деятельности с выходом на понимание закономерностей, на которые следует ориентироваться при конструировании этих способов деятельности
Механизм освоения опыта	Индивидуальный опыт	Познание	Профессиональные пробы	Наполнение процесса познания конкретным педагогическим опытом как основанием для научной рефлексии, выявления проблем и противоречий, постановки исследовательских целей и задач, дальнейшего исследования	Понимание роли научных знаний и исследовательских стратегий для решения практических задач. Понимание закономерностей, механизмов, способов решения профессионально-педагогических задач

Окончание табл. 1

Условия формирования практики исследователя	Индивидуальная программа профессионального саморазвития (собственная постановка исследовательских задач в условиях практики и обогащение знаниями в ходе теоретического обучения)	Научно-педагогическое сообщество	Педагогическое сообщество практиков	Организация сопровождения проблемно-поисковой деятельности студентов в ходе практики	Организация процесса формирования педагогических умений на базе освоенных фундаментальных знаний
Особенности языка (герменевтический аспект)	Чувства, непосредственное восприятие педагогических ситуаций, осмысление. Результат интеграции — герменевтическая способность говорить на двух языках (теории и практики)	Язык научной теории	Язык практики (методический, действий, ситуаций, конкретных задач)	Способность перевода научной проблематики в плоскость практических задач	Способность в конкретной педагогической задаче увидеть научную проблему
Содержание учебных курсов	Нацеленность на формирование компетентности, профессиональное совершенствование	Фундаментальные знания	Освоение профессиональных функций (действий)	Способность к использованию фундаментальных знаний для решения практико-ориентированных задач, наполнение понятий теории новым содержанием на основе живого педагогического опыта (процесса)	Осмысленное конструирование действий применительно к новым условиям, их рефлексивное осмысление

Представленная модель интеграции отрабатывается в рамках проекта «Формирование практико-ориентированной исследовательской деятельности педагога в многоуровневом университетском образовании» (научный руководитель — академик РАО, д. пед. н. В. И. Загвязинский) при поддержке Российского научного фонда. В состав коллектива участников проекта входят два академика РАО, доктора и кандидаты наук, социологи, педагоги, психологи. Работа идет уже второй год. На первом этапе проекта разработаны общая концепция, основные технологии и рамочная модель университетской модели подготовки педагога. В рабочих группах разрабатываются учебные планы и программы. Изменена структура и содержание педагогической практики студентов. В Тюменском государственном университете создан Координационно-методический совет по педагогическому образованию, в работе которого участвуют представители головного вуза, его предметных факультетов, Тобольского и Ишимского филиалов, Тюменского областного государственного института регионального развития образования.

Основанием интеграции учебно-исследовательского и профессионально-педагогического видов деятельности выступают исследовательская позиция и профессионально-педагогическая направленность личности студента. Выдвижение в центр модели любого другого компонента приводит либо к схоластическому знанию/абстрактному теоретизированию, либо к ремесленничеству. Педагогическая рефлексия выполняет роль связующего звена, выступая способом освоения осмысленного индивидуального педагогического опыта. При этом необходимо обеспечить развитие сразу несколько видов рефлексии, различающихся своими предметами, но схожих по своей интегративной функции — методологической, предметно-практической и профессионально-личностной.

Полагаем, что при проектировании конкретных способов подготовки студентов — будущих педагогов следует исходить из трех основных целей, которые будут соответствовать сущности исследовательской практико-ориентированной деятельности:

- Мотивационно-ценностные цели.
- Учебно-исследовательские цели.
- Профессионально-практические цели.

Соответственно нужны средства, которые должны обеспечивать взаимопроникновение данных целей (и способов их достижения). Задания, выполняемые студентами, также должны включать все три компонента целеполагания — *мотивационный, исследовательский, практический*, интегрированных в единую профессиональную задачу. Другими словами, важно обеспечить одновременно формирование направленности на профессию педагога (для чего нужна постановка задач профессионального саморазвития), разворачивание исследовательской деятельности (через постановку и решение исследовательских задач) и осмысленный выбор (конструирование, построение) конкретного педагогического действия, реализующего ту или иную трудовую функцию педагога с последующим опробованием в реальном образовательном процессе. Задания должны быть достаточно сложными, многофункциональными и при этом компактно вписываться в формат учеб-

ного плана, что должно предотвратить перегрузку студентов. Они могут быть сквозными в конкретном курсе, охватывать несколько дисциплин, входить в содержание теоретических дисциплин и практики, продолжаться в нескольких последовательных курсах.

Сложные комплексные задания, требующие обращения к реальной практике с целью освоения практических умений и ее исследования для осмысленного проектирования способов действий, задающие необходимость актуализации и пополнения базы знаний, моделирование, проектирование и реальные профессиональные пробы, предполагают высокую личностную вовлеченность студентов. В заданиях будет очень важен мотивационный аспект — приобщение студентов к смыслу профессии педагога, переживание ее ценности, проявление интересов и склонностей, что требует опоры на механизмы смыслообразования при их проектировании. На этапе вузовской подготовки все используемые в учебно-воспитательном процессе задания так или иначе должны концентрироваться на главной задаче — формирование профессионально-педагогической идентификации студентов в качестве педагога.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Барбер М., Муршед М. Как добиться стабильного высокого качества обучения в школах // Вопросы образования. 2008. № 3. С. 7-60.
2. Ленская Е. А. Качество образования и качество подготовки учителя // Вопросы образования. 2008. № 4. С. 81-95.
3. Болотов В. А. К вопросам о реформе педагогического образования // Психологическая наука и образование. 2014. Т. 19, № 3. С. 32-40.
4. Концепция поддержки развития педагогического образования (проект). URL: <http://минобрнауки/документы/3875>
5. Профессиональный стандарт педагога (проект). URL: <http://минобрнауки/документы/3071>
6. Проект по модернизации педагогического образования на сайте Минобрнауки РФ. URL: <http://минобрнауки/проекты/модернизация-педагогического-образования>
7. Загвязинский В. И. Исследовательская деятельность педагога. М.: Академия, 2010. 176 с.
8. Марголис А. А. Требования к модернизации основных профессиональных образовательных программ (ОПОП) подготовки педагогических кадров в соответствии с профессиональным стандартом педагога: предложения к реализации деятельностного подхода в подготовке педагогических кадров // Психологическая наука и образование. 2014. Т. 6, № 2. С. 1-18.
9. Загвязинский В. И., Плотников Л. Д., Волосникова Л. М. Педагогическое образование в России и стратегия его возможного развития // Образование и наука. 2013. № 4. С. 3-18.
10. Шафранов-Куцев Г. Ф. О современной модели подготовки педагога в структуре университетского комплекса // Университетское управление: практика и анализ. 2014. № 6. С. 35-41.
11. Концепция развития педагогического образования в Тюменском государственном университете. URL: <http://www.utmn.ru/presse/kalendar/95430/>
12. Христофоров С. В. Дефиниция опыта в педагогике: сущностные характеристики // Известия Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена. 2006. Т. 7, № 17. С. 46-53.
13. Колесникова И. А., Титова Е. В. Педагогическая праксиология. М.: Академия, 2005. 256 с.

14. Белякова Е. Г. Модель смыслоориентированного образования // Знание. Понимание. Умение. 2010. № 3. С. 44-48.
15. Загвязинский В. И., Закирова А. Ф. Сборник заданий по практической методологии педагогического исследования. Тюмень: Изд-во Тюменского гос. ун-та, 2009.

REFERENCES

1. Barber, M. Kak dobit'sja stabil'nogo vysokogo kachestva obuchenija v shkolah // Voprosy obrazovaniya [How to achieve consistently high quality education at schools // the Issues of Education]. 2008. № 3. Pp. 7-60. (in Russian)
2. Lenskaja, E. A. Kachestvo obrazovaniya i kachestvo podgotovki uchitelja // Voprosy obrazovaniya [The quality of education and the quality of teacher training // the Issues of Education]. 2008. № 4. Pp. 81-95. (in Russian)
3. Bolotov, V. A. K voprosam o reforme pedagogicheskogo obrazovaniya // Psihologicheskaja nauka i obrazovanie [Towards the issues of teacher training process reform // Psychological Science and Education]. 2014. Vol. 19. № 3. Pp. 32-40. (in Russian)
4. Konceptcija podderzhki razvitija pedagogicheskogo obrazovaniya (proekt) [The concept of supporting the development of teacher training (draft)]. URL: <http://Ministry of Education /documents/3875> (in Russian)
5. Professional'nyj standart pedagoga (proekt) [A professional standards for teachers (draft)]. URL: <http://Ministry of Education/documents/3071> (in Russian)
6. Proekt po modernizacii pedagogicheskogo obrazovaniya na sajte Minobrnauki RF [Modernization Project of Teacher training Online at the official site of the Ministry for Education and Science of the Russian Federation]. URL: <http://минобрнауки/проекты/модернизация-педагогического-образования> (in Russian)
7. Zagvjazinskij, V. I. Issledovatel'skaja dejatel'nost' pedagoga [Research activity of a teacher]. M.: Akademia, 2010. 176 p. (in Russian)
8. Margolis, A. A. Trebovanija k modernizacii osnovnyh professional'nyh obrazovatel'nyh programm (OPOP) podgotovki pedagogicheskikh kadrov v sootvetstvii s professional'nyim standartom pedagoga: predlozhenija k realizacii dejatel'nostnogo podhoda v podgotovke pedagogicheskikh kadrov // Psihologicheskaja nauka i obrazovanie [The Requirements for upgrading basic professional educational programs (OPOP) of teacher training in accordance with the professional standard: proposals for the implementation of the activity approach in teacher training // Psychological Science and Education]. 2014. Vol. 6. № 2. Pp. 1-18. (in Russian)
9. Zagvyazinsky, V. I., Plotnikov, L. D., Volosnikova, L. M. Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii i strategija ego vozmozhnogo razvitija // Obrazovanie i nauka [Teacher training in Russia and its possible development strategy // Education and Science]. 2013. № 4. Pp. 3-18. (in Russian)
10. Shafranov-Kutsev, G. F. O sovremennoj modeli podgotovki pedagoga v strukture universitetskogo kompleksa // Universitetskoe upravlenie: praktika i analiz [On the modern model of teacher training in the structure of university complex // University administration: practice and analysis]. 2014. № 6. Pp. 35-41. (in Russian)
11. Konceptcija razvitija pedagogicheskogo obrazovaniya v Tjumenskom gosudarstvennom universitete [The concept of teacher education at Tyumen State University]. URL: <http://www.utmn.ru/presse/kalendar/95430/> (in Russian)
12. Khristophorov, S. V. Definicija opyta v pedagogike: sushhnostnye harakteristiki [Definition experience in pedagogy: essential characteristics] // Izvestija Rossijskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta im. A. I. Gercena. 2006. Vol. 7. № 17. Pp. 46-53. (in Russian)
13. Kolesnikova, I. A., Titova, E. V. Pedagogicheskaja praksiologija [Pedagogical praxeology]. M.: Akademia, 2005. 256 p. (in Russian)

14. Belyakov, E. G. Model' smysloorientirovannogo obrazovaniya // Znanie. Poniimanie. Umenie [The model of semantics-oriented education // Knowledge. Cognition. Skills]. 2010. № 3. Pp. 44-48. (in Russian)

15. Zagvyazinsky, V. I., Zakirova, A. F. Sbornik zadaniy po prakticheskoy metodologii pedagogicheskogo issledovaniya [The collection of tasks for practical methodology of pedagogical research]. Tyumen: Tyumen State University publishing house, 2009. (in Russian)

Автор публикации

Белякова Евгения Гелиевна — профессор кафедры общей и социальной педагогики Института психологии и педагогики Тюменского государственного университета, доктор педагогических наук

Author of the publication

Eugenia G. Belyakova — Professor, Department of General and Social Pedagogy, Tyumen State University, Doctor of Education