

DOI: 10.17853/1994-5639

Том 20, № 5. 2018

Май

16+

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

Vol. 20, № 5. 2018

May

ОБРАЗОВАНИЕ И НАУКА

НАУЧНЫЙ ЖУРНАЛ

The EDUCATION and SCIENCE journal

SCHOLARLY JOURNAL

Журнал основан в 1999 г.

Учредитель:

Российский государственный
профессионально-педагогический
университет

Журнал ориентирован на научное
обсуждение актуальных проблем
в сфере образования

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

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

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

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

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

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

Journal founded in 1999

Founder:

Russian State Vocational Pedagogical
University

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

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

For complex expert evaluation all manuscripts undergo bilateral blind review.

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

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

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

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

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

Образование и наука

Научный журнал

Том 20, № 5. 2018

Подписка в редакции по тел./факс:
+7(343) 211-19-73

Гл. редактор – академик РАО

В. И. Загвязинский

Зам. гл. редактора (отв. секретарь редакции) – **Н. Н. Давыдова**

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

Редактор-корректор – **О. А. Виноградова**

Переводчик – **А. С. Соловьева**

Верстка – **Н. А. Ушенина**

Ответственный за выпуск – **С. С. Погорелов**

Адрес редакции:

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

Тел.: +7 (343) 350 48 34

E-mail: editor@edscience.ru

<http://www.edscience.ru>

Подписано в печать 26.04.2018

Формат 70×108/16

Усл. печ. листов 10,8

Тираж: 300 экз.

Отпечатано в издательстве «РАРИТЕТ»

При цитировании ссылка на журнал

«Образование и наука» обязательна.

Материалы журнала доступны по лицен-

зии Creative Commons «Attribution»

(«Атрибуция») 4.0 Всемирная

(CC BY 4.0)

© РГППУ

The Education and Science Journal

Scholarly journal

Vol. 20, № 5. 2018

Subscription in editorial office tel/fax:
+7(343) 211-19-73

Editor-in-Chief – Academician of the Russian Academy of Education

Vladimir I. Zagvyazinsky

Deputy Chief Editor (Executive Editor) –

Natalia N. Davydova

Managing Editor – **Vera A. Mamina**

Editor-Corrector – **Olga A. Vinogradova**

Translator – **Anna S. Solovyeva**

DTP – **Natalia A. Ushenina**

Publications Assistant – **S. S. Pogorelov**

Editorial Office:

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

Тел.: +7 (343) 350 48 34

E-mail: editor@edscience.ru

<http://www.edscience.ru>

Signed for press on 26.04.2018

Format – 70×108/16

Circulation: 300 copies

Printed by Publishing House RARITET

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

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

© RSVPU

РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ

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

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

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

Наталья Леонидовна АНТОНОВА – д-р социол. наук, доцент, УрФУ (Екатеринбург, Россия), e-mail: n.l.antonova@urfu.ru;

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

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

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

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

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

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

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

Соня ГУМАРЕС – д-р социол. наук, проф., Федеральный университет Рио Гранде де Сол (Рио Гранде де сол, Бразилия), e-mail: sonia.guimaraes121@gmail.com;

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Кэрл Коустли – д-р наук, проф., Университет Мидсекс (Лондон, Мидсекс, Великобритания), e-mail: c.costley@mdx.ac.uk;

Дуру Арун КУМАР – д-р социол. наук, проф., Университет Дели (Нью-Дели, Индия), e-mail: darun@nsit.ac.in;

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

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

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

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

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

Мария Владимировна ПЕВНАЯ – д-р социол. наук, доцент, УрФУ (Екатеринбург, Россия), e-mail: m.v.pevnaya@urfu.ru;

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

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

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

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

Владимир Анатольевич ФЕДОРОВ – д-р пед. наук, проф., научный редактор, РГППУ (Екатеринбург, Россия), e-mail: fedorov1950@gmail.com;

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

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

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

Светлана Алексеевна ШАРОНОВА – д-р социол. наук, профессор, РУДН (Москва, Россия), e-mail: s_sharonova@mail.ru;

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

EDITORIAL BOARD

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

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

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

Natalia L. ANTONOVA – Dr. Sci. (Sociology), associate professor, Ural Federal University (Yekaterinburg, Russia), e-mail: *n.l.antonova@urfu.ru*;

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Sonia M. K. GUIMARAES – Dr. Sci. (Sociology), professor, Federal University of Rio Grande do Sul (Rio Grande do Sul, Brazil), e-mail: *sonia.guimaraes121@gmail.com*;

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

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

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

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

Duru Arun KUMAR – Dr. Sci. (Sociology), professor, Netaji Subhas Institute of Technology, Delhi University (New Delhi, India), e-mail: *darun@nsit.ac.in*;

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

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

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

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

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

Maria V. Pevnaya – Dr. Sci. (Sociology), associate professor, UrFU (Yekaterinburg, Russia), e-mail: *m.v.pevnaya@urfu.ru*;

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

Svetlana A. SHARONOVA – Dr. Sci. (Sociology), professor, RUDN University (Moscow, Russia), e-mail: *s_sharonova@mail.ru*;

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

СОДЕРЖАНИЕ

ОБЩИЕ ВОПРОСЫ ОБРАЗОВАНИЯ	9
Нуриева Л. М., Киселев С. Г. Национальный состав территорий и результаты ЕГЭ.....	9
Рыбакина Н. А. Образовательная компетенция: сущность и педагогическая модель формирования в контексте непрерывного образования	32
ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ	56
Pluzhnik I. L., Il'nitskaya T. O., Lucci F. Are Entrepreneurs Born or Made? Effective Academic Models to Foster Entrepreneurial Graduates.....	56
ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ.....	79
Корягина И. И., Маралов В. Г., Ситаров В. А. Сравнительная характеристика позиций взаимодействия у студентов-медиков и студентов – будущих специалистов сферы психолого-педагогического сопровождения	79
Солдатова Е. А., Погорелов Д. Н. Феномен виртуальной идентичности: современное состояние проблемы	105
СОЦИОЛОГИЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ.....	125
Вишневский Ю. Р., Ячменева М. В. Отношение студенческой молодежи к семейным ценностям (на примере Свердловской области)	125
Цаликова И. К., Пахотина С. В. Определение языкового тождества представителей этносов юга Тюменской области как фактора влияния на образовательную деятельность	142
ИНКЛЮЗИВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ	165
Зорина Е. Е. Преодоление барьеров при реализации инклюзивного образования в вузе	165
ДИСКУССИИ	185
Гельман В. Я. О некоторых проблемах оппонирования диссертаций	185

CONTENTS

GENERAL EDUCATION	9
Nurieva L. M., Kiselev S. G. Ethnic Composition of Territories and the Unified State Examination Resultss	9
Rybakina N. A. Educational Competence: The Essence and Pedagogical Model of Formation in the Context of Lifelong Education.....	32
VOCATIONAL EDUCATION	56
Pluzhnik I. L., Il'nitskaya T. O., Lucci F. Are Entrepreneurs Born or Made? Effective Academic Models to Foster Entrepreneurial Graduatest	56
PSYCHOLOGICAL RESEARCH	79
Koryagina I. I., Maralov V. G., Sitarov V. A. Comparative Characteristic of the Position of Interaction of Students – Future Medical Workers and Future Specialists of Psychological and Pedagogical Support.....	79
Soldatova E. L., Pogorelov D. N. The Phenomenon of Virtual Identity: The Contemporary Condition of the Problem.....	105
SOCIOLOGICAL RESEARCH	125
Vishnevsky Yu. R., Yachmeneva M. V. The Attitude of Student Youth to Family Values (Case Study of the Sverdlovsk Region)	125
Tsalikova I. K., Pakhotina S. V. Determining Linguistic Identity of Ethnic Groups as the Influencing Factor on Educational Activity (Case Study of Representatives Living in the South of the Tyumen Region).....	142
INCLUSIVE EDUCATION	165
Zorina E. E. Eradicating the Barriers to Inclusive Higher Education.....	165
DISCUSSIONS.....	185
Gelman V. Ya. On Some Problems of Dissertations Opponency	185

ОБЩИЕ ВОПРОСЫ ОБРАЗОВАНИЯ

УДК 371.26

DOI: 10.17853/1994-5639-2018-5-9-31

НАЦИОНАЛЬНЫЙ СОСТАВ ТЕРРИТОРИЙ И РЕЗУЛЬТАТЫ ЕГЭ

Л. М. Нуриева¹, С. Г. Киселев²

Омский государственный педагогический университет, Омск, Россия.

E-mail: ¹liutsiya59@mail.ru; ²ksg_sd@mail.ru

Аннотация. Введение. Результаты единого государственного экзамена (ЕГЭ) в субъектах Российской Федерации существенно отличаются. В основном это связано с социально-экономическими, демографическими, национально-культурными и иными особенностями развития территорий. Поэтому оценку качества работы системы образования на местах следует производить с учетом имеющихся ресурсов и условий деятельности школ. Важнейшим фактором успешности регионов на ЕГЭ является национальный состав учащихся и степень владения языком обучения, на котором сдается экзамен.

Цель представленного в публикации исследования – выяснить, насколько национальный состав выпускников школ различных регионов страны влияет на показатели ЕГЭ по русскому языку.

Методология и методики. В ходе изучения проблемы применялась методология комплексного исследования, включающая сопоставительный и статистический виды анализа данных, опубликованных Федеральным центром тестирования, Росстатом и региональными центрами обработки информации.

Результаты и научная новизна. Обработана и введена в научный оборот статистика ЕГЭ-2013 по обязательным школьным предметам, установлен ряд определяющих ее факторов. Рассмотрена парная корреляция между средним баллом ЕГЭ по русскому языку и национальным составом регионов России. Выявлена слабая и неустойчивая статистическая связь между ними, что объясняется низкой дисциплиной организаторов и участников экзамена в изучаемый период, «натаскиванием» школьников на выполнение типовых действий при подготовке к ЕГЭ, особенностями экзаменационных материалов и тестовых заданий, слабо дифференцирующих участников по уровню подготовки, а также завышением предметными комиссиями баллов при проверке сочинения.

Практическая значимость. Даны рекомендации, которые, по мнению авторов статьи, будут способствовать совершенствованию методики и технологии проведения ЕГЭ.

Ключевые слова: ЕГЭ, средний балл, национальный состав участников ЕГЭ.

Для цитирования: Нуриева А. М., Киселев С. Г. Национальный состав территорий и результаты ЕГЭ // Образование и наука. 2018. Т. 20. № 5. С. 9–31. DOI: 10.17853/1994-5639-2018-5-9-31

ETHNIC COMPOSITION OF TERRITORIES AND THE UNIFIED STATE EXAMINATION RESULTS

L. M. Nurieva¹, S. G. Kiselev²

Omsk State Pedagogical University, Omsk, Russia.

E-mail: ¹liutsiya59@mail.ru; ²ksg_sd@mail.ru

Abstract. *Introduction.* The results of the Unified State Examination (USE) in the entities of the Russian Federation are significantly different. This is mainly due to socio-economic, demographic, national-cultural and other features of the development of the territories. Therefore, an assessment of the quality of the work of the education system in the field should be carried out taking into account the available resources and conditions of school activities. The most important factor of success on the USE is the national composition of students and the degree of proficiency in the language of instruction, at which the exam is taken in.

The aim of the research presented in the publication is to find out whether the national composition of school leavers in different regions of the country influences the USE indicators in the Russian language.

Methodology and research methods. In the course of studying the problem, the methodology of comprehensive research was applied, including methods of comparative and statistical analysis of data published by the Federal Testing Center, Rosstat (The Russian Federal State Statistics Service) and regional information processing centers.

Results and scientific novelty. The USE-2013 statistics on compulsory school objects is processed and introduced for science research; a number of the determining factors behind the statistics are found out. For the first time, the pair correlation between the USE average scores in the Russian language and national composition of the Russian regions is considered. The statistical connection between the ethnic composition of participants and the average score turned out to be weak and unstable. The reasons are the following: poor discipline of organisers and participants of examination during the studies; coaching students to perform common actions when preparing for the examination; features of examination ma-

materials and tests tasks that poorly differentiate participants in terms of training; overestimation of points by the subject commissions when assessing the examination composition.

Practical significance. The authors believe that the findings of this study will contribute to improving the methodology and technology of the Unified State Examination.

Key words: Unified State Examination (USE), average score, ethnic composition of the Unified State Examination participants.

For citation: Nurieva L. M., Kiselev S. G. Ethnic composition of territories and the Unified State Examination results. *The Education and Science Journal*. 2018; 5 (20): 9–31. DOI: 10.17853/1994-5639-2018-5-9-31

Введение

Большой интерес к статистической информации о результатах единого государственного экзамена (ЕГЭ) со стороны как различных категорий граждан, так и научно-педагогического сообщества не удивителен. Эти данные при всей скудости доступных материалов (в последние годы наблюдается устойчивая тенденция минимизации публичных сведений об итогах тестовых испытаний выпускников школ) предоставляют возможность судить о качестве образования в отдельных образовательных учреждениях, регионах, в стране в целом и делать определенные выводы. Помимо прочего «это ценный материал для анализа, который может и должен быть использован для управления образовательными системами и образовательными учреждениями» [1, с. 160].

С первыми размещениями в открытом доступе статистики ЕГЭ экспертное сообщество приступило к поиску объективных факторов, влияющих на итоговые показатели экзамена. Важным направлением этой аналитической работы стало исследование контекста получаемых образовательных результатов путем выявления корреляционных зависимостей средних баллов территорий (и школ) от ряда демографических, социально-экономических, национально-культурных и иных их характеристик.

Обзор литературы

К настоящему времени перечень социальных факторов, от которых зависит успешность обучения, специалистами практически сформирован. К наиболее часто упоминаемым из них относятся социальный состав учащихся [2], уровень ресурсов школ [3], образовательные и материальные

возможности семей обучающихся [4], географическое положение и степень экономического развития территорий [5].

Одним из существенных обстоятельств, влияющих на качество и особенности работы общеобразовательных заведений, является доля воспитанников, для которых язык обучения не является родным, так как следствием недостаточного владения им обычно становится низкая успеваемость. В западных странах, входящих в Организацию экономического сотрудничества и развития (ОЭСР), исследование меры обусловленности результатов обучения национальным составом учащихся ведется в русле решения проблем адаптации мигрантов. Для учета специфики деятельности школ, где учатся дети переселенцев, в показатели их работы включается информация о составе семей, о том, воспитывается ли ученик в родной семье, а также о языке, на котором он говорит дома [6, с. 38]. Так, последний показатель принят в документации школ Англии, Бельгии, Испании и Португалии, а в Испании, Норвегии, Франции берется во внимание национальность или страна происхождения учащихся. В США также наряду с полом и особенностями здоровья школьников учитываются их этническая и языковая принадлежность [2, с. 193].

Языковые проблемы при получении образования, несомненно, существуют и в такой многонациональной стране, как Россия. Плохое или посредственное знание русского языка может быть причиной получения низких баллов на ЕГЭ. С. А. Боченков и И. А. Вальдман, например, установили, что язык, использующийся в семье, отражается на всех видах образовательных результатов и в самой значительной степени при оценке функциональной грамотности, особенно в письменных работах и работах с текстами (грамотность чтения) [1, с. 171].

Справедливо полагая, что оценки ЕГЭ – продукт взаимодействия множества факторов, большинство специалистов включают признак национальной принадлежности выпускников школ в состав многомерных статистических моделей, исследующих зависимость результатов школ от характеристик детского контингента. При этом влияние национальности учащихся на итоговые оценки подтверждается статистически. Так, сотрудники Национального исследовательского университета «Высшая школа экономики» (НИУ ВШЭ) обнаружили в общеобразовательных учреждениях с устойчиво низкими результатами наибольший процент школьников, для которых русский язык является неродным [7, с. 25]. В другой научной работе представителей той же организации в число факторов, отрицательно и статистически значимо связанных со средним баллом школ,

также попал этот показатель [2, с. 217]. При этом эксперты сделали вывод о том, что языковые проблемы существенно зависят от специфики региона и его миграционных показателей. М. А. Пинская и Г. А. Ястребов отмечают: «В случае, когда школы значительно различаются по такому показателю, как доля учащихся, для которых русский язык не является языком внутрисемейного общения, его следует учесть как дополнительную характеристику при анализе и оценке результатов образовательных учреждений» [8, с. 156].

Однако влияние национального состава обучающихся на показатели успеваемости установить удастся не всегда. Более того, в ряде случаев специалисты наблюдают обратную картину: положительную связь между долей детей в образовательном учреждении, для которых русский язык не является родным, и результатами экзаменационных испытаний [9, с. 53].

Причиной этих разночтений является не только разный контингент обследуемых (коренные жители России или мигранты из-за рубежа), но и еще один крайне важный аспект, который зачастую упускается из виду. Речь идет о главной зависимой переменной всех названных исследований – среднем балле ЕГЭ, а именно: насколько валидным инструментом оценки учебных достижений он является, в какой степени отражает вклад учебных заведений в уровень подготовки учащихся и каков настоящий механизм его образования.

Авторы публикаций, посвященных проблемам контекстуализации результатов ЕГЭ, этот вопрос практически не поднимают. Лишь в одной работе данной проблематики мы обнаружили «анализ» самого ЕГЭ, который свелся к тому, что его итоги названы удобными, доступными, количественно сопоставимыми и институциональными [2, с. 209].

Недостаток внимания к указанным вопросам приводит к ошибочным выводам. Например, специалисты НИУ ВШЭ кластеризуют более тысячи школ по результатам ЕГЭ за 2008–10 гг. и выявляют тенденцию снижения среднего балла, не обращая внимание на то, как менялся за это время сам экзамен, хотя именно в этот период происходили самые важные его трансформации.

Во-первых, с 2009 г. ЕГЭ был переведен в «штатный режим»: слабые школьники теперь уже не могли уклониться от сдачи экзамена, так как он стал обязательным для всех выпускников.

Во-вторых, была отменена гарантированная «тройка»: начиная с 2009 г. выпускники, заполнявшие бланки ответов наугад, рисковали получить «два». Напомним, что годом ранее почти каждый пятый школьник стра-

ны, зная, что меньше чем «удовлетворительно» ему не поставят, рисовал крестики в экзаменационном бланке наобум [10, 11].

В-третьих, в 2010 г. организаторы убрали закрытые вопросы из КИМов по математике, что вызвало снижение результатов по данной дисциплине. Именно усложнение условий проведения испытаний определяло вариативность баллов в эти годы, что специалисты НИУ ВШЭ проигнорировали. В итоге они пришли к заключению: «Мы видим, что ведущей тенденцией оказывается снижение успешности. В целом описанная динамика учебных достижений позволяет считать, что значительная часть школ находится в состоянии неуспеха – устойчивого или колеблющегося» [7, с. 19]. Хотя прежде следовало бы заранее уточнить характер изменений сложности экзаменационной работы и условий ее выполнения.

В другом исследовании ВШЭ сравниваются баллы ЕГЭ-2014 с уровнем отсева школьников в процессе обучения [12]. Априори полагая, что процент сдававших от когорты отрицательно связан со средним баллом территорий (чем меньший процент учащихся после окончания девятилетки участвует в ЕГЭ, тем выше балл), авторы фактически «подогнали» статистику этой экзаменационной кампании под свою теорию, в то время как в действительности такой связи на материалах 2014 г., с нашей точки зрения, не прослеживается. Более того, специалисты НИУ ВШЭ проигнорировали ими же обнаруженную положительную связь между процентом сдававших ЕГЭ от когорты и долей минимально обученных школьников (чем больший процент детей от когорты сдавал ЕГЭ, тем больше тех, кто не получил «два»). Так как данный феномен противоречил выдвинутой исследователями гипотезе они прошли мимо этого действительно стоящего открытия. Таким образом из-за «очевидности» корреляции между отсевом и средним баллом сотрудники НИУ ВШЭ заявили о ее доказанности, вместо того чтобы объяснять причину ее отсутствия (анализ этой работы дан в нашей предыдущей статье [13]).

В свою очередь, П. А. Попов и В. Г. Сараев, взяв за зависимую переменную региональные баллы самой «грязной» экзаменационной кампании (ЕГЭ-2013), вычислили корреляции с социально-экономическими и мировоззренческими явлениями территорий, видимо полагая, что математический аппарат все равно «переварит эту кашу» и позволит эти связи установить. Но этого не произошло и авторы, оказавшись в тупике, вынуждены были констатировать: «Обращает на себя внимание малочисленность, слабость (как правило), иногда труднообъяснимый характер достоверных корреляционных связей результатов ЕГЭ с явлениями, определяющими уровень социально-экономического развития региона» [14, с. 7].

Попытаемся, не повторяя этих ошибок, выяснить, как влияет на результаты ЕГЭ национальный состав экзаменуемых. Логичным, на наш взгляд, является предположение, что детям, для которых русский язык не является родным, сложнее выдержать это испытание. Поэтому гипотеза о том, что лучший результат по русскому языку должны показывать территории с большей долей русского населения, представляется теоретически неоспоримой.

Материалы исследования

Цель нашего исследования – проверка предположения о том, что результаты ЕГЭ по русскому языку зависят, кроме прочего, от национального состава участников: чем меньше в том или ином регионе представлено русскоязычное население, тем ниже средний балл территории.

Для проверки этой гипотезы мы привлекли следующие материалы:

- сведения о национальном составе населения субъектов РФ по материалам переписи 2010 г.¹;
- «Сведения об учреждениях, реализующих программы общего образования, и обучающихся по языку обучения и по изучению родного (нерусского) языка в РФ в 2013 г.» (статистическая форма Д-7, размещенная на портале Минобрнауки РФ «Открытые данные»)²;
- данные Федерального центра тестирования (ФЦТ) о результатах ЕГЭ по русскому языку и математике в регионах России в 2013 г.;
- материалы о результатах ЕГЭ по русскому языку по Омской и Томской областям, опубликованные региональными центрами обработки информации (РЦОИ);
- протоколы результатов ЕГЭ по русскому языку по Омской области в 2009–11 гг.

Результаты

В 2013 г. Федеральный центр тестирования опубликовал статистику обязательных экзаменов по каждому региону России. Распределение участников по набранным баллам в процентах было представлено в графиках, формат которых (файлы Excel) позволял рассчитать сумму баллов каждой территории страны. Частное от деления этой суммы на число участников давало средний балл субъекта Федерации. Итоги расчетов размещены в табл. 1.

¹ Режим доступа: <http://www.statdata.ru/nacionalnyj-sostav-oblastei-rossii>.

² Режим доступа: <http://opendata.mon.gov.ru/opendata/7710539135-D7>.

Таблица 1

Численность участников экзамена по русскому языку и средние баллы
ЕГЭ по обязательным предметам в субъектах РФ в 2013 г.

Table 1

The Russian language USE average scores throughout the Russian
Federation regions in 2013

Регион	Число участников	Русский язык	Математика ¹	Регион	Число участников	Русский язык	Математика
1	2	3	4	5	6	7	8
Республика Адыгея	2875	61,0	53,3	Кировская область	7092	66,0	46,2
Республика Башкортостан	25414	62,4	51,4	Костромская область	3759	63,9	46,1
Республика Бурятия	6918	59,8	46,5	Курганская область	4889	60,7	39,4
Республика Алтай	1773	58,7	41,8	Курская область	6491	63,7	51,6
Республика Дагестан	27555	59,4	53,7	Ленинград- ская область	6122	65,6	47,8
Республика Ингушетия	5048	63,6	61,2	Липецкая область	5956	62,8	48,9
Кабардино- Балкарская Республика	6878	60,4	56,3	Магаданская область	1121	56,2	36,3
Республика Калмыкия	2971	63,0	57,6	Московская область	35656	65,4	53,0
Карачаево- Черкесская Республика	3512	57,3	51,9	Мурманская область	4174	65,1	52,7
Республика Карелия	4193	62,2	44,0	Нижегород- ская область	17644	63,1	47,0
Республика Коми	6079	58,6	43,8	Новгородская область	3272	64,4	48,6
Республика Марий Эл	4149	65,5	52,2	Новосибир- ская область	15564	61,8	47,8

¹ Средний балл по математике рассчитан как частное от деления суммы баллов региона к числу участников экзамена по математике.

*Национальный состав территорий
и результаты ЕГЭ*

1	2	3	4	5	6	7	8
Республика Мордовия	4664	64,0	56,7	Омская область	12682	59,3	44,5
Республика Саха Якутия	11703	56,0	41,0	Оренбургская область	10339	66,2	48,4
Республика Северная Осетия	6768	62,7	57,1	Орловская область	4328	66,7	53,2
Республика Татарстан	21440	66,9	56,0	Пензенская область	7512	63,2	54,1
Республика Тыва	6698	57,6	48,4	Пермский край	14514	64,3	43,8
Удмуртская Республика	8416	63,2	44,0	Псковская область	3445	62,4	46,8
Республика Хакасия	3442	61,8	46,8	Ростовская область	22737	63,7	47,9
Чеченская Республика	13467	51,0	51,0	Рязанская область	5937	65,8	48,0
Чувашская Республика	8322	66,0	54,8	Самарская область	17132	66,2	51,4
Алтайский край	13905	62,0	46,6	Саратовская область	14614	62,1	46,4
Краснодар- ский край	24771	65,5	44,1	Сахалинская область	3290	59,1	38,0
Красноярский край	20028	63,4	46,8	Свердловская область	24207	65,8	42,5
Приморский край	11096	60,0	42,4	Смоленская область	5290	63,5	46,1
Ставрополь- ский край	14638	64,6	52,0	Тамбовская область	5530	65,5	51,7
Хабаровский край	7449	61,4	45,7	Тверская об- ласть	6528	64,2	47,3
Амурская об- ласть	5339	56,4	35,7	Томская область	6200	65,9	48,0
Архангельская область	7631	63,0	41,4	Тульская область	8248	62,1	45,1
Астраханская область	4794	60,0	44,8	Тюменская область	8814	61,3	45,3
Белгородская область	9597	63,9	54,5	Ульяновская область	6705	62,3	48,0
Брянская об- ласть	8261	67,2	55,1	Челябинская область	17657	63,5	45,3
Владимирская область	6956	65,0	45,7	Забайкаль- ский край	7579	57,9	39,8

1	2	3	4	5	6	7	8
Волгоградская область	14051	58,8	46,5	Ярославская область	6192	64,7	47,9
Вологодская область	6552	64,4	43,5	г. Москва	59868	69,3	55,3
Воронежская область	12311	64,5	50,1	г. Санкт-Петербург	27852	64,3	47,4
Ивановская область	5181	64,4	48,0	Еврейская АО	1094	57,1	38,5
Иркутская область	15337	60,2	44,8	Ненецкий АО	382	57,7	35,1
Калининградская область	5305	62,3	49,1	Ханты-Мансийский АО	11199	63,3	47,1
Калужская область	5035	67,1	51,0	Чукотский АО	496	55,1	38,6
Камчатский край	2044	60,3	41,1	Ямало-Ненецкий АО	4397	62,8	49,0
Кемеровская область	13517	66,2	48,1				

Результаты расчета коэффициентов парной корреляции средних баллов по русскому языку и математике с долей русского населения в регионах России приведены в табл. 2.

Таблица 2

Коэффициенты корреляции показателей регионов РФ

Table 2

Coefficients of indicators correlation of the regions in the Russian Federation

Показатели	Доля русского населения	Средний балл по математике	Средний балл по русскому языку
Доля русского населения		-0,39	0,37
Средний балл по математике	-0,39		0,5
Средний балл по русскому языку	0,37	0,5	

Статистическая связь между долей русского населения и региональными баллами по русскому языку оказалась неожиданно низкой – 0,37. Более того, если исключить из анализа всего один регион (Чеченскую республику) (на рис. 1 обозначен стрелкой), то коэффициент корреляции снизится до 0,27, т. е. связь станет статистически незначимой.



Рис. 1. Распределение регионов России по доле русского населения и среднему баллу ЕГЭ по русскому языку¹

Fig. 1. The distribution of the Russian regions by the proportion of the Russian population and the Russian language USE average score

Обсуждение

Почему устойчивой связи между долей русского населения и результатами ЕГЭ по русскому языку не прослеживается? Как удалось школьникам национальных республик сдать экзамены так же успешно, как и детям других областей?

Для ответа на эти вопросы рассмотрим наши переменные: национальный состав участников и средний балл территорий. Обратим также внимание на условия проведения испытаний в 2013 г.

Согласно переписи населения 2010 г., в России проживают представители свыше ста национальностей и этнических групп. Около 80% населения составляют русские. Из национальностей, чья численность составляет более 1 млн чел., 3,7% – татары, 1,3% – украинцы, 1,1% – башкиры, 1,1% – чуваш, 1% – чеченцы, 0,8% – армяне². Если разбить регионы на группы по доле русского населения, то это деление будет выглядеть следующим образом:

- менее 25% доля русского населения составляет в 6 регионах: Ингушетии, Чечне, Дагестане, Тыве, Северной Осетии – Алании, Кабардино-Балкарии;

¹ Здесь и далее рисунки даны в авторской редакции.

² Национальный состав областей / регионов РФ. Режим доступа: <http://www.statdata.ru/nacionalnyj-sostav-oblastei-rossii>.

- от 25 до 50% – в 9: Чувашии, Калмыкии, Карачаево-Черкесии, Башкортостане, Саха (Якутии), Татарстане, Марий Эл, Чукотском АО, Мордовии;

- от 50 до 75% – в 13: Республике Алтай, Удмуртии, Коми, Адыгее, Бурятии, Ненецком, Ханты-Мансийском, Ямало-Ненецком АО, Астраханской, Тюменской, Ульяновской, Оренбургской областях;

- свыше 75% – в остальных 56 регионах.

Нами принято допущение, что национальный состав школьников соответствует национальному составу населения территорий РФ. Однако здесь необходимо учесть, что учебный процесс в российских школах ведется на 24 национальных языках.

По данным Росстата (форма Д-7) в стране функционирует около 50 тыс. школ, из них с русским языком обучения около 46 тыс., или 91%. Число школ, где в 2013 г. велось обучение только на родном (нерусском) или одновременно на русском и родном (нерусском), составляло 4350. В основном это школы национальных республик. В Тыве таких школ 90%, Якутии и Дагестане – 70%, Чувашии – 65%, Татарстане – 60%, Башкирии и Адыгее – 40%, Калмыкии – 30%, Мордовии и Республике Алтай – 25%, Северной Осетии – 13%, Марий Эл – 11%, Хакасии – 8%, Бурятии – 7%, Пермском крае – 4%, Ульяновской области – 1,5%, Кировской области – 0,5%¹.

В 2013 г. 93% общеобразовательных учреждений, где велось обучение на родном (нерусском) языке, являлись сельскими девятилетками, как правило, небольшими по размеру. Даже в республиках со значительным числом национальных школ (в Татарстане, Башкирии, Дагестане, Якутии) в городских учреждениях обучение ведется в основном на русском языке. Причины очевидны: обучение на родном (нерусском) языке создает трудности для продолжения образования, так как в большинстве организаций профессионального образования учебный процесс ведется на русском языке. Поэтому все участники ЕГЭ изучают русский язык практически в равном объеме. Дети, обучавшиеся на родном (нерусском) языке, в ЕГЭ не участвуют, так как завершают учебу в 9-м классе. Кроме того, в целом по России 11 классов общеобразовательной школы заканчивают лишь половина детей соответствующего возраста (например, в 2013 г. их число составило 54%). Остальные продолжают обучение в учреждениях профессионального образования.

Если свести графики распределения учащихся по баллам всех территорий в один, то станет очевиден довольно высокий уровень их согла-

¹ Режим доступа: <https://www.fedstat.ru/indicator/41157>; <https://www.fedstat.ru/indicator/41158>; <https://www.fedstat.ru/indicator/41205>.

сованности. Отношение суммы модулей отклонений региональных баллов от среднего по стране к числу регионов оказалось в два раза ниже, чем аналогичный показатель по математике. Для сравнения на рис. 2 приводятся графики по обоим предметам.

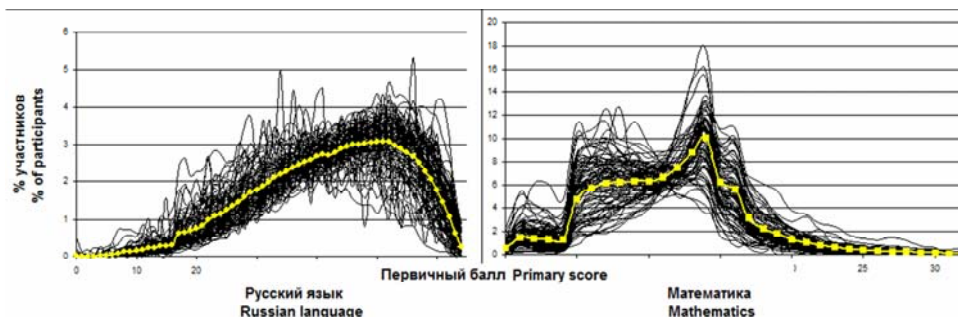


Рис. 2. Распределение участников ЕГЭ по набранным баллам по русскому языку и математике (в процентах)

Fig. 2. Distribution of the USE participants over points scored in the Russian language and Mathematics exams (in percentage)

В регионах с долей русского населения 25% и ниже средний результат по русскому языку составил 59,1 балла, с долей до 50% – 61,5 балла, до 75% – 61,4 балла, свыше 75% – 63,2 балла.

Таким образом, удельный вес русского населения на территориях России отличается в разы, а расхождения в итогах ЕГЭ измеряются 3–4 баллами по 100-балльной шкале, т. е. являются фактически ничтожными. Почему?

Для того чтобы выяснить это следует прежде уточнить, что в 2013 г. представляла собой работа по русскому языку. Подробное ее описание можно найти в материалах ФИПИ¹. Со своей стороны обратим внимание на следующее:

1. Практически половину баллов работы (47%) можно было получить лишь за выполнение заданий базового уровня (часть А). Ответы на 30 закрытых вопросов можно было легко найти, исключая неправдоподобные альтернативы. Задание повышенного уровня (часть С) представляло собой сочинение на тему из литературного произведения. С данным заданием успешно справлялись даже слабые ученики: процент баллов, полученных за часть С, в общем результате у слабых (17–26 первичных бал-

¹ Режим доступа: <http://fipi.ru/ege-i-gve-11/demoversii-specifikacii-kodifikatory>.

лов) и сильных (свыше 50 первичных баллов) школьников отличается мало: 30 против 38%. Поэтому на экзамене по русскому языку задания части А и С почти в равной пропорции выполнялись выпускниками с разным уровнем подготовки. По данным ФЦТ, доля школьников, не приступавших к части С в 2013 г. по русскому языку, составила лишь 4%, в то время как по математике – 36%. *За сочинение участники могли заработать свыше трети первичных баллов (36%). Таким образом, 83% первичных баллов можно было получить за выполнение сравнительно простых заданий.*

2. Другой особенностью работы по русскому языку является то обстоятельство, что сложные задания оценивались очень низко (за задания В1-В7 давалось по 1 баллу, и лишь за задание В8 – 4 балла). Сильные школьники существенно превосходили остальных в доле решенных заданий высокого уровня (т. е. части В), но вознаграждались за это непропорционально мало.

3. Шкала перевода первичных баллов в тестовые максимально награждала учащихся с низким уровнем подготовки. В 2013 г. на начальном участке шкалы (до 17 баллов) 1 первичный балл стоил 2,1 тестовых. На участке шкалы от 18 до 54 первичный балл обесценивался вдвое – он приравнивался к 1 тестовому.

4. Экзаменационные материалы обладали низкой дифференцирующей способностью, так как с ними успешно справлялось большинство участников. Несложность работы и шкала перевода баллов вели к смещению распределения на графике вправо.

5. Слабая корреляция между результатами по русскому языку с процентом русского населения в 2013 г. объясняется также *низкой дисциплиной ЕГЭ*. Фальсификации в тот период приобрели такой размах, что средние региональные баллы по математике и доля русского населения оказались в обратной статистической зависимости: чем меньше русского населения, тем лучше регион сдавал математику (коэффициент корреляции – 0,39) (рис. 3). Не случайно после этого Рособрнадзор заговорил о необходимости перекрестной проверки, когда работы школьников одного региона проверяются экспертами другого.

Поскольку погрешности в организации ЕГЭ присутствовали на экзаменах по всем дисциплинам ожидаемо проявилась статистическая связь результатов по русскому языку и математике (коэффициент корреляции равен 0,5) (рис. 4).

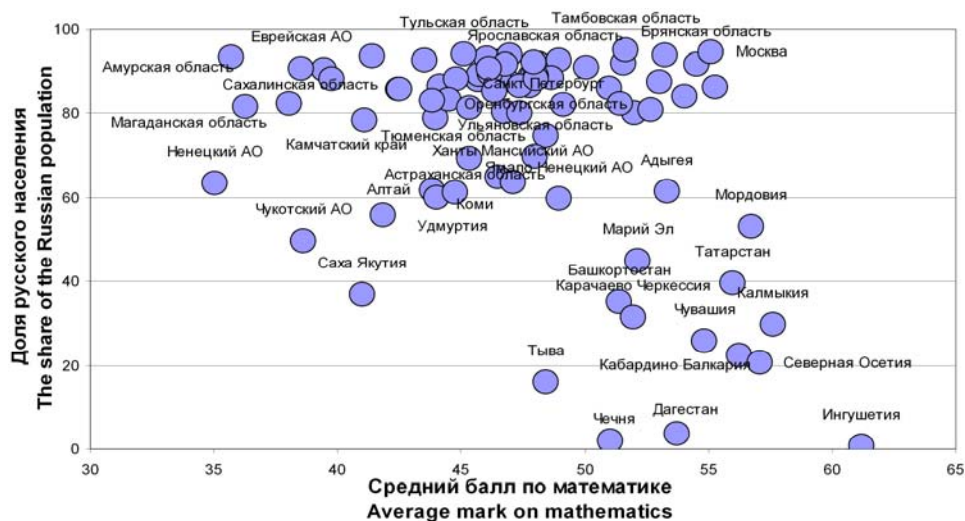


Рис. 3. Распределение регионов России по доле русского населения и среднему баллу ЕГЭ по математике

Fig. 3. The distribution of the Russian regions by the proportion of the Russian population and Mathematics USE average score

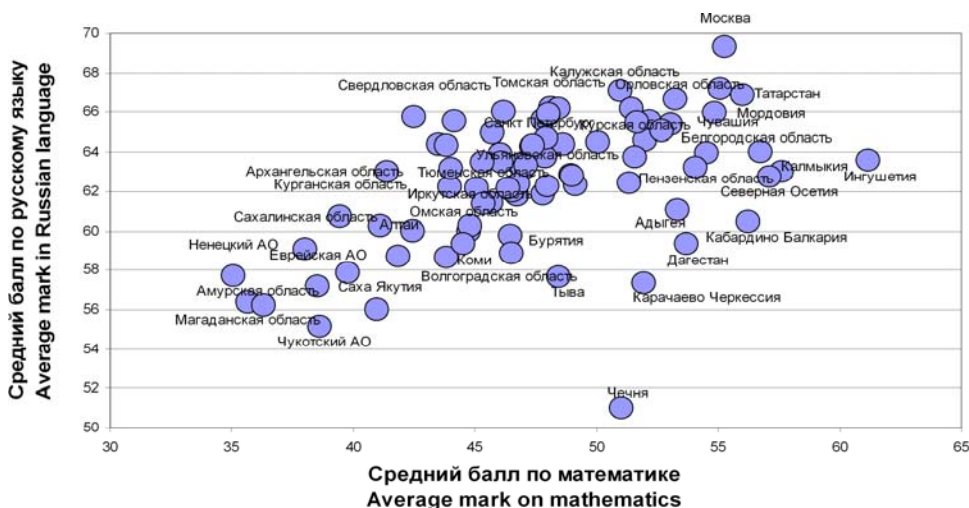


Рис. 4. Распределение регионов России по среднему баллу ЕГЭ по математике и русскому языку

Fig. 4. Distribution of the Russian regions by the USE average score in Mathematics and the Russian language

В то же время было бы ошибкой относить искажения в оценках работ только к нарушениям дисциплины в пунктах приема экзамена и утечке КИМов через Интернет. Как показал наш анализ, свой вклад в изменения среднего балла вносил *разный уровень лояльности предметных комиссий при проверке заданий с развернутым ответом*. Так, в группе аутсайдеров по русскому языку в 2013 г. оказались Алтайский край (55-е место), Новосибирская (56-е место) и Омская (69-е место) области. А вот Томская область заняла 11-е место, хотя названные регионы решали один и тот же комплект заданий [15]. У нас нет статистики по Новосибирской области и Алтайскому краю, но согласно опубликованным данным по Омской¹ и Томской² областям, соотношение средних первичных баллов за всю работу составило 1 к 1,13 (Омск – 39,6, Томск – 44,9); тогда как за задания, проверяемые машиной (А1-А30 и В1-В7), где нет субъективизма экспертов, – 1 к 1,06 (Омск – 22,7, Томск – 24,07). То есть разрыв между показателями регионов вызван в основном большей строгостью омских экспертов при оценке сочинения.

К тому же выяснилось, что даже в рамках одного регионального набора контрольно-измерительных материалов задания части С имели *разный уровень сложности*. Школьникам предлагалось написать сочинение по текстам разных авторов и разной тематики. Из семи текстов, присланных в Томскую область, выполнение варианта № 316 (по тексту А. Н. Кузнецова) составило 75%, а варианта № 312 (по тексту С. С. Качалкова) – 65%³. В 2014 г. аналогичная картина: вариант № 368 (по тексту М. М. Пришвина) – 99%, вариант № 718 (по тесту А. И. Ильина) – 62%⁴. В 2015 г. повторилось то же самое: вариант № 586 (по тексту Б. А. Ва-

¹ Сборник статистики результатов Единого государственного экзамена (ЕГЭ) и Государственной (итоговой) аттестации (ГИА) обучающихся, освоивших образовательные программы основного общего образования, с участием территориальной экзаменационной комиссии в Омской области в 2013 году. Омск, 2013. Ч. 1. 73 с.

² Статистика основных результатов Единого государственного экзамена в 2013 году: Томская область. Томск, 2013. 266 с. [Электрон. ресурс]. Режим доступа: http://coko.tomsk.ru/files/reports/Stat_sbor-2013.pdf (дата обращения: 03.03.2018).

³ Анализ результатов государственной итоговой аттестации выпускников 2013 года общеобразовательных учреждений Томской области: информационно-аналитические материалы. Томск, 2013. С. 52 [Электрон. ресурс]. Режим доступа: <http://coko.tomsk.ru/files/reports/analit-ege-2013.pdf> (дата обращения: 02.03.2018).

⁴ Анализ результатов государственной итоговой аттестации выпускников 2014 года общеобразовательных учреждений Томской области в форме Единого государственного экзамена: информационно-аналитические материалы. Томск, 2014. С. 46 [Электрон. ресурс]. Режим доступа: <http://coko.tomsk.ru/files/reports/analit-ege-2014.pdf> (дата обращения: 02.03.2018).

сильева) – 76%, вариант № 758 (по тесту В. П. Астафьева) – 66%¹. Подобные факты томский Центр оценки качества образования фиксирует ежегодно². Перегруженность части С призовыми баллами приводит к тому, что позиция участников в рейтинге по русскому языку во многом зависит от сложности текста, который достался на сочинении.

Еще одной причиной слабой корреляции среднего балла с национальным составом территорий являются широкие масштабы натаскивания школьников на решение заданий ЕГЭ. Передовые учителя на страницах профессиональных изданий делятся секретами успехов своих воспитанников: готовить к экзамену они предлагают чуть ли не с начальной школы. Так, например, учитель из Якутии рекомендует не откладывать подготовку в долгий ящик и начинать с 5-го класса [16]. В итоге **натаскивание учащихся на ТИПОВЫЕ задания в соответствии с ТИПОВЫМИ рекомендациями ФИПИ приводит к ТИПОВОМУ результату**. Это нивелирует баллы школ, а с ними муниципалитетов и регионов вне зависимости от их национального состава.

Данный вывод подтверждается результатами ЕГЭ школьников разных национальностей в границах одного региона. Рассмотрим пример Омской области. По данным Росстата, доля русского населения в ней составляет 83%. Еще 3,9% составляют казахи, по 2,5% – немцы и украинцы, 2,1% – татары, по 0,3% – белорусы и армяне. Количество сел и деревень с компактным проживанием лиц отдельных национальностей (казахи, татары) в регионе невелико: около 2–3%. Возможности для распространения двуязычия в регионе минимальны: повсеместно обучение ведется только на русском языке, а на двухмиллионное население области приходится пять учителей родного (нерусского) языка (казахский, татарский), который преподается факультативно лишь в пяти школах. Таким образом, для всех учащихся региона вне зависимости от национальности языковые условия обучения одинаковы.

Нами были изучены протоколы ЕГЭ по Омской области на предмет различий баллов школьников разных национальностей за три года. Все участники (в 2009 г. их было около 15 тыс. чел., в 2010 г. – 14 тыс., в 2011 г. – 12 тыс.) были разбиты на три группы. Первая группа – дети с русскими, украинскими, белорусскими фамилиями и именами (например, Васильев Александр Олегович, Яценко Дарья Евгеньевна, Цыбулько Игорь Вячеславович

¹ Анализ результатов государственной итоговой аттестации выпускников 2014 года общеобразовательных учреждений Томской области в форме Единого государственного экзамена: информационно-аналитические материалы. Томск, 2015. С. 43 [Электрон. ресурс]. Режим доступа: <http://coko.tomsk.ru/files/reports/analit-ege-2015.pdf> (дата обращения: 02.03.2018).

² Режим доступа: <http://coko.tomsk.ru>.

и т. д.). В эту группу мы отнесли также детей с еврейскими и немецкими фамилиями. Предположительно это дети, в семьях которых используется только русский язык. Вторая группа – дети с нерусскими, в основном казахскими, татарскими, армянскими и другими «восточными» фамилиями и именами (например, Муканова Карагоз Алибек кызы, Уразбеков Абай Серкович, Ниязов Эрик Мидхатович и т. д.). Доля таких школьников составила около 10%. Предполагалось, что в семьях этих детей наряду с русским используется также родной национальный язык. К третьей группе были отнесены дети, чью национальную принадлежность по имени установить было трудно: дети с русскими фамилиями, но нерусскими именами или наоборот. Данная группа составила 1% и выводилась из рассмотрения.

Анализ показал, что на экзамене по русскому языку школьники второй группы получили в среднем лишь на 1–2 балла меньше (по 100-балльной шкале), чем учащиеся первой группы (в 2009 г. разница составила 2,1 балла, в 2010 г. – 1,6, в 2011 г. – 2,2). То есть национальная принадлежность участников на баллах ЕГЭ по русскому языку практически не сказалась. Аналогичную картину мы обнаружили в результатах ЕГЭ и по другим дисциплинам. Единственный предмет, где разрыв между группами ощутим, – это иностранный язык – 5–7 баллов. Вероятно, потому что представители первой группы чаще обращаются к репетиторам. К сожалению, сведения, необходимые для более глубокого изучения данного феномена, у нас отсутствуют.

Заключение

Таким образом, по материалам экзаменационной кампании 2013 г. статистически значимая связь между долей русского населения в регионах РФ и результатами ЕГЭ по русскому языку оказалась неожиданно слабой и неустойчивой. Причинами тому являются низкая дифференцирующая способность тестовых заданий по русскому языку, натаскивание школьников на выполнение типовых действий при подготовке к ЕГЭ, плохая дисциплина организаторов и участников, завышение баллов предметными комиссиями при проверке сочинения.

В 2013 г. результаты ЕГЭ в значительной мере определялись масштабами и характером фальсификаций. Московский центр непрерывного математического образования по статистическим величинам экзамена и характеру распределения участников по баллам выделил кластеры регионов-нарушителей: попустительством в использовании телефонов и шпаргалок отметились Башкирия, Тыва и Дагестан; подсказками со стороны учителей – северокавказские регионы и Ямало-Ненецкий АО; приписками за решение заданий части С – Ингушетия и Калмыкия [15, с. 23]. Нашумевшее рассекречивание заданий на результатах ЕГЭ по русскому языку отразилось слабо.

Автоматизированная проверка работ не устраняет того факта, что задания с развернутым ответом все равно проверяются вручную. Между тем единых, унифицированных требований к их оцениванию на местах так и не сложилось. Работы участников обезличены, но субъективизм сохранился на уровне общего подхода предметных комиссий к проверке сочинений, что является причиной систематического смещения баллов территорий в ту или иную сторону. Предлагаемая Рособрнадзором перекрестная проверка работ иногородними экспертами на практике до сих пор не осуществляется, да и предотвратить «коллективный субъективизм» региональных предметных комиссий эта мера не в силах.

Кроме того, сохраняется неэквивалентность работ по степени сложности в рамках даже одного регионального комплекта КИМов, что связано с объективно существующей неустранимой неравноценностью литературных произведений, предлагаемых в качестве основы для сочинений.

Анализ исследований по выявлению контекста образовательных результатов показал, что большинство из них имеет серьезный методологический изъян. При изучении статистической связи между средними баллами и контекстными показателями работы школ эксперты игнорируют тот факт, что главная зависимая переменная этих исследований – балл ЕГЭ как индикатор качества деятельности образовательных учреждений – имеет крайне низкую валидность, так как является производным содержания контрольно-измерительных материалов (чем меньше заданий и чем они проще, тем выше балл), их качества (чем больше ошибок в КИМах, тем ниже балл: вопиющий пример – задание В2 по немецкому языку, которое из-за избыточной нагрузки призовыми баллами и излишней сложности резко снижало рейтинг школьников, сдававших этот предмет в 2008–2011 гг. [11]), условий проведения испытаний (системы начисления тестовых баллов и состояния дисциплины) и уровня довузовской подготовки учащихся (масштабов занятий с репетиторами [13]).

Нам представляется перспективным дальнейшее изучение проблемы на другой статистической базе: результатах «стерильных» экзаменационных кампаний последних четырех лет. Однако Минобрнауки РФ и Рособрнадзор упорно сопротивляются их полному обнародованию, хотя согласно утвержденной правительством «дорожной карте» эти данные должны раскрываться еще с августа 2014 г.

В апреле 2017 г. на научной конференции, посвященной мировому опыту реформирования систем образования, вопрос об отсутствии доступа к результатам ЕГЭ поднял руководитель Международной лаборатории анализа образовательной политики НИУ ВШЭ, профессор Стэнфордского университета Мартин Карной. «Проблема в России в том, что никто не

знает данных по ЕГЭ и ГИА по регионам, они закрыты», – заявил он. Для понимания реальной ситуации неправильно сравнивать результаты России и других стран, для начала следует сопоставить результаты, полученные в разных регионах, так как разница между ними может быть колоссальной. Научно-педагогическому сообществу необходимо убедить министерство раскрыть результаты экзаменационных испытаний: только когда прояснится вся картина в целом, станет понятно, как работает система. «Может быть, тогда и выдумывать ничего не придется, регионы просто смогут использовать опыт и практики друг друга» [17].

Что следует предпринять для улучшения ситуации с ЕГЭ?

1. Улучшить дифференцирующую способность контрольной работы по русскому языку. Увеличить в работе долю заданий высокого уровня сложности и, соответственно, вознаграждение за них.

2. Из-за невозможности предоставить участникам экзамена отрывки литературных произведений равной сложности необходимо снизить количество баллов, которые можно получить за выполнение этой части работы. Использовать только произведения, изучаемые в рамках учебного курса «Литература».

3. Для минимизации субъективизма оценивания, который сохраняется на уровне общего подхода территориальных предметных комиссий к оценке работ, проверку сочинений производить по «рассеянной» схеме. Эксперты должны проверять работы, случайным образом выбранные из массива всех школьников страны, а не отдельного, заранее закрепленного региона. В противном случае «коллективный субъективизм» местной предметной комиссии переключается на работы проверяемой территории.

4. Открыть статистику экзамена и создать в ФЦТ базу данных результатов испытаний, где в интерактивном режиме каждый исследователь мог бы получить их в любом разрезе и по любому региону. К анализу региональных результатов ЕГЭ следует привлечь вузовское сообщество.

5. Обязать региональные центры обработки информации публиковать не только статистику выполнения заданий в своем регионе, но и задания, использованные в каждой экзаменационной кампании, а также анализ результатов ЕГЭ по территории.

Список использованных источников

1. Боченков С. А., Вальдман И. А. Как можно использовать результаты ЕГЭ в рейтингах школ? // Рейтинги в образовании: от разовых практик к культурным решениям. Москва: НИУ ВШЭ, 2014. С. 160–173.

2. Ястребов Г. А., Бессуднов А. Р., Пинская М. А., Косарецкий С. Г. Проблема контекстуализации образовательных результатов: школы, социальный состав учащихся и уровень депривации территорий // Вопросы образования. 2013. № 4. С. 188–246.

3. Агранович М. Л. Возможности анализа образовательных систем на основе результатов ЕГЭ // Вопросы образования. 2004. № 2. С. 272–287.
4. Горайнова В. А., Акишин И. А. Эффективность деятельности школы и социально-экономические характеристики семей учащихся: существует ли взаимосвязь? // Вопросы образования. 2010. № 1. С. 151–160.
5. Голубицкий А. В. Региональный социально-географический атлас системы общего образования: преодолима ли «власть территории» // Вопросы образования. 2017. № 1. С. 58–87.
6. Пинская М. А., Крутий Н. С., Косарецкий С. Г., Фрумин И. Д. Выравнивание условий при анализе достижений школ: контекстуализация результатов // Выравнивание шансов детей на качественное образование. Москва: НИУ ВШЭ, 2012. С. 37–47.
7. Пинская М. А., Фрумин И. Д., Косарецкий С. Г. Школы, работающие в сложных социальных контекстах // Выравнивание шансов детей на качественное образование. Москва: НИУ ВШЭ, 2012. С. 9–36.
8. Пинская М. А., Ястребов Г. А. Как объективно оценить качество работы школы: опыт контекстуализации образовательных результатов // Рейтинги в образовании: от разовых практик к культурным решениям. Москва: НИУ ВШЭ, 2014. С. 147–160.
9. Александров Д. А. Дети из семей мигрантов в российских школах // Выравнивание шансов детей на качественное образование. Москва: НИУ ВШЭ, 2012. С. 48–54.
10. Нуриева Л. М., Киселев С. Г. Итоги ЕГЭ: опыт анализа. Ч. 1 // Ректор вуза. 2013. № 5. С. 42–53.
11. Нуриева Л. М., Киселев С. Г. Итоги ЕГЭ: опыт анализа. Ч. 2 // Ректор вуза. 2013. № 6. С. 44–52.
12. Макаров А. А., Зверева Д. И., Симонова Г. И. Методика анализа результатов ЕГЭ по математике в 2014 году с учетом социально-демографических показателей регионов РФ [Электрон. ресурс] // Статистические методы оценивания и проверки гипотез. 2015. Вып. 26. С. 205–222. Режим доступа: <https://elis.psu.ru/node/337948> (дата обращения: 02.05.2017).
13. Нуриева Л. М., Киселев С. Г. О чем говорит средний балл ЕГЭ? // Образование и наука. 2017. № 6. С. 33–51.
14. Попов П. А., Сараев В. Г. Результаты ЕГЭ в субъектах Российской Федерации: связи с социально-экономическими и мировоззренческими явлениями // Современные проблемы науки и образования. 2015. № 2 (2). С. 590–598.
15. Нуриева Л. М., Киселев С. Г. Итоги ЕГЭ: опыт межрегиональных сопоставлений // Образование и наука. 2016. № 10. С. 11–38.
16. Пахомова А. С. Эффективные пути и приемы подготовки школьников к ЕГЭ по русскому языку // Наука и образование: новое время. 2016. № 2 [Электрон. ресурс]. Режим доступа: <https://elibrary.ru/item.asp?id=26144631> (дата обращения: 03.02.2018).
17. Макеева А. Уравнение с 85 неизвестными. Раскрыть данные о результатах ЕГЭ в регионах призывают иностранные специалисты // Коммерсант.ру. 14.04.2017 [Электрон. ресурс] Режим доступа: https://www.kommersant.ru/doc/3273395?utm_source=kommersant&utm_medium=strana&utm_campaign=four (дата обращения: 12.02.2018).

References

1. Bochenkov S. A., Valdman I. A. Kak možno ispol'zovat' rezul'taty EGJe v rejtingah shkol? = How can the results of the USE be used in the ratings of schools? Rejtingi v obrazovanii: ot razovyh praktik k kul'turnym reshenijam = Ratings in education: From one-time practices to cultural solutions. Moscow: National Research University – Higher School of Economics; 2014. P. 160–173. (In Russ.)
2. Yastrebov G. A., Bessudnov A. R., Pinskaya M. A., Kosareckij S. G. The problem of the contextualization of educational outcomes: Schools, the social composition of students and the level of deprivation of territories. *Voprosy obrazovaniya = Educational Studies*. 2013; 4: 188–246. (In Russ.)
3. Agranovich M. L. Possibilities of the analysis of educational systems on the basis of results of the Unified State Exam. *Voprosy obrazovaniya = Educational Studies*. 2004; 2: 272–287. (In Russ.)
4. Goryajnova V. A., Akishin I. A. Effectiveness of school activities and socioeconomic characteristics of students' families: Is there a relationship? *Voprosy obrazovaniya = Educational Studies*. 2010; 1: 151–160. (In Russ.)
5. Golubickij A. V. Regional socio-geographical atlas of the general education system: Is “the power of the territory” overcomable? *Voprosy obrazovaniya = Educational Studies*. 2017; 1: 58–87. (In Russ.)
6. Pinskaya M. A., Kruty N. S., Kosaretsky S. G., Frumin I. D. Vyravnivanie uslovij pri analize dostizhenij shkol: kontekstualizacija rezul'tatov = Alignment of conditions in the analysis of school achievements: The contextualization of results. Vyravnivanie shansov detej na kachestvennoe obrazovanie = Aligning the chances of children to a quality education. Moscow: National Research University – Higher School of Economics; 2012. P. 37–47. (In Russ.)
7. Pinskaya M. A., Frumin I. D., Kosaretsky S. G. Shkoly, rabotajushhie v slozhnyh social'nyh kontekstah = Schools working in complex social contexts. Vyravnivanie shansov detej na kachestvennoe obrazovanie = Aligning the chances of children to a quality education. Moscow: National Research University – Higher School of Economics; 2012. P. 9–36. (In Russ.)
8. Pinskaya M. A., Yastrebov G. A. Kak ob'ektivno ocenit' kachestvo raboty shkoly: opyt kontekstualizacii obrazovatel'nyh rezul'tatov = How to objectively assess the quality of the school work: The experience of the contextualization of educational results. Rejtingi v obrazovanii: ot razovyh praktik k kul'turnym reshenijam = Ratings in education: From one-time practices to cultural solutions. Moscow: National Research University – Higher School of Economics; 2014. P. 147–160. (In Russ.)
9. Alexandrov D. A. Deti iz semej migrantov v rossijskih shkolah = Children from families of migrants in Russian schools. Vyravnivanie shansov detej na kachestvennoe obrazovanie = Aligning the chances of children to a quality education. Moscow: National Research University – Higher School of Economics; 2012. P. 48–54. (In Russ.)
10. Nurieva L. M., Kiselev S. G. Results of the USE: Experience of analysis. Part 1. *Rektor vuza = Rector of the University*. 2013; 5: 42–53. (In Russ.)
11. Nurieva L. M., Kiselev S. G. Results of the USE: Experience of analysis. Part 2. *Rektor vuza = Rector of the University*. 2013; 6: 44–52. (In Russ.)

12. Makarov A. A., Zvereva D. I., Simonova G. I. Methodology for analyzing the results of the USE on mathematics in 2014, taking into account the socio-demographic indicators of the regions of the Russian Federation. *Statisticheskie metody ocenivaniya i proverki gipotez, Permskij gosudarstvennyj universitet = Statistical Methods for Estimating and Testing Hypotheses. Perm State University* [Internet]. 2015 [cited 2017 May 02]; 26: 205–222. Available from: <https://elis.psu.ru/node/337948> (In Russ.)

13. Nurieva L. M., Kiselev S. G. Average score of the Unified State Examination. *Obrazovanie i nauka = The Education and Science Journal*. 2017; 6: 33–51. (In Russ.)

14. Popov P. L., Sarayev V. G. Results of the Unified State Exam in the subjects of the Russian Federation: Relations with socio-economic and worldview phenomena. *Sovremennye problemy nauki i obrazovanija = Contemporary Problems of Science and Education*. 2015; 2 (2): 590–598. (In Russ.)

15. Nuriyeva L. M., Kiselev S. G. Results of the Unified State Exam: Experience of inter-regional comparisons *Obrazovanie i nauka = The Education and Science Journal*. 2016; 10: 11–38. (In Russ.)

16. Pahomova L. S. Effective ways and methods of preparing students for the USE in the Russian language. *Nauka i obrazovanie: novoe vremja = Science and Education: New Time* [Internet]. 2016 [cited 2018 Feb 03]; 2. Available from: <https://elibrary.ru/item.asp?id=26144631> (In Russ.)

17. Makeeva A. Equation with 85 unknowns. Expand the data on the results of the exam in the regions call on foreign specialists. *Kommersant.ru* [Internet]. 2017 Apr 04 [cited 2018 Feb 12]. Available from: https://www.kommersant.ru/doc/3273395?utm_source=kommersant&utm_medium=strana&utm_campaign=four26144631 (In Russ.)

Информация об авторах:

Нуриева Люция Мухаметовна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры математики и методики обучения математике Омского государственного педагогического университета, Омск, Россия. E-mail: liutsiya59@mail.ru

Киселев Сергей Георгиевич – социолог Центра адаптации и трудоустройства выпускников и студентов Омского государственного педагогического университета, Омск, Россия. E-mail: ksg_sd@mail.ru

Статья поступила в редакцию 06.02.2018; принята в печать 18.04.2018.
Авторы прочитали и одобрили окончательный вариант рукописи.

Information about the authors:

Liutsiya M. Nurieva – Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Department of Mathematics and Methods of Mathematics Teaching, Omsk State Pedagogical University, Omsk, Russia. E-mail: liutsiya59@mail.ru

Sergey G. Kiselev – Sociologist, Center for the Adaptation and Employment of Graduates and Students, Omsk State Pedagogical University, Omsk, Russia. E-mail: ksg_sd@mail.ru

Received 06.02.2018; accepted for publication 18.04.2018.
The authors have read and approved the final manuscript.

ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ КОМПЕТЕНЦИЯ: СУЩНОСТЬ И ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ МОДЕЛЬ ФОРМИРОВАНИЯ В КОНТЕКСТЕ НЕПРЕРЫВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Н. А. Рыбакина

Центр развития образования городского округа Самара, Самара, Россия.

E-mail: rybakina@yandex.ru

Аннотация. *Введение.* Динамичные изменения в современном мире, стремительное развитие инновационных технологий, нарастающий объем информации актуализировали потребность реализации концепции «образование в течение всей жизни», которая должна сменить существовавшее на протяжении столетий классическое «конечное» обучение. Однако полноценному внедрению в практику новой образовательной парадигмы препятствует отсутствие научно обоснованных средств и способов поддержки поступательного развития потенциала личности при переходе с одного уровня образования на другой.

Цели статьи – раскрыть сущность и представить структуру образовательной компетенции как инварианта непрерывного образования, который позволяет соблюдать преемственность процесса познания и совершенствования практических умений и навыков на всех его стадиях.

Методология и методики. Методологической базой исследования послужили теория контекстного образования и компетентностный подход, провозглашающийся содержательной основой педагогических моделей на разных уровнях образовательной системы. В качестве ведущих методов были задействованы анализ, синтез, обобщение; проектирование и моделирование педагогических объектов.

Результаты и научная новизна. Описана и обоснована инвариантная структура теоретического конструкта «образовательная компетенция», рассматривающегося как базовая единица непрерывного образования, которая с унитарных позиций обеспечивает непротиворечивое, последовательное личностное, общекультурное и профессиональное развитие обучающегося в школе, вузе и организациях дополнительного образования. «Встроенные» в циклический образовательный процесс когнитивный, социальный и рефлексивный компоненты образовательной компетенции служат действенным инструментом успешного формирования любых других заданных федеральными государственными стандартами видов компетенций. Применение в совокупности данных инвариантных компонентов дает возможность индивиду органично

переключаться с деятельности академического типа на практико-ориентированную подготовку, учебно-профессиональную и, в итоге, на профессиональную деятельность. Спроектирована компетентностно-контекстная модель обучения и воспитания с целью освоения техники использования образовательной компетенции учащимися массовой средней школы как одной из ступеней системы непрерывного образования.

Практическая значимость. Изложенные в статье материалы адресованы в первую очередь специалистам, занимающимся разработкой и реализацией технологий непрерывного образования, а также руководителям и учителям школ, заинтересованным в повышении качества и продуктивности своей деятельности.

Ключевые слова: непрерывное образование, инвариантный результат образования, образовательная компетенция, теория контекстного образования, компетентностно-контекстная модель обучения и воспитания.

Благодарности. Автор выражает признательность научному руководителю доктору педагогических наук, академику РАО А. А. Вербицкому, оказавшему помощь в подготовке статьи; а также благодарит рецензентов и редакционную коллегию журнала «Образование и наука» за предоставленную возможность опубликовать результаты научных исследований.

Для цитирования: Рыбакина Н. А. Образовательная компетенция: сущность и педагогическая модель формирования в контексте непрерывного образования // Образование и наука. 2018. Т. 20. № 5. С. 32–55. DOI: 10.17853/1994-5639-2018-5-32-55

EDUCATIONAL COMPETENCE: THE ESSENCE AND PEDAGOGICAL MODEL OF FORMATION IN THE CONTEXT OF LIFELONG EDUCATION

N. A. Rybakina

Education Development Center of Samara City District, Samara, Russia.

E-mail: rybakina@yandex.ru

Abstract. Introduction. Dynamic changes in the modern world, rapid development of innovative technologies, increasing amount of information have updated the requirement of implementation of the concept “lifelong education” which has to replace the classical “final” education that had existed over the centuries. However, full implementation in practice of a new educational paradigm is interfered by the lack of evidence-based means and ways of support for gradual development of the personality potential upon transition from one education level to another.

The aim of this article is to present the essence and structure of educational competence as an invariant of lifelong education which enables to provide

continuity between the process of knowledge and improvement of practical skills at all its stages.

Methodology and research methods. The methodological framework of the research involves the theory of contextual education, and competency-based approach that establishes the conceptual principle for pedagogical models at different levels of the educational system. As the main research methods were used: analysis, synthesis, generalization; modeling and designing pedagogical objects.

Results and scientific novelty. The invariant structure of the theoretical construct “educational competence” is described and proved; this structure is considered as a basic unit of lifelong education and, under the unitary approach, provides consistent personal, cultural and professional development of a student at school, higher education institution and centers for additional education. Cognitive, social and reflexive components of educational competence integrated in the continuous educational process serve as an efficient tool for successful competence development required by Federal State Educational Standards. The application of these invariant components, as a whole, enables the individual to “switch” from academic activity to practice-focused, educational-professional preparation and professional activity. The competence-context model of learning and education was designed in order to master the technique of educational competence application by students in general schools as one of the stages of the lifelong learning system.

Practical significance. The presented materials can be used by researchers engaged in the development and realization of lifelong education technologies as well as education administrators and teachers interested in quality and efficiency improvement of their professional activity.

Keywords: lifelong education, invariant result of education, educational competence, theory of context-based learning, competence-context model of learning and education.

Acknowledgements. The author is grateful to the scientific supervisor, A. A. Verbitsky, Doctor of Pedagogical Sciences, Academician of the Russian Academy of Education, for assistance in the preparation of this publication. Also, the author would like to thank the reviewers and the Editorial Board of the Education and Science Journal for the opportunity to publish the results of the scientific research.

For citation: Rybakina N. A. Educational competence: The essence and pedagogical model of formation in the context of lifelong education. *The Education and Science Journal*. 2018; 5 (20): 32–55. DOI: 10.17853/1994-5639-2018-5-32-55

Введение

Глобальные изменения в мировом сообществе, связанные с переходом от индустриальной к информационной стадии цивилизации, сопро-

вождаются сокращением жизненного цикла многих усвоенных человеком знаний, навыков, умений, компетенций, профессий. Эти процессы сделали очевидным кризис традиционного образования, обеспечивающего накопление знаний «на всю жизнь» в период общей и профессиональной подготовки, и актуализировали концепцию «обучения через всю жизнь», т. е. непрерывного образования.

Наряду с идеей обучения в течение всей жизни популярность обрела и компетентностная модель подготовки специалиста, которая нашла отражение в Федеральных государственных образовательных стандартах (ФГОС) высшей школы. В последние годы компетентностный подход стал широко внедряться и на общеобразовательной ступени, где, согласно ФГОС общего среднего образования, к основным результатам обучения, кроме предметных и личностных достижений, теперь причислены метапредметные компетенции.

Сегодня концепция непрерывного образования рассматривается как новая парадигма, которая должна сменить классическое «конечное» обучение, а компетентностный подход декларируется в качестве содержательной основы ее педагогических моделей на разных уровнях системы непрерывного образования (СНО). Однако воплощению в жизнь данной системы препятствует отсутствие научно обоснованных представлений о том, как именно следует поддерживать преемственность развития потенциала личности на каждой ее последующей ступени. На уровне общего среднего образования ФГОСы предписывают обязательность достижения метапредметных результатов посредством освоения обучающимися универсальных учебных действий (УУД), а на уровне высшего образования – общекультурных, общепрофессиональных и профессиональных компетенций, причем без указания на какие-либо механизмы их формирования и совершенствования. На всех ступенях провозглашается необходимость развития умений учиться, готовности и способности к самообразованию, но дальше призывов дело, как правило, не идет. Эта ситуация неопределенности и нескоординированности приводит к непониманию педагогами и учащимися сущности, способов достижения и оценки заданных ФГОС целевых ориентиров (метапредметных результатов школьного образования) и к недостаточной ясности, каким образом можно и нужно отслеживать поступательность общего и профессионального развития личности обучающегося при переходе от школы к колледжу или вузу и далее – к продолжению образования «через всю жизнь».

Не решена окончательно и проблема единой концептуальной основы проектирования и реализации непрерывного образования компетентностно-

го типа на разных его уровнях – от дошкольного до дополнительного профессионального образования и самообразования. Поэтому мы попытались:

1) обосновать содержание и инвариантную структуру теоретического конструкта «образовательная компетенция» как базовой единицы, позволяющей с унитарных позиций обеспечивать преемственное развитие личностного, общекультурного и профессионального потенциала обучающегося в школе, вузе и организациях дополнительного профессионального образования;

2) спроектировать модель обучения и воспитания в общеобразовательной школе, обеспечивающую формирование данной компетенции как инвариантной основы приобретения любых компетенций в процессе непрерывного образования.

Обзор литературы

В одной из монографий А. А. Вербицкий разграничивает два смысла, которые вкладываются в понятие «непрерывное образование»: с одной стороны, «это совокупность образовательных программ разного уровня и направленности вместе с реализующими их образовательными учреждениями», с другой – «это процесс наращивания его <человека> личностного, общекультурного и профессионального потенциала на протяжении всей жизни»¹.

Различные подходы к непрерывному развитию личности в процессе образования показаны в исследованиях А. В. Хуторского (формирование ключевых компетенций) [1], В. Д. Шадрикова (доставление природных способностей посредством интеллектуальных операций) [2], В. В. Рябова и Ю. В. Фролова (наращивание человеческого капитала с помощью компетентностного подхода) [3].

Зарубежные авторы обращают внимание на то, что для самореализации обучающегося в СНО нужно, чтобы он обладал способностью управлять собственным образованием [4–7].

В общей школе развитие личности предлагается осуществлять через формирование умений учиться, т. е. посредством обучения УУД [8]. Однако, с нашей точки зрения, деятельностный подход к усвоению социального опыта неправомерно сводить только к навыкам определенных действий, пусть и универсальных (причем приобретаемых в условиях традиционного обучения), а кроме того, как было сказано выше, подобные об-

¹ Вербицкий А. А. Новая образовательная парадигма и контекстное обучение: монография. Москва: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 1999. С. 13.

разовательные установки слабо связаны с последующей вузовской и дополнительной профессиональной подготовкой.

Впервые вопрос о необходимости разработки инварианта непрерывного образования как теоретического конструкта, раскрывающего сущность механизма личностного и профессионального развития человека в СНО, был поставлен в работах А. А. Вербицкого и наших предыдущих публикациях [9–11]. Позднее данный инвариант был конкретизирован как образовательная компетенция, рассматриваемая как инструмент познавательной деятельности, обеспечивающий постоянное наращивание потенциала личности через овладение различными знаниями и навыками в СНО¹ [12, 13]. Основой проектирования педагогической модели формирования образовательной компетенции выступает теория контекстного образования, которая в интеграции с идеями компетентностного подхода более 35 лет развивается в научной школе А. А. Вербицкого [14–19].

Проблема инвариантов профессиональной компетентности на уровне высшей школы успешно решена М. Д. Ильязовой и А. А. Вербицким [20].

Теоретический анализ проблем непрерывного образования, компетентностного подхода и идей контекстного образования позволил нам обосновать и разработать компетентностно-контекстную, обеспечивающую формирование образовательной компетенции модель обучения и воспитания для общеобразовательной школы как звена СНО [21–25].

Материалы и результаты исследования

Образовательная компетенция

Поиск механизмов преемственности между различными ступенями и различными формами СНО осложняется наличием двух противоречащих друг другу условий:

- этапам образования, начиная с дошкольного и заканчивая информальным обучением взрослых, свойственна прерывность, обусловленная относительной самостоятельностью и автономностью составляющих СНО ступеней;
- вместе с тем процесс наращивания потенциала человека для достижения интегрального эффекта его деятельности в СНО должен быть непрерывным.

¹ Вербицкий А. А., Рыбакина Н. А. «Образовательная компетенция» как инвариантная основа формирования общих и профессиональных компетенций в системе непрерывного образования // Образование через всю жизнь. Непрерывное образование в интересах устойчивого развития: материалы 15-й Международной конференции (второй этап). Ярославль, 2017. (CD-ROM).

Противоречивость феномена непрерывного образования можно объяснить с позиций философских категорий «непрерывность» и «прерывность», характеризующих процесс развития. Система образования дискретна, т. е. *прерывна*, поскольку состоит из целого ряда звеньев – от дошкольной до дополнительной профессиональной подготовки. Человеку в период освоения им конкретных образовательных программ на той или иной ступени СНО обучение представляется *конечным*, тем более если он не собирается в этот момент продолжать его, потому что не чувствует дефицита знаний или компетенций либо у него отсутствуют познавательная мотивация и умение учиться, позволяющие заниматься самообразованием.

Когда у индивида сохраняются мотивация и потребность учиться, самообразование служит «переходным мостиком» между ступенями СНО. Однако необходимым условием (но не фактором) непрерывного развития потенциала личности, движущейся по этим ступеням, является *преемственность* осваиваемых образовательных программ, обеспечивающая целостность и устойчивость индивидуального процесса познания.

Как упоминалось ранее, в ФГОС общего образования второго поколения в качестве инвариантов обучения и воспитания выдвигаются метапредметные результаты (УУД), а в ФГОС третьего поколения системы профессиональной подготовки – компетенции. Такой разноречивой мешает отслеживанию и коррекции непрерывного общего и профессионального развития личности обучающегося при переходе с одной ступени СНО на другую.

Во-первых, сосредоточенность общего образования на формировании УУД является редукцией учебной деятельности, на практике препятствующей реализации принципа единства обучения и воспитания. А. А. Вербицкий справедливо утверждает: поскольку воспитание относится к морально-нравственным категориям, оно не может быть результатом действий по усвоению содержания учебных предметов, даже если они несут информацию о морали и нравственном поведении человека. Такие возможности присущи поступку: он (а не предметное действие) и должен выступать единицей деятельности [16]. Поскольку предметные действия, пусть и универсальные, не обладают воспитательными функциями, то фактически в существующих ФГОС обучение отделено от воспитания.

Во-вторых, в сфере высшего образования предлагается множество наборов компетенций, из которых лишь часть по содержанию и структуре совпадает с УУД.

Чтобы «обучение через всю жизнь» стало действительно непрерывным, инвариант общего среднего образования должен, на наш взгляд, определяться посредством той же категории, что и в профессиональном об-

разовании. В качестве инварианта достижения цели усвоения содержания и получения планируемых результатов на любой ступени процесса непрерывного образования может быть принята *компетенция*, но компетенция особого рода.

Ее сущность и содержание как «единицы», или «клеточки», обеспечивающей непрерывное развитие потенциала личности в СНО независимо от ступени этой системы, заключается в том, что она должна оставаться неизменной (инвариантной) при движении обучающегося по собственной образовательной траектории и обогащать результаты его познавательной деятельности при любых формах обучения и самообразования.

Миссия СНО состоит в создании условий самореализации человека, что предполагает его обучение решению на основе приобретаемых знаний жизненно важных задач и актуальных проблем, возникающих в профессиональной и социопрактической деятельности. Поэтому ключ к организации процесса развития обучающегося в СНО следует искать не в области выбора содержания образования (которое, безусловно, имеет большое, но не главное значение), а в создании психолого-педагогического механизма овладения человеком этим содержанием.

В качестве такого механизма может рассматриваться определенный инвариант компетентности – основа для развития любого субъекта образовательной деятельности, будь то дошкольник, школьник, студент, слушатель факультета повышения квалификации или работающий специалист. В общей школе данный инвариант должен обеспечивать развитие субъекта познавательной и в определенной мере практической деятельности; а в профессиональной – субъекта конкретной трудовой деятельности. Наличие такого инварианта будет служить реальным инструментом преемственности общекультурного и профессионального приращения потенциала личности в процессе непрерывного образования.

Образовательная компетенция (умение учиться) как инвариант цели, содержания и результата такого процесса, включенная в ФГОСы всех уровней образования, может объективно стать его системообразующим фактором, а сами стандарты – реальным руководством по выстраиванию всех звеньев образования в соответствии с логикой непрерывного развития личности.

Для профессионального образования М. Д. Ильязова предложила удачную, на наш взгляд, инвариантную структуру содержания профессиональной компетентности, состоящую из комплекса формируемых компетенций – ценностно-смысловой, мотивационной, инструментальной, индивидуально-психологической, конативной, которые наполняются конкретным содержанием в зависимости от осваиваемой студентом специальности [20].

Однако наше понимание инварианта «образовательная компетенция» принципиально иное, чем у М. Д. Ильязовой. Это не инвариантная структура усваиваемого учащимся содержания обучения и воспитания в виде системы знаний, умений, навыков и личностных качеств, а определенный теоретический конструкт, раскрывающий сущность *познавательного механизма* общего и профессионального развития человека, движущегося по ступеням системы непрерывного образования.

Образовательная компетенция с инвариантной структурой, наполняясь конкретным содержанием при формировании каждой конкретной компетенции на любой ступени СНО, призвана обеспечивать преемственное развитие обучающегося как субъекта познавательной и будущей профессиональной деятельности.

Структура образовательной компетенции

В поисках возможных структурных компонентов образовательной компетенции, обладающей свойством инвариантности, мы обратились к работе В. Д. Шадрикова, где дана классификация интеллектуальных операций, достраивающих природные способности индивида до способностей субъекта деятельности. Операции соотнесены с группами психических процессов, в которых они задействуются: 1) восприятие и память; 2) предметно-практическое мышление; 3) мышление в понятиях; 4) метакогнитивные процессы. Во всех группах могут использоваться одни и те же операции: анализ, синтез, сравнение, сопоставление и т. д. Но предметы, к которым они применяются, будут в каждой группе разными [2].

Общим предметом воздействия интеллектуальных операций первых трех групп является по-разному упакованное содержание образования или способы его запоминания, что обеспечивает приобретение учащимися когнитивного опыта. Но опыт, получаемый с помощью операций разных групп, будет различным: механическим (запоминание), эмпирическим или теоретическим.

Виды опыта мы назвали согласно способам их приобретения.

Формирование *когнитивного опыта* теоретического вида осуществляется с помощью интеллектуальных операций третьей группы – мышления в понятиях, которые позволяют осваивать фундаментальное знание и анализировать способы их использования для решения проблем, т. е. опыт данного вида включает в себя предметный и предметно-технологический компоненты. На наш взгляд, данный опыт выступает составной частью инвариантной структуры образовательной компетенции, поскольку реализующие его компоненты (соответствующие интеллектуальные

операции) неизменны по отношению к вариативному содержанию непрерывного образования и востребованы при формировании любой предметной, общекультурной или профессиональной компетенции.

Предметом мышления в четвертой группе метаинтеллектуальных процессов выступает целостная деятельность, регуляция которой осуществляется с помощью таких интеллектуальных операций, как формирование гипотезы, целеполагание, принятие решения, планирование, программирование, контроль, саморефлексия и т. д., а также операций социального порядка, так как обучение, по своей сути, – это формы общения и взаимодействия субъектов образовательного процесса. Можно сказать, что в процессе обучения освоение данных интеллектуальных операций позволяет обучающимся приобрести как предметный (предметно-технологический), так и социальный опыт, включая его морально-нравственную составляющую.

Социальный опыт – опыт регуляции совместной познавательной деятельности и поведения. Это второй компонент инварианта образовательной компетенции: владение соответствующими ему интеллектуальными операциями также необходимо в процессе формирования любых компетенций на различных уровнях и в разнообразных формах СНО.

Через обучение контролю личностных ценностей и осмысление интеллектуальных операций учащиеся приобретают *рефлексивный опыт*, который мы считаем третьим инвариантным компонентом образовательной компетенции.

Аккумуляция когнитивного (предметного, в том числе предметно-технологического), социального (включая морально-нравственный) и рефлексивного опыта не только развивает способности учащегося посредством их достраивания интеллектуальными операциями метапредметного характера, но и служит механизмом формирования любых других компетенций как нового результата образования на очередном уровне СНО.

Таким образом, образовательная компетенция представляет собой *трехмерную интегральную совокупность когнитивного, социального и рефлексивного опыта, присваиваемого в процессе образовательной деятельности посредством интеллектуальных операций, практических действий, поступков и самоконтроля личностных ценностей и смыслов*. Три компонента образовательной компетенции (когнитивный, социальный и рефлексивный) составляют систему, обладающую свойством инвариантности и обеспечивающую способность человека к познанию и сознательному преобразованию действительности на основе умений устанавливать связь между теоретическими знаниями и реальными проблемными ситуациями.

На рис. 1 схематично изображена модель образовательной компетенции, которая включает три взаимосвязанных компонента учебной деятельности: предметный / предметно-технологический (когнитивный), социальный и рефлексивный. В соответствии с моделью каждая конкретная компетенция, требуемая ФГОС, должна формироваться в некотором трехмерном пространстве образовательной деятельности, векторы которой задаются указанными компонентами, или координатами. Функции образовательной компетенции состоят в том, чтобы задавать «рамку» этой деятельности, включая в нее по мере необходимости интеллектуальные, практические и рефлексивные элементы в процессе формирования каждой новой конкретной компетенции.

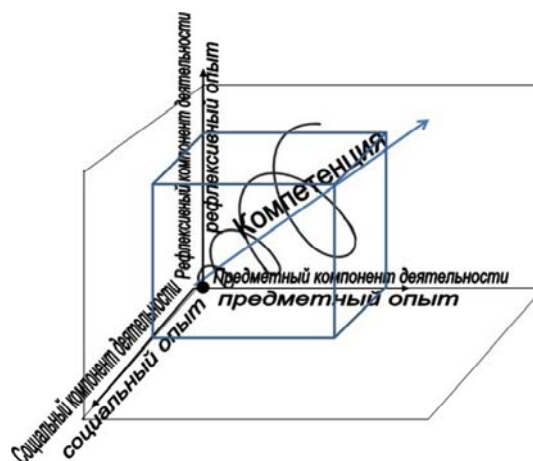


Рис. 1. Трехмерная модель образовательной компетенции
Fig. 1. Three-dimensional model of educational competence

На этапе общего среднего образования образовательная компетенция способствует развитию школьника как субъекта образовательной деятельности через формирование компетенций (планируемых результатов образования), заданных ФГОС, и в то же время – как субъекта самоопределения при выборе будущего профессионального пути.

Обогащаясь через конкретное содержание деятельности по формированию общекультурных и практических компетенций, образовательная компетенция, основанная на интегральной совокупности трех видов опыта, поддерживает преемственность между общеобразовательной школой и системой профессионального, а далее – дополнительного профессионального образования.

Педагогическая модель формирования образовательной компетенции

При разработке педагогической модели формирования образовательной компетенции мы исходили из того, что любой вид деятельности имеет одну и ту же структуру (потребность, мотив, цель, предмет, средства, действия, операции, поступки и результат) и логику преобразования предмета в продукт деятельности (по Л. С. Выготскому, интериоризацию – трансформацию интерпсихического процесса в интрапсихический). При этом формирование любой компетенции обеспечивается посредством описанного выше инварианта «образовательная компетенция».

Благодаря реализации трех структурных компонентов учебной деятельности компетентностно-контекстного типа на любой ступени СНО появляются следующие возможности:

- *когнитивный опыт*, формируемый в контексте предметного (предметно-технологического) компонента инварианта «образовательная компетенция», помогает усваивать, сохранять, упорядочивать, грамотно использовать уже имеющуюся у человека и поступающую новую информацию и способствует отражению в психике познающего субъекта устойчивых закономерностей окружающей действительности;

- *социальный опыт*, приобретаемый в рамках социального компонента образовательной компетенции, поддерживает продуктивную индивидуальную и совместную деятельность; развивает способности понимать себя и других, принимать решения в условиях межличностного взаимодействия и конструктивного диалога; благоприятствует усвоению морально-нравственных норм, принятых в обществе;

- *рефлексивный опыт* стимулирует готовность обучающегося быть субъектом собственной образовательной деятельности, успешно управлять ею на основе осознания и анализа ее проблемных точек, индивидуального и совместного поиска путей преодоления возникающих трудностей.

Предметный, социальный и рефлексивный компоненты учебной деятельности, с одной стороны, создают ядро образовательного пространства компетентностно-контекстного типа; с другой стороны, выводят эту деятельность за пределы предметной одномерности, позволяя выстраивать ее в формате совместного обсуждения допустимости использования в тех или иных конкретных ситуациях осваиваемой учебной информации, тем самым превращая ее в практическое знание.

На уровне учебных действий образовательная деятельность компетентностно-контекстного типа может быть представлена следующими этапами:

- 1) выделение способов «присвоения» мысли другого исходя из представленной педагогом укрупненной дидактической единицы, содержа-

щей обобщенные способы деятельности (предметный компонент деятельности);

2) порождение обучающимся собственной мысли на основе обобщенного алгоритма способов деятельности в процессе решения системы ключевых задач и проблем (предметный компонент деятельности);

3) построение плана решения задачи или проблемы через выделение в них существенных данных и признаков и обоснование применения определенных способов действий и поступков в процессе совместной деятельности обучающихся (социальный компонент деятельности);

4) рефлексия процесса решения задач и проблем собственной учебной деятельности (рефлексивный компонент деятельности).

В трехмерной компетентностно-контекстной модели развития субъекта непрерывного образования с изменением и усложнением изучаемого предмета происходят соответствующие изменения во всех компонентах (потребностях, мотивах, целях, поступках и действиях, средствах, предмете и результатах) деятельности, которая совершенствуется по спиралевидной восходящей траектории, на каждом следующем ее витке компетентность обучающегося повышается и приумножается.

Нелинейная компетентностно-контекстная модель учебной деятельности, с одной стороны, открывает новые возможности более полного раскрытия потенциала личности в СНО, с другой – нарушает традиционную взаимосвязь учения и обучения, справедливо ставя под сомнение эффективность технологий прямого воздействия обучающего на обучаемого. Сопряженность и скоординированность учения и обучения в СНО приобретают неклассические черты опосредованного, нелинейного, синергетического характера, для описания которых используется понятие «образовательная среда».

В нелинейном образовательном пространстве непрерывного обучения и воспитания образовательная среда не статична. Она создается и развивается в результате взаимодействия субъектов, явлений и предметов, составляющих эту среду, и является зоной межсубъектных отношений обучающихся и обучающего, или двух деятельностей – учения и обучения, которые происходят «здесь и сейчас». Модель такого взаимодействия в нашем исследовании представлена как пересечение пространств учебной деятельности и деятельности обучения, где каждому учебному компоненту компетентностно-контекстного типа соответствует компонент деятельности обучения (рис. 2).

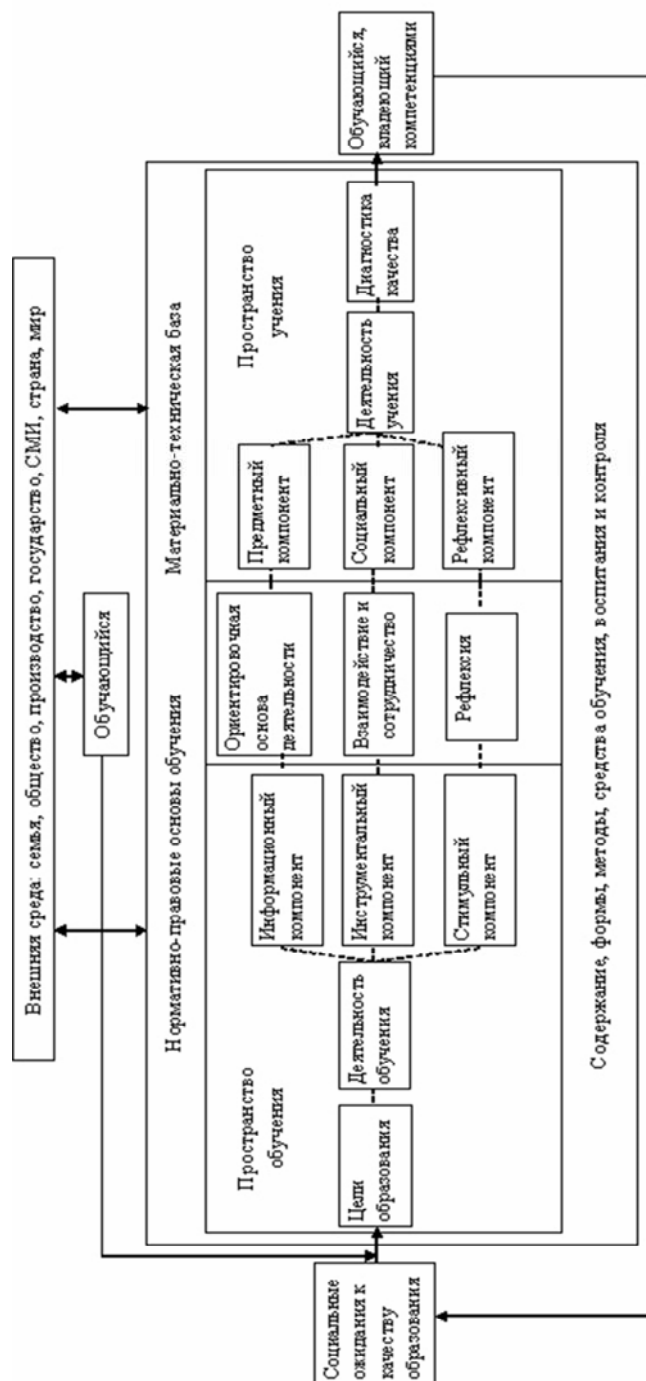


Рис. 2. Модель образовательной среды компетентностно-контекстного типа
Fig. 2. Model of educational environment of competence-context type

Основой проектирования такого взаимодействия послужила идея Т. Гилберта о том, что «для каждой конкретной деятельности недостаток эффективности (компетентности) имеет в качестве причины изъян в поведенческом репертуаре (знание, способности, мотивы) или в среде (информация, инструменты, стимулы), поддерживающей данный репертуар, или и в том и другом»¹ (цит. по [3, с. 36]). «Поскольку у большинства людей есть способности и мотивы, чтобы работать (учиться) с высокой эффективностью, то решение проблемы повышения эффективности трудовой (учебной) деятельности нужно осуществлять в следующей последовательности: корректировка информации (1), инструментов (2), стимулов (3) и увеличение уровня знаний (4)» [3, с. 37].

Три первых действия, указанных Т. Гилбертом, составили в нашей модели структуру производящейся в образовательном пространстве деятельности обучения компетентностно-контекстного типа, согласно которой учитель управляет деятельностью обучающихся не через прямое воздействие, а посредством создания педагогических условий, способствующих реализации предметного, социального и рефлексивного компонентов этой деятельности.

Информационный компонент деятельности обучающего служит базой для организации предметного компонента учебной деятельности обучающегося. Подпространством пересечения этих двух компонентов учения и обучения является знание, выступающее как ориентировочная основа деятельности и предоставляемое с учетом заявленных целей и требующихся результатов образования.

При взаимодействии инструментального и социального компонентов деятельности обучения и учения происходит объективация мысли – ее перенос из внутреннего плана во внешний. Пересечение этих двух компонентов создает подпространство взаимодействия и сотрудничества, где совершается приращение личностного потенциала обучающегося в единстве процессов обучения и воспитания. Роль учителя при этом состоит в сопровождении коллективной деятельности обучающихся по решению предметных задач и проблем с опорой на приобретаемые знания.

Стимульный компонент деятельности обучающего предназначен для организации рефлексивного компонента данной деятельности. На пересечении компонентов образуется подпространство рефлексии, которая является механизмом запуска последующей деятельности. Педагог и уча-

¹ Gilbert T. F. Human Competence: Engineering Worthy Performance. New York, 1978. 380 p.

щийся совместно анализируют ход и эффективность учебного процесса, обсуждают его результаты, ищут пути его совершенствования.

Все элементы образовательной среды тесно взаимосвязаны между собой. Так, цели образования определяют выбор учителем способов реализации компонентов деятельности обучения и степень достижения этих целей. А стремление к самореализации в процессе освоения содержания образования подразумевает включение обучающегося в предметный, социальный и рефлексивный компоненты учебной деятельности и обуславливает уровень их «присвоения». Без активного взаимодействия при пересечении подпространств учения и обучения учащемуся невозможно овладеть требуемыми компетенциями, а учителю – обеспечить оптимальную организацию образовательной деятельности и ее результаты, адекватные социальным ожиданиям общества.

Совокупность контекстов, в которых происходит усвоение обучающимися содержания образования и их личностное развитие посредством трехмерной образовательной компетенции, позволяет учителю варьировать технологии проектирования образовательной среды компетентностно-контекстного типа. Однако такая среда предполагает соответствующее педагогическое сознание учителя и включение с самого начала в учебную деятельность образовательной компетенции, причем без какого-либо специального предварительного ее формирования. Можно обойтись лишь краткой пропедевтикой – знакомством школьников с особенностями предстоящей образовательной деятельности. Образовательная компетенция актуализируется, как только обучающийся попадает в компетентностно-контекстную образовательную среду, и совершенствуется по мере ее использования.

Представленная нами модель образовательной среды положена в основу проектирования компетентностно-контекстной модели обучения и воспитания в общеобразовательной школе как звене СНО. Подобно всякой педагогической модели она базируется на образующих целостную систему взаимосвязанных и взаимозависимых компонентах: целевом, содержательном, организационно-процессуальном и результативно-диагностическом.

Целевой компонент компетентностно-контекстной модели обучения и воспитания в общеобразовательной школе включает обеспечение на основе использования образовательной компетенции педагогических и психологических условий обретения обучающимися компетенций, заданных ФГОС общего среднего образования, и развитие каждого учащегося как субъекта деятельности на данной и последующих ступенях СНО.

Достижение обозначенных целей предполагает решение комплекса задач по формированию у обучающихся:

- предметных знаний как ориентировочной основы практической деятельности, соответствующей учебной дисциплине, умений и навыков выполнения этой деятельности;
- представлений о социально-значимых (базовых) ценностях и основаниях совершения поступков (воспитание морально-нравственных качествах личности);
- способностей к рефлексии и коррекции собственной деятельности согласно технологическим и социально-нравственным требованиям.

Содержательный компонент модели, позволяющий обучающемуся освоить с опорой на знания способы компетентного действия и нравственного поведения, складывается из предметного (материал учебных дисциплин) и метапредметного (интеллектуальные операции и морально-нравственные требования к действиям и поступкам участников общения и взаимодействия) компонентов содержания образования. Совокупность полученного в процессе учебной деятельности когнитивного, социального и рефлексивного опыта выражает общий смысл каждой компетенции, формируемой в логике инварианта «образовательная компетенция».

В единстве целевой и содержательный компоненты компетентностно-контекстной модели составляют суть инварианта «образовательная компетенция» – способность к познанию и использованию знаний для решения теоретических и практических проблем на любой ступени СНО.

В соответствии с одним из принципов теории контекстного образования единицей содержания обучения и воспитания является проблемная ситуация предметного и/или социально-коммуникативного характера, интегрирующая научную информацию и контекст ее практического применения [17]. Полученный учащимся в индивидуальной и совместной деятельности интегральный опыт разрешения таких ситуаций превращает теоретическую информацию в знание, развивает мышление и необходимую компетенцию.

Организационно-процессуальный компонент рассматриваемой модели представлен системой адекватных целям и содержанию образования педагогических технологий (а также форм, методов и средств), с помощью которых учебная деятельность академического типа трансформируется в самостоятельную образовательную деятельность обучающихся.

Под педагогической технологией мы, вслед за А. А. Вербицким, понимаем реализующийся на практике проект совместной деятельности субъектов образовательного процесса [18], обеспечивающий достижение

конкретных результатов на каждом этапе обучения. При этом педагог в зависимости от решаемых в определенный момент задач и содержания обучения и воспитания может выбирать разные, наиболее целесообразные, с его точки зрения, методы, конкретные способы, формы (индивидуальные, парные, групповые, коллективные) организации образовательной деятельности школьников и виды учебных занятий (лекции, семинары, практикумы, дискуссии, конференции, лабораторные работы, защиты проектов, зачеты и т. д.). Таким образом, в компетентностно-контекстной модели обучения и воспитания соблюдается принцип единства целей, содержания, форм и методов образования.

Результативно-диагностический компонент компетентностно-контекстной модели, который дает возможность координировать и корректировать процессы учения и обучения, разрабатывался нами исходя из того, что прямых способов измерения уровня сформированности компетенции не существует, поскольку последняя проявляется в способности применять полученные знания в решении конкретных проблем, т. е. представляет собой процессуально-содержательный конструкт. Судить о качестве сформированности образовательной компетенции можно лишь опосредованно – по приращениям в когнитивном, социальном и рефлексивном опыте обучающихся, поэтому нами был избран инструментарий оценки, фиксирующий качественные и количественные изменения в данных структурных компонентах деятельности учащихся. Положительная динамика трех инвариантных компонентов компетенции, выступающих в качестве основных диагностируемых показателей, может рассматриваться как критерий эффективности компетентностно-контекстной модели обучения и воспитания в СНО.

Заключение

В ходе многолетнего педагогического эксперимента (2012–2017 гг.) нам удалось теоретически обосновать, опытным путем спроектировать и успешно реализовать компетентностно-контекстную модель обучения и воспитания в общеобразовательной школе как звене СНО¹. Пробное внедрение модели в школьную практику показало, что при ее использовании возможно успешное формирование компетенций, зафиксированных в требованиях ФГОС.

¹ Результаты экспериментальной апробации компетентностно-контекстной модели обучения и воспитания в 12 общеобразовательных организациях Самарской области подробно описаны в статье, опубликованной в № 2 журнала в прошлом году: Рыбакина Н. А. Компетентностно-контекстная модель обучения и воспитания в общеобразовательной школе // Образование и наука. 2017. Т. 19. № 2. С. 31–50.

Необходимым условием освоения и закрепления общих и профессиональных компетенций и перманентного эффективного развития субъекта обучения является присутствие у него образовательной компетенции, выступающей инвариантом подготовки на всех ступенях СНО. Информационное наполнение структурных компонентов данной компетенции (когнитивного, социального, рефлексивного) вариативно и определяется контекстом познавательной деятельности – содержанием конкретных решаемых учебных задач, конкретных приобретаемых компетенций, спецификой изучаемых предметов, тем и дисциплин. Но сама структура образовательной компетенции, которая служит системообразующим стержнем компетентностно-контекстной модели обучения и воспитания, остается неизменной. Она представляет собой интегральную систему когнитивного, социального и рефлексивного опыта, усвоив которую школьники обретают способность к относительно самостоятельному постижению и осознанному преобразованию действительности, устанавливая причинно-следственные связи между знаниями, практическими действиями и поступками.

За счет «встроенности» в циклический образовательный процесс инвариантных компонентов образовательной компетенции поддерживается его преемственность. Данные компоненты реализуются в совокупности, хотя на каждом этапе обучения какой-либо из них становится приоритетным.

Находясь с самого начала в деятельностной позиции, обучающиеся на каждой последующей стадии контекстного образования приобретают все более развитые навыки и умения присвоения очередных компетенций. Владение базовой образовательной компетенцией как действенным инструментом формирования всех остальных видов компетенций, заданных ФГОС, обеспечивает индивиду требующееся продвижение по образовательной траектории и позволяет ему органично переключаться с деятельности академического типа на практико-ориентированную подготовку, учебно-профессиональную и в конце концов на профессиональную деятельность.

Опытно-экспериментальное исследование подтвердило, что компетентностно-контекстная модель обучения и воспитания может стать реальной основой непрерывного образования.

Список использованных источников

1. Хуторской А. В. Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированной парадигмы образования // Народное образование. 2003. № 2. С. 58–64.
2. Шадриков В. Д. Ментальное развитие человека. Москва: Аспект Пресс, 2007. 284 с.

3. Рябов В. В., Фролов Ю. В. Компетентность как индикатор человеческого капитала: материалы к 4-му заседанию методологического семинара. Москва: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов. 2004. 45 с.
4. Hubackova S., Semradova I. Research Study on Motivation in Adult Education // *Procedia-social and behavioral sciences*. 2014. Vol. 159. P. 396–400.
5. Kokkos A. The Challenges of Adult Education in the Modern World // *Procedia-social and behavioral sciences*. 2015. Vol. 180. P. 19–24.
6. Laal M., Laal A. Challenges for lifelong learning // *Procedia-social and behavioral sciences*. 2012. Vol. 47. P. 1539–1544.
7. Laal M., Laal A., Aliramaei A. Continuing Education; Lifelong Learning // *Procedia-social and behavioral sciences*. 2014. Vol. 116. P. 4052–4056.
8. Асмолов А. Г., Бурменская Г. В., Володарская И. А. и др. Как проектировать универсальные учебные действия в начальной школе: от действия к мысли: пособие для учителя / под ред. А. Г. Асмолова. Москва: Просвещение, 2008. 152 с.
9. Рыбакина Н. А. Инвариант результата непрерывного образования // Технологии построения систем образования с заданными свойствами: сборник трудов V Международной научно-практической конференции. 27–28 ноября 2014 г. Москва: РИЦ МГГУ им. М. А. Шолохова, 2014. С. 255–260.
10. Вербицкий А. А., Рыбакина Н. А. О системе, процессе и результате непрерывного образования // *Высшее образование в России*. 2016. № 6. С. 47–54.
11. Вербицкий А. А., Рыбакина Н. А. Проблемы инварианта процесса и результатов непрерывного образования // *Образование через всю жизнь. Непрерывное образование в интересах устойчивого развития: материалы 14-й Международной конференции: в 2 ч.* / сост. Н. А. Лобанов; под науч. ред. Н. А. Лобанова и В. Н. Скворцова. Санкт-Петербург: ЛГУ им. А. С. Пушкина, 2016. Ч. 1. С. 94–98.
12. Рыбакина Н. А. Образовательная компетенция как средство овладения учебной и профессиональной деятельностью // *Методология профессионального образования: сборник научных статей Международной научно-практической конференции, посвященной научному вкладу академика РАО А. М. Новикова* / сост. М. А. Аксенова, С. И. Гудилина, М. Б. Яковлева; под науч. ред. М. В. Никитина, Т. Ю. Ломакиной. Москва: ФГБУ РАО, 2018. С. 307–312.
13. Рыбакина Н. А. Образовательная компетенция как механизм развития обучающегося в системе непрерывного образования // *Антропоцентрические науки: инновационный взгляд на образование и развитие личности: материалы VI Международной научно-практической конференции*. Воронеж: Научная книга, 2018. С. 124–127.
14. Вербицкий А. А. Контекстное образование: проблемы и перспективы // *Педагогика*. 2014. № 9. С. 3–14.
15. Вербицкий А. А. Методы обучения: традиции и новации // *Вестник Воронежского государственного технического университета*. 2014. Т. 10, № 3/2. С. 108–111.

16. Вербицкий А. А. Теория и технологии контекстного образования: учебное пособие. Москва: МПГУ, 2017. 268 с.
17. Вербицкий А. А., Калашников В. Г. Категория «контекст» в психологии и педагогике: монография. Москва: Логос, 2010. 300 с.
18. Вербицкий А. А., Ларионова О. Г. Личностный и компетентностный подходы в образовании: проблемы интеграции. Москва: Логос, 2009. 336 с.
19. Вербицкий А. А., Рыбакина Н. А. Методологические основы реализации новой образовательной парадигмы // Педагогика. 2014. № 2. С. 3–14.
20. Вербицкий А. А., Ильязова М. Д. Инварианты профессионализма: проблемы формирования: монография. Москва: Логос, 2011. 288 с.
21. Рыбакина Н. А. Теория контекстного обучения как концептуальная основа проектирования модели непрерывного образования // Вестник МГГУ им. М. А. Шолохова. Сер. «Педагогика и психология». 2014. № 2. С. 22–28.
22. Рыбакина Н. А. Компетентностно-контекстная модель обучения и воспитания в контексте непрерывного образования // Образование через всю жизнь. Непрерывное образование в интересах устойчивого развития: материалы 13-й Международной конференции: в 2 ч. / сост. Н. А. Лобанов; под науч. ред. Н. А. Лобанова и В. Н. Скворцова. Санкт-Петербург: ЛГУ им. А. С. Пушкина, 2015. Ч. 1. С. 420–423.
23. Рыбакина Н. А. Проектирование компетентностно-контекстной модели обучения и воспитания в общеобразовательной школе // Социально-гуманитарное развитие и современность: материалы IV Международной научной конференции. Москва: МИИ, 2015. С. 105–109.
24. Рыбакина Н. А. Компетентностно-контекстная модель обучения и воспитания в общеобразовательной школе как звене непрерывного образования // Психология личностного и профессионального развития субъектов непрерывного образования: материалы XI Международной научно-практической конференции. Москва; С.-Петербург: Нестор-История, 2015. С. 250–254.
25. Рыбакина Н. А. Компетентностно-контекстная модель обучения и воспитания как основа формирования образовательной компетенции // Психолого-педагогическое сопровождение образовательного процесса: проблемы, перспективы, технологии: сборник научных трудов участников V Международной научно-практической конференции / под ред. О. В. Тарасовой. Орел, 2018. С. 229–232.

References

1. Hutorskoj A. V. Key competences as a component of personality-oriented paradigm of education. *Narodnoe obrazovanie = Public Education*. 2003; 2: 58–64. (In Russ.)
2. Shadrikov V. D. Mental'noe razvitie cheloveka = Mental Development of Man. Moscow: Publishing House Aspekt Press; 2007. 284 p. (In Russ.)
3. Ryabov V. V., Frolov Yu. V. Kompetentnost' kak indikator chelovecheskogo kapitala = Competence as an indicator of human capital. Moscow: Research Center for Quality Problems of Training of Experts; 2004. 45 p. (In Russ.)

4. Hubackova S., Semradova I. Research study on motivation in adult education. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*. 2014; 159: 396–400.
5. Kokkos A. The challenges of adult education in the modern world. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*. 2015; 180: 19–24.
6. Laal M., Laal A. Challenges for lifelong learning. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*. 2012; 47: 1539–1544.
7. Laal M., Laal A., Aliramaei A. Continuing education; Lifelong learning. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*. 2014; 116: 4052–4056.
8. Asmolov A. G., Burmenskaya G. V., Volodarskaya I. A., et al. Kak proektirovat' universal'nye uchebnye dejstviya v nachal'noj shkole: ot dejstviya k mysli = How to design universal learning activities in primary school: from action to thought. Moscow: Publishing House Prosveshhenie; 2008. 152 p. (In Russ.)
9. Rybakina N. A. The invariant of the result of continuing education. In: *Trudy V Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoy konferentsii "Tekhnologii postroyeniya sistem obrazovaniya s zadannymi svojstvami" = Proceedings of the V International Scientific-Practical Conference "Technology to Build Education Systems with Specified Properties"*; 2014 Nov 27–28; Moscow. Moscow: Sholokhov Moscow State University for Humanities; 2014. p. 255–260. (In Russ.)
10. Verbitskiy A. A., Rybakina N. A. On the system, the process and the result of continuous education. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. 2016; 6: 47–54. (In Russ.)
11. Verbitskiy A. A., Rybakina N. A. The problem of invariant of the process and results of continuing education. In: *Trudy 14 Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoy konferentsii "Obrazovanie cherez vsyu zhizn'. Nепrерывное образование v interesakh ustojchivogo razvitiya" = Proceedings of the 14th International Scientific-Practical Conference "Lifelong Learning: Continuous Education for Sustainable Development*. St.-Petersburg: Pushkin Leningrad State University; 2016. P. 1. p. 94–98. (In Russ.)
12. Rybakina N. A. Educational competence as a means of mastering educational and professional activity. In: *Metodologiya professional'nogo obrazovaniya: sbornik nauchnykh statej Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoy konferencii, posvjashhennoj nauchnomu vkladu akademika RAO A. M. Novikova = Methodology of Professional Education: Collection of Scientific Articles of the International Scientific and Practical Conference Devoted to a Scientific Contribution of the Academician of the Russian Academy of Education A. M. Novikov*. Moscow: Russian Academy of Education; 2018. p. 307–312 (In Russ.)
13. Rybakina N. A. Educational competence as a mechanism for the development of students in the system of continuing education. In: *Antropocentricheskie nauki: innovacionnyj vzgljad na obrazovanie i razvitie lichnosti: materialy VI Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoy konferencii = Proceedings of the VI International Scientific-Practical Conference "Anthropocentric Science: an Innovative Approach to Education and Personal Development"*. Voronezh: Nauchnaja kniga; 2018. p. 124–127 (In Russ.)
14. Verbitskiy A. A. Contextual education: Problems and prospects. *Pedagogika = Pedagogy*. 2014; 9: 3–14. (In Russ.)

15. Verbitskiy A. A. Methods of teaching: Traditions and innovations. *Vestnik Voronezhskogo gosudarstvennogo tekhnicheskogo universiteta* = *Bulletin of Voronezh State Technical University*. 2014; V. 10, 3/2: 108–111. (In Russ.)
16. Verbitskiy A. A. Teoriya i tehnologii kontekstnogo obrazovaniya = Theory and technologies of contextual education. Moscow: Moscow State Pedagogical University; 2017. 268 p. (In Russ.)
17. Verbitskiy A. A., Kalashnikov V. G. Kategoriya “kontekst” v psihologii i pedagogike = Category of “context” in psychology and pedagogy. Moscow: Publishing House Logos; 2010. 300 p. (In Russ.)
18. Verbitskiy A. A., Larionova O. G. Lichnostnyj i kompetentnostnyj podkhody v obrazovanii: problemy integratsii = Personal and competence approaches in education: Problems of integration. Moscow: Publishing House Logos; 2009, 336 p. (In Russ.)
19. Verbitskiy A. A., Rybakina N. A. Methodological bases of realization of new educational paradigm. *Pedagogika* = *Pedagogy*. 2014; 2: 3–14. (In Russ.)
20. Verbitskiy A. A., Il'azova M. D. Invarianty professionalizma: problemy formirovaniya = Invariants of professionalism: Problems of formation. Moscow: Publishing House Logos; 2011. 288 p. (In Russ.)
21. Rybakina N. A. The theory of contextual learning as a conceptual basis for designing the model of continuing education. *Vestnik MGGU im. M. A. Sholokhova. Seriya “Pedagogika i psihologiya”* = *Bulletin of Sholokhov Moscow State University for the Humanities. Series “Pedagogy and Psychology”*. 2014; 2: 22–28. (In Russ.)
22. Rybakina N. A. The competence-contextual model of learning and education in the context of continuous education. In: *Trudy 13 Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoy konferentsii “Obrazovanie cherez vsyu zhizn’: Nepreryvnoe obrazovanie v interesakh ustojchivogo razvitiya”* = *Proceedings of the 13th International Scientific-Practical Conference “Lifelong Learning: Continuous Education for Sustainable Development”*. St.-Petersburg: Pushkin Leningrad State University; 2015. P. 1. p. 420–423. (In Russ.)
23. Rybakina N. A. Designing competence-context model of learning and education in a secondary school. In: *Trudy IV Mezhdunarodnoj nauchnoj konferentsii “Social’no-gumanitarnoe razvitie i sovremennost”* = *Proceedings of the IV International Scientific Conference “Social and Humanitarian Development and Modernity”*. Moscow; 2015. p. 105–109. (In Russ.)
24. Rybakina N. A. Competence-contextual model of learning and education in a secondary school as the link of the continuing education. In: *Psihologiya lichnostnogo i professional’nogo razvitiya sub’ektov nepreryvnogo obrazovaniya: materialy XI Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoy konferencii* = *Proceedings of the XI International Scientific-Practical Conference “Psychology of Personal and Professional Development of Subjects of Continuing Education*. Moscow; St.-Petersburg: Publishing House Nestor-Istorija; 2015. p. 250–254. (In Russ.)
25. Rybakina N. A. Competence-context model of training and education as the basis for the formation of educational competence. In: *Psihologiya lichnostnogo i professional’nogo razvitiya sub’ektov nepreryvnogo obrazovaniya: mate-*

rialy XI Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoy konferencii = Proceedings of the V International Scientific-Practical Conference "Psychological and Pedagogical Support of Educational Process: Problems, Prospects, Technologies". Orel; 2018. p. 229–232. (In Russ.)

Информация об авторе:

Рыбакина Наталья Александровна – кандидат педагогических наук, заведующая кафедрой современных технологий и качества образования Муниципального бюджетного образовательного учреждения организации дополнительного профессионального образования «Центр развития образования» городского округа Самара», Самара, Россия. E-mail: rybakina@yandex.ru

Статья поступила в редакцию 17.01.2018; принята в печать 18.04.2018.
Автор прочитал и одобрил окончательный вариант рукописи.

Information about the author:

Natalia A. Rybakina – Candidate of Pedagogical Sciences, Head of the Department of Modern Technologies and Quality of Education, Municipal Budgetary Educational Institution for Advanced Vocational Training "Education Development Center" of Samara City District, Samara, Russia. E-mail: rybakina@yandex.ru

Received 17.01.2018; accepted for publication 18.04.2018.
The author has read and approved the final manuscript.

ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

УДК 378.4

DOI: 10.17853/1994-5639-2018-5-56-78

ARE ENTREPRENEURS BORN OR MADE? EFFECTIVE ACADEMIC MODELS TO FOSTER ENTREPRENEURIAL GRADUATES

I. L. Pluzhnik¹, T. O. Ilitskaya²

University of Tyumen, Tyumen, Russia.

E-mail: ¹i.l.pluzhnik@utmn.ru; ²t.o.ilitskaya@utmn.ru

Florence Lucci

Quinsigamond Community College, Worcester, Massachusetts, USA.

E-mail: florencelucci@gmail.com

Abstract. *Introduction.* Professional training of the people possessing a wide range of entrepreneurial competencies is becoming an imperative in the conditions of a post-industrial society development characterized by a focus on innovation, priority of knowledge, a high level of competition and involvement of a big proportion of population in service industries. Universities are charged to play a key role in developing highly qualified specialists with an extensive creative and intellectual potential capable of implementing various business projects and becoming a driving force of a sustainable economic growth in their countries. Therefore, there is a big interest in practices of developing graduates' entrepreneurial culture and literacy established in universities of developed countries.

Aim. The article is aimed at systematizing the existing experience of the US and UK universities in delivering entrepreneurship education based on academic models as well as considering a possibility of adapting the most efficient conceptions, teaching approaches and techniques within the Russian higher education system.

Methodology and research methods. The methods include a qualitative analysis of the concepts "entrepreneurship education" and "entrepreneurial competencies". A case study method was used for describing the academic models applied for teaching entrepreneurship in different universities.

Results and scientific novelty. The processes and outcomes of entrepreneurship training in the US and UK higher educational institutions were characterized and compared. The paper provides the description of the academic models applied at the leading universities for providing business education. They integra-

te the elements of experiential learning, multidisciplinary, multicultural, interactive, learner-centered teaching approaches to developing entrepreneurial behavior patterns, key and variable competencies and “soft” skills.

The paper reveals the problems and drawbacks of entrepreneurship education delivery within the Russian higher education: a discrepancy between the competencies fixed in university curricula and the ones actually needed; an inadequacy of teaching methods and absence of consistency in the course of students’ acquisition of theoretical knowledge and practical skills for efficient entrepreneurship activity.

Practical significance. The recommendations for improving entrepreneurship education in the Russian higher education system were proposed. The authors grounded a need for implementing an academic model of experiential learning, which enables graduates to develop entrepreneurial competencies and acquire a system of knowledge in the field of entrepreneurship.

Keywords: entrepreneurship education, entrepreneurial competencies, university, academic models.

Acknowledgements. The authors would like to thank the reviewers for their comments and suggestions that contributed to development of this article.

For citation: Pluzhnik I. L., Ilnitskaya T. O., Lucci F. Are entrepreneurs born or made? Effective academic models to foster entrepreneurial graduates. *The Education and Science Journal*. 2018; 5 (20): 56–78. DOI: 10.17853/1994-5639-2018-5-56-78

ПРЕДПРИНИМАТЕЛЯМИ РОЖДАЮТСЯ ИЛИ СТАНОВЯТСЯ? ЭФФЕКТИВНЫЕ АКАДЕМИЧЕСКИЕ МОДЕЛИ ОБУЧЕНИЯ ПРЕДПРИНИМАТЕЛЬСТВУ СТУДЕНТОВ ВУЗОВ

И. Л. Плужник¹, Т. О. Ильницкая²

*Тюменский государственный университет, Тюмень, Россия.
E-mail: ¹i.l.pluzhnik@utmn.ru; ²t.o.ilnickaya@utmn.ru*

Флоренс Луччи

*Муниципальный колледж Квинсгамонд, Вустер (Массачусетс), США.
E-mail: florencelucci@gmail.com*

Аннотация. Введение. В условиях становления и развития постиндустриального общества, отличительными чертами которого являются инновационность, приоритет знаний, высокая степень конкуренции, а также занятость большей части населения в сфере услуг, насущной потребностью становится профессиональная подготовка людей, владеющих широким спектром предпринима-

тельских компетенций и способных стать движущей силой устойчивого экономического роста в своей стране. Центральная роль в решении данной задачи отводится университетам, чья миссия заключается в обеспечении экономики знаний высококвалифицированными кадрами, обладающими значительным творческим и интеллектуальным потенциалом, необходимым, в частности, для осуществления различных бизнес-проектов. В связи с этим большой интерес вызывает сложившаяся в развитых странах практика формирования предпринимательской культуры и грамотности у выпускников высших учебных заведений.

Цель статьи – систематизация имеющегося в университетах США и Великобритании опыта организации предпринимательского образования, реализуемого на основе академических моделей, и поиск возможностей адаптации к российским реалиям наиболее перспективных концепций, технологий и продуктивных приемов обучения.

Методы и методики. В работе использовались методы сравнительного анализа и качественного анализа семантики понятий «предпринимательское образование» и «предпринимательские компетенции». Академические модели обучения предпринимательству в различных университетах рассматривались на основе метода «кейс-стади».

Результаты и научная новизна. Охарактеризованы и сопоставлены процессы и результаты обсуждаемого вида подготовки в американской и английской высшей школе. Описаны применяющиеся в ведущих университетах модели бизнес-образования, интегрирующие элементы междисциплинарного, практико-ориентированного, интерактивного, мультикультурного и лично-центрированного подходов к формированию образцов (паттернов) предпринимательского поведения, ключевых и вариативных предпринимательских компетенций и «мягких» умений.

Вскрыты существующие в настоящее время проблемы и недостатки обучения предпринимательству в российских вузах: несоответствие между зафиксированными в учебных планах и востребованными на деле компетенциями, слабая разработанность методик и отсутствие системности в процессе овладения студентами теорией и практическими навыками эффективной предпринимательской деятельности.

Практическая значимость. Предложены рекомендации по совершенствованию предпринимательского образования в российской высшей школе. Обоснована необходимость внедрения практико-ориентированной модели профессиональной подготовки, позволяющей выпускникам вузов получить целостные, системные знания в сфере предпринимательства.

Ключевые слова: предпринимательское образование, предпринимательские компетенции, университет, академические модели.

Благодарности. Авторы выражают признательность экспертам журнала за объективный анализ содержания статьи и рекомендации по поводу повышения ее содержательности.

Для цитирования: Плужник И. Л., Ильницкая Т. О., Луччи Ф. Предпринимателями рождаются или становятся? Эффективные академические модели обучения предпринимательству студентов вузов // Образование и наука. 2018. Т. 20. № 5. С. 56–78. DOI: 10.17853/1994-5639-2018-5-56-78

Introduction

There is a growing interest in entrepreneurship education on the part of universities and scientific educational community. The need to develop entrepreneurship education within universities and conduct research into this area can be explained by a growing demand for people who possess a high level of entrepreneurial culture and a specific set of entrepreneurship competencies. These people are the key factor for developing entrepreneurial economies based on competitiveness, innovation and creativity. Only such economies can make it possible to increase the social and economic well-being of people and provide a sustainable development for countries.

According to the Report on developing entrepreneurial graduates in the UK higher educational institutions prepared by the experts in the field of education and business “universities and other higher educational institutions are ideally charged to expose students to environments which foster entrepreneurial mindsets, behaviors and capabilities to deal with an increasingly complex and uncertain world” [1, p. 10].

The experts of the Kauffman Foundation (US), which deals with supporting entrepreneurship education, confirm that “entrepreneurship is higher education’s authentic and natural ally” [2, p. 2]. The UNESCO World Conference recognized its value and advocated cultivating entrepreneurship and skills in higher education¹. The need for fostering younger generation’s entrepreneurial competencies is grounded in “The Federal Targeted Program for Russia’ Education Development until 2020”, which includes a provision about involving young people in entrepreneurship activity².

The participants of the recent annual international scientific conference under the name “Current Entrepreneurship Education”, which was held in Moscow in March 2018, emphasized the role of higher educational institutions in training potential entrepreneurs and people possessing entrepreneurial competencies [3–5].

¹ Report of the world conference on Education, UNESCO, Paris. Available online: <http://unesdoc.unesco.org/images/0011/001166/116618m.pdf>.

² The Federal State Program for the Development of Education for 2015–2020. Available online: <http://static.government.ru/media/files/uSB6wfRbuDS4STDe6SpGjaAEpM89lzUF.pdf>.

Thus, we can make a conclusion about a unanimous agreement on the part of national governments, international organizations, educational and business communities and non-governmental foundations on the role played by universities in providing entrepreneurship education and training entrepreneurial graduates.

In this paper, we will look at the models of entrepreneurship education at the US and the UK universities and identify the methods and techniques applied when teaching students entrepreneurial competencies. In addition, we will outline a set of recommendations for developing entrepreneurship education in Russia's higher educational institutions.

The focus on the specifics of entrepreneurship education in American and British universities can be explained by the two facts: 1) it has been included into the curricula of higher educational institutions since 1948 when the first course in entrepreneurship was introduced at Harvard University by Prof. Miles Mace [6]; 2) "in the US entrepreneurship has historically been a key driver of economic growth" [6, p. 2].

Thus, the USA has the widest and most various experience of developing entrepreneurship education at universities, which can be interesting for studying and applying in higher educational institutions of different countries including Russia.

As for the development of entrepreneurship education in British universities it is not as historically old as in the US. However, in our opinion, the approach to training entrepreneurial graduates used in British universities is effective and worth researching and implementing.

Despite an increasing interest in the subject of developing entrepreneurship education within Russian higher educational institutions and a big number of publications in this area, there is little research done by Russian scientists related to entrepreneurship education in the US and the UK universities. Most publications in Russian scientific journals consider foreign universities' entrepreneurship education from the economic point of point. They provide an analysis of foreign universities experience in developing an entrepreneurship environment [7]; describe a university as a driver of regional or national economic development [8] or focus on specifics of entrepreneurship education within technical universities [9].

We argue that entrepreneurship education is not only about business and economy. An entrepreneurial graduate being a final product of entrepreneurship education should possess a wide set of skills, competencies and capabilities ranging from specific business and entrepreneurship-related ones to so called "soft" skills, which are not of lesser importance than the former.

The second point we make is that the application of effective approaches, methods and techniques will result in students' acquisition of entrepreneurship competencies. The emphasis should be made not only on what to teach; but also on how to teach. Thus, a high level entrepreneurship education should be based on a well-structured academic model comprising teaching approaches, methods and techniques to be used and a set of competencies to be developed. In order to prove our hypothesis, we are going to consider the process of developing entrepreneurial university graduates from the pedagogical point of view. We will focus on competencies and skills needed by entrepreneurial graduates and approaches and methods used to develop them. By entrepreneurial graduates we mean all students involved in entrepreneurship education irrespective of their major. They will not necessarily become entrepreneurs and open their own businesses. But, they will possess a set of skills and competencies which will enable them to reveal their creative, intellectual and enterprising potential to the maximum effect regardless of their post-graduate employment. In respect to this view, our opinion coincides with that of Heidi M. Neck and Andrew C. Corbett, who said that entrepreneurship education equips learners with important life skills which will enable them to live productive lives even if they do not start their own business [10].

Literature Review

The key concepts within our research are those of "entrepreneurship education" and "entrepreneurial competencies". As the focus of our research is entrepreneurship education in the US and UK universities, we did not choose to review articles on entrepreneurship education published in Russian academic journals. Moreover, it was problematic to find clear definitions for entrepreneurship education and entrepreneurial competencies as entrepreneurship education is currently being piloted in Russian universities and entrepreneurial competencies are still in the phase of development. Instead, we focused on the definitions of these two concepts provided in foreign research articles.

In the review of literature on entrepreneurship education, Mwasalwiba defines entrepreneurship education as an educational process designed to influence individuals' behavior, values or intention to be involved in entrepreneurship [11]. The same view is shared by Colombo and Grilli [12] and Nuthall [13]. Hytti and Kuopusjärvi emphasize the distinction between the two characteristics attributed to students involved in entrepreneurship education, namely being enterprising and entrepreneurial [14]. We agree with this division, but it is not a highlight of this article.

The European Commission in its report identified a set of entrepreneurship skills, capabilities and competencies and concluded that entrepreneurship education enables students to be "... more creative/innovative; highly motivated; proactive; self-aware; self-confident; willing to challenge; better communicators; decision-makers; leaders; negotiators; networkers; problem solvers; team players; systematic thinkers; less dependent; less risk averse; able to live with uncertainty; capable of recognizing opportunities" [15, p. 10]. Entrepreneurship education as defined by Jane Chang and Alison Rieple "aims to develop students' mindsets, behaviors, skills and capabilities, which will create the entrepreneurs of the future and does not extend to be demanded in other professional spheres except entrepreneurial activity [16, p. 226]. Their opinion coincides with that of Fayolle, who identifies the same components and the same purpose for entrepreneurship education [17].

The definition of entrepreneurship education, which is closest to our understanding and fits the framework of this research, is given by Heidi M. Neck and Andrew C. who consider entrepreneurial skills to be life skills for the 21st century [10]. The report prepared for the OECD Ministerial Conference on Small and Medium-sized Enterprises, which took place on 22–23 February 2018 in Mexico, includes "creativity, a sense of initiative, problem-solving, the ability to marshal resources, and financial and technological knowledge" into the list of entrepreneurial competencies. These competencies are developed through entrepreneurship education and demanded not only by entrepreneurs, but also by "entrepreneurial employees", which constitutes our position on entrepreneurship education [18, p. 3].

In addition to analyzing recent publications on entrepreneurship education in peer-reviewed journals, we studied the reports prepared by the Panel members of the Kaufmann Foundation (US) and the leading experts of educational and business communities (UK). We believe they contain essential guidelines for developing entrepreneurship education in higher educational institutions.

The Kaufmann Foundation Report on Entrepreneurship in American Higher Education [2].

The report emphasizes the interdisciplinary nature of entrepreneurship education and the importance of integrating it into various disciplines in curricula. "Entrepreneurship naturally and authentically draws together subjects usually taught and studied separately" and provides conditions for "studying how cultural values, social institutions, economic policies, and legal practices interrelate to shape human behavior" [2, p. 10].

Confirming the direct relevance of entrepreneurship to studies in business and economics, the authors of the report suggest integrating entrepreneurship education into humanities and social sciences as well as other disciplines.

An important point the authors make is the need for developing innovative curricula. According to the report, “curriculum is the basic enterprise of education” [2, p. 14]. This asks for entrepreneurial faculty willingness and ability to train entrepreneurial students.

The “Developing Entrepreneurial Graduates” Report (UK) [1].

The experts define entrepreneurship education as “a process which develops individuals’ mindsets, behaviors, skills and capabilities. These can be applied to create value in a range of contexts and environments from the public sector, non-profits, universities and social enterprises to corporate organizations and new venture start-ups” [1, p. 12]. Further, they identify a set of principles for developing entrepreneurship education in higher educational institutions. They include:

- 1) “the need for an enabling institutional environment;
- 2) the engagement of key stakeholders within and outside the institution;
- 3) the development of entrepreneurial pedagogic approaches in teaching, learning and support practices” [1, p. 14].

As our interest lies in pedagogical aspects of entrepreneurship education, we will focus on the third principle.

Fostering entrepreneurial culture, which comprises the development of competencies, mindsets, attitudes, beliefs and personal values, asks for the use of innovative pedagogies. The features of the innovative pedagogies include:

- using a learning model centered around the experience, action and reflective practices;
- embedding the situations from the world of business into the educational process;
- applying a multidisciplinary approach to forming entrepreneurial culture;
- increasing the role of self-directed learning;
- applying practice-oriented teaching techniques aimed at developing general employability skills (critical thinking, team-working, communication skills, etc.) [1].

The teaching methodology used within the implementation of entrepreneurship education comprises project-based learning (PBL), task-based instruction (TBI) and role-plays.

According to the report, the application of the above-mentioned teaching approaches, methods and techniques will facilitate fostering entrepreneurial students who will possess a range of entrepreneurial competencies included in Table 1 (adapted from [1, pp. 31–33]).

Table 1

Overall system of targeted entrepreneurial competencies

Key entrepreneurial skills	Generic entrepreneurship "soft" skills	Behavioral patterns	Key entrepreneurial values	Key business practices
• opportunity seeking; • initiative-taking; • strategic thinking; • negotiation capacity; • selling capacity; • achievement orientation; • decision-making with limited information	• learning from relationships; • improving emotional self-awareness; • emotional intelligence capacity; • finding an idea; • seeing problems as opportunities	• living with uncertainty and complexity; • having to do everything under pressure; • exposure to working autonomously; • holistic management; • working flexibly and long hours	• strong sense of independence; • distrust of bureaucracy and its values; • self-made/self confidence; • strong sense of ownership; • strong action orientation; • belief in the individual and community, not the state	• seeing products and services as combinations of benefits; • developing a total service package; • pricing a product service; • identifying and approaching good customers; • appraising and learning from competition • developing a business plan as a relationship communication instrument

In our research, we stick to the definition of competence given by I. Pluzhnik, who considers it an integrative complex phenomenon which includes a single entity of skills, behavioral patterns, values and situations of professional context a person has to operate in. The table below represents a detailed description of all these components of competences specific for entrepreneurship education¹.

Materials and Methods

The object of our research is entrepreneurship education in American and British universities. We aimed our research at identifying academic mo-

¹ Pluzhnik I. L. Formation of intercultural communicative competence of students of the humanitarian profile in the process of professional training. Doct. Diss. University of Tyumen. Tyumen. 2003. 29 p.

dels applied by American and British universities for developing students' entrepreneurial competencies. Within the models, we focused on methods and techniques used and skills and competencies developed.

The research is based on studying various sources ranging from scientific papers published in peer-reviewed journals to reports prepared by the US and UK experts in the field of education and business.

At the initial stage we applied the method of semantic analysis for revealing the content of the key concepts of our research, such as entrepreneurship education and entrepreneurial competencies.

The next stage of research consisted in selecting examples of effective practices within entrepreneurship education in the US and UK universities. By means of scientific analysis, synthesis and generalization, we identified the academic models and conducted their comparative analysis.

As the main tool of our research we chose the method of case study, which has proved to be "an effective methodology to investigate and understand complex issues in real world settings" [19]. We analyzed the selected cases related to teaching entrepreneurship with a view of identifying general principles [20] such as defining the academic model of entrepreneurship education and specifying the teaching methods and students' competencies included into the applied model. The comparison of the three cases allowed us to conclude on the most effective approaches to teaching entrepreneurship in higher educational institutions of the US and UK and outline recommendations for developing students' entrepreneurial competencies within Russia's university context.

Results and Discussion

The University of Massachusetts (US) case study [21].

The global entrepreneurship education program was launched during the winter of 2014 by the Business School of a leading US public university – the University of Massachusetts – Lowell jointly with BVB College of Engineering & Technology in Hubli, India. The group of 117 undergraduate, graduate and post-graduate students from six countries with different cultural and educational backgrounds was involved in entrepreneurship learning through an intensive two-week program.

The program consisted of multiple stages. During the summer of 2014 and the winter of 2015, there were exchange visits between the Indian and American students. In the summer of 2015, the program was expanded to some other countries and involved students from Japan, China, Thailand and Guyana. Participating student majors included Business, Medicine, and Engineering. The program can be characterized as inter-disciplinary, multi-cultural, multi-level and experiential.

The student-centered interactive framework was chosen for organizing the process of learning the principles of innovation and entrepreneurship as well as marketing, financing and the business model. In this learning environment, the teacher's role was that of "a guide and a facilitator" [21, p. 125]. The classes included discussions, case studies, group work and brainstorming sessions.

A big advantage of the program was students' work on technology commercialization projects, such as water purification, home automation, plant disease identification and service robots. The project-based learning took place both inside and outside of class with students "researching, analyzing data, discussing the project, sharing ideas and having fun" [21, p. 126].

Finally, students presented their projects, which demonstrated that "they not only grasped the basics of entrepreneurship; but also learned how to work in teams and communicate in a team environment comprised of members from a variety of functional backgrounds" [21, p. 126].

Involvement of guest speakers, field visits to technological companies, business incubators, social organizations, and cultural sites created a real entrepreneurship environment throughout the program duration. The multi-cultural component of the program facilitated developing students' cross-cultural sensitivity as well as strengthening their social and team-work skills. The multi-cultural and inter-disciplinary character of the program simulated a real-world business and workplace environment.

From the detailed description of the program provided by the authors, we can conclude that students benefited greatly, not only in terms of business related knowledge acquisition, but also from the point of view of special entrepreneurship and general employability skills development.

The University of York (UK) case study [22].

The article describes the interdisciplinary Master of Science Engineering Management Program introduced in the University of York (UK), the Department of Electronics in 2010. The program is aimed at training entrepreneurs "who are the smart innovators actively involved in the design and creation of new products, ventures and business models" [22, p. 2]. According to the authors the role of entrepreneurs lies not only in creating new business ventures, but also in developing new products, technologies and administrative strategies.

The aim of the program is to "allow technically qualified students to develop their engineering management knowledge and skills within a technical context and with a specialist management emphasis" [22, p. 3]. As the students enrolled in the program did not have any management studies backgro-

und, the emphasis was made on teaching them generic entrepreneurship skills. They comprise creativity, innovation, problem solving, communication, team work and interpersonal skills, “which are an important part of entrepreneurship and entrepreneurship effectiveness” [22, p. 3].

The curriculum included lectures and workshops as well as project work. Students participated in group projects which required them “to propose a technical and business solution to a substantial real engineering problem” [22, p. 3]. Additionally, students were supposed to do some independent work by studying materials available on the university web pages and filling in an e-learning log for personal reflection.

The learning process comprised of case studies as well as group projects can be characterized as active and experiential. Students were exposed to situations related to the real world of engineering. The combination of multidisciplinary approach and mixed learning strategies resulted in students’ acquisition of entrepreneurial awareness, mindset and competencies. A variety of business modules students studied through, examples such as Management and Marketing of Technology, Accounting and Finance, Enterprise of Business equipped students with necessary business-related knowledge and skills. All this could enable students to choose a career of an entrepreneur and/or chose to become an efficient entrepreneur [22].

The popularity of the program is confirmed by the fact that it attracts students from all over the world. Another proof of the program efficiency is the interviews with alumni who “highlighted the importance of being entrepreneurial in the current competitive environment” [22, p. 5].

We agree with the authors who conclude that the need for such type of interdisciplinary entrepreneurship program is increasing in the current conditions of a growing demand for creative entrepreneurs and inventive engineers.

The Babson College case study (US) [23].

The hands-on, action-oriented prototyping approach to teaching entrepreneurship was successfully applied at Babson College, which is famous for its cutting-edge innovations in entrepreneurship education. The emphasis is made on the value of prototyping in opportunity identification and opportunity evaluation, which are the key entrepreneurial competencies.

The author defines prototyping as “the process of quickly putting together working models (i.e., prototypes) to represent ideas, test various aspects of a design, and gather early customer feedback” [23, p. 119]. The target audience feedback enables entrepreneurs to decide what product or service concept to develop.

Students were offered the task of prototyping concepts to cope with an urgent real-life challenge. This project dealt with the public health challenge of vitamin D deficiency in youth. The Prototype-It Challenge activity, which can be described as interactive and hands-on, consisted of several stages. At the stage of introduction students were familiarized with the prototyping process. They were given information about a public challenge and the target audience (10- to 12-year-old children). Then, students were divided into teams and provided with materials, such as paper, scissors, markers, glue. The students were supposed to create prototypes within 30 minutes. After completing some prototype building representatives from each group made brief presentations of their concepts. The next stage included watching the “Experts Kids Panel” video which contained the target customers’ feedback on a range of prototypes. It encouraged students to reflect on their prototypes and identify “drivers of value creation and destroyers of value creation for the target customer” [23, p. 121]. Despite a short length of this activity (75–90 minutes), it proves to be highly effective in terms of developing students’ entrepreneurship competencies which can be transferred to another environment.

The experiential learning model this activity refers to is based on learners’ direct experience and action as well as reflection and peer evaluation. It facilitates the development of students’ creativity, problem solving and team work skills. The author emphasizes the following benefits of experiential learning: “experience-acquisition, ... which serves as a context for future action, reflection, the demonstration of agency by the learner ... due to the need to make a choice and act in the face of ambiguity, the internalization of learning through the process of reflection, the generalization of experiences and learning to other contexts and challenges” [23, p. 128]. Another advantage of experiential learning and the Prototype-It Challenge activity is its mirroring real life problems and the real world of entrepreneurship challenges, which makes the learning process meaningful and motivating for students.

From a comparative analysis of the described cases we can conclude that the most widely used academic model for entrepreneurship education is the experiential learning model, which was developed by D. Kolb, an American educational theorist. Kolb stated that “learning is the process whereby knowledge is created through the transformation of experience” [24, p. 38]. The proper choice of teaching methods and techniques allows learners to get knowledge and develop skills through active experiencing real-world situations. Additionally, experiential learning enables students to reveal their intellectual and creative potential.

It is evident from the analyzed cases that a variety of methods and techniques, among which are project-based learning, team work, case studies, reflection practice, prove to be effective for developing students' specific entrepreneurship competencies (opportunity identification, opportunity evaluation) as well as general employability skills (21st century skills of creativity, collaboration, communication and critical thinking) [25]. If we look back at the findings in the report on developing entrepreneurial graduates, we will notice a direct correlation between students' competencies and teaching methodology presented in the report and their analogues from Table 2, which summarizes the results of the comparative analysis conducted by the authors.

We strongly believe that the successful teaching of entrepreneurship consists of aligning learning objectives (competencies to be developed) and instructional strategies (activities to be used). As can be seen from the cases studied the competencies students should acquire in the course of entrepreneurship education are clearly defined. The US and UK universities provide entrepreneurship education basing on an academic model which presents an integral system of the following components:

- 1) teaching approaches;
- 2) methods and techniques;
- 3) competences and skills.

The model proves to be effective if all its components are properly correlated, i.e. teaching methods and techniques fit the chosen approach and can effectively attain the expected outcomes in terms of learners' competencies and skills.

In recent years there has been a big discussion of the issues of standards for entrepreneurship education at the national academic level and within universities. The University of Tyumen is getting involved in delivering entrepreneurship education to students of different academic directions and specialties. When studying the curriculum for the discipline "Fundamentals of Entrepreneurship", which is obligatorily taught to all students at the University of Tyumen, we found out that the wording of competencies, students should develop, are distantly related to entrepreneurship. According to the curriculum of "Fundamentals of Entrepreneurship" for students majoring in Pedagogy (Arts, Music Education), the key competence is defined as "an ability to use systematized theoretical and practical knowledge of Humanities, Social and Economic sciences for solving social and professional tasks" [26, p. 5]. Students of Management and Robotics should develop the same-worded competence after completing the course of Fundamentals of Entreprene-

urship, namely “an ability to use the basics of economic and legal knowledge in different spheres of activity” [27, p. 6; 28, p. 5].

Table 2
Academic models in Anglo-Saxon entrepreneurship education

Aca- de- mic mo- del	The University of Mas- sachusetts Model (US)	The University of York Model (UK)	Babson College Model (US)
Teaching approach	Experiential Learning; Multidisciplinary, Multicultural; Interactive; Learner-centered	Experiential Learning; Interdisciplinary; Active	Experiential Learning; Hands-on; Action-oriented
Teaching methods and techniques	Group work; Project-based learning; Case studies; Discussions; Brainstorming sessions; Field visits to companies, business incubators, social organizations, cultural sites	Group work; Project-based learning; Case studies; Problem-based learning; Blended learning; Reflection practice	Group work; Project-based learning; Prototyping; Discussions; Brainstorming sessions; Reflection practice; Peer assessment
Learners’ competencies	Creativity; Critical thinking; Collaboration; Communication and social skills; Research skills; Problem solving; Cross-cultural awareness	Creativity; Critical thinking; Collaboration; Communication and interpersonal skills Problem-solving; Team-working; Innovation	Creativity; Critical thinking; Agency; Opportunity identification; Opportunity evaluation; Ability to work under pressure. Team-working;

As we can see, all these competencies have little to do with entrepreneurship, although the content of the curriculum is related to business and entrepreneurship aspects. When comparing the list of competencies needed by entrepreneurial graduates in Table 1 and a single competence included into

the curriculum within the course of Fundamentals of Entrepreneurship we distinctly can see an absence of all those competencies which can develop entrepreneurial students. As the teaching process within the Russian higher education system is competence-based, the clear and detailed identification of key learners' competencies to be developed is of primary importance.

We do not call for mechanical copying of experience of teaching entrepreneurship accumulated in foreign universities, but would like to outline some recommendations on how to foster entrepreneurial students within Russian higher education based on the results of our research. They are as follows:

- developing an effective and well-structured academic model for entrepreneurship education;
- threading entrepreneurship education components across various disciplines by means of case studies, role plays, project-based learning, experiential learning;
- expanding interdisciplinary links based on the application of special pedagogical techniques within students' academic and extra-curricular activity (development of joint courses and electives, holding contests of business plans, conferences on entrepreneurship, arranging meetings with representatives of business community, field visits to companies, business incubators);
- using an extensive potential of Humanities (developing skills of communication, collaboration, team-working, revealing students' creative potential).

We do realize the challenges facing the universities and the faculty related to implementation of entrepreneurship education: a lack of resources, official requirements for syllabus development to be followed, resistance on the part of some faculty members and students more comfortable with teacher-centered learning model. However, it is up to the faculty to try to be "enterprising". Only such kind of faculty can develop entrepreneurial students.

Conclusion

When teaching entrepreneurship, we deal not only with specific knowledge and skills related to business, management and finance. A much wider range of competencies can be developed through special teaching approaches, methods and techniques and will result in fostering entrepreneurial students. Entrepreneurial graduates will have plenty of opportunities for their professional self-actualization whether they will become successful entrepreneurs or creative employees in a company, a government organization or an educational institution. The competencies they will be equipped with during entrepreneurship education will enable them to realize their professional and personal potential to the maximum effect.

Entrepreneurship education is not a tribute to fashionable trends, but an imperative of the current economic and social conditions both on global and national levels. Nowadays, universities throughout the world are taking great effort to enhance entrepreneurship education by means of developing effective entrepreneurship curricula, embedding entrepreneurship education across disciplines, establishing links with business community and setting up business incubators.

The analyzed cases reflect valuable experience of the US and UK universities in providing entrepreneurship education. Practices of many other foreign higher educational institutions are worth studying and disseminating for further analysis.

Currently Russian universities are getting engaged in scientific research into different aspects of entrepreneurship education and practical projects aimed at developing entrepreneurial graduates. However, there is a lot of work to be done in this direction. There is an urgent need for developing entrepreneurship programs which integrate courses and innovative approaches to teaching entrepreneurship and are geared for specifically trained faculty who will deliver entrepreneurship education. The main condition for effectiveness of entrepreneurship education is its reliance on a well-designed academic model. First and foremost, we need to come to understanding that entrepreneurship education is not limited with specific business knowledge and skills but comprising a wide range of competencies, behaviors and capabilities and can “be applied to create value in a range of contexts and environments from the public sector, non-profits, universities and social enterprises to corporate organizations and new venture start-ups” [1, p. 12].

Although we do not deny that talented entrepreneurs can be born, we tend to agree with Peter Drucker, one of the leading management thinkers of the 21st century, who said: “Entrepreneurship is not magic, it is not mysterious and it has nothing to do with genes. It is a discipline. And, like any discipline, it can be learned” [29, p. 18].

References

1. Keith Herrmann. NESTA, NCGE and CIHE report. Developing Entrepreneurial Graduates: Putting Entrepreneurship at the Centre of Higher Education. London, England: NESTA; 2008. 40 p.
2. Kauffman Panel on Entrepreneurship Curriculum in Higher Education. Entrepreneurship in American Higher Education: A Report from the Kauffman Panel on Entrepreneurship Curriculum in Higher Education [Internet]; Kansas City: Kauffman Foundation; 2008 [cited 2018 May 1]. 28 p. Available from: https://www.kauffman.org/-/media/kauffman_org/research-reports-and-covers/2008/07/entrep_high_ed_report.pdf.

3. Kirsanova O. G. Professional training of entrepreneurs within higher education. In: *Sovremennoye predprinimatel'skoye obrazovaniye. Sbornik yezhegodnoy mezhdunarodnoy nauchno-prakticheskoy konferentsii. = Contemporary Entrepreneurship Education. Proceedings of the Annual International Scientific and Practical Conference* [Internet]; Moscow. 2018 Mar [cited 2018 May 5]; p. 20–27. Available from: <http://ruaee.ru/projects/sovremennoe-predprinimatelskoe-obrazovanie-2018/> (In Russ.)
4. Nikitina N. Yu. Problems of entrepreneurial education in the era of the development of digital technologies. In: *Sovremennoye predprinimatel'skoye obrazovaniye. Sbornik yezhegodnoy mezhdunarodnoy nauchno-prakticheskoy konferentsii. = Contemporary Entrepreneurship Education. Proceedings of the Annual International Scientific and Practical Conference* [Internet]; Moscow. 2018 Mar [cited 2018 May 5]; p. 63–66. Available from: <http://ruaee.ru/projects/sovremennoe-predprinimatelskoe-obrazovanie-2018/> (In Russ.)
5. Lyubanenko A. V. On the system of teaching entrepreneurial competencies in the Tyumen State University. In: *Sovremennoye predprinimatel'skoye obrazovaniye. Sbornik yezhegodnoy mezhdunarodnoy nauchno-prakticheskoy konferentsii. = Contemporary entrepreneurship education. Proceedings of the annual international scientific and practical conference* [Internet]; Moscow. 2018 Mar [cited 2018 May 5]; p. 49–53. Available from: <http://ruaee.ru/projects/sovremennoe-predprinimatelskoe-obrazovanie-2018/> (In Russ.)
6. Wilson K. E. Entrepreneurship Education in Europe. European Foundation for Entrepreneurship Research. Chapter 5. OECD; 2008. 20 p.
7. Petrosyants D. V. Entrepreneurial university: foreign experience and the Russian reality. *Regional'naya ekonomika: teoriya i praktika = Regional Economy: Theory and Practice*. 2013; 31: 41–48. (In Russ.)
8. Karpov A. A. Modern university as the driver of economic growth: Models and missions. *Voprosy ekonomiki = Issues of Economics*. 2017; 3: 58–76. (In Russ.)
9. Korotkov A. V., Fonotov A. G. Comparative analysis of entrepreneurship education in technical universities in Russia and the United States. *Obrazovaniye i innovatsii = Education and Innovation*. 2015; 10 (204): 58–76. (In Russ.)
10. Heidi M. Neck and Andrew C. Corbett. The Scholarship of teaching and learning entrepreneurship. *Entrepreneurship Education and Pedagogy*. 2018; Vol 1. Issue 1: 8–41.
11. Mwasalwiba E. S. Entrepreneurship Education: A review of its objectives, teaching methods, and impact indicators. *Education and Training*. 2010; 52 (1): 20–47.
12. Colombo M. G. and Grilli L. Founders' human capital and the growth of new technology-based firms: a competence-based view. *Research Policy*. 2005; Vol. 34: 795–816.
13. Nuthall P. L. Determining the important management skill competences: the case of family farm business in New Zealand. *Agricultural Systems*. 2006; Vol. 88 (2/3): 429–450 p.
14. Hytti U., Kuopusjärvi P. Three perspectives to evaluating entrepreneurship education: Evaluators, programme promoters and policy makers. In: *Euro-*

pean Foundation for Management Development, 34th Entrepreneurship, Innovation and Small Business Conference; 2004; Turku, Finland. 6 p.

15. Entrepreneurship in higher education, especially within non-business studies – Final Report of the Expert Group. Brussels: European Commission. Enterprise and Industry Directorate-General. 2008. 69 p. Available from: <http://ec.europa.eu/DocsRoom/documents/2214/attachments/1/translations/en/renditions/native>

16. Chang J. and Rieple A. Assessing students' entrepreneurial skills development in live projects. *Journal of Small Business and Enterprise Development*. 2003; 20 (1): 225–241. Available from: <https://dx.doi.org/10.1108/14626001311298501>.

17. Fayolle A. Essay on the nature of entrepreneurship education [Internet]. 2007 [cited 2015 Feb 2]. 18 p. Available from: https://www.kmu-hsg.ch/rencontres/2006/Topics06/A/Rencontres_2006_Fayolle.pdf

18. Developing entrepreneurship competencies. In: *SME Ministerial Conference* [Internet]; 2018 Feb 22–23; Mexico City. OECD; 2018: 10 p. Available from: <https://www.oecd.org/cfe/smes/ministerial/documents/2018-SME-Ministerial-Conference-Parallel-Session-3.pdf>

19. Harrison Helena et al. Case study research: Foundations and methodological orientations. *Forum Qualitative Sozialforschung*. 2017; V. 18, 1. Art. 19 [cited 2018 May 5]. Available from: <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/2655/4079>

20. Merriam-Webster Dictionary. Available from: <https://www.merriam-webster.com/dictionary/case%20study%20method>.

21. Mehta A., Yoon E., Kulkarni N., Finch D. An exploratory study of entrepreneurship education in multi-disciplinary and multicultural environment. *Journal of Entrepreneurship Education*. 2016; 19 (2): 120–138.

22. Ward T., Baruah B. J., Enhancing entrepreneurial skills of students through entrepreneurship education a case study of an interdisciplinary Engineering Management Programme. In: *13th International Conference on Information Technology based Higher Education and Training (ITHET)* [Internet]; 11–13 Sep 2014; York. The University of York: IEEE; 2014 Sep. 13: p. 1–6. Available from: http://eprints.whiterose.ac.uk/84695/1/ithet2014_submission_34.pdf.

23. Noyes E. Teaching entrepreneurial action through prototyping: The Prototype-It Challenge. *Entrepreneurship Education and Pedagogy*. 2018; Vol. 1 (1): 118–134.

24. Kolb D. A. Experiential learning: Experience as the source of learning and development. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice-Hal; 1984. 38 p.

25. 21st Century Knowledge and Skills in Educator Preparation. 2010 [cited 2018 May 6]. 40 p. Available from: http://www.p21.org/storage/documents/aacte_p21_whitepaper2010.pdf.

26. Trukhin N. V. Osnovy predprinimatel'skoj dejatel'nosti. Uchebno-metodicheskij kompleks. Rabochaja programma dlja studentov = Basics of entrepreneurial activity. Training and methodology complex. Work program for students of direction Pedagogical Education. Tyumen: Tyumen State University; 2014. 32 p. Available from: <http://www.umk3plus.utmn.ru/files/0000191297.pdf> (In Russ.)

27. Abakumova O. A. Osnovy organizacii sobstvennogo biznesa. Uchebno-metodicheskij kompleks. Rabochaja programma dlja studentov = Basics of organizing your own business. Training and methodology complex. Work program for students of direction Economic Security. Tyumen: Tyumen State University; 2016. 35 p. Available from: <http://www.umk3plus.utmn.ru/files/0000197761.pdf> (In Russ.)

28. Trukhin N. V. Osnovy predprinimatel'skoj dejatel'nosti. Uchebno-metodicheskij kompleks. Rabochaja programma dlja studentov = Fundamentals of entrepreneurial activity. Training and methodology complex. Work program for students of direction Mechatronics and Robotics. Tyumen: Tyumen State University; 2017. 38 p. Available from: <http://www.umk3plus.utmn.ru/files/0000253767.pdf> (In Russ.)

29. Druker P. F. Innovation and Entrepreneurship. Harper Business; Reprint edition 2006. 285 p. Available from: <http://businessnowllc.com/downloads/%5BDruker,%201985%5D%20Innovation%20and%20Entrepreneurship.pdf>.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Keith Herrmann. NESTA, NCGE and CIHE report. Developing Entrepreneurial Graduates: Putting Entrepreneurship at the Centre of Higher Education. London, England: NESTA, 2008. 40 p.

2. Kauffman Panel on Entrepreneurship Curriculum in Higher Education. Entrepreneurship in American Higher Education: A Report from the Kauffman Panel on Entrepreneurship Curriculum in Higher Education [Internet]; Kansas City: Kauffman Foundation, 2008 [cited 2018 May 1]. 28 p. Available from: https://www.kauffman.org/-/media/kauffman_org/research-reports-and-overs/2008/07/entrep_high_ed_report.pdf.

3. Кирсанова О. Г. Профессиональная подготовка предпринимателей в условиях высшего образования [Электрон. ресурс] // Современное предпринимательское образование. Сборник ежегодной международной научно-практической конференции. Москва, 2018 г. С. 20–27. Режим доступа: <http://ruaee.ru/projects/sovremennoe-predprinimatelskoe-obrazovanie-2018/> (дата обращения 15.05.2018 г.)

4. Никитина Н. Ю. Проблемы предпринимательского образования в эпоху развития цифровых технологий [Электрон. ресурс] // Современное предпринимательское образование. Сборник ежегодной международной научно-практической конференции. Москва, 2018 г. С. 63–66. Режим доступа: <http://ruaee.ru/projects/sovremennoe-predprinimatelskoe-obrazovanie-2018/> (дата обращения 15.05.2018 г.)

5. Любаненко А. В. О системе обучения предпринимательским компетенциям в Тюменском государственном университете [Электрон. ресурс] // Современное предпринимательское образование. Сборник ежегодной международной научно-практической конференции. Москва, 2018 г. С. 49–53. Режим доступа: <http://ruaee.ru/projects/sovremennoe-predprinimatelskoe-obrazovanie-2018/> (дата обращения 15.05.2018 г.)

6. Wilson K. E. Entrepreneurship Education in Europe. European Foundation for Entrepreneurship Research. Chapter 5. OECD, 2008. 20 p.
7. Петросянц Д. В. Предпринимательский вуз: зарубежный опыт и Российская действительность // Региональная экономика: теория и практика. 2013. № 31. С. 41–48.
8. Карпов А. Современный университет как драйвер экономического роста: модели и миссии // Вопросы экономики. 2017. № 3. С. 58–76.
9. Коротков А. В., Фонотов А. Г. Сравнительный анализ предпринимательского образования в технических университетах России и США // Образование и инновации. 2015. № 10 (204). С. 58–76.
10. Heidi M. Neck and Andrew C. Corbett. The Scholarship of Teaching and Learning Entrepreneurship // Entrepreneurship Education and Pedagogy. 2018. Vol 1. Issue 1. P. 8–41.
11. Mwasalwiba E. S. Entrepreneurship Education: a review of its objectives, teaching methods, and impact indicators // Education and Training. 2010. № 52 (1). P. 20–47.
12. Colombo M. G. and Grilli L. Founders' human capital and the growth of new technology-based firms: a competence-based view // Research Policy. 2005. Vol. 34. P. 795–816.
13. Nuthall P. L. Determining the important management skill competences: the case of family farm business in New Zealand // Agricultural Systems. 2006. Vol. 88 (2/3). P. 429–450.
14. Hytti U., Kuopusjärvi P. Three Perspectives to Evaluating Entrepreneurship Education: Evaluators, Programme Promoters and Policy Makers // European Foundation for Management Development, 34th Entrepreneurship, Innovation and Small Business Conference. 2004. Turku. Finland. 6 p.
15. Entrepreneurship in higher education, especially within non-business studies – Final Report of the Expert Group. Brussels: European Commission. Enterprise and Industry Directorate-General. 2008. 69 p. Available from: <http://ec.europa.eu/DocsRoom/documents/2214/attachments/1/translations/en/renditions/native>.
16. Chang J. and Rieple A. Assessing students' entrepreneurial skills development in live projects // Journal of Small Business and Enterprise Development. 2003. № 20 (1). P. 225–241. Available from: <https://dx.doi.org/10.1108/14626001311298501>.
17. Fayolle A. Essay on the Nature of Entrepreneurship Education [Internet]. 2007 [cited 2015 Feb 2]. 18 p. Available from: https://www.kmu-hsg.ch/rencontres/2006/Topics06/A/Rencontres_2006_Fayolle.pdf.
18. Developing entrepreneurship competencies // SME Ministerial Conference [Internet]. 2018 Feb. 22–23. Mexico City. OECD. 2018. 10 p. Available from: <https://www.oecd.org/cfe/smes/ministerial/documents/2018-SME-Ministerial-Conference-Parallel-Session-3.pdf>.
19. Harrison Helena et al. Case Study Research: Foundations and Methodological Orientations // Forum Qualitative Sozialforschung. 2017. V. 18, 1. Art. 19 [cited 2018 May 5]. Available from: <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/2655/4079>.

20. Merriam-Webster Dictionary. Available from: <https://www.merriam-webster.com/dictionary/case%20study%20method>.
21. Mehta A., Yoon E., Kulkarni N., Finch D. An exploratory study of entrepreneurship education in multi-disciplinary and multicultural environment // Journal of Entrepreneurship Education. 2016. № 19 (2). P. 120–138.
22. Ward T., Baruah B. J., Enhancing intrapreneurial skills of students through entrepreneurship education a case study of an interdisciplinary Engineering Management Programme. // 13th International Conference on Information Technology based Higher Education and Training (ITHET) [Internet]; 11–13 Sep 2014. York. The University of York: IEEE. 2014 Sep. 13. P. 1–6. Available from: http://eprints.whiterose.ac.uk/84695/1/ithet2014_submission_34.pdf.
23. Noyes E. Teaching Entrepreneurial Action Through Prototyping: The Prototype-It Challenge // Entrepreneurship Education and Pedagogy. 2018. Vol. 1 (1). P. 118–134.
24. Kolb D. A. Experiential learning: experience as the source of learning and development. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice-Hal. 1984. 38 p.
25. 21st Century Knowledge and Skills in Educator Preparation. 2010. [cited 2018 May 6]. 40 p. Available from: http://www.p21.org/storage/documents/aacte_p21_whitepaper2010.pdf
26. Трухин Н. В. Основы предпринимательской деятельности. Учебно-методический комплекс. Рабочая программа для студентов. Тюменский Государственный Университет. 2014. Режим доступа: <http://www.umk3plus.utmn.ru/files/0000191297.pdf>
27. Абакумова О. А. Основы организации собственного бизнеса. Учебно-методический комплекс. Рабочая программа для студентов. Тюменский Государственный Университет. 2016. Режим доступа: <http://www.umk3plus.utmn.ru/files/0000197761.pdf> (дата обращения 15.05.2018 г.)
28. Трухин Н. В. Основы предпринимательской деятельности: учебно-методический комплекс. Рабочая программа для студентов. Тюменский Государственный Университет. 2017. Режим доступа: <http://www.umk3plus.utmn.ru/files/0000253767.pdf> (дата обращения 15.05.2018 г.)
29. Drucker P. F. Innovation and Entrepreneurship. Harper Business; Reprint edition 2006. 285 p. Available from: <http://businessnowllc.com/downloads/%5BDrucker,%201985%5D%20Innovation%20and%20Entrepreneurship.pdf>.

Information about the authors:

Irina L. Pluzhnik – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Head of Foreign Languages and Intercultural Communications Department for Law and Economics, University of Tyumen, Tyumen, Russia. E-mail: i.l.pluzhnik@utmn.ru

Tatyana O. Ilitskaya – Senior Lecturer, Foreign Languages and Intercultural Communications Department for Law and Economics, Master of Economics, University of Tyumen, Tyumen, Russia. E-mail: t.o.ilitskaya@utmn.ru

Florence Lucci – Doctor of Business Administration (D.B.A), Professor of Management/Marketing at Quinsigamond Community College in Worcester, Massachusetts, USA. Visiting Fulbright Scholar to Tyumen State University, spring of 2018. E-mail: flucci@qcc.mass.edu

Contribution of the authors:

Irina L. Pluzhnik worked out theoretical concept of the article and methodological rationale for entrepreneurial higher education models' constituents in Russia, the UK, and the USA.

Tatyana O. Ilnitskaya explored the input for comparative analysis of entrepreneurial models and competencies implemented in higher education of Russia, the UK and the USA.

Florence Lucci contributed several academic innovation models to develop students' business competencies pertaining to entrepreneurship education at the higher education level in the United States.

Received 12.01.2018; accepted for publication 18.04.2018.

The authors have read and approved the final manuscript.

Информация об авторах:

Плужник Ирина Ленаровна – доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой иностранных языков и межкультурной профессиональной коммуникации экономико-правовых направлений Тюменского государственного университета, Тюмень, Россия. E-mail: i.l.pluzhnik@utmn.ru

Ильницкая Татьяна Олеговна – старший преподаватель кафедры иностранных языков и межкультурной профессиональной коммуникации экономико-правовых направлений, магистр экономики Тюменского государственного университета, Тюмень, Россия. E-mail: t.o.ilnitskaya@utmn.ru

Флоренс Луччи – доктор делового администрирования (ДДА), профессор менеджмента и маркетинга Муниципального колледжа Квинсигамонд; визит-профессор программы Фулбрайт (весна, 2018), Вустер (Массачусетс), США. E-mail: flucci@qcc.mass.edu

Вклад соавторов:

Плужник И. Л. разработала теоретическую концепцию статьи и методологическую базу для моделирования составных элементов академической модели в вузовском обучении предпринимательству в России, Великобритании и США.

Ильницкая Т. О. провела сопоставительное исследование содержания академических моделей и компетенций при обучении предпринимательству в вузах России, Великобритании и США.

Флоренс Луччи обобщила и представила типичные и эффективные модели обучения предпринимательству в вузах США.

Статья поступила в редакцию 12.01.2018; принята в печать 18.04.2018.

Авторы прочитали и одобрили окончательный вариант рукописи.

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ

УДК 159.923

DOI: 10.17853/1994-5639-2018-5-79-104

СРАВНИТЕЛЬНАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА ПОЗИЦИЙ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ У СТУДЕНТОВ-МЕДИКОВ И СТУДЕНТОВ – БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ СФЕРЫ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ

И. И. Корягина

*Ивановская государственная медицинская академия Минздрава России,
Иваново, Россия.*

E-mail: koryaginairina@mail.ru

В. Г. Маралов

Череповецкий государственный университет, Череповец, Россия.

E-mail: vgmalarov@yandex.ru

В. А. Ситаров

Московский гуманитарный университет, Москва, Россия

E-mail: sitarov@mail.ru

Аннотация. Введение. Профессии, относящиеся к группе «человек – человек», подразумевают, что люди, избравшие одну из них, умеют взаимодействовать с объектами своей деятельности – другими людьми, выстраивать с ними позитивные отношения, обладают эмпатией и отзывчивостью, готовы к сотрудничеству и оказанию помощи. Подобные качества не возникают спонтанно. Большое влияние на их формирование и развитие оказывает семья, школа, опыт общения с разными представителями социума, а также профессиональная подготовка, которую получают специалисты в вузе.

Целью представленного в публикации исследования является сравнительный анализ позиций взаимодействия, избираемых студентами разных направлений подготовки – будущими врачами и специалистами сферы психолого-педагогического сопровождения (педагогами, социальными педагогами, психологами и др.).

Методология и методы. В ходе работы применялся комплекс теоретических и эмпирических взаимодополняющих методов, основанных на прин-

ципах общенаучной методологии: анализ, синтез и обобщение содержания источников, соответствующих заявленной теме; тестирование, анкетирование, сбор и статистическая обработка данных. В качестве диагностического инструментария использовались авторские опросники. Обработка результатов проводилась при помощи методов математической статистики.

Результаты и научная новизна. На выборке из 362 студентов Ивановской государственной медицинской академии, Московского гуманитарного университета и Череповецкого государственного университета раскрыты особенности позиций взаимодействия обучающихся и определена степень их приверженности социально-педагогическим стереотипам. Результаты исследования позволяют оценить влияние фактора раздражительности и стереотипных представлений студентов на выбор ими стратегий взаимодействия. Установлено, что будущие педагоги и психологи пусть незначительно, но чаще испытывают раздражение к людям, чем студенты-медики. Однако у будущих врачей спектр раздражителей шире. Различен и набор стереотипов у разных групп обучающихся. Высокий уровень раздражительности способствует принятию личностью либо позиции принуждения, либо позиции манипулирования. Показана обусловленность раздражительностью и стереотипным мышлением позиций принуждения и невмешательства. Обнаружена положительная корреляция позиций принуждения с такими факторами раздражительности, как неконтактность, медлительность, импульсивность и др.

Практическая значимость. Выявлен достаточно высокий процент студентов, которые могут занимать разноплановые позиции, например позицию принуждения и позицию ненасилия, что свидетельствует о необходимости проведения дополнительной специальной работы с учащимися по целенаправленному формированию умений и навыков ненасильственного взаимодействия. Результаты исследования дают возможность выстраивать такую работу дифференцированно – с учетом специфики направлений и специальностей подготовки.

Ключевые слова: позиция принуждения; позиция манипулирования; позиция ненасилия; позиция невмешательства; раздражительность к людям; социально-педагогические стереотипы; студенты.

Благодарности. Исследование выполнено при финансовой поддержке РФФИ в рамках научного проекта № 18-013-00151.

Для цитирования: Корягина И. И., Маралов В. Г., Ситаров В. А. Сравнительная характеристика позиций взаимодействия у студентов-медиков и студентов – будущих специалистов сферы психолого-педагогического сопровождения // Образование и наука. 2018. Т. 20. № 5. С. 79–104. DOI: 10.17853/1994-5639-2018-5-79-104

COMPARATIVE CHARACTERISTIC OF THE POSITION OF INTERACTION OF STUDENTS – FUTURE MEDICAL WORKERS AND SPECIALISTS OF PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL SUPPORT

I. I. Koryagina

*Ivanovo State Medical Academy of the Russian Ministry of Health, Ivanovo, Russia.
E-mail: koryaginairina@mail.ru*

V. G. Maralov

*Cherepovets State University, Cherepovets, Russia.
E-mail: vgmaralov@yandex.ru*

V. A. Sitarov

*Moscow University for the Humanities, Moscow, Russia.
E-mail: sitarov@mail.ru*

Abstract. *Introduction.* The specialists of “person to person” type occupations should possess the ability to interact with members of the activity – other people, to build up with them the positive relationship, possess empathy and responsiveness, ready to cooperation and assistance. Similar qualities do not arise spontaneously. The formation and development of these qualities is considerably influenced by family, school, and experience of communication with different representatives of society as well as vocational training which is received by experts in higher education institutions.

The aim of the research is to conduct a comparative analysis of the interaction positions among students – future physicians and specialists in the field of psychological and pedagogical support (teachers, social educators, psychologists, etc.).

Methodology and research methods. The set of theoretical and empirical methods based on the principles of general scientific methodology was used in the research: analysis, synthesis, generalization of source materials corresponding to the stated topic; testing, questioning, data collection, statistical processing of data. The authors’ questionnaires were used as a diagnostic tool. The processing was carried out by using the methods of mathematical statistics.

Results and scientific novelty. The positions of students’ interaction and commitment to socio-pedagogical stereotypes are revealed on the sample of 362 students of Ivanovo State Medical Academy, Moscow University for the Humanities and Cherepovets State University. The results of the study provide an opportunity to assess the impact of the irritability factor and stereotypic represen-

tations of students on interaction strategy chosen by them. It is established that future teachers and psychologists, however slightly, but experience the feeling of irritability towards other people more often than medical students. On the contrary, the range of irritants among future physicians is wider. The set of stereotypes in different groups of students is varied as well. High level of irritability promotes acceptance by the person either acceptance of the coercion position or manipulation position. The irritability and stereotypic thinking due to positions of coercion and non-interference is demonstrated. The positive correlation of coercive positions with such factors of irritability towards people as uncooperativeness, sluggishness, impulsiveness, etc. was found.

Practical significance. The analysis revealed a considerably high percentage of students who can take versatile positions, e.g. a position of coercion and a position of non-violence. As a result, it proves the importance of carrying out additional special work with pupils on goal-oriented formation of non-violent interaction skills. The research findings give the chance to build such work differentially taking into account the specifics of the directions and specialties of preparation.

Keywords: coercive position, position of manipulation, position of non-violence, position of non-intervention, irritability towards people, socio-pedagogical stereotypes, students.

Acknowledgements. The study was performed within the financial support of the Russian Foundation for Basic Research, research project № 18-013-00151.

For citation: Koryagina I. I., Maralov V. G., Sitarov V. A. Comparative characteristic of the position of interaction of students – future medical workers and future specialists of psychological and pedagogical support. *The Education and Science Journal*. 2018; 5 (20): 79–104. DOI: 10.17853/1994-5639-2018-5-79-104

Введение

Для представителей профессий сферы «человек – человек» умение выстраивать позитивные отношения с людьми является важнейшим показателем профессиональной компетентности. Нельзя, например, назвать профессионалом в полном смысле этого слова врача, который способен грамотно ставить диагноз и лечить, но не умеет общаться с пациентами, оказывает на них давление или пытается манипулировать. Добрый, отзывчивый, внимательный, понимающий врач добьется больших результатов, чем врач, которому безразличны пациенты и который ориентирован только на выполнение функциональных обязанностей. То же самое можно сказать и об учителях, педагогах, психологах, дефектологах, т. е. обо всех тех, кто по своему долгу и призванию обязан оказывать помощь другим людям. У таких специалистов должна быть сформирована способность к ненасильственному взаимо-

действию с людьми – способность общаться без использования открытых и скрытых форм принуждения. Понятно, что подобное качество не возникает спонтанно. Большую роль в его формировании оказывают семья, школа, опыт общения с разными людьми, а также профессиональная подготовка, которую получает специалист в вузе.

В зависимости от степени склонности к одному из типов поведения – принуждению или ненасилию – человек может занимать следующие позиции взаимодействия: принуждения, манипулирования, ненасилия и невмешательства [1]. Признаками позиции принуждения являются давление на личность, повышенная требовательность, установка на приказы, угрозы, аффективные реакции (брань, гнев, обида), агрессивные действия и т. п. Для позиции манипулирования характерны лесть, обман, подкуп, намеки, опосредованное давление. Ненасилие проявляется в способности максимально учитывать интересы противоположной стороны, осуществлять действия, не наносящие ущерба; признаки этой позиции – готовность к сотрудничеству, оказанию помощи, отзывчивость на просьбы, умение прощать и т. д. Наконец, позиция невмешательства характеризуется тем, что личность не проявляет активности, смиряется с неприятными обстоятельствами или старается их избежать, оказаться в стороне от событий. Преимущества человека, способного к ненасильственному взаимодействию, не вызывают сомнения. Ему свойственны доброжелательность, дружелюбие, терпимость, ассертивность и умение достигать своих целей, не нанося вреда другим людям, а в случае необходимости идти на компромисс – другими словами, решать сложные жизненные задачи не путем давления, принуждения или манипулирования, а через позитивное взаимодействие.

Формирование такой позиции у студентов, избравших профессию «человек – человек» – процесс сложный и длительный, связанный в ряде случаев с глубинными изменениями установок личности и ее ценностных ориентаций. Успешная организация такого процесса в вузе требует тщательного изучения позиций взаимодействия, выявления предпосылок, влияющих на их становление, структуры, показателей выраженности у студентов. Для решения этих задач нами был запущен специальный проект «Психолого-педагогические факторы и условия формирования позиции ненасилия у студентов». В рамках данного проекта исследуются позиции взаимодействия у различных категорий будущих специалистов сферы «человек – человек» и ведется поиск средств и методов формирования позиции ненасилия у обучающихся с учетом специфики их будущей профессиональной деятельности.

Цель настоящей статьи – сравнительный анализ позиций взаимодействия у студентов медицинских специальностей и будущих специалистов сферы психолого-педагогического сопровождения (педагогов, социальных педагогов, психологов и др.). Мы исходили из общего предположения о том, что должны существовать различия в уровне выраженности позиций взаимодействия у студентов разных направлений подготовки, а также различия в факторах, обуславливающих принятие той или иной позиции личностью. В одной из наших предыдущих работ были выделены и описаны некоторые из таких факторов: принятие собственной личности; уровень раздражительности; уровень эгоцентричности; эмпатия; терпимость; приверженность социально-педагогическим стереотипам (ориентация на личностную или дисциплинарную модель взаимодействия) и др. [2]. В этой статье мы приводим результаты исследования влияния на проявления позиций взаимодействия таких факторов, как раздражительность и приверженность социально-педагогическим стереотипам.

Обзор литературы

На протяжении всей своей жизни человек общается и взаимодействует с другими людьми. Это могут быть деловые или личностные контакты, совместные решения каких-либо задач, а также конфликты. В процессе взаимодействия человек занимает определенную позицию и реализует свои цели. Под позицией мы понимаем интеграцию положения человека, которое он занимает в социуме или в процессе общения, и его отношение к другим участникам взаимодействия. Типологии позиций многообразны. Выделяют ролевые, личностные, профессиональные позиции; позиции школьника, студента, руководителя, подчиненного и др. В психологии традиционно рассматриваются позиции «сверху», «снизу» или «рядом». В классификации Э. Берна – это позиции «Родителя», «Взрослого» и «Ребенка» [3]. Т. В. Сенько интерпретирует их как позиции доминирования (положительного или отрицательного) и подчинения (положительного или отрицательного)¹. Согласно Р. И. Карковской, позиции могут быть внешними и внутренними, активными и пассивными [4].

В нашем исследовании, выделяя позиции, которые предпочитает личность в процессе взаимодействия с другими людьми, мы исходили из трех оснований:

- принятия или непринятия индивидом ценностей принуждения или ненасилия;
- проявляемого при этом уровня активности;

¹ Сенько Т. В. Психология взаимодействия. Ч. 2: Диагностика и коррекция личностного поведения. Минск: Карандашев, 1998. 272 с.

• предпочтения той или иной стратегии воздействия: императивной, манипулятивной, развивающей¹.

Мы обозначили четыре позиции:

1) принуждение: в активной форме реализуется ценность (допустимость) принуждения, ведущей стратегией воздействия является императивная;

2) манипулирование: принуждение проявляется в пассивной форме в результате реализации стратегии манипулирования;

3) ненасилие: активно проявляется ориентация на ценность ненасилия, доминирует развивающая стратегия;

4) невмешательство: частный случай позиции смирения, человек ведет себя пассивно и не реализует никакой стратегии воздействия.

Феномен принуждения чаще всего исследуется в контексте человеческой агрессивности. Г. Хекхаузен указывает две мотивационные тенденции ее проявлений: тенденцию к агрессии и тенденцию к ее торможению [5]. В первом случае агрессия побуждается стремлением достичь своих целей, добиться успеха, потребностью в возмездии, стремлением к доминированию, самоутверждению, власти. Во втором – потребностью в избегании последствий агрессии, страхом перед наказанием, чувством вины.

Позиция манипулирования описана Э. Шостром [6], который разграничил восемь типов человека-манипулятора. В качестве основных побудительных причин манипулирования, по мнению ученого, выступают стремление властвовать, желание быть хорошим и не вызывать у других раздражения, выигрывать любой ценой, боязнь близких отношений и вовлеченности и др.

Идея (и позиция) ненасилия обычно рассматривается в контексте общечеловеческих ценностей. В этом ключе широкую известность получили взгляды Л. Н. Толстого, М. Ганди, М. А. Кинга, А. Швейцера. В психологии наиболее существенный вклад в понимание феномена ненасилия внесли А. Маслоу, К. Роджерс, В. Франкл и другие гуманисты.

Невмешательство, как было отмечено выше, является частным случаем смирения. Два его вида: «рабское смирение» и «аскетическое смирение» – достаточно подробно разобраны У. В. Жилиной [7]. В нашем исследовании анализируется лишь один из видов смирения – невмешательство, которое неоднозначно по своим проявлениям. У одних людей оно объясняется элементарной трусостью или безразличием. Для других – это сознательный уход от проблем, обусловленный усталостью, депрессией, неверием в лучшее и т. д.

¹ Ковалев Г. А. Три парадигмы в психологии – три стратегии психологического воздействия // Вопросы психологии. 1987. № 3. С. 41–49.

Обратимся к факторам, которые могут влиять на выбор людьми той или иной позиции в процессе взаимодействия. Напомним, что в данной статье наше внимание сосредоточено на двух из них – раздражительности в отношении к людям и стереотипности суждений.

Феномен раздражительности хорошо известен науке. Можно выделить, по крайней мере, пять направлений его изучения.

Во-первых, раздражительность рассматривается как вид агрессии. Одним из первых этот аспект исследовал А. Басс¹.

Во-вторых, повышенная раздражительность может служить признаком нездоровья человека. Например, А. Юэн с соавторами доказал, что повышенная раздражительность наблюдается при депрессиях [8]. Она характерна и для лиц, перенесших инсульт [9], и для людей с посттравматическими стрессовыми расстройствами [10]. К. Девенев описал особенности раздражительности у юношей с тяжелыми расстройствами настроения [11].

В-третьих, раздражительность может носить сезонный характер и определяется продолжительностью светового дня [12].

В-четвертых, установлено, что раздражительность является одной из характеристик отношения человека к труду. Так, Д. Джексон² обнаружена положительная связь трудоголизма с симптомами стресса и эмоциональной раздражительностью².

Особо следует отметить работы, посвященные проблемам раздражительности представителей разных профессий. В частности, С. Придмор с коллегами выявили некоторые особенности раздражительности врачей по отношению к определенной категории пациентов [13]. Т. Поллок описал проявления раздражительности управленцев по отношению к работникам организации³. В. Г. Маралов доказал, что уровень раздражительности педагогов по отношению к детям в сочетании с выраженным или невыраженным эгоцентризмом зависит от дисциплинарной или личностной модели взаимодействия с детьми [14].

Тесно взаимосвязанным с раздражительностью и обуславливающим принятие личностью той или иной позиции взаимодействия является фактор приверженности человека социальным стереотипам, в нашем слу-

¹ Buss A. The psychology of aggression. N.Y.; London: Wiley and Sons, 1961. 307 p.

² Jackson D. L. Correlates of physical and emotional health among male and female workaholics. 1993 [Электрон. ресурс]. Режим доступа: <https://elibrary.ru/item.asp?id=5782405> (дата обращения: 08.05.2018).

³ Pollock T. A personal file of stimulating ideas problem solvers // Supervision. 1991. Т. 52. № 5. Р. 24–26. [Электрон. ресурс]. Режим доступа: <https://elibrary.ru/item.asp?id=1629913> (дата обращения 08.05.2018).

чае – социально-педагогическим стереотипам. Под приверженностью стереотипам мы понимаем принятие студентами некоторых суждений как данности, без критической их оценки. Например, студент может считать истинными такие суждения, как «Строгий педагог лучше, чем не строгий», «Творческая работа в вузе невозможна», «Студент нуждается в постоянном жестком контроле» и др.

Н. Ю. Посталюк выделяет три группы педагогических стереотипов:

- связанные с авторитарным стилем руководства;
- обусловленные ориентацией на форму воспитательного воздействия как на цель, а не на средства;
- связанные с выделением в качестве приоритетных педагогических мер воздействия в ущерб самоорганизации, самоуправлению и саморегуляции¹.

Педагогические стереотипы начинают проявляться уже в студенческом возрасте. В частности, Г. В. Лаврентьев, Н. Б. Лаврентьева и Л. А. Новоселова установили, что более чем у трети студентов существуют стереотипы профессии и образа учителя, общения с учениками, образа учеников, различных видов деятельности учителя и т. д., которые формируют представление о педагогическом процессе как шаблонном, скучном, рецептурном, принудительном [15].

В исследовании А. К. Лукиной и С. Д. Чигановой отмечается отсутствие у значительной части студентов педагогических специальностей и направлений представлений о субъектности педагога в его профессиональной деятельности, о его социальной миссии и общественном предназначении, об активном, преобразующем характере его труда [16].

На предшествующем этапе изысканий мы доказали тесную связь уровня раздражительности и стереотипность суждений студентов с их выбором определенных позиций взаимодействия [17]. Однако выборка этого исследования состояла только из будущих педагогов и психологов. Чтобы убедиться в достоверности результатов, мы решили расширить круг поиска, включив в число испытуемых другую категорию будущих специалистов сферы «человек – человек» – студентов-медиков, и сравнить полученные данные.

Материалы и методы

В ходе нашего исследования применялся комплекс взаимодополняющих методов на основе принципов общенаучной методологии: теоретических методов – анализа, синтеза и обобщения работ, соответствующих

¹ Посталюк Н. Ю. Педагогика сотрудничества: путь к успеху. Казань: КазГУ, 1992. 107 с. ISBN 5-7464-0467-5.

заявленной теме; эмпирических методов – тестирования, анкетирования, а также сбора и статистической обработки данных.

С целью выявления позиций взаимодействия использовался авторский опросник [18], который включал 40 вопросов-утверждений – по 10 на каждую позицию (принуждение, манипулирование, ненасилие, невмешательство). На каждый вопрос предлагались четыре варианта ответов, из которых нужно было выбрать только один. Например: «В конфликтной ситуации я никогда не сдаюсь, любыми путями пытаюсь победить и быть наверху». Варианты ответов: а) часто; б) иногда; в) редко; г) никогда. Выбор варианта «а» оценивался в 3 балла, варианта «б» – в 2 балла, «в» – в 1 балл, «г» – в 0 баллов. За итоговый результат принималась сумма баллов, набранная испытуемым по каждой шкале.

Уровень раздражительного отношения к людям определялся также с помощью специально разработанного для опросника [19]. Студентам предлагалось обозначить уровень своей раздражительности. Предварительно давалась следующая инструкция: «Оцените в пятибалльной шкале, насколько часто раздражают вас люди: 5 – очень часто; 4 – часто; 3 – иногда; 2 – редко; 1 – никогда». Далее приводился список причин раздражения: неаккуратные; сверхакуратные; излишне веселые, склонные смеяться по каждому поводу; обидчивые и т. д. – всего 22 позиции. Для удобства и возможности корректного осуществления корреляционного анализа все данные были переведены в дихотомическую шкалу. Обобщенный индекс раздражительности вычислялся как сумма высоких показателей выраженности признака, деленная на число позиций (22) и умноженная на 100. Индекс свыше 50 принимался за высокий уровень раздражительности, от 25 до 50 – за средний, от 1 до 25 – за низкий. Если результатом был 0, считалось, что студент вообще не испытывает раздражения к людям.

Для определения выраженности социально-педагогических стереотипов применялся модифицированный применительно к студенческому возрасту вариант опросника, разработанного нами для учителей школ [19]. Он состоит из 30 вопросов-утверждений, переформулированных с учетом вузовской реальности. Степень согласия или несогласия с ними нужно было оценить по пятибалльной шкале. Суммарный балл ответов на все вопросы свидетельствовал о высокой или низкой стереотипности студентов. Как и в предыдущем случае, результаты переводились в дихотомическую шкалу. Для каждого испытуемого вычислялся суммарный индекс как отношение суммы набранных баллов к максимально возможной сумме (30 баллов), умноженный на 100. Распределение соответствия индексов высокому, умеренному и низкому уровню стереотипности производилось аналогично показателям раздражительности.

Обработка проводилась с использованием коэффициента корреляции Пирсона, точечно-бисериального коэффициента корреляции Пирсона, углового преобразования Фишера, t-критерия Стьюдента, критерия χ^2 Пирсона.

В исследовании приняли участие 362 студента разного пола (средний возраст – 20 лет), обучающиеся в разных вузах: 190 студентов-медиков с лечебного и педиатрического факультетов Ивановской государственной медицинской академии; 172 будущих педагога и психолога из Московского гуманитарного университета и Череповецкого государственного университета. Исследование проводилось в конце 2017 г. – начале 2018 г.

Результаты исследования и обсуждение

В первую очередь нас интересовал сравнительный анализ выраженности позиций взаимодействия у студентов разных вузов и специальностей. Средние значения выраженности по каждой позиции отдельно приведены в табл. 1.

Таблица 1

Сравнительный анализ выраженности позиций взаимодействия у студентов-медиков и у студентов-педагогов и психологов (средние баллы)

Table 1

Comparative analysis of the interaction positions among medical students, students-teachers and psychologists (average points)

Категории студентов	Позиция			
	принуждение	манипулирование	ненасилие	невмешательство
Студенты-медики	13,1	11,6	25,0	14,3
Студенты-педагоги и психологи	15,4	14,2	23,2	14,2
t-критерий Стьюдента	t = 4,33, при $p \leq 0,01$	t = 3,96, при $p \leq 0,01$	t = 4,1 при $p \leq 0,01$	t = 0,2, не значимо

Как видно из табл. 1, у всех студентов доминирует позиция ненасилия, что является, несомненно, положительным фактом. Другие позиции выражены в меньшей степени.

Тем не менее обнаружены и определенные статистически значимые различия. У студентов-педагогов позиция ненасилия проявляется реже, чем у медиков, а позиции принуждения и манипулирования – чаще. Относительно позиции невмешательства значимых различий обнаружить не удалось. Таким образом, в целом будущие врачи более предрасположены к ненасильственному взаимодействию, чем будущие педагоги и психологи.

С целью конкретизации полученных данных были сопоставлены типы позиций у студентов.

Сделаем небольшое пояснение: у человека может проявляться каждая из четырех указанных позиций. Со временем какая-то одна из них начинает доминировать. Возможно и противоречивое сочетание позиций, когда личность в одних случаях ведет себя ненасильственно, например с близкими людьми, а в других использует принуждение или манипулирование с целью во что бы то ни стало добиться своего. Это противоречие закрепляется и определяет стиль поведения человека в ситуациях взаимодействия. Результаты анализа размещены в табл. 2.

Таблица 2

Типы позиций взаимодействия у студентов

Table 2

Types of interaction positions among students

Типы позиций	Студенты-педагоги и психологи		Студенты-медики		Статистическая значимость различий (критерий χ^2 – угловое преобразование Фишера)
	Число	Процент	Число	Процент	
Доминирование позиции принуждения	17	10	11	6	$\chi^2 = 1,41$, не значимо
Доминирование позиций принуждения и манипулирования	14	8	8	4	$\chi^2 = 1,37$, не значимо
Доминирование позиции манипулирования	7	4	8	4	нет различий
Доминирование позиции ненасилия	21	12	61	32	$\chi^2 = 4,71$, при $p \leq 0,001$
Доминирование позиции ненасилия и невмешательства	22	13	24	13	нет различий
Доминирование позиции невмешательства	24	14	17	9	$\chi^2 = 1,50$, не значимо
Противоречивое сочетание позиций	38	22	27	14	$\chi^2 = 1,98$, при $p \leq 0,05$
Не доминирует ни одна из позиций	29	17	34	18	$\chi^2 = 0,25$, не значимо
Всего	172	100	190	100	

Почти треть студентов-медиков в процессе взаимодействия ориентирована на ненасилие, тогда как среди будущих педагогов и психологов доминирование этой позиции обнаружено только у 21 человека (12%) ($\chi^2 = 4,71$ при $p \leq 0,001$). В то же время у педагогов и психологов чаще встречается противоречивое сочетание разнонаправленных позиций (38 чел. – 22%), чем у медиков (27 чел. – 14%) ($\chi^2 = 1,98$ при $p \leq 0,05$). Последние реже, по сравнению с педагогами и психологами, занимают позицию невмешательства и позицию принуждения. И, хотя результаты статистически незначимы, в совокупности они подтверждают сделанный ранее вывод на основе показателей, зафиксированных в табл. 1.

Обратимся к анализу проявлений раздражительности и ее влиянию на принятие позиций взаимодействия. Распределение индексов раздражительности по уровням у студентов представлено в табл. 3.

Таблица 3

Распределение раздражительности к людям по уровням

Table 3

Distribution of irritability towards people by levels

Уровни раздражительности	Студенты педагоги и психологи		Студенты-медики		Критерий χ^2 Пирсона
	Число	Процент	Число	Процент	
Высокий	43	25	19	10	$\chi^2 = 17,59$ при $p \leq 0,01$
Средний	79	46	91	48	
Низкий	50	29	80	42	
Всего	172	100	190	100	

Табл. 3 наглядно иллюстрирует специфику распределения студентов по обобщенным индексам раздражительности к людям. 43 учащихся психолого-педагогического направления (25%) продемонстрировали высокий уровень раздражительности, 79 (46%) – умеренный, 50 (29%) – низкий. Среди студентов-медиков выявлено 19 человек (10%) с высоким уровнем раздражительности, 91 (48%) – со средним, 80 (42%) – с низким. Таким образом, можно сделать заключение о том, что студенты-медики менее раздражительны, чем педагоги и психологи (различия статистически значимы: $\chi^2 = 17,59$, при $p \leq 0,01$).

Понятно, что сам по себе высокий или низкий уровень раздражительности еще ни о чем не говорит. Можно испытывать к человеку раздражение, но вести себя с ним дружелюбно, не предпринимать никаких мер принуждающего характера. Поэтому возникает вопрос, насколько уровень раздражительности к людям способствует принятию личностью

той или иной позиции взаимодействия. С целью ответа на этот вопрос мы предприняли корреляционный анализ индексов раздражительности с показателями позиций взаимодействия испытуемых. Результаты анализа, проведенного с помощью линейного коэффициента корреляции Пирсона, отражены в табл. 4.

Таблица 4

Результаты корреляционного анализа раздражительности к людям и показателей позиций взаимодействия у студентов

Table 4

Results of correlation analysis of irritability towards people and indicators of interaction positions among students

Позиции взаимодействия	Студенты-медики	Студенты-педагоги и психологи
Позиция принуждения	$r = 0,24$, при $p \leq 0,01$	$r = 0,29$, при $p \leq 0,01$
Позиция манипулирования	$r = 0,19$, при $p \leq 0,05$	$r = 0,32$, при $p \leq 0,01$
Позиция ненасилия	$r = -0,24$, при $p \leq 0,01$	$r = -0,12$, не значимо
Позиция невмешательства	$r = 0,05$, не значимо	$r = 0,03$, не значимо

Приведенные в табл. 4 данные нуждаются в некоторых комментариях. У студентов-медиков обнаружена прямая положительная связь уровня раздражительности с позициями принуждения ($r = 0,24$, при $p \leq 0,01$) и манипулирования ($r = 0,19$, при $p \leq 0,05$), и отрицательная – с позицией ненасилия ($r = -0,24$, при $p \leq 0,01$). Следовательно, чем большее количество людей вызывает раздражение у студентов, тем в большей мере они проявляют склонность решать свои задачи посредством принуждения или манипулирования. И, наоборот, низкий уровень раздражительности благоприятно сказывается на принятии позиции ненасилия.

У студентов психолого-педагогического направления зафиксирована примерно такая же ситуация. Раздражительность способствует принятию позиции принуждения ($r = 0,29$ при $p \leq 0,01$) или позиции манипулирования ($r = 0,32$ при $p \leq 0,01$). Относительно позиции ненасилия только намечается отрицательная связь с уровнем раздражительности ($r = -0,12$, не значимо). Таким образом, студенты этой группы так же, как и медики, при высоком уровне раздражения склонны к принуждению или манипулированию.

Однако низкий уровень раздражительности не гарантирует, что личность будет вести себя ненасильственно. Выраженных положительной или отрицательной связей между позициями невмешательства и взаимодействия не обнаружено.

Далее мы задались поиском ответ на вопрос, какие конкретно люди, вызывающие раздражение, способствуют принятию студентами позиции принуждения. С этой целью с использованием точечно-бисериального ко-ээффициента был проведен корреляционный анализ каждого фактора раздражительности с позицией взаимодействия.

Заранее была выдвинута промежуточная гипотеза о том, что фактор будет считаться значимым и выполнять дифференцирующую функцию, если он положительно коррелирует с позицией принуждения и отрицательно с позицией ненасилия. В результате в той и другой группе испытуемых был выделен ряд общих и ряд различных факторов, которые характеризуют психологическое своеобразие студентов-медиков и будущих педагогов и психологов. Результаты анализа отражены в табл. 5.

Таблица 5

Результаты корреляционного анализа отдельных факторов
раздражительности с позициями принуждения и ненасилия

Table 5

Results of the correlation analysis of individual factors of irritability with the
positions of coercion and non-violence

Факторы раздражительности к людям	Студенты-медики		Студенты-педагоги и психологи	
	Позиция			
	принуждение	ненасилие	принуждение	ненасилие
Излишне миролюбивые и иногда трусливые люди	r = 0,18, при p ≤ 0,05	r = −0,15, при p ≤ 0,05		
Импульсивные, не сидящие ни минуты на месте	r = 0,25, при p ≤ 0,01	r = −0,25, при p ≤ 0,01		
Люди недалекого ума, медленно соображающие («тугодумы»)	r = 0,24, при p ≤ 0,01	r = −0,23, при p ≤ 0,01	r = 0,31 при p ≤ 0,01	r = −0,22, при p ≤ 0,01
Не желающие контактировать, обособленные	r = 0,15 при p ≤ 0,05	r = −0,15, при p ≤ 0,05	r = 0,20, при p ≤ 0,01	r = −0,22 при p ≤ 0,01
Заторможенные, медлительные	r = 0,16 при p ≤ 0,05	r = −0,17 при p ≤ 0,05	r = 0,26, при p ≤ 0,01	r = −0,26, при p ≤ 0,01

Понятно, что любая категория людей, вызваоа раздражение у индивида, может способствовать принятию позиции принуждения вплоть до проявления агрессии. Однако эта вероятность возрастает, если раздра-

жение вызывают все пять категорий людей, выделенных в табл. 5: излишне миролюбивые и отчасти трусливые; импульсивные, не сидящие ни минуты на месте; люди недалекого ума, медленно соображающие («тугоду-мы»); не желающие контактировать, обособленные и заторможенные, медлительные. И у медиков, и у педагогов и психологов раздражение, способное спровоцировать реакцию принуждения, вызывают неконтактные, обособленные и медленно соображающие люди. Излишне миролюбивые и импульсивные субъекты являются фактором раздражения только для медиков. Отсюда следует вывод: необходима специальная работа, организованная с учетом дифференцирующих факторов раздражительности, во время которой особое внимание следует уделять осознанию и нейтрализации конкретных причин негативного отношения. Это возможно сделать посредством актуализации собственного опыта, разбора конкретных жизненных ситуаций, позволяющих каждому студенту уяснить истоки своей раздражительности и аффективных реакций, выработать способы самоконтроля и саморегуляции и в конечном счете научиться принятию людей, вызывающих раздражение.

Аналогичным образом рассмотрим проблему приверженности социально-педагогическим стереотипам и их взаимосвязи с позициями взаимодействия. Распределение индексов стереотипности у студентов приведено в табл. 6.

Таблица 6

Распределение уровней выраженности социально-педагогических стереотипов, существующих у студентов

Table 6

The distribution of levels of expression of socio-pedagogical stereotypes among students

Уровни приверженности социально-педагогическим стереотипам	Студенты-педагоги и психологи		Студенты-медики		Критерий χ^2 Пирсона
	Число	Процент	Число	Процент	
Высокий	43	25	53	28	$\chi^2 = 8,66$ при $p \leq 0,05$
Средний	79	46	105	55	
Низкий	50	29	32	17	
Всего	172	100	190	100	

Как видно из табл. 6, высокий и средний уровень стереотипности у студентов отличаются незначительно. Различия обнаружены по низкому уровню (50 чел., или 29%, – медики, 32 чел., или 17%, – педагоги и психо-

логи), что фиксирует критерий χ^2 , равный 8,66 при $p \leq 0,05$. Можно констатировать, что примерно у четверти студентов обеих групп уровень приверженности социально-педагогическим стереотипам высокий. Тем не менее медики несколько более привержены стереотипам, чем будущие педагоги и психологи. Если у последних высокий и средний уровень стереотипности составляет 71%, то у будущих врачей – 83%. Однако такое различие не носит принципиального характера и не позволяет сделать окончательные выводы о том, студенты какой группы в большей степени привержены стереотипам.

Результаты корреляционного анализа стереотипности с позициями взаимодействия содержит табл. 7.

Таблица 7

Результаты корреляционного анализа стереотипности и показателей
позиций взаимодействия у студентов

Table 7

Results of the correlation analysis of stereotypes and indicators of interaction
positions among students

Позиции взаимодействия	Студенты-медики	Студенты-педагоги и психологи
Позиция принуждения	$r = 0,16$ при $p \leq 0,05$	$r = 0,02$, не значимо
Позиция манипулирования	$r = 0,08$, не значимо	$r = 0,09$, не значимо
Позиция ненасилия	$r = -0,12$, не значимо	$r = -0,04$, не значимо
Позиция невмешательства	$r = 0,18$ при $p \leq 0,05$	$r = 0,27$ при $p \leq 0,01$

В табл. 7 видно, что уровень стереотипности положительно коррелирует с позицией невмешательства (у студентов-медиков $r = 0,18$ при $p \leq 0,05$; у педагогов и психологов $r = 0,27$ при $p \leq 0,01$). То есть студенты, придерживающиеся социально-педагогических стереотипов, касающихся организации жизни и обучения в вузе, чаще всего склонны не проявлять активных действий, предпочитают не вмешиваться в ход событий и оставаться в стороне. Студенты, не подверженные влиянию стереотипов, могут занимать различные позиции, но у студентов-медиков приверженность некоторым стереотипам способствует принятию позиции принуждения ($r = 0,16$ при $p \leq 0,05$).

Для того чтобы ответить на вопрос, какие именно стереотипы обуславливают принятие у студентов позиции невмешательства, а у студентов-медиков еще и позиции принуждения, мы осуществили корреляционный анализ с применением точечно-бисериального коэффициента (табл. 8).

Таблица 8

Результаты корреляционного анализа отдельных социально-педагогических стереотипов с позициями невмешательства (у всех категорий студентов) и принуждения (у медиков)

Table 8

The results of the correlation analysis of individual socio-pedagogical stereotypes with positions of non-interference (in all categories of students) and coercion (for medical students)

Стереотипы	Студенты-медики		Студенты-педагоги и психологи
	Позиция		
	невмешательства	принуждения	невмешательства
1	2	3	4
В вузе преподаватель – главная фигура, от него зависят успех и эффективность учебной работы со студентами	$r = 0,16$, при $p \leq 0,05$		$r = 0,16$ при $p \leq 0,05$
Я считаю, что творческая работа в вузе преподавателя со студентами – это лишь благое пожелание, поскольку реально их взаимодействие полностью регламентировано требованиями стандартов и планов	$r = 0,18$ при $p \leq 0,05$		$r = 0,32$ при $p \leq 0,01$
Я считаю, что преподавателю лучше проводить занятия «по накатанному», чем что-то выдумывать самому	$r = 0,25$ при $p \leq 0,01$		$r = 0,21$ при $p \leq 0,01$
И преподаватели, и студенты должны точно выполнять все предписания администрации вуза, тогда у них будет меньше проблем			$r = 0,18$ при $p \leq 0,05$
Дело вуза – обучать, а воспитывать студента должны были в семье			$r = 0,20$ при $p \leq 0,05$
Поддерживать следует только ту инициативу студентов, которая соответствует поставленным педагогом задачам	$r = 0,16$ при $p \leq 0,05$	$r = 0,20$ при $p \leq 0,05$	
Задача студента одна – хорошо учиться и осваивать свою будущую профессию	$r = 0,16$ при $p \leq 0,05$		

*Сравнительная характеристика позиций взаимодействия у студентов-медиков
и студентов – будущих специалистов сферы психолого-педагогического
сопровождения*

1	2	3	4
По-моему, у родителей завышенные ожидания по отношению к вузу		$r = 0,16$ при $p \leq 0,05$	$r = 0,16$ при $p \leq 0,05$
Каковы родители, таковы и дети, маленькие или взрослые – не имеет значения			$r = 0,17$ при $p \leq 0,05$
Наказание – не лучшая мера, но оно необходимо		$r = 0,26$ при $p \leq 0,01$	
В настоящее время в вузе гораздо чаще встречаются не очень умные студенты, чем способные		$r = 0,27$ при $p \leq 0,01$	

У всех студентов на выбор позиции невмешательства существенное влияние оказывают такие социально-педагогические стереотипы, как «В вузе преподаватель – главная фигура, от него зависит успех и эффективность учебной работы со студентами»; «Я считаю, что творческая работа в вузе преподавателя со студентами – это лишь благое пожелание, поскольку реально их взаимодействие полностью регламентировано требованиями стандартов и планов»; «Преподавателю лучше проводить занятия “по накатанному”, чем что-то выдумывать самому». Среди студентов-медиков, кроме указанных, распространены стереотипы «Поддерживать следует только ту инициативу студентов, которая соответствует поставленным педагогом задачам» и «Задача студента одна – хорошо учиться и осваивать свою будущую профессию». А для педагогов и психологов характерны стереотипы «И преподаватели, и студенты должны точно выполнять все предписания администрации вуза, тогда у них будет меньше проблем», «Дело вуза – обучать, а воспитывать студента должны были в семье»; «По-моему, у родителей завышенные ожидания по отношению к вузу»; «Каковы родители, таковы и дети, маленькие или взрослые – не имеет значения».

Таким образом, студенты, которые предпочитают придерживаться тактики невмешательства, считают преподавателя главной фигурой, но отказывают ему в творчестве, а обучающемуся – в проявлениях инициативы, т. е. ориентированы на выполнение формальных требований, но фактически внутренне принимают дисциплинарную модель взаимодействия.

У студентов-медиков обнаружено также существенное влияние некоторых стереотипов на принятие позиции принуждения. К ним относятся: «Наказание – не лучшая мера, но оно необходимо»; «В настоящее время

в вузе гораздо чаще встречаются не очень умные студенты, чем способные»; «Поддерживать следует только ту инициативу студентов, которая соответствует поставленным педагогом задачам» и «По-моему, у родителей завышенные ожидания по отношению к вузу». Со всей определенностью можно утверждать, что признание возможности применения наказания к студентам, которые «не очень умны» и должны проявлять только ту инициативу, которая соответствует задачам учебно-профессиональной деятельности, создает внутренние предпосылки для принятия позиции принуждения.

Заключение

Подводя итоги, сделаем некоторые обобщения.

Как выяснилось, многие студенты-медики и студенты сферы психолого-педагогического сопровождения предпочитают в процессе взаимодействия придерживаться позиции ненасилия. Причем у первых такая тенденция проявляется в большей степени (32%), чем у вторых (12%). Вместе с тем установленный факт не исключает доминирования и других, менее продуктивных позиций. Позиция принуждения выражена у 10% педагогов и психологов и у 6% медиков; преобладание позиции манипулирования обнаружено у 4% испытуемых той и другой группы; сочетание позиций принуждения и манипулирования выявлено у 8% педагогов и психологов и у 4% медиков; позиция невмешательства проявляется у 13% студентов. Обращает на себя внимание, что достаточно высок процент студентов, которые могут принимать разноплановые позиции, например позицию принуждения и позицию ненасилия (22% педагогов и психологов и 14% медиков), что свидетельствует о необходимости проведения дополнительной специальной работы с учащимися по целенаправленному формированию и усилению у них умений и навыков ненасильственного взаимодействия.

Проведенное исследование позволило оценить влияние факторов раздражительности и приверженности социально-педагогическим стереотипам на выбор стратегий взаимодействия. Установлено, что будущие педагоги и психологи пусть незначительно, но чаще испытывают раздражение к людям, чем студенты-медики. Однако у будущих врачей спектр раздражителей шире. Высокий уровень раздражительности способствует принятию личностью либо позиции принуждения, либо позиции манипулирования. Очевидно, что, испытывая раздражение к людям медлитель-

ным, неконтактным, медленно соображающим, человек будет пытаться снять его посредством указанных двух стратегий.

Изучение уровня выраженности у студентов социально-педагогических стереотипов показало, что примерно четверть испытуемых обладают повышенной стереотипностью. Причем в сумме высокий и средний ее уровни у студентов-медиков несколько выше, чем у будущих педагогов и психологов. Высокий уровень стереотипности способствует выбору позиции невмешательства, а у студентов-медиков еще и позиции принуждения. Ведущую роль в принятии позиции невмешательства у всех студентов играют стереотипы, связанные с принижением творчества в деятельности преподавателя и ориентацией на формальные требования. Выбор позиции принуждения у медиков провоцируется также их убежденностью в том, что без наказания в процессе подготовки обойтись нельзя, поскольку в вузах нередко обучаются не очень умные студенты, чаще способные. В силу этого, по их мнению, нужно поддерживать только ту инициативу студентов, которая соответствует поставленным педагогом задачам.

Полученные результаты дают возможность выстраивать работу по формированию позиции ненасилия дифференцированно – с учетом специфики направлений и специальностей подготовки. Например, со всеми студентами требуется вести работу по преодолению стереотипов, особенно связанных с неприятием личностно-ориентированного подхода к обучению в вузе. При коррекции стратегий взаимодействия педагогов-психологов особое внимание необходимо обратить на правильное понимание роли семьи и образовательных организаций в воспитании подрастающего поколения. А при работе с будущими врачами – на преодоление стереотипов, связанных с возможностями применения наказания и принижающих роль субъектности студентов.

Список использованных источников

1. Маралов В. Г., Ситаров В. А. Характеристика позиций взаимодействия как форм выражения ценностей принуждения или ненасилия // Знание. Понимание. Умение. 2017. № 1. С. 131–146. DOI: 10.17805/zpu.2017.1.9
2. Маралов В. Г., Ситаров В. А. Психолого-педагогические условия формирования ненасильственного отношения к другим людям (на примере студенческой молодежи) // Знание. Понимание. Умение. 2016. № 2. С. 246–258. DOI: 10.17805/zpu.2016.2.22

3. Берн Э. Игры, в которые играют люди. Люди, которые играют в игры. Москва: Эксмо, 2012. 576 с.
4. Karkovskaya R. I. Positions of the parties as interpersonal communication factor affecting the psychological impact // Вісник Одеського національного університету. Психологія. 2012. Т. 17. № 8 (20). С. 382–390.
5. Хекхаузен Х. Мотивация и деятельность. С.-Петербург; Москва: Питер; Смысл, 2003. 860 с.
6. Шостром Э. Человек-манипулятор: Внутреннее путешествие от манипуляции к актуализации. Москва: Апрель-Пресс: Институт психотерапии, 2004. 190 с.
7. Жилина У. В. Смирение и его формы // Вестник Челябинского государственного университета. 2016. № 5 (387). Философские науки. Вып. 40. С. 48–54.
8. Yuen L. D., Shah S., Do D., Miller Sh., Wang P. W., Hooshmand F., Ketter T. A. Current irritability associated with hastened depressive recurrence and delayed depressive recovery in bipolar disorder // International Journal of Bipolar Disorders. 2016. Т. 4. № 1. С. 15. DOI: 10.1186/s40345-016-0056-2.
9. Angelelli P., Paolucci S., Bivona U., Piccardi L., Ciurli P., Cantagallo A., Antonucci G., Fasotti L., Di Santantonio A., Grasso M. G., Pizzamiglio L. Development of neuropsychiatric symptoms in post stroke patients: a cross-sectional study. Acta Psychiatrica Scandinavica. 2004. Т. 110. № 1. P. 55–63. DOI: 10.1111/j.1600-0447.2004.00297.x.
10. Курицына А. А., Бундало Н. А. Гендерные особенности проявлений агрессивности и враждебности при посттравматическом стрессовом расстройстве // Сибирское медицинское обозрение. 2007. № 1 (42). С. 47–51 [Электрон. ресурс]. Режим доступа: <https://elibrary.ru/item.asp?id=11674542> (дата обращения: 08.05.2018).
11. Deveney C. M., Hommer R. E., Reeves E., Towbin K., Brotman M. A., Leibenluft E., Stringaris A., Hinton K. E., Haring C. T., Vidal-Ribas P. A prospective study of severe irritability in youths: 2- and 4-year follow-up // Depression and Anxiety. 2015. Т. 32. № 5. С. 364–372. DOI: 10.1002/da.22336
12. Пушкина В. Н., Махов А. С., Макеева В. С., Матвеев А. П., Чайка Ж. Ю. Сезонная динамика психоэмоционального состояния у студентов в циркумполярном регионе // Ученые записки университета им. П. Ф. Лесгафта. 2015. № 7 (125). С. 212–220. DOI: 10.5930/issn.1994-4683.2015.07.125.p212-220.
13. Pridmore S., Skerrett P., Ahmadi Ja. Why do doctors dislike treating people with somatoform disorder? // Australasian Psychiatry. 2004. Т. 12. № 2. P. 134–138. DOI: 10.1111/j.1039-8562.2004.02085.x [Электрон. ресурс]. Режим доступа: <https://elibrary.ru/item.asp?id=6525658> (дата обращения 08.05.2018)
14. Маралов В. Г. Психологические механизмы дифференциации отношений педагогов к учащимся // Вестник Череповецкого государственного

университета. 2010. № 2. С. 30–36 [Электрон. ресурс]. Режим доступа: <https://elibrary.ru/item.asp?id=15215833> (дата обращения: 08.05.2018).

15. Лаврентьев Г. В., Лаврентьева Н. Б., Новоселова Л. А. Педагогические стереотипы сознания будущих преподавателей как объект анализа и коррекции // Вестник Алтайского государственного педагогического университета. 2005. № 5–2. С. 118–130 [Электрон. ресурс]. Режим доступа: <https://elibrary.ru/item.asp?id=18936103> (дата обращения 08.05.2018).

16. Лукина А. К., Чиганова С. Д. Образ профессии педагога у студентов-первокурсников как ресурс индивидуализации образовательных программ // Вестник Томского государственного педагогического университета. 2015. № 1 (154). С. 38–42 [Электрон. ресурс]. Режим доступа: <https://elibrary.ru/item.asp?id=22894081> (дата обращения 08.05.2018).

17. Maralov V. G., Sitarov V. A. Person-oriented irritability, social and educational stereotypes as factor of adopting controlling or non-aggressive position by students // International Journal of Pharmaceutical Research and Allied Sciences. 2018. Т. 7. № 2. С. 74–85 [Электрон. ресурс]. Режим доступа: <https://elibrary.ru/item.asp?id=32756002> (дата обращения 08.05.2018).

18. Маралов В. Г., Ситаров В. А. Разработка диагностического опросника по выявлению позиций взаимодействия у студентов – будущих специалистов сферы психолого-педагогического сопровождения // Знание. Понимание. Умение. 2018. № 1. С. 167–177. DOI: 10.17805/zpu.2018.1.13

19. Маралов В. Г., Ситаров В. А. Педагогика и психология ненасилия в образовании. Москва: Юрайт, 2015. 424 с. ISBN: 978–9916–5118–9.

References

1. Maralov V. G., Sitarov V. A. Characteristic of positions of interaction as forms of expression of values of coercion or non-violence. *Znanie. Ponimanie. Umenie = Knowledge. Understanding. Ability*. 2017; 1: 131–146. DOI: 10.17805/zpu.2017.1.9 (In Russ.)

2. Maralov V. G., Sitarov V. A. Psychological and pedagogical preconditions for building a non-violent attitude to others in university students. *Znanie. Ponimanie. Umenie = Knowledge. Understanding. Ability*. 2016; 2: 246–258. DOI: 10.17805/zpu.2016.2.22 (In Russ.)

3. Burn E. Igra, v kotorye igrayut lyudi. Lyudi, kotorye igrayut v igry = Games which people play. People who play games. Moscow: Publishing House Eksmo; 2012. 576 p. (In Russ.)

4. Karkovskaya R. I. Positions of the parties as interpersonal communication factor affecting the psychological impact. *Visnik Odes'kogo nacional'nogo universitetu. Psihologiya = Bulletin of Odessa National University. Psychology*. 2012; 17, 8 (20): 382–390.

5. Hekhauzen X. Motivaciya i deyatel'nost' = Motivation and activity. St.-Petersburg; Moscow: Publishing Houses Peter; Smysl; 2003. 860 p. (In Russ.)

6. Shostrom E. Man-manipulator: Internal journey from manipulation to actualization. Moscow: Publishing House April Press: Institute of Psychotherapy; 2004. 190 p. (In Russ.)
7. Zhilina U. V. Humor and its forms. *Vestnik Chelyabinskogo gosudarstvennogo universiteta* = *Bulletin of the Chelyabinsk State University*. 2016; 5 (387). *Filosofskie nauki* = *Philosophical Sciences*. Vol. 40: 48–54. (In Russ.)
8. Yuen L. D., Shah S., Do D., Miller Sh., Wang P. W., Hooshmand F., Ketter T. A. Current irritability associated with hastened depressive recurrence and delayed depressive recovery in bipolar disorder. *International Journal of Bipolar Disorders*. 2016; 4, 1: 15. DOI: 10.1186/s40345-016-0056-2
9. Angelelli P., Paolucci S., Bivona U., Piccardi L., Ciurli P., Cantagallo A., et al. Development of neuropsychiatric symptoms in post stroke patients: A cross-sectional study. *Acta Psychiatrica Scandinavica*. 2004; 110, 1: 55–63. DOI: 10.1111/j.1600-0447.2004.00297.x
10. Kuritsyna A. A., Bundalo N. L. Gender features of manifestations of aggression and hostility at post-traumatic stressful frustration. *Sibirskoe medicinskoe obozrenie* = *Siberian Medical Review [Internet]*. 2007 [cited 2018 May 08]; 1 (42): 47–51. Available from: <https://elibrary.ru/item.asp?id=11674542> (In Russ.)
11. Deveney C. M., Hommer R. E., Reeves E., Towbin K., Brotman M. A., Leibenluft E., et al. A prospective study of severe irritability in youths: 2- and 4-year follow-up. *Depression and Anxiety*. 2015; 32, 5: 364–372. DOI: 10.1002/da.22336
12. Pushkina V. N., Makeeva V. S., Matveev A. P., Chaika Zh. Yu. Seasonal dynamics of a psycho-emotional state at students in the circumpolar region. *Uchenye zapiski universiteta im. P. F. Lesgafta* = *Scientific Notes of the University of P. F. Lesgaft*. 2015; 7 (125): 212–220. DOI: 10.5930/issn.1994-4683.2015.07.125.p212-220 (In Russ.)
13. Pridmore S., Skerritt P., Ahmadi Ja. Why do doctors dislike treating people with somatoform disorder? *Australasian Psychiatry [Internet]*. 2004 [cited 2018 May 08]; 12, 2: 134–138. DOI: 10.1111/j.1039-8562.2004.02085.x. Available from: <https://elibrary.ru/item.asp?id=6525658>
14. Maralov V. G. Psychological mechanisms of differentiation of the attitudes of teachers towards pupils. *Vestnik Cherepoveckogo gosudarstvennogo universiteta* = *Bulletin of the Cherepovets State University [Internet]*. 2010 [cited 2018 May 08]; 2: 30–36. Available from: <https://elibrary.ru/item.asp?id=15215833> (In Russ.)
15. Lavrentyev G. V., Lavrentyeva N. B., Novoselova L. A. Pedagogical stereotypes of consciousness of future teachers as subject of the analysis and correction. *Vestnik Altajskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta* = *Bulletin of the Altai State Pedagogical University [Internet]*. 2005 [cited 2018 May 08]; 5–2: 118–130. Available from: <https://elibrary.ru/item.asp?id=22894081> (In Russ.)

16. Lukina A. K., Chiganova S. D. Obraz of the teacher's profession at first-year students as a resource of individualization of educational programs. *Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta = Bulletin of the Tomsk State Pedagogical University* [Internet]. 2015 [cited 2018 May 08]; 1 (154): 38–42. Available from: <https://elibrary.ru/item.asp?id=22894081> (In Russ.)

17. Maralov V. G., Sitarov V. A. Person-oriented irritability, social and educational stereotypes as factor of adopting controlling or non-aggressive position by students. *International Journal of Pharmaceutical Research and Allied Sciences* [Internet]. 2018 [cited 2018 May 08]; 7, 2: 74–85. Available from: <https://elibrary.ru/item.asp?id=32756002>

18. Maralov V. G., Sitarov V. A. The development of a diagnostic questionnaire revealing the interaction positions of students specializing in psychological and pedagogical assistance. *Znanie. Ponimanie. Umenie = Knowledge. Understanding. Ability*. 2018; 1: 167–177. DOI: 10.17805/zpu.2018.1.13 (In Russ.)

19. Maralov V. G., Sitarov V. A. *Pedagogika i psihologiya nenasiliya v obrazovanii = Pedagogics and psychology of non-violence in education*. Moscow: Publishing House Urait; 2015. 424 p. ISBN: 978–9916–5118–9 (In Russ.)

Информация об авторах:

Корягина Ирина Ивановна – кандидат педагогических наук, доцент, помощник ректора по качеству, доцент кафедры психологии и педагогики Ивановской государственной медицинской академии Минздрава России; ORCID <https://orcid.org/0000-0002-7821-681>; Иваново, Россия. E-mail: koryaginairina@mail.ru

Маралов Владимир Георгиевич – доктор психологических наук, профессор кафедры психологии Череповецкого государственного университета; ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-9627-2304>; Череповец, Россия. E-mail: vgmaralov@yandex.ru

Ситаров Вячеслав Алексеевич – доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой педагогики и психологии высшей школы Московского гуманитарного университета; ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-8426-7487>; Москва, Россия. E-mail: sitarov@mail.ru

Заявленный вклад авторов:

Корягина Ирина Ивановна – сбор материала о студентах Ивановской государственной медицинской академии, участие в первичной обработке данных, техническое редактирование и подготовка текста статьи.

Маралов Владимир Георгиевич – теоретический анализ литературы по проблеме исследования; обозначение методологической основы исследования; сбор и систематизация данных о студентах Череповецкого государственного университета; обработка и описание результатов; количественный и качественный анализ результатов и их интерпретация.

Ситаров Вячеслав Алексеевич – теоретический анализ литературы; сбор и систематизация данных о студентах Московского гуманитарного университета; критический анализ и доработка текста статьи; формулировка выводов.

Статья поступила в редакцию 06.02.2018; принята в печать 18.04.2018. Авторы прочитали и одобрили окончательный вариант рукописи.

Information about the authors:

Irina I. Koryagina – Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Assistant for the Rector for Quality Assurance, Department of Psychology and Pedagogy, Ivanovo State Medical Academy of the Russian Ministry of Health; ORCID <https://orcid.org/0000-0002-7821-681>; Ivanovo, Russia. E-mail: koryagina-irina@mail.ru

Vladimir G. Maralov – Doctor of Psychological Sciences, Professor, Department of Psychology, Cherepovets State University; ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-9627-2304>; Cherepovets, Russia. E-mail: vgmaralov@yandex.ru

Vyacheslav A. Sitarov – Doctor of Pedagogical Sciences, Head of the Department of Pedagogics and Psychology of the Higher School, Moscow University for the Humanities; ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-8426-7487>; Moscow, Russia. E-mail: sitarov@mail.ru

Contribution of the authors:

Irina I. Koryagina – collection of material on the contingent of medical students of the Ivanovo Medical Academy; participation in the primary processing of data; technical editing and preparation of the article in accordance with the requirements of the journal.

Vladimir G. Maralov – theoretical analysis of literature on the research problem; designation of the methodological basis of the research; collection and systematization of data on the contingent of students of Cherepovets State University; processing and description of results; quantitative and qualitative analysis of the results and their interpretation.

Vyacheslav A. Sitarov – theoretical analysis of literature; collection and systematization of data on the contingent of students of Moscow University for the Humanities; critical analysis and refinement of the article text; formulation of conclusions.

Received 06.02.2018; accepted for publication 18.04.2018.
The authors have read and approved the final manuscript.

ФЕНОМЕН ВИРТУАЛЬНОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ: СОВРЕМЕННОЕ СОСТОЯНИЕ ПРОБЛЕМЫ

Е. Л. Солдатова

*Южно-Уральский государственный университет, Челябинск, Россия.
E-mail: soldatovael@susu.ru*

Д. Н. Погорелов

*Челябинский институт переподготовки и повышения квалификации
работников образования, Челябинск, Россия.
E-mail: pogorelovdn@mail.ru*

Аннотация. *Введение.* В современном обществе продолжается формирование социокультурной среды, основной характеристикой которой является свободный доступ к разнообразным источникам информации. Массовое распространение сети Интернет оказывает непосредственное влияние на процессы социализации представителей «Z-поколения», которые проводят колоссальное количество времени в киберпространстве, нередко утрачивая при этом способность реального личностного развития, интерес к приобретению навыков реального взаимодействия и эффективных, ничем не опосредованных коммуникаций. В связи с этим актуализируется исследование феномена новой, виртуальной идентичности личности, формирующейся в интернет-среде.

Цель публикации – обсуждение современного состояния изучения виртуальной идентичности и систематизация научных знаний о данном феномене.

Методы, применявшиеся в работе, – теоретический анализ, синтез и обобщение.

Результаты и научная новизна. Рассмотрены различные подходы к интерпретации виртуальной идентичности, обозначены тенденции ее исследования. Соотнесены понятия «реальная идентичность» и «виртуальная идентичность», выявлены особенности и риски формирования последней. Уточнены функции виртуальной идентичности. В общем виде она отражает субъективно-значимый образ «идеального Я», который, однако, компилируется из готового материала, набора символов и графических изображений интернет-среды и поэтому не обладает уникальностью. Описаны факторы конструирования человеком виртуальной идентичности, чаще всего возникающей по причине неудовлетворенности индивида своей реальной идентичностью или вследствие кризиса идентификации, при котором личность утрачивает целос-

тность. Вместе с тем показано, что киберпространство предоставляет широкие возможности для самовыражения и максимального раскрытия личностного потенциала, реализации качеств, проигрывания ролей и переживания эмоций, оказавшихся из-за каких-либо обстоятельств фрустрированными в реальной жизни.

Определены проблемные зоны чрезмерного погружения в виртуальное пространство. Злоупотребляя пребыванием в нем, незрелая личность может потерять жизненные ориентиры, усвоить запрограммированные решения и готовые мыслительные штампы. Социальное расторможение в интернет-среде существенно снижает морально-нравственный уровень коммуникации в социальных сетях и мессенджерах. Стремление всегда «быть онлайн», страх пропустить новое сообщение или пост усиливают тревожность пользователя, приводят к повышению у него утомляемости и раздражительности, ослаблению внимания и волевой регуляции, обострению гиподинамии.

Сделан вывод о необходимости продолжения изучения специфики социализации в интернет-среде, поскольку она вырабатывает новые формы возрастного развития, изменяя его задачи и представления детей и подростков о социальных отношениях, трансформируя в их сознании идеальный образ последующих возрастных этапов.

Практическая значимость. Материалы статьи могут найти применение в деятельности социальных педагогов, педагогов-психологов и иных специалистов, занимающихся вопросами детской и подростковой социализации.

Ключевые слова: идентичность, виртуальная реальность, виртуальная идентичность, социальные сети.

Для цитирования: Солдатова Е. А., Погорелов Д. Н. Феномен виртуальной идентичности: современное состояние проблемы // Образование и наука. 2018. Т. 20. № 5. С. 105–124. DOI: 10.17853/1994-5639-2018-5-105-124

THE PHENOMENON OF VIRTUAL IDENTITY: THE CONTEMPORARY CONDITION OF THE PROBLEM

E. L. Soldatova

South Ural State University, Chelyabinsk, Russia.

E-mail: soldatovael@susu.ru

D. N. Pogorelov

*Chelyabinsk Institute of Retraining and Advanced Training for Educators,
Chelyabinsk, Russia.*

E-mail: pogorelovdn@mail.ru

Abstract. *Introduction.* Modern society is characterized by the formation of a new socio-cultural environment, which is based on a wide access to a variety of sources of information. Mass distribution of the Internet has a direct impact on socialization processes of the representatives of “Z-generation” who spend enormous amount of time in a cyberspace, quite often losing at the same time an ability of real personal development, interest in acquisition of skills for real interaction and effective communication. In this regard, the research of a phenomenon of a new, virtual identity of the personality, which is formed in the Internet environment, is brought into focus.

The aim of the present publication is to consider the current level of knowledge in the field of virtual identity and systematization of scientific knowledge of this phenomenon.

Methodology and research methods. Theoretical analysis, methods of synthesis and generalization were used.

Results and scientific novelty. Various approaches to interpretation of virtual identity are considered; research tendencies are highlighted. The concepts “real identity” and “virtual identity” are viewed in relation to each other; the features and risks of virtual identity formation are revealed. The functions of virtual identity are specified. It is revealed that virtual identity reflects the subjectively significant image of the “Ideal-I” which is compiled from the completed material, character set and graphic images of the Internet environment, and therefore does not possess the uniqueness. Factors of designing by the person of virtual identity are described. Virtual identity can arise as a result of dissatisfaction with real identity, as a consequence of the identification crisis, in which the individual loses integrity. At the same time, it is shown that the cyberspace gives ample opportunities for self-expression and maximum personal fulfillment, realization of qualities, playing of roles and experience of emotions which turn out to be frustrated under any circumstances in real life.

Problem areas of excessive immersion into virtual space are identified. An immature personality can lose life orientations as well as acquire the programmed decisions and ready cognitive patterns through excessive Internet use. The social activity in the Internet environment significantly reduces the moral level of communication on social networking sites and messengers. Aspiration always “to be online”, fear to miss a new message or a post aggravate anxiety of the user, increase the feeling of fatigue and uncontrollable temper, scant attention and strong-willed self-regulation, aggravation of a hypodynamia.

The authors conclude that is required to continue to study the specifics of socialization in the Internet environment since it generates new forms of age development, changes the tasks and ideas of children and teenagers about social relations, and transforms an ideal image of the subsequent age stages in their consciousness.

Practical significance. The results of the work carried out can be applied in the activities of teachers, social educators, educators, psychologists and other

specialists who deal with the questions of socialization of modern children and adolescents.

Keywords: identity, virtual reality, virtual identity, social networking sites.

For citation: Soldatova E. L., Pogorelov D. N. The phenomenon of virtual identity: The contemporary condition of the problem. *The Education and Science Journal*. 2018; 5 (20): 105–1024. DOI: 10.17853/1994-5639-2018-5-105-124

Введение

В современном обществе широкое использование сети Интернет превратилось в обыденность. С 90-х гг. XX века происходит активное формирование новой социокультурной среды, основная характеристика которой – свободный доступ к разнообразным источникам информации. Появление данной среды знаменует наступление постиндустриальной стадии развития человечества, когда информация становится ведущим ресурсом прогресса¹.

С распространением беспроводных сетей и смартфонов, дающих каждому пользователю возможность ничем не ограниченного пребывания в социальных сетях, наблюдаются все более заметные трансформации в поведении человека [1]. Особенно сильное влияние информационная революция оказала на процессы социализации так называемого «Z-поколения» – людей, родившихся в конце 90-х гг. XX века и выросших в абсолютно отличных от прежних условиях глобального воздействия на психику, физическое самочувствие и мировоззрение сети Интернет, что вызывает сильное беспокойство и у родителей, и у педагогов. Следует признать, что это беспокойство далеко не беспочвенно – чрезмерное использование интернет-ресурсов, как правило, приводит к повышенной утомляемости и раздражительности, снижению внимания и ослаблению волевой регуляции. Сейчас наблюдается рост числа детей с расстройствами аутистического спектра, с синдромами дефицита внимания и гиперактивности. Основными факторами данных тенденций выступают тотальная увлеченность детей и подростков социальными сетями, форумами, мессенджерами и пр.

Стремительное развитие и внедрение в массовую повседневную практику информационных технологий влечет за собой кардинальные перемены стратегий мышления и структуры ценностей современного чело-

¹ Белл Д. Социальные рамки информационного общества // Новая технологическая волна на Западе / под ред. П. С. Гуревича. Москва, 1986. 451 с.

века. Информационные доступность и образованность становятся не столько средствами достижения целей, сколько стимуляторами стремления все больше времени проводить в интернет-пространстве – в виртуальной реальности сетевой публичности.

Личностная, социальная, мотивационная и ценностная зрелость, или, иначе говоря, готовность к взрослой жизни, проявляется теперь у молодежи значительно позже, чем у представителей предыдущих поколений.

Зрелость личности предполагает серьезную психологическую работу над собственной идентичностью. Ответ на вопрос «кто я?» складывается в процессе реального общения, сравнения себя с другими, осознанного изменения себя в стремлении к идеальной форме – физической, умственной, духовной.

Эго-идентичность – это тождественность себе. Становление эго-идентичности происходит через обобщение, кристаллизацию детских идентификаций, обретение ролевого опыта и опыта социальных влияний, рефлексии оценок и ожиданий окружающих. Проходя путь самосознания, человек структурирует свою жизнь: у него формируется система лично значимых целей, ценностей и убеждений, появляются чувства глобального доверия, стабильности, оптимизма в отношении будущего, т. е. признаки зрелой личности.

Представители «Z-поколения» проводят колоссальное количество времени в социальных сетях, в которых, за масками «аватаров» и «ников», разворачивается виртуальная коммуникация. Социальные сети становятся площадкой для самопрезентации, знакомств, обмена информацией, конфликтов. Чрезмерное погружение в виртуальное пространство приводит к снижению заинтересованности в реальном общении, в рамках которого приобретаются столь важные навыки реальной коммуникации и формируются устойчивые отношения, в том числе и отношение к себе и к миру как основа самоидентификации человека.

Обзор литературы

Тенденции современного изучения феномена «виртуальная идентичность». Жизнь в современном обществе сегодня представляется невозможной без использования сети Интернет. Достаточно пары «кликов» не только для осуществления коммуникации, но и для совершения покупок, оплаты услуг, управления счетами. Это, безусловно, приводит к увеличению времени пребывания человека в киберпространстве. Последствия подобного «погружения» достаточно противоречивы. С одной стороны, значительно экономится время, повседневные, рутинные действия свора-

чиваются и упрощаются. С другой стороны, наблюдается ослабление интереса к развитию реальных личностных качеств, приобретению навыков реального взаимодействия и эффективной коммуникации. Кроме того, возникают проблемы гиподинамии. В связи с этим изучение особенностей виртуальной среды, факторов, влияющих на формирование идентичности в данной среде, приобретает особую актуальность.

В психологических исследованиях идентичность рассматривается с позиций различных направлений:

- личностно-ориентированного (Т. Бьюдженталь, А. Маслоу, Р. Мей, К. Роджерс и др.);
- социально-психологического (Г. М. Андреева, Э. Эриксон, В. И. Павленко);
- в контексте теорий возрастных кризисов развития как специфический феномен юности (М. И. Боришевский, А. Ватерман, И. В. Дубровина, Э. Эриксон, Е. А. Солдатова);
- как глубинный феномен (Д. Винникотт, Х. Кохут, Р. Лейнг).

В публикациях таких авторов, как М. И. Боришевский, П. И. Гнатенко и Л. Б. Шнейдер, освещаются различные аспекты личностной и социальной идентичности: особенности индивидуальной самооценки, становление Я-концепции, переживание групповой принадлежности [2–4].

Идентичность личности – динамическая система представлений личности о самой себе, складывающихся в ходе самоопределения индивида и его определения значимыми для него другими. С этими представлениями связаны переживания личности. Идентичность может быть интерпретирована как психологическое ядро личности, поскольку она (идентичность) включает в себя центральные личностные составляющие: самосознание, ценностно-смысловую и регулятивную сферы.

Особенности формирования личности и социализации представителей «Z-поколения», связанные прежде всего с его продолжительным по времени пребыванием в интернет-пространстве, указывают на необходимость выявления задач, которые ставит перед подростком виртуальное общество, и поиска ответов на вопросы, какие цели и ценности оно формирует у индивида.

Идеальная форма возрастного развития личности, выработанная в определенной культуре, интериоризуется и индивидуализируется в нормативном кризисе. Современная интернет-среда, которая стала неотъемлемым компонентом современной культуры, вырабатывает новые формы возрастного развития. Изменяющиеся социальные отношения меняют возрастные задачи личностного становления; трансформируется идеальный образ последующих возрастных этапов. Фазовая динамика нормативного кризиса оста-

ется такой же, но форма, в которой разворачивается кризис, преобразуется. Общение со сверстниками, в том числе с противоположным полом, развитие рефлексии, самосознания и нравственности, самоопределение личности преломляются сквозь призму интернет-среды, которая предъявляет требования, отличные от тех, что существуют в реальном социуме.

В предыдущих работах одного из авторов данной статьи описаны структура и динамика нормативных кризисов развития личности, которые рассматриваются в русле культурно-исторической теории и концепции становления эго-идентичности. Феномен кризиса развития личности показан с точки зрения нормативного явления онтогенеза. В основе такого кризиса лежит противоречие между мотивацией самоактуализации и развития в соответствии с нормативными критериями ожиданий общества и стремлением сохранить личностную целостность и самоидентичность. Решение личностью данного противоречия обуславливает динамику кризиса, а содержание психологических новообразований определяется возрастными задачами развития личности.

Динамика эго-идентичности сопряжена с фазовой динамикой нормативного кризиса, первая фаза которого характеризуется предрешенной идентичностью, вторая фаза – диффузной, третья – достигнутой эго-идентичностью. Предрешенная идентичность сопровождается фиксацией и идеализацией событий будущего либо прошлого, высокой общей удовлетворенностью жизнью, отсутствием внутренних конфликтов. Диффузная эго-идентичность проявляется в неверии в себя; утрате гармонии из-за рефлекслируемых изменений. Достигнутая эго-идентичность определяется обретением личностью целостности и гармонии, осознанным выбором целей, принятием личностных изменений. Новообразования личности, формируемые в процессе нормативных кризисов, детерминируют готовность личности к переходу на новый этап развития. Нерешенные задачи возраста актуализируют различного рода зависимости, в том числе, вероятно, и интернет-зависимости [5–7].

Идентичность в виртуальном пространстве складывается в различных ситуациях из множественных сетевых идентичностей, сознательно используемых индивидом – пользователем сети Интернет [8]. Феномен альтернативных идентичностей в реальной жизни рассматривается как патологическое состояние, исследующееся в рамках психиатрии. В виртуальном же мире появление альтернативных идентичностей воспринимается как норма, не имеющая отношения к психологическим заболеваниям [9].

Виртуальная идентичность, безусловно, связана с самопрезентацией и самоопределением личности. Современные интернет-технологии

открывают возможности для яркого проявления индивидуальности личности и вариативности самопрезентации. Однако интернет-среда таит опасности смещения идентичности, нивелирования индивидуальности личности, формирования нереалистичного образа «Я» [10, 11].

Формирование виртуальной идентичности происходит либо за счет переноса элементов идентичности из реального мира в виртуальный и создания на его базе идентичности в Интернете, либо через активную позицию субъекта деятельности в интернет-пространстве [12].

О феноменологическом разнообразии в изучении виртуальной идентичности. Авторы многочисленных научных публикаций о виртуальной идентичности наделяют данный феномен разными названиями: «кибер-идентичность», «сетевая идентичность», «метаидентичность», «репост-идентичность», «идентичность в виртуальном пространстве».

А. Е. Войскунский, А. С. Евдокименко и Н. Ю. Федунина пытаются развести понятия «виртуальная» и «сетевая идентичность». Первое, по мнению исследователей, следует применять лишь в отношении той активности в виртуальном пространстве, которая проявляется в применении его технических систем для преобразования виртуальных миров, конструируемых посредством программ компьютерной графики. Второе характеризует скорость и легкость видоизменения идентичности вплоть до полной ее замены на нечто противоположное. Такому виду идентичности свойственны множественность и альтернативность, обусловленные особенностями сетевого интерфейса [8].

Виртуальная идентичность есть «составная часть социокультурной идентичности личности, которая относится к осознанию своей принадлежности к определенной (не всегда фиксируемой в реальном социуме) общности, осуществляющей деятельность (в основном потребление и передачу знаний и информации) в информационно-коммуникативных средах, прежде всего – в компьютерном виртуальном пространстве Интернета» [13].

Виртуальная идентичность как часть социокультурной усиливает последнюю в виртуальной коммуникации. В то же время ее можно рассматривать и как разновидность пространственной идентичности, поскольку виртуальное пространство информационно-коммуникационных потоков представляет собой среду и одновременно ориентир самоидентификации [14].

Формирование виртуальной идентичности

Процесс формирования виртуальной идентичности имеет ряд особенностей, отличающих его от соответствующего процесса в реальной жизни. Идентичность в виртуальном пространстве всегда технологически опосредо-

вана через использование «ник» и «аватаров». Чем больше «ник» не схож с подлинным именем, а «аватар» – с настоящим материальным обликом человека, тем в большей степени виртуальная идентичность не совпадает с реальной.

Разворачивая активность в виртуальном пространстве, индивид физически не присутствует в ней, что позволяет ему в любой момент прервать взаимодействие с другими пользователями Интернета. Подобное пребывание в виртуальном пространстве порождает у человека чувство псевдобезопасности за счет отсутствия непосредственной угрозы телесных повреждений. Ложное ощущение безнаказанности может провоцировать недопустимый стиль коммуникации, который был бы неприемлем и опасен при реальном общении [15].

Поскольку в социальных сетях, мессенджерах и на форумах пользователь может скрыть истинные данные о себе и коммуницировать анонимно, он получает уникальный канал для открытого, ничем не стесняемого выражения своих эмоций, мнений и суждений. Анонимность существенным образом влияет на формирование идентичности пользователя Интернета и способна привести к социальному растормаживанию. Эффект данного процесса во многом схож с эффектом и механизмами «регресса персоны». Анонимность дает новые возможности для самопрезентации человека, усиливает тенденции «усредненного другого», отражая стремление быть понятным с конвенциональной, общей для всех точки зрения. С. И. Выгонский полагал, что анонимность может обусловить появление безосновательного чувства собственного величия [16].

Одной из проблем, вызванных спецификой коммуникаций в Интернете, стала травля, или буллинг, детей и подростков в виртуальном пространстве. Чувство безнаказанности и анонимность позволяют не достигшим зрелости особям оскорблять своих сверстников, причем не только посредством личных сообщений, но и с помощью статусов, постов и публикаций в социальных сетях. Буллинг в интернет-среде особенно остро ощущается жертвами по причине повышенной значимости для детей статуса личности в виртуальном пространстве. Агрессивное поведение может выражаться в разных формах – от крайне негативных оценок профиля (аккаунта) до откровенного унижения и грубых угроз, из-за которых жертва теряет уверенность в себе, что может служить причиной психических отклонений, депрессии, психосоматических заболеваний и даже суицидального поведения. Дистанцированность от жертвы, анонимность и отсутствие страха физического наказания в социальных сетях способствуют повышению жестокости обидчиков, которые могут создавать вре-

менные платформы для коллективной травли избранного объекта, представляющие собой так называемые «летучие» формы социальности («единство по случаю») [17, 18].

В реальном пространстве человек вынужден тратить значительные психологические и временные ресурсы для самопрезентации и коммуникации. В виртуальной среде конструирование «идеального образа Я» требует несравнимо меньших затрат, однако сопровождается большим искушением (и возможностями) искажения этого образа. За счет меньшего количества ресурсов, затрачиваемых на самореализацию, перед индивидом открывается соблазн чрезмерного погружения в виртуальное пространство, что выступает предиктором интернет-зависимости.

Бесспорно, реальная идентичность более аутентична, в то время как виртуальная очень часто связана с психологическими масками. Чем выше желание «казаться другой личностью», «быть кем-то», тем сильнее трансформирована виртуальная идентичность. Соккрытие или отрицание некоторых фактов о себе, изменение биографических сведений, данных о возрасте, иной информации носят сознательный характер, с тем чтобы в наиболее выгодном свете предъявить коммуникантам образ «идеального Я».

Созданное в сети Интернет новое социокультурное пространство характеризуется множественностью, гипертекстуальностью. Виртуальная реальность позволяет моделировать новый мир и конструировать новую идентичность, обладающую идеальным набором качеств и характеристик. Данный процесс значительно упрощается благодаря тому, что «идеальное Я» выстраивается из готового набора виртуального материала и им же наполняется: содержание виртуальной идентичности представляет собой совокупность знаков, из которых конструируются аспекты нового Я. Но, поскольку подобная идентичность («репост-идентичность») создается из готового материала, она вторична и ее структура лишена уникальности. Репост – общественный текст, который даже при наличии формального автора является комбинацией ранее опубликованной информации¹ [19]. В связи с этим личность в виртуальном пространстве всегда более пассивна. Вместе с тем виртуальная идентичность в отличие от реальной обладает большей гибкостью, возможностью индивида контролировать и своевременно корректировать ее в зависимости от изменившихся условий коммуникации в виртуальной среде [8].

¹ Kristeva J. *Desire in language: A semiotic approach to literature and art*. New York: Columbia University Press, 1980. 305 p.

Идентичность в виртуальном пространстве не порождается сама по себе в процессе перехода от одной возрастной границы к другой, а осознанно компилируется из некоторого набора виртуальных инструментов с целью быть представленной другим пользователям сети. Она позиционируется как социально-одобряемая в том случае, если ее элементы получают отклик других пользователей виртуального пространства в виде «лайков», «комментариев» и «подписчиков». Виртуальные платформы – социальные сети – в данном случае выступают арбитрами престижа и статуса. Чем больше знаков одобрения получает пользователь, тем выше его престиж. Данные показатели престижа эфемерны и утрачивают силу в реальном пространстве. Тем не менее в настоящее время наблюдается тенденции «лайкопристрастия», основанного на патологическом влечении к виртуальному одобрению текстовых и графических компонентов личной виртуальной идентичности.

Искажение информации о себе в виртуальном пространстве социально порицается в меньшей степени, чем искажение данных в реальной жизни. Согласно исследованию А. Е. Жичкиной и Е. П. Белинской, более 50% пользователей социальных сетей и форумов признаются, что в определенной мере фальсифицировали сведения о себе, изменяя имя, возраст, семейное положение, внешность, хобби и т. д. Менее часто подменяется информация о поле, образовании, профессии, месте жительства, музыкальных и художественных вкусах, покупках, услугах и путешествиях, уровне дохода и национальности. Почти не подвергаются искажению сведения о политических и религиозных взглядах [12]. Любопытно, что мужчины намного чаще женщин размещают в Интернете не соответствующие действительности данные о себе [20].

Деформации идентичности в интернет-среде, с одной стороны, указывают на неудовлетворенность человека реальной идентичностью и являются следствием кризиса идентификации, при котором утрачивается целостность личности. Виртуальное пространство превращается в платформу для реализации тех качеств индивида, проигрывания тех ролей и переживания тех эмоций, которые оказываются фрустрированными в реальной жизни [20]. С другой стороны, интернет-пространство предоставляет личности широкие возможности для самовыражения, а виртуальная идентичность позволяет максимально раскрыть личностный потенциал.

Виртуальная идентичность выполняет ряд функций, к основным среди них относятся:

- управление – рациональное выстраивание своего образа для других пользователей сети Интернет;

- самопознание – расширение представлений о собственной личности путем объективации и интеграции ее аспектов;
- мифотворчество – создание мифов о собственной личности;
- «экзистенциальное лицедейство» – желание быть кем-либо, отличным от собственной личности;
- социальная инженерия – использование виртуальной идентичности как инструмента влияния на сознание и деятельность других пользователей.

Связь виртуальной идентичности и реальной идентичности

Анализ особенностей виртуальной среды и характеристик виртуальной идентичности неизбежно подводит к вопросу о том, как связаны между собой идентичность в виртуальном пространстве и реальная идентичность. Альтернативны ли они или взаимодополняемы? Является ли виртуальная идентичность одной из ипостасей реальной или это самостоятельный феномен?

Так, например, О. Н. Астафьева настаивает на том, что идентичность в виртуальном пространстве лишь один из аспектов реальной идентичности [13]. Однако открытым остается вопрос о ее проекции в виртуальную среду.

Ранее упоминалось, что в реальном пространстве феномен альтернативной идентичности рассматривается в качестве проявления такой медико-психологической патологии, как диссоциативное расстройство.

Back и Wilson отрицают построение альтернативной идентичности и полагают, что здоровая личность стремится к аутентичности и самоактуализации как в реальной жизни, так и в виртуальном пространстве. Привлекательные своей доступностью электронные инструменты самопрезентации, такие как «аватар», «ник», страницы в социальных сетях, позволяют пользователям легко и свободно конструировать символы, отражающие реальную идентичность их личности. То есть виртуальная среда расценивается авторами не как пространство для построения виртуальной идентичности, а как средство создания виртуальной оболочки реальной идентичности личности [21, 22].

Той же позиции придерживается И. В. Костерина: «Мифы о конструировании и придумывании себе псевдоличностей в блогосфере, кажется, развенчаны окончательно: люди не хотят пользоваться тем преимуществом, которое воспевали раньше обитатели Сети – анонимностью и возможностью примерить на себя другую социальную маску. Теории виртуальной идентичности оказались несостоятельными, так как не смог-

ли объяснить и описать самого феномена виртуальной личности ввиду его полного слияния с личностью реальной» [23].

Идентичность включает в себя такой важный аспект, как индивидуальность человека, стремление быть иным в сравнении с другими людьми. Личность есть комплексная структура, состоящая из множества идентичностей, которые могут быть активизированы или же оставаться пассивными в зависимости от конкретной ситуации, что влияет на такое качество личности, как мобильность.

Н. Деринг подчеркивает, что новые виды идентичности человека не заменяют уже существующие, а развиваются на их основе. Различные проявления идентичности составляют единую комплексную целостность – модель личности. В связи с этим ее виртуальный вариант есть не что иное, как отражение реального образа, находящегося в виртуальном пространстве. Деринг обозначил этот процесс как «Identitäts-Hopping» («быстрая смена идентичностей»). Проведенное автором исследование в виде опроса чат-пользователей выявило, что коммуникации под маской «аватара» и «ника» являются проблематичными, так как весьма вероятен риск разоблачения [24]. Если даже оно не случается, анонимное виртуальное общение некомфортно и ущербно: пользователи, которые, по их собственному признанию, чрезмерно искажали информацию о себе в социальных сетях, постоянно испытывали страх перед уличением во лжи.

Виртуальная среда пестрит многообразием социальных сетей различного содержания, которые являются сегодня одними из самых популярных ресурсов в Интернете. Например, социальная сеть «Фейсбук», входящая в пятерку наиболее посещаемых мировых сайтов, имеет суточную аудиторию, превышающую миллиард человек [25, 26]. Соцсети открывают безграничные возможности не только для новых контактов, для свободной массовой и добровольной коммуникации людей, но и для затрудненных или вовсе невозможных при реальном взаимодействии экспериментов с собственной идентичностью, которые зависят исключительно от воображения человека и реализуются в электронном общении с другими пользователями. Именно так рассматривают виртуальную идентичность Войскунский и Turkle¹: как эксперимент с реальной идентичностью и как альтернативную идентичность [9].

Формирование идентичности в виртуальной среде, контрастирующей с реальной идентичностью личности, может объясняться отсутстви-

¹ Turkle Sh. Life on the screen: Identity in the age of the Internet. New York: A Touchstone Book, 1995.

ем у человека возможностей воплощения в реальной жизни всех граней собственного «Я». Недостаток способов и средств обретения аутентичности в реальном семейном и социальном окружении, в профессиональном пространстве подталкивает индивида к поискам виртуальных компенсаций [27]. Несомненно, виртуальная идентичность складывается из совокупности гипертекстовых компонентов сетевого облика личности, который компилируется из готового материала интернет-среды с целью самопрезентации. Варианты конструирования виртуальной идентичности ограничены ресурсами интерфейса используемой социальной сети, форума или мессенджера.

Виртуальная идентичность в отличие от реальной может в значительной степени контролироваться личностью, корректироваться ею или заменяться; может соответствовать реальной идентичности, а может и существенно отличаться от нее. В последнем случае человек, примеряя на себя роли, которые по тем или иным причинам оказались ему недоступны в реальной жизни, сознательно искажает информацию о себе, стараясь таким образом выразить свои субъективные представления об идеальном «Я» и самореализоваться.

Заключение

Повсеместное распространение Интернета как площадки для коммуницирования сопровождается проблемами социализации представителей подрастающего поколения и формирования виртуальной идентичности – принципиально нового и поэтому недостаточно изученного феномена.

Исследование специфики социализации в интернет-среде необходимо, поскольку она вырабатывает новые формы возрастного развития, изменяя его задачи и представления детей и подростков о социальных отношениях, трансформируя в их сознании идеальный образ последующих возрастных этапов.

В социальных сетях человек может без особого труда создать идеальный образ себя, который в сравнении с реальным менее аутентичен, потому что отражает представления личности о воображаемом, идеальном наборе собственных качеств, комплекующихся при помощи готовых визуальных, текстовых и аудиальных сетевых инструментов. Однако уход в виртуальное пространство опасен потерей интереса к реальной жизни и угрожает полноценному развитию личности. Чрезмерное пребывание в социальных сетях, когда индивид начинает тратить колоссальное количество времени на выстраивание отношений в них, чревато появлением зависимости от данных площадок. В таких случаях систематическое обновление страниц в сети пре-

вращается в навязчивый ритуал, соответствующий типу компульсивного поведения. Стремление всегда «быть онлайн», страх пропустить новое сообщение или пост усиливают тревожность пользователя, приводят к повышенной утомляемости и раздражительности, ослаблению внимания и волевой регуляции, обострению гиподинамии.

Растущая, неокрепшая личность, злоупотребляя пребыванием в интернет-пространстве, может потерять жизненные ориентиры, усвоить запрограммированные решения и готовые мыслительные штампы. Социальное расторможение в интернет-среде существенно снижает морально-нравственный уровень коммуникации в социальных сетях и мессенджерах. О подобных негативных процессах свидетельствуют многочисленные социологические исследования [28, 29].

Кроме того, среди представителей нового поколения не редкостью стало бесцельное времяпрепровождение, «виртуальное бродяжничество» в социальных сетях, при котором пользователь не пытается выстроить коммуникации или опубликовать новую информацию о себе. Список интернет-зависимостей пополняется новыми их видами, такими как «лайкопристрастие» [4] и «цифровые беспризорники» [30].

Таким образом, влияние интернет-пространства на процесс социализации может стать и уже нередко становится причиной недостаточной сформированности навыков реальной коммуникации у представителей «Z-поколения», чье детство, отрочество и юность сопровождаются бурным внедрением в повседневную практику электронных коммуникационных технологий. В связи с этим требуется поиск ответов на следующие вопросы:

- будет ли новое поколение достаточно приспособлено к условиям реальной жизни, законы которой отличны от законов виртуального пространства?
- насколько виртуальная идентичность может заменить реальный «Я-образ» и станет ли для «поколения-Z» виртуальный мир более значимым?
- какие риски несет тотальное погружение в интернет-среду в периоды подросткового и юношеского возраста, которые являются сензитивными для развития личностных качеств?

Ответы на данные вопросы могут быть получены, в частности, посредством более глубокого изучения феномена виртуальной идентичности.

Список использованных источников

1. Мясникова Л. А., Дроздова А. В., Архипова Ю. В. Визуальная репрезентация повседневности в современном медиаобществе // Теория и практика общественного развития. 2014. № 19. С. 168–172.
2. Боришевський М. Й. Дорога до себе: від основ суб'єктності до вершин духовності: монографія. Київ: Академвидав, 2010. 416 с.
3. Гнатенко П. И. Национальная психология. Дніпропетровськ: Поліграфіст, 2000.
4. Шнейдер Л. Б. Цифровые аддикты: формирование новых зависимостей и изменение личности молодого человека // Актуальные проблемы психологического знания. 2017. № 1. С. 72–80.
5. Солдатова Е. А. Эго-идентичность в нормативных кризисах развития // Вопросы психологии. 2006. № 5. С. 74–84.
6. Солдатова Е. А. Исследование социальной ситуации развития в кризисе перехода к взрослости // Вестник Южно-Уральского государственного университета. Серия: Социально-гуманитарные науки. 2005. № 7 (47). С. 169–175.
7. Солдатова Е. А., Шляпникова И. А. Связь эго-идентичности и личностной зрелости // Вестник ЮУрГУ. Серия: Психология. 2015. Т. 8, № 1. С. 29–34.
8. Войскунский А. Е., Евдокименко А. С., Федунина Н. Ю. Сетевая и реальная идентичность: сравнительное исследование // Журнал Высшей школы экономики. 2013. Т. 10, № 2. С. 98–121.
9. Войскунский А. Е., Евдокименко А. С., Федунина Н. Ю. Альтернативная идентичность в социальных сетях // Вестник Московского университета. Серия 14. 2013. № 1. С. 66–83.
10. Сунгурова Н. А. Виртуальная самопрезентация личности: гендерный аспект // Психология и педагогика XXI века: теория, практика и перспективы: монография / под общ. ред. Н. Б. Карабущенко, Н. А. Сунгуровой. Москва: РУДН, 2015. С. 316–329.
11. Сунгурова Н. А. Индивидуально-личностные особенности студентов в информационно-психологическом пространстве. Москва: РУДН, 2014. 170 с.
12. Жичкина А. Е., Белинская Е. П. Самопрезентация в виртуальной коммуникации и особенности идентичности подростков – пользователей Интернета // Образование и информационная культура. Социологические аспекты: труды по социологии образования. Т. V. Вып. VII / под ред. В. С. Собкина. Москва: Центр социологии образования РАО, 2000. С. 431–460.
13. Астафьева О. Н. Виртуальные сообщества: «сетевая» идентичность и развитие личности в сетевых пространствах // Вісник Харківського національного університету: Теорія культури та філософія науки. 2007. № 776. С. 120–133.
14. Фадеева Л. А. Сетевая идентичность // Политическая идентичность и политика идентичности: словарь терминов и понятий: в 2 т. Т. 1. Идентичность как категория политической науки / отв. ред. И. С. Семененко. Москва: РОССПЭН, 2012. С. 67–70.

15. Зудилина Н. В. Мотивы использования анонимности в киберпространстве Интернета как фактор формирования идентичности человека // Известия ВолгГТУ. 2013. Т. 13, № 9 (112). С. 63–68.
16. Выгонский С. И. Обратная сторона Интернета: психология работы с компьютером и сетью. Ростов-н/Д: Феникс, 2010. 316 с.
17. Deller R. A., Tilton A. Selfies as charitable meme: Charity and national identity in the #nomakeupselfie and #thumbsupforstephen campaigns // International Journal of Communication. 2015. № 9.
18. Rheingold H. Net Smart: How to Thrive Online. Cambridge: The MIT Press, 2012.
19. Whitty M. T. Liar, liar! An examination of how open, supportive and honest people are in Chat rooms // Computers in Human Behavior: journal. 2002. № 18 (4). С. 343–352.
20. Шевченко И. Некоторые психологические особенности общения посредством Internet // Флогистон: Психология из первых рук. 27.05.2007 [Электрон. ресурс]. Режим доступа: <http://flogiston.ru/articles/netpsy/shevchenko> (дата обращения: 19.02.2018)
21. Back M. D., Stopfer J. M., Vazire S., Gaddis S., Schmukle S. C., Egloff B., Gosling S. D. Facebook Profiles Reflect Actual Personality, Not Self-Idealization // Psychological Science. 2010. № 3. P. 372–374.
22. Wilson R. E., Gosling S. D., Graham L. T. A Review of Facebook Research in the Social Sciences // Perspectives on Psychological Science. 2012. № 3. P. 203–220.
23. Костерина И. В. Публичность приватных дневников: об идентичности в блогах Рунета // Неприкосновенный запас: дебаты о политике и культуре. 2008. № 3. С. 183–191.
24. Doering N. Sozialpsychologie des Internet. HogrefeVerlag, 2003. 516 s.
25. Eisenlauer V. Facebook: A multimodal discourse analysis of (semi)-automated communicative modes // Interactions, Images and Texts: A Reader of Multimodality / ed. by C. Maier, S. Norris. Berlin: de Gruyter, 2014.
26. Garde-Hansen J., Gorton K. Emotion On line: Theorizing Affect on the Internet. London: Palgrave Macmillan, 2013.
27. Emelin V. A. & Tkhostov A. S. Babel network: the erosion of truth and identity diffusion in the space of the Internet // Problems of Philosophy. 2013. № 1. P. 74–84.
28. Фарахутдинов Ш. Ф., Дейнеко С. В., Устинова О. В. Роль СМИ в духовно-нравственном развитии общества // Современные проблемы науки и образования. 2015. № 1/1. С. 1412.
29. Фетисова О. В., Гугуева Д. А. Ценности современной российской молодежи в реальном и виртуальном обществах // Вестник НГУЭУ. 2016. № 2. С. 251–255.
30. Арпентьева М. Р. Проблемы безопасности в интернете: цифровая беспризорность как причина цифровой зависимости и цифровой преступности // Вестник Прикамского социального института. 2017. № 3 (78).

References

1. Myasnikova L. A., Drozdova A. V., Arkhipova Yu. V. Visual representation of everyday life in the modern media community. *Teorija i praktika obshhestvennogo razvitiya* = *Theory and Practice of Social Development*. 2014; 19: 168–172. (In Russ.)
2. Borishevsky M. Y. Дорога до себе: від основ суб'єктності до вершин духовності. Kiev: Publishing House Akademvidav; 2010. 416 p. (In Ukrain.)
3. Gnatenko P. I. Nacional'naja psihologija = National psychology. Dnepropetrovsk: Publishing House Polygraphist; 2000. (In Russ.)
4. Schneider L. B. Digital addicts: The formation of new dependencies and a change in the personality of a young person. *Aktual'nye problemy psihologicheskogo znanija* = *Actual Problems of Psychological Knowledge*. 2017; 1: 72–80. (In Russ.)
5. Soldatova E. L. Ego-identity in the normative crises of development. *Voprosy psihologii* = *Questions of Psychology*. 2006; 5: 74–84. (In Russ.)
6. Soldatova E. L. Investigation of the social situation of development in the crisis of transition to adulthood. *Vestnik Juzhno-Ural'skogo gosudarstvennogo universiteta. Serija: Social'no-gumanitarnye nauki* = *Bulletin of the South Ural State University. Series: Social and Human Sciences*. 2005; 7 (47): 169–175. (In Russ.)
7. Soldatova E. L., Shlyapnikova I. A. Relationship of ego-identity and personal maturity *Vestnik Juzhno-Ural'skogo gosudarstvennogo universiteta. Serija: Psihologija* = *Bulletin of the South Ural State University. Series: Psychology*. 2015; Vol. 8, 1: 29–34. (In Russ.)
8. Voiskunsky A. E., Evdokimenko A. S., Fedunina N. Yu. Network and real identity: comparative study. *Zhurnal Vysshej shkoly jekonomiki* = *Journal of the Higher School of Economics*. 2013; V. 10, 2: 98–121. (In Russ.)
9. Voiskunsky A. E., Evdokimenko A. S., Fedunina N. Yu. Alternative identity in social networks. *Vestnik Moskovskogo universiteta. Serija 14* = *Herald of the Moscow University. Series 14*. 2013; 1: 66–83. (In Russ.)
10. Sungurova N. L. Virtual'naja samoprezentacija lichnosti: gendernyj aspekt = Virtual self-presentation of the person: Gender aspect. *Psihologija i pedagogika XXI veka: teorija, praktika i perspektivy* = *Psychology and Pedagogy of the 21st Century: Theory, Practice and Prospects*. Ed. by N. B. Karabushchenko, N. L. Sungurova. Moscow: Peoples' Friendship University of Russia, 2015. P. 316–329. (In Russ.)
11. Sungurova N. L. Individual'no-lichnostnye osobennosti studentov v informacionno-psihologicheskom prostranstve = Individual and personal characteristics of students in the information-psychological space. Moscow: Peoples' Friendship University of Russia; 2014. 170 p. (In Russ.)
12. Zichkina A. E., Belinskaya E. P. Self-presentation in virtual communication and identity features of adolescents – Internet users. *Obrazovanie i informacionnaja kul'tura. Sociologicheskie aspekty: trudy po sociologii obrazovanija* = *Education and Information Culture. Sociological Aspects. Works on the Sociology of Edu-*

cation. Moscow: Center for the Sociology of Education of the Russian Academy of Education. 2000; Vol. V. VII: 431–460. (In Russ.)

13. Astafieva O. N. Virtual communities: “Networked” identity and personality development in networked spaces. *Вісник Харківського національного університету: Теорія культури та філософія науки = News of the Kharkiv National University: Theory of Culture and the Philosophy of Science*. 2007; 776: 120–133. (In Russ.)

14. Fadeeva L. A. Setevaja identichnost' = Network identity. *Politicheskaja identichnost' i politika identichnosti: slovar' terminov i ponjatij v 2 t. T. 1. = Political identity and identity policy: a dictionary of terms and concepts in 2 vol. V. 1. Identichnost' kak kategorija politicheskoy nauki = Identity as a category of political science*. Ed. by I. S. Semenenko. Moscow: Publishing House ROSSPJeN; 2012. P. 67–70. (In Russ.)

15. Zudilina N. V. Motives for using anonymity in the cyberspace of the Internet as a factor in the formation of human identity. *Izvestija Volgogradskogo gosudarstvennogo tehničeskogo universiteta = Bulletin of Volgograd State Technical University*. 2013; V. 13, 9 (112). P. 63–68. (In Russ.)

16. Vygon'sky S. I. Obratnaja storona Interneta: psihologija raboty s komp'juterom i set'ju = The reverse side of the Internet: The psychology of working with a computer and a network. Rostov-on-Don: Publishing House Phoenix; 2010. 316 p. (In Russ.)

17. Deller R. A., Tilton A. Selfies as charitable meme: Charity and national identity in the #nomakeupselfie and #thumbsupforstephen campaigns. *International Journal of Communication*. 2015; 9.

18. Rheingold H. Net Smart: How to thrive online. Cambridge: The MIT Press; 2012.

19. Whitty M. T. Liar, liar! An examination of how open, supportive and honest people are in Chat rooms. *Computers in Human Behavior*. 2002; 18 (4): 343–352.

20. Shevchenko I. Some psychological features of communication through the Internet. *Flogiston: Psihologija iz pervyh ruk = Flogiston: Psychology at First-Hand* [Internet]. 2007 May 27 [cited 2018 Feb 19]. Available from: <http://flogiston.ru/articles/netpsy/shevchenko> (In Russ.)

21. Back M. D., Stopfer J. M., Vazire S., Gaddis S., Schmukle S. C., Egloff B., Gosling S. D. Facebook profiles reflect actual personality, not self-idealization. *Psychological Science*. 2010; 3: 372–374.

22. Wilson R. E., Gosling S. D., Graham L. T. A Review of Facebook research in the social sciences. *Perspectives on Psychological Science*. 2012; 3: 203–220.

23. Kosterina I. V. Publicity of private diaries: On the identity of Runet blogs. *Neprikosnovennyj zapas: debaty o politike i kul'ture = Inviolable stock: Debates about Politics and Culture*. 2008; 3: 183–191. (In Russ.)

24. Doering N. Sozialpsychologie des Internet. HogrefeVerlag, 2003. 516 s.

25. Eisenlauer V. Facebook: A multimodal discourse analysis of (semi-) automated communicative modes. *Interactions, images and texts: A reader of multimodality*. Ed. by C. Maier, S. Norris. Berlin: de Gruyter; 2014.

26. Garde-Hansen J., Gorton K. Emotion On line: Theorizing affect on the Internet. London: Palgrave Macmillan; 2013.

27. Emelin V. A. & Tkhostov A. S. Babel network: The erosion of truth and identity diffusion in the space of the Internet. *Problems of Philosophy*. 2013; 1: 74–84.

28. Farakhutdinov Sh. F., Deineko S. V., Ustinova O. V. The role of mass media in the spiritual and moral development of society. *Sovremennye problemy nauki i obrazovaniya* = *Modern Problems of Science and Education*. 2015; 1/1: 1412. (In Russ.)

29. Fetisova O. V., Gugueva D. A. Values of modern Russian youth in real and virtual societies. *Vestnik Novosibirskogo gosudarstvennogo universiteta ekonomiki i upravleniya* = *Bulletin of Novosibirsk State University of Economics and Management*. 2016; 2: 251–255. (In Russ.)

30. Arpentieva M. R. Problems of security on the Internet: digital homelessness as the cause of digital dependence and digital crime. *Vestnik Prikamского social'nogo institute* = *Bulletin of Prikamsky Social Institute*. 2017; 3 (78). (In Russ.)

Информация об авторах:

Солдатова Елена Леонидовна – доктор психологических наук, профессор, декан факультета психологии, заведующая кафедрой психологии развития и возрастное консультирование Южно-Уральского государственного университета (НИУ), Челябинск, Россия. E-mail: soldatovael@susu.ru

Погорелов Дмитрий Николаевич – младший научный сотрудник ГБУ ДПО Челябинского института переподготовки и повышения квалификации работников образования, Челябинск, Россия. E-mail: pogorelovdn@mail.ru

Статья поступила в редакцию 12.01.2018; принята в печать 18.04.2018.
Авторы прочитали и одобрили окончательный вариант рукописи.

Information about the authors:

Elena L. Soldatova – Doctor of Psychological Sciences, Professor, Dean of the Faculty of Psychology, Head of the Department of Developmental Psychology and Age Consultation, South Ural State University, Chelyabinsk, Russia. E-mail: soldato-vael@susu.ru

Dmitry N. Pogorelov – Junior Research Fellow, Chelyabinsk Institute of Retraining and Advanced Training for Educators, Chelyabinsk, Russia. E-mail: pogorelovdn@mail.ru

Received 12.01.2018; accepted for publication 18.04.2018.
The authors have read and approved the final manuscript.

СОЦИОЛОГИЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ

УДК 316.7

DOI: 10.17853/1994-5639-2018-5-125-141

ОТНОШЕНИЕ СТУДЕНЧЕСКОЙ МОЛОДЕЖИ К СЕМЕЙНЫМ ЦЕННОСТЯМ (НА ПРИМЕРЕ СВЕРДЛОВСКОЙ ОБЛАСТИ)

Ю. Р. Вишневский¹, М. В. Ячmeneва²

Уральский федеральный университет, Екатеринбург, Россия.

E-mail: ¹soc_stu@e1.ru; ²marina.yach2010@mail.ru

Аннотация. Введение. В современном мире и в России в частности происходят деформации института семьи, вызывающие тревогу в связи с демографической ситуацией в обществе и социальным благополучием в целом. Принимаемых государством в рамках молодежной политики мер по поддержке молодых семей, пропаганде семейных ценностей и здорового образа жизни молодых граждан явно недостаточно. Требуются серьезные научные исследования проблем молодых семей с целью оказания им реальной помощи.

Цель публикации – выявление и обсуждение факторов, влияющих на формирование отношения студенческой молодежи к браку, рождению детей и исполнению роли родителей.

Методы и методики. Анализ брачно-семейных установок в студенческой среде осуществлялся на основе материалов мониторинга «Студент 1995–2016: динамика социокультурного развития студенчества Среднего Урала». Сбор информации проводился посредством анкетирования; использовался инструментарий, разработанный научной группой «Социология молодежи» на базе кафедр социологии и технологий государственного и муниципального управления и организации работы с молодежью Уральского федерального университета.

Результаты и научная новизна. Изучены методологические подходы к исследованию семейных ценностей как ориентиров формирования гражданской культуры молодежи. Представлены и прокомментированы данные открытых статистических источников, демонстрирующие, что наибольшие изменения в последние два десятилетия произошли в семейном статусе студенчества. Обработка результатов мониторингов и анкетирования выявила новые тенденции в представлениях о супружеских отношениях и позволила уточнить демографические установки молодежи. Зафиксированы распространение «пробных браков», рост числа гражданских браков и пока еще не очень значительная, но укрепляющаяся

установка на совместную жизнь без детей. Объективная причина этих явлений заключается в затянувшемся на несколько десятилетий периоде социально-экономических реформ, стихийный и непредсказуемый характер которых сделал перспективы существования семьи неопределенными, что усиливает опасения за свое будущее и будущее своих детей и затрудняет принятие решений молодыми людьми о вступлении в брак. Кроме того, у молодежи усилились стремления к личной свободе, индивидуальному самоутверждению и эгоцентричному получению удовольствия, следствием чего стало нежелание стеснять себя семейными обязательствами.

Практическая значимость. Материалы проведенного исследования и сделанные авторами статьи выводы указывают на необходимость коррекции и усиления мер по сохранению и развитию семейного института и организации работы по обеспечению социальной устойчивости молодой семьи.

Ключевые слова: исследование, студенческая молодежь, эволюция семьи, молодая семья, семейные ценности, гражданский брак, государственная семейная политика.

Благодарности. Статья подготовлена в рамках проекта «Молодежь индустриальных регионов России: образ социального будущего как фактор развития инновационного потенциала», реализуемого при поддержке Российского фонда фундаментальных исследований – РФФИ (грант № 18-011-00907).

Для цитирования: Вишнеvский Ю. Р., Ячменева М. В. Отношение студенческой молодежи к семейным ценностям (на примере Свердловской области) // Образование и наука. 2018. Т. 20. № 5. С. 125–141. DOI: 10.17853/1994-5639-2018-5-125-141

THE ATTITUDE OF STUDENT YOUTH TO FAMILY VALUES (CASE STUDY OF THE SVERDLOVSK REGION)

Yu. R. Vishnevsky, M. V. Yachmeneva

*Ural Federal University named after the first President of Russia B. N. Yeltsin,
Yekaterinburg, Russia.*

E-mail: ¹soc_stu@e1.ru; ²marina.yach2010@mail.ru

Abstract. Introduction. Nowadays, in the modern world and in Russia, in particular, there are deformations of family institute which cause the concern for demographic situation in the society and social well-being in general. The Government's measures within youth policy taken for support for young families, promotion of family values and a healthy lifestyle among young citizens are obviously insufficient. Therefore, thorough scientific research of young families' problems is required in order to provide substantial assistance for them.

Methodology and research methods. Analysis of marriage and family attitudes of student youth was carried out on the basis of monitoring materials “Student 1995–2016: The dynamics of socio-cultural development of students of the Middle Urals”. The main method of collecting information was the questionnaire. The sociological toolkit developed by the scientific group “Sociology of Youth” under the auspices of the Department of Sociology and Technologies of the Public and Municipal Administration and Organization of Work with Young People of the Ural federal University was used.

Results and scientific novelty. Methodological approaches to the study of family values as guidelines for the formation of a civic culture of youth are investigated. The data of open statistical sources are presented and analysed. It is concluded that the greatest changes have happened in marital status of students over the past two decades. Processing of the monitoring results and questionnaires allowed the authors to reveal new tendencies in perceptions of the matrimonial relations and to clarify the demographic attitudes of young people. The authors have noted outspread of “trial marriages”, growth of number of civil marriages and slight increase in proportion of voluntary childlessness but becoming increasingly widespread among young people today. The objective reason of these phenomena consists in the period of social and economic reforms dragged on over several decades; the spontaneous and unpredictable nature of those reforms have turned the prospects of the family institute to be uncertain and obliged people to strengthen their fears for the future and future of their children, which in turn resulted in complicated decision making on marriage by young people. Besides, aspirations of young people to personal liberty, individual self-affirmation and ego-centric pleasure have increased, the consequence of which is unwillingness to be obliged by the family.

Practical significance. The research findings and the authors’ conclusions highlight the necessity for correction and reinforcement of actions on the preservation and development of the family institution as well as organization of work insurance of social sustainability of young families.

Keywords: research, student youth, family evolution, young family, family values, civil marriage, state family policy.

Acknowledgements. The article was performed within the framework of the project “Youth of the Industrial Regions of Russia: The Image of the Social Future as a Factor in the Development of Innovative Potential” implemented with the support of the Russian Foundation for Basic Research, grant № 18-011-009070.

For citation: Vishnevsky Yu. R., Yachmeneva M. V. The attitude of student youth to family values (case study of the Sverdlovsk region). *The Education and Science Journal*. 2018; 5 (20): 125–141. DOI: 10.17853/1994-5639-2018-5-125-141

Введение

В настоящее время в России происходит становление гражданского общества. Как показывает опыт высокоразвитых стран, такое общество успешно и эффективно функционирует, если в нем созданы определенные благоприятные условия, в том числе для молодежи: доступное образование и здравоохранение, эффективное развитие экономики и расширение рынка труда, возможности профессионального роста и достойная оплата труда, решение жилищных проблем и социальные гарантии для молодых семей, имеющих детей.

Подготовка молодых людей к вступлению в брак и к ответственному выполнению роли родителей, повышение престижа отца и поддержка молодых матерей рассматриваются как важнейшие задачи молодежной политики, так как семья, являясь важнейшим социальным институтом, при условии ее благополучного состояния и стабильности обеспечивает духовно-нравственное воспитание подрастающего поколения и устойчивость успешного развития общества.

Намеченные в 2018 г. меры государственной поддержки семьи (выплаты малообеспеченным семьям с доходом ниже 1,5 прожиточного минимума пособия на первенца вплоть до полутора лет в размере прожиточного минимума ребенка; продление периода предоставления материнского капитала с возможностью для малообеспеченных семей его ежемесячной выплаты; решение проблемы нехватки яслей для детей до трех лет; реконструкция, капитальный ремонт и дооснащение оборудованием детских поликлиник) [1], несомненно, являются актуальными и полезными. Однако оценка их эффективности требует серьезного научного анализа проблем молодых семей, перспектив сохранения и развития самого семейного института.

Посильный вклад в этот анализ вносит многолетний (1995–2016 гг.) мониторинг различных аспектов жизни студенчества Свердловской области¹, изучение социального самочувствия [2] и гражданской культуры молодежи региона². Несмотря на локальный характер этих исследований, типичность Свердловской области как индустриального региона позволяет говорить о проявлении общих тенденций.

¹ Материалы мониторинга «Студент 1995–2016: динамика социокультурного развития студенчества Среднего Урала» / под общ. ред. Ю. Р. Вишневского. Екатеринбург: Уральский федеральный университет, 2017. 904 с.

² Гражданская культура молодежи Свердловской области: тенденции, проблемы, перспективы: монография / под общ. ред. проф. Ю. Р. Вишневского; Министерство образования и науки Российской Федерации, Уральский федеральный университет. Екатеринбург: Издательство Уральского университета, 2017. 244 с.

Обзор литературы

При разработке методики и методологии исследования, а также в ходе анализа и интерпретации полученных данных мы опирались на труды отечественных социологов и демографов, изучавших брачные установки студентов других регионов (А. И. Антонов, А. Г. Вишневский, С. И. Голод, И. Ф. Дементьева, Т. А. Долбик-Воробей, Е. И. Зритнева, Э. М. Думнова, Н. Г. Лагойда, М. С. Мацковский, Т. К. Ростовская, З. Х.-М. Саралиева и др. [3–14]).

Материалы и методы

В процессе исследования были изучены существующие методологические подходы к исследованию семейных ценностей как ориентиров формирования гражданской культуры молодежи.

Анализ брачно-семейных установок студенческой молодежи осуществлялся нами на основе материалов мониторинга «Студент 1995–2016: динамика социокультурного развития студенчества Среднего Урала». Используемый в ходе данного мониторинга социологический инструментарий был разработан научной группой «Социология молодежи», созданной на базе кафедр социологии и технологий государственного и муниципального управления и организации работы с молодежью Уральского федерального университета. Основным методом сбора соответствующей информации являлось анкетирование.

В мониторинге участвовали студенты III курсов различных вузов¹ региона: Уральского государственного технического университета – УПИ, Уральского государственного университета / Уральского федерального университета / и Уральского государственного экономического университета – во всех 7 этапах; Уральского государственного профессионально-педагогического университета / Российского государственного профессионально-педагогического университета, Уральской государственной медицинской академии / Уральского государственного медицинского университета, Уральской государственной архитектурно-художественной академии / Уральского государственного архитектурно-художественного университета – в 6 этапах; Уральской государственной лесотехнической академии / Уральского государственного лесотехнического университета, Уральской государственной горной академии / Уральского государственного горного университета, Уральской государственной юридической академии / Уральского государственного юридического университета, Гуманитарного университета, Уральской академии государственной службы / Уральского института управления Российской академии

¹ Далее перечислены названия вузов, использовавшиеся в течение периода исследования; косой чертой отделены современные названия.

народного хозяйства и государственной службы при Президенте Российской Федерации – в 5 этапах; студенты Уральского государственного университета путей сообщения, Нижнетагильского государственного социально-педагогического института / Нижнетагильской государственной социально-педагогической академии – в 4 этапах. Структура генеральной совокупности респондентов была сбалансирована по полу и направлениям обучения (гуманитарное, естественнонаучное, социально-экономическое, техническое). Объем выборок по годам был следующим: N-1995 = 851; N-1999 = 994; N-2003 = 954; N-2007 = 1210; N-2009 = 1495; N-2012 = 1802; N-2016 = 1827 [1, с. 17–22].

По ряду рассматриваемых в статье аспектов проблем молодых семей привлекались материалы других исследований указанной научной группы: «Социальное самочувствие молодежи Свердловской области в 2015 г.» (N = 2512, доля студентов вузов в выборке – 25%, в том числе бакалавров – 19%) [3, с. 6–8] и «Гражданская культура молодежи Свердловской области», 2016 г. (N = 2039, доля студентов вузов в выборке – 20%) [2, с. 6–8].

Результаты исследования и обсуждение

Результаты исследования показывают, что наибольшие изменения за период его проведения произошли в семейном статусе студенчества. Судить о них можно по данным мониторинга и ответам респондентов об их семейном положении и наличии детей (табл. 1, 2)¹.

Таблица 1

Семейное положение респондентов, % от числа ответивших

Table 1

Marital status of respondents, %

Варианты ответа	Год						
	1995	1999	2003	2007	2009	2012	2016
Холост (не замужем)	89	92	89	90	88	87	87
Состою в гражданском (незарегистрированном) браке*	–	–	7	7	7	7	9
Женат (замужем), состою в зарегистрированном браке	11	6	4	3	3	4	3
Разведен (а)	–	2	–	–	1	2	1

*Начиная с 2003 г. в перечень вариантов ответов о семейном положении был включен еще один параметр: «гражданский (незарегистрированный) брак».

¹ Материалы мониторинга «Студент 1995–2016: динамика социокультурного развития студенчества Среднего Урала» / под общ. ред. Ю. Р. Вишневского. Екатеринбург: Уральский федеральный университет, 2017. С. 177–178.

Таблица 2

Есть ли у вас дети?

Table 2

Do you have children?

Варианты ответа	Год						
	1995	1999	2003	2007	2009	2012	2016
Нет	96	97	97	98	98	98	98
Да, есть	4	3	3	2	2	2	2

На первом этапе мониторинга в 1995 г. состояли в браке 11% студентов (среди студенток 15% были замужем, т. е. почти каждая шестая; среди студентов-мужчин были женаты лишь 6%). К выпускному курсу число семейных студентов, как показывали исследования того времени, достигало 40–45%. В дальнейшем их доля начала сокращаться. В 1999 г. состояли в браке лишь 6% (среди студенток – 8%, среди студентов – 4%). Сократилось до 3% и число тех, кто имеет детей. В 2003 г. доля студентов, имеющих детей, осталась такой же, а в 2007 г. она вновь уменьшилась до 2% и оставалась неизменной до 2016 г. Применявшееся с 2003 г. разграничение в анкете состояния в зарегистрированном или незарегистрированном браке позволило зафиксировать изменяющееся отношение к этому явлению. Уже в 2003 г. утвердилось соотношение между зарегистрированным и незарегистрированным браком – 1:2; оно сохранялось и на последующих этапах мониторинга, а к заключительному этапу в 2016 г. увеличилось до 1:3 (табл. 3).

Таблица 3

Семейное положение молодежи Свердловской области
в зависимости от пола

Table 3

Marital status of young people of the Sverdlovsk region depending on gender

Варианты ответов	Σ, % опрошен- ных	Пол, %	
		Мужской	Женский
Живу в зарегистрированном браке	12	9	15
Живу в «гражданском» (незарегистрированном) браке	11	11	11
Холост (не замужем)	74	77	71
Разведен (разведена)	2	2	2
Вдовец (вдова)	1	1	1

Исследование социального самочувствия молодежи региона в 2015 г. [3, с. 182–183] позволяет утверждать, что в ответах студентов отразились общие для современного молодежного сознания тенденции.

Ситуацию, когда большинство респондентов (три четверти в выборке) определили свое семейное положение как «холост» («не замужем»), вполне можно объяснить смещением темпов социализации и особенностями выборки. Но высокий процент «живущих в гражданском (незарегистрированном) браке», а об этом заявил каждый девятый респондент, свидетельствует о значительных ценностных изменениях в общественном сознании: сожителство, «совместная жизнь» (living together), стало привычным явлением.

И это уже не слабый, а совершенно отчетливый сигнал обществу: незарегистрированный брак (или «брачная свобода») выступает в качестве одной из основных угроз традиционной семейной жизни молодых россиян. При этом неоформленные брачные отношения допустимыми считают в равной степени и мужчины (на что обычно «закрывали глаза»), и женщины (что до недавнего времени категорически осуждалось). Очевидно, что высокая степень «укоренения» сожителства влечет за собой комплекс проблем, возникающих из необходимости выполнения традиционно присущих семье обязанностей в условиях отсутствия закрепленных юридических обязательств. И главной является, на наш взгляд, даже не имущественная проблема, как правило, возникающая в результате разрушения «пробных браков», а проблема «пробных детей», автоматически попадающих в категорию воспитывающихся в неполных семьях.

Существенно изменилась и половая мораль молодежи и студенчества – особенно в отношении к добрачной интимной жизни. Еще в конце 1990-х гг. научной группой «Социология молодежи» в рамках исследования «Валеологическая культура студента» было зафиксировано, что три из каждых пяти респондентов (студентов УГТУ) относятся к свободной интимной жизни одобрительно, лишь каждый пятый – безразлично, столько же – с осуждением. При этом почти для каждого второго это стало нормальной жизненной практикой.

За годы мониторинга существенно трансформировалось отношение студентов к добрачным, брачным и внебрачным сексуальным контактам и связям. Распространилась установка на разграничение двух аспектов семейной жизни – интимного и официального [8]. Современная ориентация молодежи на брак – скорее не цель создать семью, а желание узаконить сексуальные отношения. В этом смысле представляется правомерным (особенно применительно к студенческой молодежи) мнение известного социолога семьи С. И. Голода, в определении брака, акцентирующего регулирование сексуальных отношений: «Брак – это исторически сложившиеся разнообразные механизмы социального регулирования сексуальных отношений между мужчиной и женщиной, направленного на поддержание непрерывности жизни» [5, 6].

В настоящее время речь нередко идет не столько о недопустимости (в оценках общественного мнения и в поведении) ранних интимных отношений, сколько о том, какой – социально-допустимый или асоциальный – характер они приобретают. Поэтому и задачи воспитания студенчества сегодня должны включать формирование культуры интимных отношений, взаимного уважения сексуальных партнеров друг к другу, преодоление «двойных стандартов» в морали взаимоотношения полов (особенно юношей).

В повседневной жизненной практике студенчества все чаще вступление в брак и рождение детей не рассматриваются как неотъемлемые компоненты жизни человека. Для этого существуют объективные причины. Затянувшийся на несколько десятилетий период реформ в экономике и социальной сфере (для современной молодежи этот период охватывает всю их жизнь), их стихийный и непредсказуемый характер сделали перспективы развития семьи неопределенными, что усиливает тревожность за свое будущее и будущее своих детей и затрудняет принятие решений молодыми людьми о создании или планировании семейной жизни.

Исследование социального самочувствия молодежи Свердловской области (2015 г.) включало вопрос о планах создать собственную семью [2, с. 184]. Ориентации студентов достаточно показательны: лишь 1 из 5 респондентов рассматривал это как сравнительно близкую перспективу, столько же пока не имели подобных планов, 3 из 5 отодвигали создание собственной семьи на несколько лет. Жизнь все больше убеждает, что зарегистрированный брак для студенчества – лишь одна (для многих – далеко не самая главная) из форм семейной жизни.

В этой связи представляет интерес определение молодой семьи (а студенческая семья, по крайней мере, в достаточно продолжительной перспективе будет одной из ее форм), зафиксированное в Основах государственной молодежной политики Российской Федерации на период до 2025 года: «Молодая семья – семья, состоящая в первом зарегистрированном браке, в которой возраст каждого из супругов либо одного родителя в неполной семье не превышает 30 лет (для участников жилищных программ поддержки молодых семей возраст супругов увеличивается до 35 лет)»¹.

Думается, что отраслевой подход, когда молодая (студенческая) семья рассматривается лишь в ракурсе государственной молодежной политики, существенно ограничивает ее лишь первым браком и обязательно – зарегистрированным. Экономически это понятно: государство, будучи

¹ Об утверждении основ государственной молодежной политики Российской Федерации на период до 2025 года. Распоряжение Правительства РФ от 29.11.2014 № 2403-р // Собрание законодательства РФ. 15.12.2014. № 50. Ст. 7185.

серьезно стесненным в средствах (программы поддержки молодой семьи – весьма затратные), готово поддерживать традиционные брачные отношения и негативно оценивает достаточно высокий процент разводов, в том числе и среди молодежи. Таким образом, проблемы, вызванные брачно-семейным поведением молодежи, выходящим «за рамки» предложенного определения, остаются очень острыми.

Весьма значима и происшедшая в постсоветский период трансформация общественного сознания – от приоритета коллективизма к развитию индивидуалистических ориентаций. Осмысление этого процесса вызвало у многих социологов молодежи и семьи серьезные опасения. В частности, С. И. Голод, размышляя о кризисе моногамной семьи, соотносил расширение личной свободы не только с созданием брачно-семейных отношений, но и с растущей угрозой их разрушения. В своих работах он подчеркивал, что свобода выбора партнера имплицитно подразумевает и свободу расторжения супружества, если оно складывается неудачно. Поспешность с регистрацией брака, по мнению некоторых студентов, не способствует социальной устойчивости семей и лишь увеличивает число разводов. Кстати, включив в анкету 1999 г. дополнительный параметр семейного положения «разведен(а)», мы получили тревожное соотношение зарегистрированных и разведенных – 4:1 (у студентов-мужчин даже 3:1). На последующих этапах мониторинга оно сохранялось, а в 2012 г. составило уже 2:1. На семейный статус студентов оказывает существенное влияние и то, что оптимальный возраст для вступления в брак сознательно отодвигается молодыми людьми к 25–27 годам¹, т. е. фактически выходит далеко за сегодняшние границы обучения в вузе (особенно если исходить из реалий, а не перспектив непрерывного образования или нелинейных стратегий высшего образования). В этой связи социологически еще не осмыслено, как сказалось на студенческой семье сокращение обучения на один год при переходе от специалитета к бакалавриату.

Студенческие семьи (где студентом является хотя бы один из супругов) нуждаются в поддержке – это бесспорный факт. Но важно учитывать и то, что сегодня зарегистрированные студенческие семьи – это лишь «вершина айсберга», и сводить поддержку студенческой семьи лишь к ним неправомерно [1, 4, 9, 15].

¹ Сорокина Т. Ю. Особенности брачно-семейных установок студенческой молодежи: дис. ... канд. психол. наук. Самара: Самарский ГПУ, 2007. 240 с. [Электрон. ресурс]. Режим доступа: <http://www.dslib.net/soc-psixologia/osobennosti-brachno-semejnyh-ustanovok-studencheskoj-molodezhi.html#2983391> (дата обращения 11.11.2016).

Студенты решаются сегодня оформить свой брак юридически лишь при наличии серьезной материально-бытовой базы. Ее отсутствие заставляет надолго (нередко до рождения ребенка и даже позднее) отложить официальное оформление студенческой семьи. Противоречиво выглядит практически неизменное число семейных студентов, живущих в общежитии. Последнее обстоятельство порождает ряд вопросов: начали ли семейным студентам выделять отдельные комнаты в общежитии или они вынуждены скрывать изменившееся семейное положение? Возможно, именно с этим и связан рост числа гражданских (незарегистрированных) браков?

Создание своей семьи в период обучения – очень важный шаг в развитии самостоятельности и предприимчивости студентов. Существенно меняется структура их доходов – в ней сокращается роль помощи родителей и социальной помощи (последнее вряд ли оправдано) и несколько возрастает роль самостоятельных заработков. Как ни парадоксально, меньше всего родители помогают именно тем, кто «оформил» свой брак. Да и поддержка живущих в гражданском браке гораздо меньше, чем в среднем по массиву участников исследования. Возможно, сказываются серьезные расхождения родителей и детей по поводу разумности и своевременности создания «студенческой семьи». Если дети действуют вопреки желанию родителей, то те нередко реагируют сокращением или прекращением помощи. Одновременно в сознании студенчества утверждается и стереотип – создание семьи (не говоря уже о рождении ребенка) резко ухудшает материальное положение. К сожалению, такой стереотип чаще всего имеет реальное основание (в чем и убеждают результаты мониторинга). И сегодня, когда предпринимаются попытки переломить сложившуюся в России в период 1990–1998-х гг. тенденцию депопуляции, важно сосредоточить усилия на помощи молодой семье (в частности студенческой). Эта помощь не должна ограничиваться лишь материальным аспектом, а должна носить комплексный, социальный характер. Особую значимость в настоящее время приобретает помощь молодым матерям-студенткам в устройстве их детей в дошкольные учреждения.

Нужно отметить, что за годы мониторинга в молодежной среде сохранилась обостренная, однозначно негативная реакция на супружеские измены как основной фактор риска. За этим (особенно с учетом значительного добрачного опыта современных молодых людей) стоит не только справедливое осуждение любых проявлений предательства в межличностных отношениях (прежде всего интимных), но и облегченное отношение к браку и разводу. Характерно зафиксированное социологами и публицистами распространение в женской молодежной среде позиции «сходить замуж».

В качестве положительного момента мониторинг выявил растущее понимание значимости духовно-культурной близости супругов; осознание необходимости принимать привычки и установки другого человека. Ста-

новление такого толерантного отношения – залог позитивных изменений в сфере создания семьи.

Еще одно важное изменение заключается в том, что значительно снизилась оценка негативного влияния родителей на микроклимат в молодой семье. Очевидно, это обусловлено и растущей самостоятельностью молодого поколения, и более адекватным пониманием старшим поколением основного изменения в семейных отношениях – от приоритета родительства к приоритету супружества.

Вместе с тем в настоящее время в Свердловской области, как и в Российской Федерации в целом, можно констатировать низкий уровень подготовки молодежи к семейной жизни и социальной устойчивости молодых семей. Практика показывает, что семьи создаются в молодые годы: по данным статистики, в конце 2000 гг. ориентировочно средний возраст вступления в брак составлял 22,2 года для женщин и 24,4 года для мужчин, 70% заключаемых браков были первыми [16].

В этом возрасте происходит становление мировоззренческих позиций и ценностных ориентаций молодежи, в том числе ориентаций на устойчивую и благополучную семью, ответственное родительство и ценности семейной жизни. Формирование и утверждение этих позитивных ценностей и установок – задача государственной семейной политики в отношении молодежи. К сожалению, пока эти процессы протекают хаотично и не имеют системы.

Статистика свидетельствует, что молодая семья наименее устойчива: 1/3 всех разводов приходится на семьи, существующие менее года, и еще 1/3 – на семьи с брачным стажем от года до пяти лет; вероятность развода лиц до 20-летнего возраста в два раза выше и наиболее чревата последствиями для семьи, детей и самого института семьи [16].

Сегодня важно изменить общую тональность духовно-нравственного, полового и сексуального воспитания молодежи. Можно сколько угодно говорить молодым людям о вреде ранних половых связей, но страх – плохой воспитатель. Гораздо важнее рассматривать проблему в перспективе, научить оценивать последствия своего поведения, поступка, решения. Особого внимания заслуживают двойные стандарты в сознании молодых мужчин: большинство из них выступает за добрачную интимную жизнь; одновременно для многих важное требование к будущей супруге – девственность.

Кроме того, все еще низка культура контрацептивного поведения молодежи. Это относится, к сожалению, не только к мужчинам, но и к женщинам (в возрастной группе до 20 лет – к каждой второй), нередко игнорирующим опасности заболеваний, передающихся половым путем, возможной нежелательной беременности, последствий прерывания беременности и т. д. [16].

Необходимо пересмотреть и однозначно негативную оценку добрачной интимной жизни. В этих отношениях важен момент устойчивости,

в связи с чем особенно тревожит, что каждая четвертая из молодых женщин меняет секс-партнеров достаточно часто, чем усиливает угрозу наступления нежелательной беременности, аборта, риск распространения венерических заболеваний.

Дальнейшее развитие студенческой семьи не может не испытывать влияния изменений, происходящих в молодежной среде развитых стран, таких как постепенный отказ от супружеского брака в пользу партнерских отношений, в которых определяющими являются сексуальная основа и исключительная значимость присутствия другого (как степень общности) [17]. В результате брак во многом утрачивает значение института, связанного с контролем деторождения. Появляется новый тип семьи, который характеризуется доминированием эмоциональных отношений, индивидуальных стремлений и ориентацией на достижение материально-экономического благополучия.

Следует отметить еще одну тенденцию, признаки которой становятся заметны в российском обществе. Сегодня все чаще западные социологи говорят о растущей синглизации общества (от английского single – единственный, отдельный), связывая это с ростом числа мужчин, отделяющих секс от создания семьи, и женщин, отдающих предпочтение карьере и экономической независимости, а не браку¹. Хотя западные социологи относят к «синглам» в основном тех, кто старше 30 лет, все-таки можно говорить о наметившемся тренде: среди студентов – участников опроса о социальном самочувствии молодежи региона (2015 г.) 2% планировали отказ от создания своей семьи, чаще это были мужчины – жители малых и средних городов [2, с. 185].

Проведенные исследования позволили уточнить демографические установки молодежи [2, с. 186–187]. Среди респондентов-студентов лишь 8% (из них 6% студенток) планировали рождение детей. Кроме того, важно подчеркнуть серьезное противоречие, заметное даже на лексическом уровне. Слово «дети» в русском языке имеет множественное число. В ответах же обычно фигурировало единственное число – «ребенок». Респонденты-студенты чаще всего объясняли отказ от планирования рождения ребенка в ближайшее время необходимостью «стать на ноги, сделать карьеру», «стремлением пожить без забот» (отмечено каждым вторым, что в 1,5 раза выше, чем в средней молодежной группе респондентов, участвовавших в опросе).

Не планируют рождение детей в принципе 3% (в выборке – цифра значима не столько статистически, сколько социально), т. е. явление чайлдфри (англ. childfree – свободный от детей) – добровольный отказ от детей, зафиксированный западными исследователями, проявляется теперь и в России [18, 19]. Этот феномен изучается, в частности, специ-

¹ Люди-синглы. Синглы вокруг нас [Электрон. ресурс]. Режим доступа: <http://bmw825.livejournal.com/30258.html> (дата обращения 28.11.2015).

алистами УрГПУ под руководством И. В. Шапко, по данным исследований которых 3% молодых людей определяют свои жизненные установки как близкие к чайлдфри [20]. Дальнейшее распространение чайлдфри наряду с сократившейся за последние годы, но все еще высокой долей абортот (2 аборта на 5 беременностей) может в перспективе негативно сказаться на воспроизводстве населения и численности молодежи.

Заключение

Эволюция отношения к семье и семейным ценностям в студенческой молодежной среде весьма противоречива – она отражает противоречия развития современного российского общества, связанные с утверждением рыночной экономики и индивидуальной свободы. С одной стороны, увеличилась значимость материального фактора, с другой – отсутствует ясная и устойчивая жизненная перспектива. Приоритетная роль в решении этой проблемы принадлежит государству, которое пока с ней не вполне справляется.

Среди молодежи усилилось стремление к личной свободе, индивидуальному самоутверждению и эгоцентричному получению удовольствия от жизни, следствием чего стало нежелание стеснять себя семейными обязательствами – эта тенденция давно наблюдается в западных странах. Отсюда рост числа гражданских браков и пока еще не очень значительная, но укрепляющаяся установка на совместную жизнь без детей.

Для того чтобы укрепить институт семьи, молодежная политика государства, направленная на усиление семейных ценностей, должна быть комплексной и гибкой. При ее реализации необходимо учитывать не только нужды официально оформленных браков и материальный фактор их благополучия, но и новые социально-культурные реалии, в том числе гражданские браки, которые, очевидно, должны не только приниматься в расчет, но и каким-то образом регулироваться в целях поощрения деторождения и гарантированного обеспечения прав детей, например с учетом опыта западных стран.

Список использованных источников

1. Фролова А. С. Брачно-семейные представления студентов 2-го курса [Электрон. ресурс]. Режим доступа: <http://www.scienceforum.ru/2013/159/1550> (дата обращения 11.11.2016).
2. Социальное самочувствие молодежи Свердловской области в 2015 году: итоги социологического исследования: коллективная монография / под общ. ред. Ю. Р. Вишневского, Д. Ю. Нархова. Екатеринбург: УМЦ УПИ, 2016. 207 с.
3. Вишневский А. Г. Эволюция российской семьи // Экология и жизнь. 2008. № 88. С. 4–9.
4. Гилева И. О. Проявление мотивационной готовности к созданию семьи у студентов // Прикладная психология. 2001. № 3. С. 92–96.

5. Голод С. И. Семья и брак: историко-социологический анализ. С.-Петербург: Питер, 2008. 220 с.
6. Голод С. И. Трансформация эротико-эмоциональных отношений молодежи на протяжении XX в. // Журнал социологии и социальной антропологии. 2010. № 1. С. 52–71; № 2. С. 69–70.
7. Дементьева И. Ф. Первые годы брака. Проблемы становления молодой семьи. Москва: Просвещение, 2006. 117 с.
8. Долбик-Воробей Т. А. Современное восприятие студенческой молодежью брака и рождаемости (на примере ряда социологических исследований) [Электрон. ресурс]. Режим доступа: <http://www.studfiles.ru/preview/484000/> (дата обращения 21.02.2017).
9. Думнова Э. М. Брачные установки российской молодежи российского мегаполиса: гендерный аспект (на примере Новосибирска) // Вестник Томского государственного университета. Серия: Социология. 2012. № 363. С. 72–76.
10. Зритнева Е. И. Воспитание будущего семьянина в современной России: монография. Ставрополь: СКИПКРО, 2005. 232 с.
11. Лагойда Н. Г. Современная студенческая семья: особенности и проблемы функционирования // Вестник Бурятского государственного университета. 2009. Вып. 5. С. 247–253.
12. Мацковский М. С. Социология семьи: проблемы теории, методологии, методики. Москва: Наука, 2007. 350 с.
13. Ростовская Т. К. Создание студенческой семьи: мотивация и жизненные стратегии членов молодых студенческих семей (итоги всероссийского межвузовского исследования) // Вестник Нижегородского университета им. Н. И. Лобачевского. Серия: Социальные науки. 2015. № 4 (40). С. 76.
14. Саралиева З. Х.-М. Семья – клиент социальной работы. Нижний Новгород: ННГУ, 2003. 286 с.
15. Китова Д. А., Балова Д. Ю. Психологические особенности представлений студентов о создании семьи // Прикладная психология и психоанализ: электрон. науч. журн. 2011. № 1 [Электрон. ресурс]. Режим доступа: <http://ppir.idnk.ru> (дата обращения 11.11.2016).
16. Резникова Т. П. Контрацептивное поведение молодежи // Социологические исследования. 2003. № 1. С. 131–135.
17. Чернова Ж., Шпаковская Л. «Молодые взрослые»: супружество, партнерство и родительство // Laboratorium. 2010. № 3. С. 19–43.
18. Исупова О. Почему чайлдфри отказываются от детей? // Демоскоп-Weekly. 2010. № 427–428. С. 1–5.
19. Исупова О. Феномен чайлдфри в обществе [Электрон. ресурс]. Режим доступа: <http://postnauka.ru/video/31220> (дата обращения 20.12.2015).
20. Кислов А. Г., Шапко И. В. Отношение студенческой молодежи Свердловской области к феномену чайлдфри // Научный диалог. 2016. № 2 (50). С. 362–373.

References

1. Frolova A. S. Brachno-semejnye predstavlenija studentov 2-go kursa = Matrimonial representations of students of the 2nd course [Internet]. [cited 2016 Nov 11]. Available from: <http://www.scienceforum.ru/2013/159/1550> (In Russ.)

2. Social'noe samochuvstvie molodezhi Sverdlovskoj oblasti v 2015 godu: itogi so-ciologicheskogo issledovaniya = Social well-being of youth of Sverdlovsk region in 2015: Results of the sociological research. Ed. by Ju. R. Vishnevskij, D. Ju. Narhov. Yekaterinburg: UMC UPI; 2016. 207 p. (In Russ.)
3. Vishnevskij A. G. Evolution of the Russian family. *Jekologija i zhizn'* = *Ecology and Life*. 2008; 88: 4–9. (In Russ.)
4. Gileva I. O. Manifestation of motivational readiness for creation of family at students. *Prikladnaja psihologija* = *Applied Psychology*. 2001; 3: 92–96. (In Russ.)
5. Golod S. I. Sem'ja i brak: istoriko-sociologicheskij analiz = Family and marriage: Historical and sociological analysis. St.-Petersburg: Publishing House Piter; 2008. 220 p. (In Russ.)
6. Golod S. I. Transformation of the erotic-emotional relations of youth over the 20th century. *Zhurnal sociologii i social'noj antropologii* = *Journal of Sociology and Social Anthropology*. 2010; № 1: 52–71; № 2: 69–70. (In Russ.)
7. Dement'eva I. F. Pervye gody braka. Problemy stanovlenija molodoj sem'i = First years of marriage. Problems of formation of young family. Moscow: Publishing House Prosveshhenie; 2006. 117 p. (In Russ.)
8. Dolbik-Vorobej T. A. Sovremennoe vosprijatie studencheskoj molodezh'ju braka i rozhdaemosti (na primere rjada sociologicheskikh issledovanij) = Modern perception by student's youth of marriage and birth rate (on the example of a number of sociological researches) [Internet]. 2013 [cited 2017 Feb 21]. Available from: <http://www.studfiles.ru/preview/484000/> (In Russ.)
9. Dumnova Je. M. Marriage attitudes of the Russian youth of the Russian megalopolis: Gender aspect (on the example of Novosibirsk). *Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo universiteta. Serija: Sociologija* = *Bulletin of the Tomsk State University. Series: Sociology*. 2012; 363: 72–76. (In Russ.)
10. Zritneva E. I. Vospitanie budushhego sem'janina v sovremennoj Rossii = Education of future family man in modern Russia. Stavropol: Publishing House SKIPKRO; 2005. 232 p. (In Russ.)
11. Lagojda N. G. Modern student family: Features and problems of functioning. *Vestnik Burjatskogo gosudarstvennogo universiteta* = *Bulletin of the Buryat State University*. 2009; 5: 247–253. (In Russ.)
12. Mackovskij M. S. Sociologija sem'i: problemy teorii, metodologii, metodyki = Family sociology: Problems of the theory, methodology, methods. Moscow: Publishing House Nauka; 2007. 350 p. (In Russ.)
13. Rostovskaja T. K. Creation of a student family: Motivation and vital strategy of members of young student families (results of the All-Russian interuniversity research). *Vestnik Nizhegorodskogo universiteta im. N. I. Lobachevskogo. Serija: Social'nye nauki* = *Bulletin of the Nizhny Novgorod University named after N. I. Lobachevsky. Series: Social Sciences*. 2015; 4 (40): 76. (In Russ.)
14. Saraliev Z. H.-M. Sem'ja – klient social'noj raboty = Family – the client of social work. Nizhny Novgorod: Nizhny Novgorod University named after N. I. Lobachevsky; 2003. 286 p. (In Russ.)
15. Kitova D. A., Balova D. Ju. Psychological features of students' ideas of family foundation. *Prikladnaja psihologija i psihoanaliz: Prikladnaja psihologija i psihoanaliz: jelektronnyj nauchnyj zhurnal* = *Applied Psychology and Psycho-*

analysis: E-Journal [Internet]. 2011 [cited 2016 Nov 11]; 1 Available from: <http://ppip.idnk.ru> (In Russ.)

16. Reznikova T. P. Contraceptive behavior of youth. *Sociologicheskie issledovaniya* = Sociological Research. 2003; 1: 131–135. (In Russ.)

17. Chernova Zh., Shpakovskaja L. “Young adults”: Matrimony, partnership and parenthood. *Laboratorium*. 2010. № 3. S. 19–43. (In Russ.)

18. Isupova O. Why child-free fall out of children? *DemoskopWeekly* = *DemoscopeWeekly*. 2010; 427–428: 1–5. (In Russ.)

19. Isupova O. Fenomen chajldfri v obshhestve = A child-free phenomenon in the society [Internet]. 2014 [cited 2015 Dec 20]. Available from: <http://postnauka.ru/video/31220> (In Russ.)

20. Kislov A. G., Shapko I. V. Relation of student youth of the Sverdlovsk region to a child-free phenomenon. *Nauchnyj dialog* = Scientific Dialogue. 2016; 2 (50); 362–373. (In Russ.)

Информация об авторах:

Вишневский Юрий Рудольфович – доктор философских наук, профессор кафедры социологии и технологий государственного и муниципального управления Института государственного управления и предпринимательства Уральского федерального университета, Екатеринбург, Россия. E-mail: soc_stu@el.ru

Ячmeneва Марина Владимировна – аспирант кафедры социологии и технологий государственного и муниципального управления Института государственного управления и предпринимательства Уральского федерального университета, Екатеринбург, Россия. E-mail: marina.yach2010@mail.ru

Статья поступила в редакцию 15.12.2017; принята в печать 14.03.2018.
Авторы прочитали и одобрили окончательный вариант рукописи.

Information about the authors:

Yuri R. Vishnevsky – Doctor of Philosophical Sciences, Professor, Department of Sociology and Technologies of the Public and Municipal Administration, Institute of Public Administration and Entrepreneurship, Ural Federal University named after the first President of Russia B. N. Yeltsin, Yekaterinburg, Russia. E-mail: soc_stu@el.ru

Marina V. Yachmeneva – Graduate Student, Department of Sociology and Technologies of the Public and Municipal Administration, Institute of Public Administration and Entrepreneurship, Ural Federal University named after the first President of Russia B. N. Yeltsin, Yekaterinburg, Russia. E-mail: marina.yach2010@mail.ru

Received 15.12.2017; accepted for publication 14.03.2018.
The authors have read and approved the final manuscript.

ОПРЕДЕЛЕНИЕ ЯЗЫКОВОГО ТОЖДЕСТВА ПРЕДСТАВИТЕЛЕЙ ЭТНОСОВ ЮГА ТЮМЕНСКОЙ ОБЛАСТИ КАК ФАКТОРА ВЛИЯНИЯ НА ОБРАЗОВАТЕЛЬНУЮ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ

И. К. Цаликова¹, С. В. Пахотина²

Тюменский государственный университет, Ишим, Россия.

E-mail: ¹idusic@yandex.ru; ²pakhotinasv@yandex.ru

Аннотация. Введение. В современном мире заметна тенденция роста мобильности населения. Необходимость ассимиляции представителей национальных меньшинств, прибывающих на постоянное место жительства в регионы России, которые ни географически, ни лингвистически не являются территориями компактного проживания их родных этносов, актуализирует задачу регулярного комплексного мониторинга миграционных процессов. К сожалению, в большинстве регионов статистическая информация о мигрантах ограничена результатами национальных переписей населения. Вместе с тем отсутствие аналитической работы не позволяет эффективно решать ряд насущных социальных задач, в том числе в области образования, где педагоги часто сталкиваются с проблемами обучения многонационального состава учеников и должны учитывать языковое своеобразие этнических меньшинств.

Цель изложенного в статье исследования – на примере национального состава жителей одного из городов юга Тюменской области (г. Ишима) выявить и описать принципы определения языковой идентичности этносов с точки зрения их влияния на деятельность субъектов образования и образовательную политику региона.

Методы и методики. Работа выполнялась с опорой на сравнительно-исторический метод. Использовались контент-анализ законодательных актов и документов; невключенное и включенное наблюдение за детьми мигрантов в ходе индивидуальной работы по преподаванию им русского и английского языков; качественный и количественный анализ; опрос, в том числе экспертный, по специально разработанным методикам.

Результаты и научная новизна. На основе статистических данных, почерпнутых из официальных источников и полученных в результате эмпирического исследования, дана полная языковая картина города с многонациональным населением. Описаны языковые стратегии, применяющиеся в среде мигрантов. Обозначен комплекс принципов, по которым представители

различных этносов устанавливают свое языковое тождество. Позиционирование языковой самоидентичности рассмотрено как фактор, воздействующий на образовательную деятельность всех ее субъектов. Констатируется, что наибольшие трудности с лингвистической и социальной ассимиляцией испытывают дети мигрантов школьного возраста. Показано, каким образом языковое самоопределение школьников и членов их семей связано с качеством процесса обучения детей в школе.

Практическая значимость. Материалы исследования могут оказать помощь в коррекции мер, принимаемых органами управления для успешной интеграции мигрантов и их детей в среду русскоговорящего большинства, что, в частности, крайне важно для эффективного функционирования системы образования.

Ключевые слова: языковая картина, Тюменская область, Россия, языковое тождество, языковые стратегии, среда мигрантов, общее образование, этническое большинство, перепись населения.

Для цитирования: Цаликова И. К., Пахотина С. В. Определение языкового тождества представителей этносов юга Тюменской области как фактора влияния на образовательную деятельность // Образование и наука. 2018. Т. 20. № 5. С. 124–164. DOI: 10.17853/1994-5639-2018-5-142-164

DETERMINING LINGUISTIC IDENTITY OF ETHNIC GROUPS AS THE INFLUENCING FACTOR ON EDUCATIONAL ACTIVITY (CASE STUDY OF REPRESENTATIVES LIVING IN THE SOUTH OF THE TYUMEN REGION)

I. K. Tsalikova¹, S. V. Pakhotina²

Tyumen State University, Ishim, Russia.

¹idusic@yandex.ru; ²pakhotinasv@yandex.ru

Abstract. Introduction. Nowadays, in the modern world there is a marked tendency towards increasing mobility of the population. The problem of regular complex monitoring of migration processes is caused by the need for assimilation of representatives of the ethnic minorities arriving to the permanent residence to regions of Russia, which neither geographically, nor linguistically are areas with high concentrations of their native ethnic groups. Unfortunately, statistical information on migrants in the majority of regions is limited to the results of national population censuses. In the meantime, the lack of analytical work does not enable to solve effectively a number of essential social problems, including the field of education where teachers often face problems of training of pupils of multinational composition and have to consider a linguistic identity of ethnic minorities.

The aim of the present article is to reveal and describe the principles of determination of linguistic identity of ethnic groups according to their influence on activity of subjects of education and educational policy of the region (the case study of the representatives of various ethnic groups, living in the south of the Tyumen Region, the town of Ishim).

Methodology and research methods. The study was based on a comparative historical method of investigation. The main research methods involve: content-analysis of legislative acts and documents; participant and non-participant observation over the migrants' children during individual work on teaching the Russian and English languages; qualitative and quantitative analysis; the survey methods, including the expert questionnaires, conducted by specially developed techniques.

Results and scientific novelty. The full linguistic representation of the city with the multinational population is given on the basis of the statistical data obtained from official sources and gained during the empirical research. The language strategies used by migrants are described. The complex of the principles that helps the representatives of various ethnic groups establish the linguistic identity is outlined. Positioning of linguistic self-identity is considered as the factor influencing educational activity of all its subjects. It is noted that the greatest difficulties with linguistic and social assimilation are experienced by migrants' school-aged children. It is shown how linguistic self-determination of school students and members of their families is related to the quality of children education at school.

Practical significance. The research findings have important implications to adjust for the measures undertaken by the government for successful integration of migrants and their children into the ethnic Russian-speaking majority that is significantly important for effective functioning of the educational system.

Keywords: linguistic representation, Russia, linguistic identity, language strategies, migrants' environment, general education, ethnic majority, population census.

For citation: Tsalikova I. K., Pakhotina S. V. Determining linguistic identity of ethnic groups as the influencing factor on educational activity (case study of representatives living in the south of the Tyumen region). *The Education and Science Journal*. 2018; 5 (20): 142–164. DOI: 10.17853/1994-5639-2018-5-142-164

Введение

Активные миграционные процессы в современном сообществе неминуемо влияют на все сферы социальной жизни регионов страны – образование, культуру, науку, здравоохранение и др.

Необходимость ассимиляции представителей этнических меньшинств, вновь прибывающих на постоянное место жительства в те части

России, которые ни территориально, ни этнически, ни лингвистически не являются местами компактного проживания их родных этносов, ставит перед административными органами задачи, решение которых требует постоянного комплексного анализа происходящих миграционных процессов. На федеральном уровне прилагаются усилия по созданию законодательной базы этих процессов, социальной и даже финансовой поддержке мигрантов. Все эти меры принимаются по результатам проводимых российскими учеными социологических, педагогических, антропологических, культурологических исследований.

В регионах миграционные процессы контролируются в соответствии с федеральными правилами. Однако имеется недостаток теоретического анализа отдельных аспектов миграции как социального явления. Так, в большинстве регионов статистика количества приезжающих на постоянное место жительства и уезжающих для проживания в других регионах представителей различных этносов, а главное, констатация причин этих переездов ограничена результатами национальных переписей населения и сельскохозяйственных переписей. При этом местными административными органами практически не ведется аналитическая работа, которая могла бы содействовать решению задач, возникающих в связи с миграцией, например, перед педагогами.

В статье на примере языковых характеристик жителей Ишима – провинциального города, расположенного на юге Тюменской области, – предпринята попытка понять принципы, по которым выходцы из различных этносов устанавливают свое языковое тождество. Это важно с практической точки зрения, поскольку в системе общего образования большинство учителей, преподающих разные дисциплины, в частности русский и иностранный языки, сталкиваются с проблемой многоэтнического состава учеников и необходимостью учитывать языковое своеобразие национальных меньшинств.

Выяснение причин миграции представителей различных этносов, языковых стратегий в среде мигрантов позволит скорректировать меры, принимаемые органами управления для успешной ассимиляции мигрантов в среде русскоговорящего большинства, прежде всего в образовательном аспекте, поскольку наибольшие проблемы с лингвистической и социальной ассимиляцией испытывают дети мигрантов школьного возраста.

Обзор литературы

В 2012 г. международной группой ученых было представлено исследование, выполненное под эгидой Международной ассоциации препода-

вателей русского языка и литературы. Его результаты обобщены в книге «Как и зачем сохранять языки народов России?», изданной по итогам конференции «Двуязычное образование: теория и практика», состоявшейся в Хельсинки 26–28 апреля 2011 г. В ней рассматриваются проблемы языковых меньшинств России и мира, феномены двуязычия и многоязычия с точки зрения преимуществ этих явлений для личностного развития. Один из разделов данной книги посвящен последствиям полного исчезновения национального языка. Особое внимание авторы уделяют языковым правам человека и языковому законодательству России в отношении проживающих на ее территории этнических меньшинств. Предложения о мерах для сохранения их языка, которые возможно принять в регионах и на местах, будут полезны для исследователей социальных аспектов миграции [1].

В статье С. Baker «A parents' and teachers' guide to bilingualism», раскрывающий понятие билингвизма, поднимаются проблемы, с которыми сталкиваются родители и педагоги, работающие с двуязычными детьми в условиях многонационального социума, и содержатся ценные практические рекомендации по организации обучения таких детей [2].

J. Riley, A. Burrell, B. McCallum в публикации «Developing the spoken language skills of reception class children in two multicultural, inner-city primary schools» показывают специфику работы в многонациональных классах в провинциальном городе и влияние языковой компетентности на общую успеваемость школьников-мигрантов, а также описывают опыт участия учителей в проведении исследования, посвященного корреляции языкового самоопределения и успеваемости ребенка [3].

Работа A. Keddie, R. Niesche «Productive engagements with student difference: supporting equity through cultural recognition» знакомит с деятельностью австралийских педагогов по поддержке социального равенства в среде учеников, которая строится на принципах «культурного признания» их автономности и своеобразия и осуществляется в условиях собственных подросткам отрицания и культурного максимализма, препятствующих развитию у них толерантного отношения к представителям других этносов [4].

В книге S. Barron-Hauwaert «Bilingual siblings: Language use in families» предлагается подход к решению проблем двуязычных детей в образовательной и социальной среде, согласно которому каждый из родителей общается с ребенком только на одном языке [5].

М. А. Аюпов, Н. И. Иванова, Э. Ф. Сафина, А. И. Фатхутдинова, Р. И. Хашимов, Г. Р. Патенко, А. И. Халиулина освещают различные аспекты язы-

ковой идентичности, в частности влияние языка на формирование этнокультурной, региональной и общегражданской идентичности [6–11].

Проводятся также исследования в области языковой идентичности этносов, проживающих в разных регионах: в Башкортостане (С. Р. Абрамова, Э. Ф. Сафина [12]), на Северном Кавказе (Е. Н. Донченко, Д. Н. Иванова [13]), в Бурятии (А. А. Степанова [14]), Татарстане (Ю. А. Зеленева, Т. А. Титова, Е. В. Фролова [15]), Хакасии (А. В. Гусейнова [16]), Марий Эл (Л. П. Колчина, Е. А. Култашева [21]), Крыму (М. Н. Губогло [17]). Та же проблема рассматривается на уровне национальных и языковых сообществ: финно-угорских (О. Д. Ефремова, О. Б. Януш [20]); российских немцев (О. В. Байкова, Ю. В. Березина [18], Р. В. Борисов, А. Б. Шнейдер [19]) и др.

В ряде публикаций излагаются результаты исследований языковой идентичности этносов Тюменской области: этнического самосознания, оказывающего влияние на культуру казахского населения городов юга Тюменской области (К. К. Койше [22]); функционирования языков и их региональных вариантов в условиях многонационального региона (Е. В. Беженцев [23]).

Статьи Н. Г. Хайруллиной и А. Р. Салиховой «Динамика социокультурной ситуации на юге Тюменской области» и «Коренные народы Тюменской области» посвящены историческим, этнокультурным и социополитическим процессам, затрагивающим все население региона и в частности татар. Авторы показывают взаимодействие татар с другими народами и анализируют последствия этих контактов, такие как рост межэтнических браков, распространение двуязычия, утрата этнической самобытности и др. [24, 25].

В монографии Е. В. Беженцева, И. С. Карабулатовой и К. К. Койше «Тюменская область – Казахстан: специфика государственной этноязыковой политики» обсуждаются процессы трансформации русского и других национальных языков в языковом пространстве указанных территорий. Авторы описывают динамику этноязыковых процессов, обусловленных историческими, геополитическими, демографическими, миграционными, социально-экономическими и другими факторами; особенности этноязыковой ситуации региона, функционирования и влияния русского языка на другие языки его жителей [26].

А. Ф. Карелина анализирует язык и культуру украинской диаспоры в Тюменской области [27], Н. Г. Хайруллина – проблемы этнической идентификации татар [28], С. Г. Филь – поляков [29], К. К. Койше – казахов, проживающих на юге региона [30].

Однако, как показал обзор исследований по интересующей нас проблеме, комплексное изучение языкового тождества представителей этносов, проживающих на юге Тюменской области, с точки зрения их влияния на образовательную деятельность не проводилось. В связи с этим мы предприняли попытку восполнить данный пробел.

Материалы и методы

Материалами для выявления причин миграции в город Ишим представителей тех или иных этносов; установления логики определения ими своего этнического и языкового тождества и их связи с историческими и социальными процессами, происходившими в России, послужили статистические данные, полученные в ходе национальной переписи населения Российской Федерации 2010 года¹; официальная информация о национальном составе населения в Тюменской области (без автономных округов)²; а также сведения о гражданстве жителей региона³ и распределении их численности по отдельным национальностям⁴ [31]. Эти данные анализировались с использованием сравнительно-исторического метода.

Нами также был предпринят контент-анализ некоторых действующих на территории нашей страны законодательных актов и официальных документов в отношении представителей этнических меньшинств [32]: федеральных законов «О государственном языке Российской Федера-

¹ Итоги всероссийской переписи населения – 2010 [Электрон. ресурс]. Режим доступа: http://tumstat.gks.ru/wps/wcm/connect/rosstat_ts/tumstat/ru/census_and_researching/census/national_census_2010/score_2010/ (дата обращения: 24.06.2017).

² Национальный состав населения в Тюменской области (без автономных округов) (на дату переписи, в процентах к численности населения, указавшего национальную принадлежность) [Электрон. ресурс]. Режим доступа: http://tumstat.gks.ru/wps/wcm/connect/rosstat_ts/tumstat/ru/census_and_researching/census/national_census_2010/score_2010/ (дата обращения: 24.06.2017).

³ Распределение численности населения, владеющего отдельными языками, по отдельным национальностям в Тюменской области (без автономных округов) [Электрон. ресурс]. Режим доступа: http://tumstat.gks.ru/wps/wcm/connect/rosstat_ts/tumstat/ru/census_and_researching/census/national_census_2010/score_2010/ (дата обращения: 24.06.2017).

⁴ Распределение численности населения по гражданству стран СНГ в Тюменской области (без автономных округов) (на дату переписи, в процентах к численности населения, указавшего гражданство стран СНГ) [Электрон. ресурс]. Режим доступа: http://tumstat.gks.ru/wps/wcm/connect/rosstat_ts/tumstat/ru/census_and_researching/census/national_census_2010/score_2010/ (дата обращения: 24.06.2017).

ции»¹ и «О национально-культурной автономии» (с изменениями и дополнениями)²; Доклада Российской Федерации о выполнении положений Рамочной конвенции о защите национальных меньшинств в рамках третьего цикла мониторинга³; Декларации о языках народов России⁴.

С целью определения оценки жизнеспособности языков мы соотнесли с предметом нашего исследования экспертные данные, представленные в документе ЮНЕСКО под названием «Language Vitality and Endangerment»⁵, в котором по ряду признаков среди языков были выделены глобальные (к ним отнесен только английский), международные (в их число вошел и русский, носителями которого является большинство жителей города Ишима) и жизнеспособные языки национальных меньшинств. Из категории последних в Ишиме представлен татарский язык (среди жителей города 408 татар, из которых 29,3% говорят на своем национальном языке) и башкирский язык (его считают родным 30,7% из 42 горожан-башкир). Марийский язык, который назвали родным 43,8% из 20 жителей города, был отнесен согласно классификации экспертов ЮНЕСКО к «языкам, находящимся под угрозой исчезновения»; мансийский – к «языкам, находящимся под серьезной угрозой исчезновения»⁶. Согласно данным последней переписи населения, в Ишиме проживает всего 7 манси, из них язык своего народа как родной расценивают 6 человек.

Кроме прочего, в ходе нашего исследования применялись невключенное и включенное наблюдение за детьми мигрантов в процессе индивидуальной работы по преподаванию им русского и английского языков; качественный и количественный анализ; опрос, в том числе экспертный,

¹ О государственном языке Российской Федерации. Федеральный закон от 1 июня 2005 г. № 53-ФЗ [Электрон. ресурс]. Режим доступа: <https://rg.ru/2005/06/07/yazyk-dok.html> (дата обращения: 24.06.2017).

² О национально-культурной автономии» (с изменениями и дополнениями). Федеральный закон от 17 июня 1996 г. № 74-ФЗ [Электрон. ресурс]. Режим доступа: <http://base.garant.ru/135765/> (дата обращения: 24.06.2017).

³ Доклад Российской Федерации о выполнении положений рамочной конвенции о защите национальных меньшинств в рамках третьего цикла мониторинга [Электрон. ресурс]. Режим доступа: http://www.coe.int/t/dghl/monitoring/minorities/3_FCNMdocs/PDF_3rd_SR_RussianFed_ru.pdf (дата обращения: 24.06.2017).

⁴ Декларация о языках народов России [Электрон. ресурс]. Режим доступа: <http://www.studfiles.ru/preview/2224770/page:2/> (дата обращения: 24.06.2017).

⁵ UNESCO Ad hoc expert group on endangered languages 2003: Language vitality and endangerment [Электрон. ресурс]. Режим доступа: <http://www.unesco.org/culture/ich/doc/src/00120-EN.pdf> (дата обращения: 24.06.2017).

⁶ UNESCO Atlas of the world's languages in danger [Электрон. ресурс]. Режим доступа: <http://www.unesco.org/culture/languages-atlas/index.php> (дата обращения: 24.06.2017).

по специально разработанным методикам: опроснику О. Л. Романовой для исследования этнической идентичности; методике Дж. Финни, измеряющей выраженность этнической идентичности; методике «Диагностика межличностных отношений» Л. Н. Собчик. При установлении этнической принадлежности была задействована шкала экспресс-оценки чувств, разработанная Н. М. Лебедевой [33].

Результаты исследования

Ишим расположен на юге Тюменской области, крупнейшего в России центра по добыче нефти и газа. С 1960-х гг. в область ежегодно прибывают представители самых разных национальностей, в частности для работы в нефтегазовом комплексе. Город не является центром этой отрасли промышленности, однако люди, работающие на севере области в крайне суровых климатических условиях, предпочитают размещать в нем свои семьи или перебираются сюда, выйдя на пенсию, поэтому в городе наблюдается регулярный приток мигрантов¹.

Языковая картина города Ишима

В нашей работе под термином «национальное меньшинство» понимаются люди, проживающие за пределами национально-государственного и национально-территориального образований – иностранные и внутренние мигранты. В России нет отдельного законодательного акта, регулирующего вопросы языкового своеобразия таких меньшинств. Право этнических групп на изучение национальных языков и образование своих сообществ оговорено в Основах законодательства Российской Федерации о культуре².

Важным шагом в поддержке национальных меньшинств стало принятие Закона о национальной культурной автономии³ (далее – НКА). Данный закон, в частности, давал возможность образовывать НКА местного, регионального и федерального уровней, а также создавать частные учебные заве-

¹ Город Ишим: возможности и комплекс мер по приему и обустройству переселенцев [Электрон. ресурс] Режим доступа: <http://pereselenie.admttyumen.ru/nationals/rus/territory/regions/ishim/welcome> (дата обращения: 24.06.2017).

² Основы законодательства Российской Федерации о культуре (утв. ВС РФ 09.10.1992 N 3612-1) (ред. от 28.11.2015) (с изм. и доп., вступ. в силу с 01.01.2016) [Электрон. ресурс]. Режим доступа: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_1870/ (дата обращения: 24.06.2017).

³ О национально-культурной автономии» (с изменениями и дополнениями). Федеральный закон от 17 июня 1996 г. № 74-ФЗ [Электрон. ресурс]. Режим доступа: <http://base.garant.ru/135765/> (дата обращения: 24.06.2017).

дения, в которых изучаются национальные языки и осуществляется преподавание учебных предметов на данных языках. Однако в 2003 г. финансирование НКА было передано из субъектов РФ региональным бюджетам, что значительно осложнило материальную поддержку НКА.

В языковой картине Ишима особое место принадлежит многочисленному казахскому сообществу. По данным переписи населения 2010 г., в городе проживало 708 казахов¹. Будучи давно и успешно ассимилированными, казахи являют собой пример одностороннего двуязычия: они как носители своего национального языка относятся к численному меньшинству среди горожан, однако прекрасно владеют русским языком, на котором говорит большинство жителей. При этом русскоязычное население города (даже те, кто много лет прожил на территории Казахской республики в составе СССР или сразу после его распада) не владеет казахским языком и совершенно им не интересуется. Кстати, современные мигранты из Казахстана (в силу территориальной близости переселение идет достаточно активно: за период с 2002 по 2010 г. население города пополнилось 119 лицами казахской национальности из числа мигрантов) совершенно не имеют проблем с русским языком, в отличие от граждан других суверенных государств – бывших союзных республик. Очевидно, этому способствует протяженная граница между нашими странами и длительные тесные контакты в самых различных сферах, в том числе на государственном уровне (см. об этом [34]).

Любопытна специфика языковой компетентности представителей различных национальностей Кавказа: в Ишиме живут 10 ингушей, 11 кумыков, 11 лезгин, 14 чеченцев. Большинство из них относятся к «внутренним мигрантам», поскольку территории постоянного проживания этих этносов – часть России. Показательно, что именно выходцы из кавказских республик почти всегда называют родным языком не русский, которым владеют в совершенстве, а свой национальный язык. Мы уже упоминали о причинах такого парадокса, но на этом примере интересно сопоставить понятия «языкового большинства» и «языкового меньшинства». Дело в том, что в реальности на территориях проживания этих этносов (на Кавказе) русский язык по численности носителей является «языком меньшинства», хотя формально остается языком большинства, так как это общегосударственный язык в РФ, который используется в работе почти всех

¹ Итоги всероссийской переписи населения – 2010 [Электрон. ресурс]. Режим доступа: [http://tumstat.gks.ru/wps/wcm/connect/rosstat_ts/tumstat/ru/census_and_researching/census/national_census_2010/score_2010/\(дата обращения: 24.06.2017\)](http://tumstat.gks.ru/wps/wcm/connect/rosstat_ts/tumstat/ru/census_and_researching/census/national_census_2010/score_2010/(дата_обращения:24.06.2017)).

учреждений и институтов. И именно на русском происходит обучение в образовательных учреждениях, что, безусловно, способствует высокому уровню владения им. Причем данный уровень заметно превышает уровень языковой компетентности в применении собственного национального языка (особенно в молодежной среде).

Люди, которые ради учебы или работы переселяются с Кавказа в другие регионы страны, не имеют проблем, которые испытывают, например, выходцы из азиатских государств.

Среди жителей Ишима насчитывается 408 татар, 36 удмуртов и 108 чувашей. Большинство удмуртов и чувашей полагают родным языком русский (61,9 и 53,6% соответственно). Это обстоятельство связано с тем, что приток в регион мигрантов из Удмуртии и Чувашии практически прекратился (сравнение переписей населения 2002 и 2010 г. показывает сокращение численности удмуртов в Тюменской области с 1831 до 1416 человек, а чувашей – с 11 214 до 8623 человек), следствием чего стало постепенно исчезновение этнического языкового окружения этих жителей региона. Даже люди старшего поколения, являющиеся носителями двух языков, называют родным языком русский.

Таким образом, можно говорить об определенной степени «русификации» населения города, которая в разной мере свойственна мигрантам из разных стран. Степень ассимиляции (в нашем случае – русификации) зависит от количественного представительства конкретного этноса среди других жителей, регулярности притока новых мигрантов и их религиозной принадлежности (переселенцы из стран, исповедующих ислам, меньше подвержены русификации).

Определение собственной языковой идентичности представителями национальных меньшинств

Родным языком принято считать тот, на котором у ребенка изначально сформировалась устная речь, т. е. язык, усвоенный от родителей или ближайшего социального окружения. Обычно этим языком человек владеет наиболее свободно. Некоторые исследователи также относят к признакам родного языка этническую принадлежность, т. е. национальную группу, к которой человек себя причисляет. Однако данный признак уступает всем вышеуказанным, поскольку свою этническую принадлежность человек определяет в сознательном возрасте. Кроме того, уровень владения языком определенного этноса может значительно уступать языковой компетентности в другом языке – языке большинства (например, определяя свою национальную принадлежность как «казах», человек при

этом в повседневной жизни пользуется русским языком). Вместе с тем следует отметить, что федеральное законодательство нашей страны (например, закон «О национально-культурной автономии»¹) определяет понятие «родной язык» исходя из национальной принадлежности, а не уровня владения языком.

Нам было важно понять, как именно используются национальный и русский языки представителями различных этносов и как при этом они определяют свою этническую принадлежность. Примечательно, что людям пожилого и среднего возраста, выросшим и получившим образование в республиках СССР, и поколению современных мигрантов, недавно переехавших из стран ближнего зарубежья для постоянного проживания в Россию, пришлось столкнуться со схожими ситуациями. Речь и тех, и других изначально сформировалась в семейном окружении на языке, соответствующем этнической принадлежности их родителей. Однако затем, после начала школьного образования в советское время, родной язык в его устной форме уступал место общенациональному – русскому, прежде всего письменному, поскольку именно он был в СССР языком образования во всех республиках. Дети современных мигрантов в России, попадая в нашу страну с уже сформированной устной речью на национальном языке, вынуждены использовать русский язык, потому что они тоже обучаются в русскоговорящих школах.

Тем не менее языковое развитие и компетентность лиц старших поколений и сегодняшних детей в корне различны. Если у представителей первых национальный язык преобладает над русским (особенно в обиходной устной форме), то у вторых уровень владения устным и письменным русским языком постепенно становится выше, в сравнении с языком национальным. Причина этого парадокса заключается в языковом окружении: когда человек живет в этнической языковой среде и осваивает русский в школе, в устном общении он всегда будет отдавать предпочтение языку своего этноса. Дети же представителей национальных меньшинств, проживающих в России, находятся в русскоязычном окружении и имеют возможность использовать национальный язык только в семье. Аналогичная ситуация наблюдалась в годы существования СССР с так называемыми «внутренними мигрантами». Люди других национальностей приезжали с семьями жить в Россию, постепенно утрачивая родной язык (из-за отсутствия языковой среды), и, хотя после смены 2–3 поколений по-прежнему отождествляли себя с национальным этносом, главным своим языком считали русский. Подтверждением

¹ О национально-культурной автономии. Федеральный закон от 17 июня 1996 г. № 74-ФЗ (с изменениями и дополнениями) [Электрон. ресурс]. Режим доступа: <http://base.garant.ru/135765/> (дата обращения: 24.06.2017).

этому являются данные последней переписи населения 2010 г. Так, люди, принадлежащие к национальностям, представленным в составе населения Ишима с советских времен, например белорусы (78,8%), немцы (90,2%) и поляки (85%), считают родным языком именно русский.

К сожалению, отдельной статистики по количеству мигрантов, прибывающих в Ишим ежегодно, не ведется. Однако в кратком статистическом справочнике «Тюменская область без автономных округов в цифрах (2011–2015)»¹ находим факты о том, что по количеству прибывших в город за указанный период лидируют следующие страны: Таджикистан – от 1487 до 3205 человек; Узбекистан – от 1132 до 2698; Киргизия – от 927 до 1278. Современные (чаще всего «трудовые») мигранты, приезжающие в последние годы в Россию, и в частности в Ишим, называют русский родным языком намного реже – 8,3; 10 и 13,4% соответственно.

При определении родного языка нельзя не учитывать такой важный фактор, как развитость национального самосознания, «взрыв» которого произошел после распада СССР и продолжал оставаться на пике в течение 1990-х гг. Можно предположить, что представители поколения 30–40-летних людей определенных национальностей, населяющих республики бывшего СССР, которые стали суверенными государствами, чаще всего называют родным язык того этноса, с которым себя отождествляют. Так, из проживающих в Ишиме казахов лишь 28,9% называют родным языком русский. При этом нельзя отрицать тот факт, что такие люди владеют русским языком лучше, чем родным (компетентность в употреблении национального языка порой вообще находится в «зачаточном» состоянии).

Высоким уровнем развития национального самосознания можно объяснить и то, что представители кавказских национальностей (даже тех, которые по территории концентрированного проживания своего этноса являются на данный момент частью России) тоже в подавляющем большинстве не считают русский язык родным. Например, из 100 человек, представляющих кавказские этносы в составе населения города, 39 грузин и 20 армян считают русский родным языком; этого же мнения придерживаются 16 ингушей и около 7 чеченцев.

Следует отметить, что, к сожалению, в новейшей российской истории были времена (усиление языкового национализма в 1990-е гг.), когда владение языком национального этноса, а тем более его использование в повседневной жизни не приветствовалось в других регионах страны. Ишиму удалось избе-

¹ Тюменская область без автономных округов в цифрах (2011–2015). Краткий статистический сборник. Официальное издание. Тюмень, 2016.

жать каких-либо серьезных межнациональных столкновений, однако общие социальные тенденции были таковы, что представители национальных меньшинств из-за отделения своих республик в статусе суверенных государств ощущали определенную дискриминацию в связи с национальной принадлежностью. Эта историческая эпоха в некоторой степени способствовала «обратной реакции» в виде роста национального самосознания.

Его уровень значительно возрастает и в том случае, если та или иная национальная диаспора достаточно многочисленна и представлена не только людьми, живущими в регионе со времен СССР, но и современными мигрантами. В Ишиме примером могут служить армяне: их в городе проживает 272 человека; по численности данная диаспора уступает лишь татарам (408 человек) и украинцам (399 человек). Причем, в отличие от последних, которые исторически проживают на территории области и не получают «вливаний» в лице молодых мигрантов, армянское сообщество постоянно пополняется новыми членами. В городе из 100 лиц армянской национальности лишь 20,8% называют родным русский язык, которым они, как правило, владеют лучше, чем национальным языком.

Таким образом, подводя итоги, можно констатировать, что языковое тождество человека зависит от ряда факторов: семейных обстоятельств, уровня образования, обстоятельств переезда, срока проживания на чужой территории, степени ассимилированности и успешности на новом месте, развитости национального самосознания. Определяя свою языковую идентичность, люди, мигрировавшие в советские времена, родившиеся и выросшие вне среды своей национальной принадлежности, ставят во главу угла именно языковую компетентность, даже если в семье сохранен национальный язык. Вместе с тем представители мигрантов, приехавших в город в последние 10 лет, определяют свой родной язык исходя из этнической принадлежности (даже когда их компетентность в русском языке намного превосходит знание национального языка). Так же определяют свою языковую идентичность новейшие (в основном трудовые) мигранты, что больше соответствует фактической действительности, поскольку языком семейного общения для них самих и их детей, пока не ассимилированных полностью в новое социальное и языковое окружение, остается язык их национального этноса.

Обсуждение и заключение

С социальной и образовательной точек зрения все исследователи и педагоги сходятся во мнении, что дети из двуязычных семей, усваивая две разные системы понятий, имеют высокий потенциал творческого

мышления. Кроме того, приходя в школу, двуязычный с детства ребенок значительно легче сверстников-монолингвов усваивает дисциплину «иностраный язык». Социальные преимущества билингвов состоят, прежде всего, в том, что двуязычие положительно влияет на отношения со старшими поколениями семьи, помогая образовать некую общность, которой невозможно добиться намеренно. Причина этого заключается в том, что определенную часть родового наследия невозможно выразить на других языках. Овладевая с детства двумя языками, человек усваивает и традиции двух культур (которые неразрывно связаны с языками). Социологи и психологи отмечают более высокий уровень толерантности билингвов, их гибкость в общении и отсутствие у них склонности к проявлениям так называемого «культурного шока».

Если в семье с ребенком говорят и на национальном, и на русском языках, то он проходит обязательную стадию «полуязычия», когда его речь изобилует ошибками или использованием элементов национального языка в русской речи, что иногда воспринимается учителями как сложность обучаемости ребенка.

Считается, что «языковой сдвиг», при котором язык большинства полностью вытесняет язык национального этноса, происходит после смены трех поколений. Отдельные люди, мигрировавшие с исторической родины еще во времена существования СССР, смогли сохранить национальный язык, передавая его следующим поколениям и не допуская полного «языкового сдвига», только благодаря его целенаправленному использованию в семье. Вероятность утраты знания родного языка возрастает, если у родителей нет возможности обеспечить обучение ребенка национальному языку в школе. Становясь школьниками, дети мигрантов стремительно «теряют» родной язык. Близкие, желая облегчить детям процесс обучения, тоже начинают общаться дома на русском языке. Тому есть немало свидетельств, которые были выявлены нами при опросах жителей Ишима – трудовых мигрантов из Таджикистана и Узбекистана.

Относительно языковых стратегий домашнего использования языков нами было установлено, что в семьях, где оба родителя принадлежат к одному этносу, но при этом являются билингвами, хорошо владеющими и национальным, и русским языками, выбор языка зависит от места и времени общения. В смешанных семьях, где только один родитель является представителем языкового меньшинства, предпочтение безоговорочно отдается русскому языку.

В случаях, когда с ребенком дома говорят исключительно на национальном языке, скрыта серьезная психологическая опасность: при попа-

дании в иную языковую среду (детский сад, школу) дети могут испытывать чувство стыда за свою «непохожесть» на сверстников, что чревато развитием комплексов и проблемами в учебе. В противоположных ситуациях, при полном отказе от национального языка по мере взросления, ребенок может испытать сожаление по поводу незнания и своего родного языка, и родной культуры.

Представители национальных меньшинств отмечают, что особо сильное «отторжение» родного языка происходит в переходном возрасте, когда сообщество ровесников выходит на первый план по сравнению с семейным общением. Подростки хотят быть такими, как сверстники, которые принадлежат к языковому большинству, и психологически не принимают общения на национальном языке. Конечно, в большинстве случаев через несколько лет ситуация меняется, но потери в языковой компетентности владения родным языком могут оказаться существенными, ведь «язык оказывается под угрозой исчезновения, когда его передача детям нарушается или прекращается» [1, с. 24]. Трудно переоценить положительное влияние на развитие мировоззрения ребенка тех семей, которые, проживая на территориях другого этнического большинства, прилагают все возможные усилия для сохранения у подрастающих поколений языка своего этноса.

В России национальные меньшинства в своих культурных и языковых проявлениях добровольно ассимилируются с большинством. Между тем предпочтение языка большинства представителями различных национальных меньшинств всегда означает хотя бы частичную утрату собственной национальной культуры, что приводит к значительному обеднению культурного разнообразия. Национальная культура при этом сводится к таким нейтральным для большинства проявлениям, как национальная кухня, музыка и т. п. Этот процесс получил название «фольклоризации» национальной культуры: «Фольклоризация ... представляет собой демонстрацию локальной культуры на условиях культуры большинства, и ее можно считать противоположностью успешной модернизации местной культуры» [1, с. 39].

Языковые аспекты миграции в России пока остаются недостаточно изученными, однако их исследование – принципиально важная задача, поскольку они являются существенной частью сложного миграционного процесса, усиливающегося в связи с тенденциями роста мобильности населения в современном мире. Определение языкового тождества представителей различных этносов, населяющих такую многонациональную страну, как Россия, поможет решить ряд насущных социальных проблем

в различных сферах жизни, в том числе в области образовательной политики государства и отдельных регионов.

Список использованных источников

1. Замятин К., Пасанен А., Саарикиви Я. Как и зачем сохранять языки народов России? Хельсинки, 2012. 181 с.
2. Baker C. A parents' and teachers' guide to bilingualism. 4th ed. Clevedon: Multilingual Matters, 2014. 288 p.
3. Riley J., Burrell A., McCallum B. Developing the spoken language skills of reception class children in two multicultural, inner-city primary schools // British Educational Research Journal. 2010. № 5 (30). P. 657–672.
4. Keddie A., Niesche R. Productive engagements with student difference: supporting equity through cultural recognition // British Educational Research Journal. 2012. № 38 (2). P. 333–348.
5. Barron-Hauwaert S. Bilingual siblings: Language use in families. Clevedon: Multilingual Matters, 2011. 216 p.
6. Аюпов М. А. Модернизация и языковая идентичность // Вестник БИСТ (Башкирского института социальных технологий). 2013. № 5 (21). С. 8–13.
7. Иванова Н. И. Языковая идентичность: факторы формирования и трансформации в рамках интеграции российского общества // Контакты и взаимодействие культур: XI Конгресс антропологов и этнологов России: сборник материалов. 2–5 июля 2015 г. Москва; Екатеринбург: ИЭА РАН, ИИиА УрО РАН, 2015. С. 192.
8. Фатхутдинова А. И., Сафина Э. Ф. Этноязыковая идентичность и языковые ориентиры населения в полинациональном регионе // Вестник БИСТ (Башкирского института социальных технологий). 2010. № 3. С. 38–45.
9. Хашимов Р. И. Идентичность и национально-языковые отношения в современной России // Этносоциум и межнациональная культура. 2014. № 11 (77). С. 22–27.
10. Патенко Г. Р. Язык как фактор формирования этнокультурной идентичности субъекта // Филологические науки. Вопросы теории и практики. 2015. № 6–1 (48). С. 120–123.
11. Сафин Ф. Г., Халиулина А. И. Этничность и язык в формировании региональной и общероссийской идентичностей // Этнос и формирование гражданской нации: диалектика российской национальной политики: сборник материалов Всероссийской научно-практической конференции, 2014 г. Уфа: Башкирская академия государственной службы и управления при Главе Республики Башкортостан, 2014. С. 278–281.
12. Сафина Э. Ф., Абрамова С. Р. Языковая идентичность русского населения Башкортостана (по данным этносоциологических исследований) // Этнос. Общество. Цивилизация: материалы международной научно-практической конференции. 30 сентября 2015 г. Уфа: Полиграфдизайн, 2015. С. 226–232.
13. Иванова Д. Н., Донченко Е. Н. Этническая и языковая идентичность в полиэтничном регионе (на примере Северного Кавказа) // Экономические и гуманитарные исследования регионов. 2017. № 1. С. 80–87.

14. Степанова А. А. Этническая идентичность и языковое сознание носителей бурятского языка: социо- и психолингвистические исследования // Вопросы психолингвистики. 2016. № 4 (30). С. 206–215.
15. Титова Т. А., Фролова Е. В., Зеленеев Ю. А. Мигранты в Республике Татарстан: этническая идентичность и языковое поведение // Вестник Казанского государственного университета культуры и искусств. 2015. № 4–2. С. 135–139.
16. Гусейнова А. В. Этнодемографические и языковые факторы хакасской этнической идентичности // Приволжский научный вестник. 2015. № 10 (50). С. 46–49. [Электрон. ресурс]. Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/v/etnodemograficheskie-i-yazykovye-factory-hakasskoy-etnicheskoj-identichnosti> (дата обращения 10.11.2017).
17. Губогло М. Н. Идентификация идентичности: этносоциологические очерки [Электрон. ресурс]. Москва: Наука, 2003. 764 с. Режим доступа: <https://texts.news/istoriya-etnosotsiologiya/identifikatsiya-identichnosti-etnosotsiologiche.html> (дата обращения 10.11.2017).
18. Януш О. Б., Ефремова О. Д. Финно-угорское трансграничное языковое сообщество как новая идентичность и как политический ресурс // Каспийский регион: политика, экономика, культура. 2009. № 3. С. 72–77.
19. Байкова О. В., Березина Ю. Этническая и языковая идентичность современных российских немцев Кировской области // Вестник Вятского государственного гуманитарного университета. 2015. № 8. С. 79–82.
20. Борисов Р. В., Шнейдер Л. Б. К вопросу об этнической идентичности и языковой компетентности российских немцев // Современная социальная психология: теоретические подходы и прикладные исследования. 2009. № 4. С. 7–17.
21. Колчина Л. П., Култашева Е. А. Связь национальной и языковой идентичности родителей и детей марийского села // Зависимость, ответственность, доверие: в поисках субъектности: материалы международной научно-практической конференции, 24–26 июня 2004 г. Москва; Ижевск, 2004. Кн. 1. С. 181–183.
22. Койше К. К. Влияние языковых факторов на развитие культуры казахского населения в условиях диаспоры [Электрон. ресурс] // Известия высших учебных заведений. Социология. Экономика. Политика. 2007. № 4. С. 75–77.
23. Беженцев Е. В. К вопросу о специфике функционирования языков в полиэтническом регионе (на примере Тюменской области) [Электрон. ресурс] // Вестник Башкирского университета. 2011. Т. 16, № 1. Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/k-voprosu-o-spetsifike-funktsionirovaniya-yazykov-v-polietnichnom-regione-na-primere-tyumenskoy-oblasti> (дата обращения 24.06.2017).
24. Хайруллина Н. Г., Салихова А. Р. Динамика социокультурной ситуации на юге Тюменской области. Тюмень: ТЮМГНГУ, 2004. 117 с.
25. Хайруллина Н. Г. Коренные народы Тюменской области: монография. Тюмень: Тюменский индустриальный университет, 2012. 476 с.
26. Беженцев Е. В., Карабулатова И. С., Койше К. К. Тюменская область – Казахстан: специфика государственной этноязыковой политики: коллективная монография / под ред. И. С. Карабулатовой [Электрон. ресурс]. Тюмень: Вектор

Бук, 2010. 124 с. Режим доступа: <http://libed.ru/knigi-nauka/632534-1-ministerstvo-obrazovaniya-nauki-rossiyskoy-federacii-tyumenskiy-gosudarstvenniy-universitet-institut-gumanitarnih.php> (дата обращения 10.11.2017).

27. Карелина Л. Ф. Украинский язык в коммуникативном пространстве полиэтничного Тюменского региона [Электрон. ресурс] // Вестник Тюменского государственного университета. Социально-экономические и правовые исследования. 2006. С. 156–164. Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/ukrainskiy-yazyk-v-kommunikativnom-prostranstve-polietnichnogo-tyumenskogo-regiona> (дата обращения 18.12.2017).

28. Хайруллина Н. Г. К вопросу об этнической идентификации татар Тюменской области [Электрон. ресурс] // Проблемы регионоведения. 2014. № 2. Режим доступа: https://www.tuva.asia/journal/issue_22/7151-hayrullina.html (дата обращения 18.12.2017).

29. Филь С. Г. Польские страницы тюменского краеведения: монография. Тюмень: Вектор Бук, 2005. 303 с.

30. Койше К. К. Этническое самосознание казахского населения провинциального города [Электрон. ресурс] // Современные проблемы науки и образования. 2015. № 1–1. Режим доступа: <http://science-education.ru/ru/article/view?id=17933> (дата обращения: 18.12.2017).

31. Национальный состав и гражданство населения в Тюменской области. 89 родных языков. Обзор: Изучение национальных языков в республиках и округах России [Электрон. ресурс]. 1 мая 2014 г. Режим доступа: <http://nazaccent.ru/content/11552-89-rodnyh-yazykov.html> (дата обращения: 24.06.2017).

32. Круговых И. Российское законодательство, связанное с защитой и поощрением региональных языков или языков меньшинств. Экспертный доклад [Электрон. ресурс]. Москва: ИЭАРАН, 2009. Режим доступа: http://www.coe.ru/news/project/index.php?ELEMENT_ID=99 (дата обращения: 24.06.2017).

33. Лебедева Н. Методы этнической и кросскультурной психологии [Электрон. ресурс]. Режим доступа: <http://iknigi.net/avtor-nadezhda-lebedeva/83169-metody-etnicheskoy-i-krosskulturnoy-psihologii-nadezhda-lebedeva/read/page-2.html> (дата обращения: 24.06.2017).

34. Исабаева С. Какова дальнейшая судьба русского языка в Казахстане? [Электрон. ресурс]. 5 июля 2017 г. Режим доступа: <https://camonitor.kz/27697-kakova-dalneyshaya-sudba-russkogo-yazyka-v-kazahstane.html> (дата обращения: 24.07.2017).

References

1. Zamyatin K., Pasanen A., Saarikivi YA. Kak i zachem sohranyat' yazyki narodov Rossii? = How and what for to keep languages of the people of Russia? Helsinki; 2012. 181 p. (In Russ.)
2. Baker C. A. parents' and teachers' guide to bilingualism. Clevedon: Multilingual Matters; 2014. 288 p.
3. Riley J., Burrell A., McCallum B. Developing the spoken language skills of reception class children in two multicultural, inner-city primary schools. *British Educational Research Journal*. 2010; 30 (5): 657–672.

4. Keddie A., Niesche R. Productive engagements with student difference: Supporting equity through cultural recognition. *British Educational Research Journal*. 2012; 38 (2): 333–348.
5. Barron-Hauwaert S. Language strategies for bilingual families. The one-parent-one-language approach. Clevedon: Multilingual Matters; 2004.
6. Ayupov M. A. Modernization and language identity. *Vestnik Bashkirskogo instituta social'nyh tekhnologij* = *Bulletin of Bashkir Institute of Social Technologies*. 2013; 5 (21): 8–13. (In Russ.)
7. Ivanova N. I. Language identity: Factors of formation and transformation within integration of the Russian society. In: *Kontakty i vzaimodejstvie kul'tur: XI Kongress antropologov i ehnologov Rossii* = *Collection of Materials of the XI Congress of Anthropologists and Ethnologists of Russia "Contacts and Interaction of Cultures"*, 2–5 Jul 2015; Yekaterinburg. Moscow; Yekaterinburg: Institute of Anthropology and Ethnography of the Russian Academy of Sciences, Institute of History and Archeology of the Ural Branch of the Russian Academy of Sciences; 2015. 192 p. (In Russ.)
8. Fathutdinova A. I., Safina E. F. Ethnolinguistic identity and linguistic guidelines of the population in a multinational region. *Vestnik Bashkirskogo instituta social'nyh tekhnologij* = *Bulletin of Bashkir Institute of Social Technologies*. 2010; 3: 38–45. (In Russ.)
9. Hashimov R. I. Identity and the national and language relations in modern Russia. *Etnosocium i mezhnacional'naya kul'tura*=*Etnosocium and Multinational Society*. 2014; 11 (77): 22–27. (In Russ.)
10. Patenko G. R. Language as a factor for the formation of ethnocultural identity of a subject. *Filologicheskie nauki. Voprosy teorii i praktiki* = *Philological Sciences. Issues of Theory and Practice*. 2015; 6–1 (48): 120–123. (In Russ.)
11. Safin F. G., Haliulina A. I., Etnichnost' i yazyk v formirovanii regional'noj i obshcherossijskoj identichnostej. In: *Etnosy i formirovanie grazhdanskoj natsii: dialektika rossijskoj nacional'noj politiki: sbornik materialov Vserossijskoj nauchno-prakticheskoy konferencii* = *Proceedings of the All-Russian Scientific and Practical Conference "Ethne and Formation of the Civil Nation: Dialectics of the Russian National Policy"*; 2014; Ufa. Ufa: Bashkir Academy of Public Service and Management under the Head of the Republic of Bashkortostan; 2014. p. 278–281. (In Russ.)
12. Safina E. F., Abramova S. R. Linguistic identity of the Russian population of Bashkortostan (on the basis of ethno-sociological research). In: *Etnos. Obshchestvo. Civilizaciya: materialy mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoy konferencii* = *Proceedings of the International Scientific and Practical Conference "Ethnos. Society. Civilization"*; 2015 Sept 30; Ufa. Ufa: Poligrafizajn; 2015. p. 226–232. (In Russ.)
13. Ivanova D. N., Donchenko E. N. Ethnic and language identity in multi-lingual regions (case study of North Caucasus). *Ekonomicheskie i gumanitarnye issledovaniya regionov* = *Economical and Humanitarian Researches of the Regions*. 2017; 1: 80–87. (In Russ.)

14. Stepanova A. A. Ethnical identity and language consciousness of the Buryats: Sociolinguistic and psycholinguistic studies. *Voprosy psiholingvistiki = Journal of Psycholinguistics*. 2016; 4 (30): 206–215. (In Russ.)
15. Titova T. A., Frolova E. V., Zeleneev Y. A. Migrants in the republic of Tatarstan: Ethnic identity and language behavior. *Vestnik Kazanskogo gosudarstvennogo universiteta kul'tury i iskusstv = Bulletin of Kazan State University of Culture and Arts*. 2015; 4–2: 135–139. (In Russ.)
16. Gusejnova A. V. The ethno-demographic and the linguistic factors of the Khakas ethnic identity. *Privolzhskij nauchnyj vestnik = Volga Scientific Bulletin* [Internet]. 2015 [cited 2017 Nov 10]; 10 (50): 46–49. Available from: <https://cyberleninka.ru/article/v/etnodemograficheskie-i-yazykovye-factory-hakasskoy-etnicheskoy-identichnosti> (In Russ.)
17. Guboglo M. N. Identifikaciya identichnosti: etnosociologicheskie ocherki = Identification of identity: Ethnosociological sketches [Internet]. Moscow: Publishing House Nauka; 2003 [cited 2017 Nov 10]. 764 p. Available from: <https://texts.news/istoriya-etnosotsiologiya/identifikatsiya-identichnosti-etnosotsiologiche.html> (In Russ.)
18. Yanush O. B., Efremova O. D. Finno-Ugric cross-border language community as a new identity and political resource. *Kaspijskij region: politika, ehkonomika, kul'tura = The Caspian Region: Politics, Economics, Culture*. 2009; 3: 72–77. (In Russ.)
19. Bajkova O. V., Berezina Y. Ethnic and linguistic identity of modern Russian Germans in the Kirov region. *Vestnik Vyatskogo gosudarstvennogo gumanitarnogo universiteta = Herald of Vyatka State Humanities University*. 2015; 8: 79–82. (In Russ.)
20. Borisov R. V., Shnejder L. B. To the question of the Russian Germans' ethnic identity and language competence. *Sovremennaya social'naya psihologiya: teoreticheskie podhody i prikladnye issledovaniya = Modern Social Psychology: Theoretical Approaches and Applied Research*. 2009; 4: 7–17. (In Russ.)
21. Kolchina L. P., Kultasheva E. A. Connection of national and language identity of the parents and children of Mari village. In: *Zavisimost', otvetstvennost', doverie: v poiskah sub'ektnosti: materialy mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoy konferencii, 24–26 iyunja 2004 g. Moskva; Izhevsk = Proceedings of the International Scientific and Practical Conference "Dependence, Responsibility, Trust: in search of subjectivity"*; 2004 Jun 24–26; Moscow, Izhevsk. Part 1. Moscow; Izhevsk; 2004. p. 181–183. (In Russ.)
22. Kojshе K. K. Influence of language factors upon development of Kazakhstan population culture in the conditions of Diaspora. *Izvestiya vysshih uchebnyh zavedenij. Sociologiya. Jekonomika. Politika = News of Higher Schools. Sociology. Economics. Politics*. 2007; 4: 75–77. (In Russ.)
23. Bezhenцев E. V. To the question of specifics of functioning of languages in the multiethnic region (on the example of the Tyumen region). *Vestnik Bashkirskogo universiteta = Bulletin of Bashkir University* [Internet]. 2011 [cited 2017 Jun 24]; 16 (1). Available from: <https://cyberleninka.ru/article/n/k-voprosu-o-spetsi->

fike-funksionirovaniya-yazykov-v-polietnichnom-regione-na-primere-tyumenskoy-oblasti (In Russ.)

24. Hajrullina N. G., Salihova A. R. Dinamika socikul'turnoj situacii na yuge Tyumenskoj oblasti = Dynamics of a sociocultural situation in the south of the Tyumen region. Tyumen: Tyumen State Oil and Gas University; 2004. 117 p. (In Russ.)

25. Hajrullina N. G. Korennye narody Tyumenskoj oblasti = Indigenous people of the Tyumen region. Tyumen': Tyumenskij industrial'nyj universitet; 2012. 476 p. (In Russ.)

26. Bezhenec E. V., Karabulatova I. S., Kojshche K. K. Tyumenskaya oblast' – Kazakhstan: specifika gosudarstvennoj ehnoyazykovoj politiki = The Tyumen region – Kazakhstan: specifics of the state ethno language policy [Internet]. Tyumen: Publishing House Vektor Buk; 2010 [cited 2017 Nov 10]. 124 p. Available from: <http://libed.ru/knigi-nauka/632534-1-ministerstvo-obrazovaniya-nauki-rossijskoy-federacii-tyumenskij-gosudarstvennyj-universitet-institut-gumanitar-nih.php> (In Russ.)

27. Karelina L. F. Ukrainian in communicative space of the poly-ethnic of the Tyumen region. *Vestnik Tyumenskogo gosudarstvennogo universiteta. Social'no-ehkonomicheskie i pravovye issledovaniya* = Tyumen State University Herald. Social, Economic, and Law Research [Internet]. 2006 [cited 2017 Dec 18]; p. 156–164. Available from: <https://cyberleninka.ru/article/n/ukrainskiy-yazyk-v-kommunikativnom-prostranstve-polietnichnogo-tyumenskogo-regiona> (In Russ.)

28. Hajrullina N. G. On the ethnic identity of Tatar people in Tyumen region. *Problemy regionovedeniya* = Problems of Regional Studies [Internet]. 2014 [cited 2017 Dec 18]; 2. Available from: https://www.tuva.asia/journal/issue_22/7151-hayrullina.html (In Russ.)

29. Fil' S. G. Pol'skie stranicy tyumenskogo kraevedeniya = Polish pages of the Tyumen local studies. Tyumen: Publishing House Vektor Buk; 2005. 303 p. (In Russ.)

30. Kojshche K. K. Ethnic consciousness of the Kazakh population of provincial cities. *Sovremennye problemy nauki i obrazovaniya* = Modern Problems of Science and Education [Internet]. 2015 [cited 2017 Dec 18]; 1–1. Available from: <http://science-education.ru/ru/article/view?id=17933> (In Russ.)

31. Nacional'nyj sostav i grazhdanstvo naseleniya v Tyumenskoj oblasti. 89 rodnym yazykov. Obzor: Izucheniye nacional'nyh yazykov v respublikah i okrugah Rossii = The national structure and nationality of the population in the Tyumen region. 89 native languages. Review: Studying of national languages in the republics and the districts of Russia [Internet]. 2014 May 01 [cited 2017 Jun 24]. Available from: <http://nazaccent.ru/content/11552-89-rodnym-yazykov.html> (In Russ.)

32. Krugovyh I. Rossijskoe zakonodatel'stvo, svyazannoe s zashchitoj i poshchreniem regional'nyh yazykov ili yazykov men'shinstv. Ekspertnyj doklad = The Russian legislation connected with protection and encouragement of regional languages or languages of minorities. Expert report [Internet]. Moscow: Institute of Anthropology and Ethnography of the Russian Academy of Sciences; 2009 [ci-

ted 2017 Jun 24]. Available from: http://www.coe.ru/news/project/index.php?ELEMENT_ID=99 (In Russ.)

33. Lebedeva N. Metody etnicheskoj i krosskul'turnoj psihologii = Methods of ethnic and crosscultural psychology [Internet]. 2011 [cited 2017 Jun 24]. Available from: <http://iknigi.net/avtor-nadezhda-lebedeva/83169-metody-etnicheskoj-i-krosskulturnoy-psihologii-nadezhda-lebedeva/read/page-2.html> (In Russ.)

34. Isabaeva S. Kakova dal'nejshaya sud'ba russkogo yazyka v Kazahstane? = What is future of the Russian language in Kazakhstan? [Internet]. 2017 Jul 07 [cited 2017 Jul 24]. Available from: <https://camonitor.kz/27697-kakova-dalnejshaya-sudba-russkogo-yazyka-v-kazahstane.html> (In Russ.)

Информация об авторах:

Цаликова Ида Константиновна – кандидат филологических наук, доцент, доцент кафедры русской и зарубежной филологии, культурологии и методики их преподавания Тюменского государственного университета, Ишим, Россия. E-mail: idusic@yandex.ru.

Пахотина Светлана Владимировна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры русской и зарубежной филологии, культурологии и методики их преподавания Тюменского государственного университета, Ишим, Россия. E-mail: pakhotinasv@yandex.ru.

Статья поступила в редакцию 17.01.2018; принята в печать 18.04.2018. Авторы прочитали и одобрили окончательный вариант рукописи.

Information about the authors:

Ida K. Tsalikova – Candidate of Philological Sciences, Associate Professor, Department of Russian and Foreign Philology, Cultural Studies and Methods of their Training, Tyumen State University, Ishim, Russia. E-mail: idusic@yandex.ru

Svetlana V. Pakhotina – Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Department of Russian and Foreign Philology, Cultural Studies and Methods of their Training, Tyumen State University, Ishim, Russia. E-mail: pakhotinasv@yandex.ru

Received 17.01.2018; accepted for publication 18.04.2018.

The authors have read and approved the final manuscript.

ИНКЛЮЗИВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

УДК 376.1

DOI: 10.17853/1994-5639-2018-5-165-184

ПРЕОДОЛЕНИЕ БАРЬЕРОВ ПРИ РЕАЛИЗАЦИИ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ВУЗЕ

Е. Е. Зорина

*Санкт-Петербургский филиал Финансового университета при Правительстве
Российской Федерации, Санкт-Петербург, Россия.*

E-mail: EEZorina@fa.ru

Аннотация. Введение. Сегодня повышение качества жизни инвалидов и лиц с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) и их успешная социализация во многом зависят от получения ими качественного высшего образования, однако существующие ограничения в системе инклюзивного обучения затрудняют процесс профессиональной самореализации данной категории граждан и обретения ими своего места в обществе.

Цель публикации – поиск ответа на вопрос, как устранить барьеры, препятствующие реализации инклюзивного образования в российских вузах.

Методология и методы. Основой исследования ввиду его проблематики стал инклюзивный подход к образованию, позволяющий адаптировать вузовскую систему подготовки к индивидуальным образовательным потребностям студентов. Был произведен анализ литературы соответствующей тематики; изучен и обобщен опыт организации инклюзивного образования в зарубежных и российских вузах.

Результаты и научная новизна. Выделены и детально охарактеризованы оценочный, физический и академический барьеры, мешающие внедрению и эффективному осуществлению инклюзивного высшего образования. Предложена методика последовательной ликвидации этих барьеров, включающая предварительно-оценочный, подготовительный, заключительно-оценочный и деятельностный этапы. Раскрыты цели устранения каждого из барьеров. Преодоление физического барьера (посредством перепланировки зданий, аудиторий, их технического оснащения) предполагает создание инклю-

живной инфраструктурной среды для максимально комфортного обучения и коммуницирования студентов с особыми образовательными потребностями. Полный академический доступ к качественному образованию означает наличие адаптированных образовательных программ, индивидуальный подход к обучению студентов-инвалидов и учащихся с ОВЗ, их психолого-педагогическую поддержку со стороны профессорско-преподавательского состава и других работников вуза. Форсирование оценочного барьера подразумевает социально-реабилитационное и коррекционное сопровождение, а также комплекс мероприятий по социализации обучающихся и развитию их межличностного общения. Акцентирование автором необходимости преодоления оценочного барьера, который мало освещается отечественными исследователями, обусловлено задачами постоянного самосовершенствования студентов с особыми потребностями и развития их конкурентоспособности. Кроме того, данный барьер существенно влияет на физические и академические ограничения.

Практическая значимость. Описанная в публикации система мер по содействию свободного доступа инвалидов и лиц с ОВЗ к качественным образовательным услугам обеспечит в будущем личную экономическую независимость данной категории граждан, поможет им успешно социализироваться и профессионально самореализоваться. Материалы статьи могут быть адаптированы ко всем уровням профессиональной подготовки по различным направлениям и специальностям.

Ключевые слова: инклюзивное образование в вузе, инвалиды и лица с ОВЗ, оценочный барьер, физический барьер, академический барьер.

Благодарности. Автор выражает признательность директору Санкт-Петербургского филиала Финансового университета Ю. Е. Путихину за возможность подготовить данное исследование к печати и благодарит рецензентов за рекомендации при оформлении результатов исследования.

Для цитирования: Зорина Е. Е. Преодоление барьеров при реализации инклюзивного образования в вузе // Образование и наука. 2018. Т. 20. № 5. С. 165–184. DOI: 10.17853/1994-5639-2018-5-165-184

ERADICATING THE BARRIERS TO INCLUSIVE HIGHER EDUCATION

E. E. Zorina

Saint Petersburg Branch of the Financial University, Saint-Petersburg, Russia.

E-mail: EEZorina@fa.ru

Abstract. *Introduction.* Nowadays, people with disabilities (PWDs) and special educational needs must be empowered with high-quality university education

Образование и наука. Том 20, № 5. 2018/The Education and Science Journal. Vol. 20, № 5. 2018

for successful social integration in life. However, the current restricted access to inclusive higher education makes it hard to enhance their professional fulfillment and to find their role and place in the modern society.

The aim of the research is the search for the answer how to eradicate barriers to inclusive higher education in the Russian universities.

Methodology and research methods. The research is based on inclusive approach to education that enables to adapt the high school system of preparation for individual educational needs of students. The publications on the studied subject was analysed; the experience of the organization of inclusive education in foreign and Russian higher education institutions is studied and generalized.

Results and scientific novelty. The attitudinal, physical, and academic barriers to inclusive higher education introduction and effective implementation in the Russian Federation are revealed and described in detail. The methodology of sustainable elimination of these barriers including preliminary evaluation, preparatory, final evaluation and activity stages is offered. The purposes of elimination of each of barriers are opened. Overcoming a physical barrier (by means of re-planning of buildings, re-equipment of classrooms and technical facilities) assumes creation of the inclusive infrastructural environment for the most comfortable training, communication and socialization of students with special educational needs. Full academic access to high-quality education means existence of the adapted educational programs, individual approach to training of PWDs, their psychological and pedagogical support from the faculty and other members of higher education institution. The attitudinal barrier involves socio-rehabilitational and correctional support as well as a complex of actions for socialization of students and development of their interpersonal communication. The question of attitudinal barrier is not appropriately covered by the Russian researchers. Therefore, the author emphasizes the need for overcoming the attitudinal barrier that is caused by the objectives of continuous self-improvement of students with special needs and development of their competitiveness. Furthermore, this barrier significantly influences physical and academic restrictions.

Practical significance. The presented action framework for assistance of free access of people with disabilities to high-quality educational services will contribute to personal economic independence of this category of citizens, their successful socialization and professional fulfillment in the future. The research findings could be applied to any levels of professional training in various directions and specialties.

Keywords: inclusive higher education, individuals with disabilities and special educational needs, attitudinal barrier, physical barrier, academic barrier.

Acknowledgements. The author expresses her sincere gratitude to Yu. Ye. Putikhin, Head of Saint Petersburg Branch of the Financial University, for an opportunity to submit the research paper for publication. The author also would like to thank the reviewers for their recommendations when formulating the research findings.

For citation: Zorina E. E. Eradicating the barriers to inclusive higher education. *The Education and Science Journal*. 2018; 5 (20): 165–184. DOI: 10.17853/1994-5639-2018-5-165-184

Введение

Ухудшение экологической ситуации в результате техногенных и природных катастроф, распространение социальных болезней в сложившихся неблагоприятных социально-экономических условиях проживания, а также недостаточный уровень развития здоровьесберегающих навыков населения являются основными причинами роста численности лиц с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) и инвалидов, которые в настоящее время составляют 10% жителей России [1].

Обязательность и необходимость обеспечения доступности высшего образования данной категории граждан в целях повышения качества их жизни зафиксированы в основных нормативно-правовых документах. В частности, Федеральным законом «Об образовании в Российской Федерации» предусмотрено создание условий для получения качественного образования и социального развития лиц с особыми образовательными потребностями¹ посредством организации инклюзивного образования². Федеральное законодательство закрепляет равенство прав инвалидов и лиц с ОВЗ и предоставляет им определенные гарантии в сфере высшего образования. Подобная государственная поддержка свидетельствует о гуманизации общества.

В реализации инклюзивного образования в вузе значимую роль играет социализация инвалидов и лиц с ОВЗ. Организация квалифицированного психолого-педагогического сопровождения, создание специальных образовательных условий, включающих оборудование инклюзивного образовательного пространства и наличие адаптированных образовательных программ, позволяют привлечь большее количество данной категории абитуриентов в вузы. Полноценное качественное образование лиц с особыми образовательными потребностями повышает конкурентоспособность таких выпускников вузов на рынке труда. По данным, которые приводит Н. В. Любавина, сегодня около 60% инвалидов и лиц с ОВЗ, по-

¹ Понятия «лица с особыми образовательными потребностями» и «инвалиды и лица с ОВЗ» применяются как равноправные.

² Об образовании в Российской Федерации. Федеральный закон от 29.12.2012 г. № 273-ФЗ (ред. от 07.03.2018) [Электрон. ресурс]. Режим доступа: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/708566b2fd52d51c70e2f0c8e02abb2d81a6c22e/.

лучивших высшее образование, имеют шансы на трудоустройство [2], поскольку в процессе профессиональной подготовки они овладели всеми необходимыми и востребованными общекультурными, общепрофессиональными и профессиональными компетенциями, позволяющими эффективно решать производственные задачи.

Однако в действительности не все так радужно. Несмотря на существование солидной нормативно-правовой базы, блюдущей интересы инвалидов и лиц с ОВЗ, они по-прежнему относятся к наименее защищенным слоям населения и «испытывают недостаток комплексного сопровождения образовательного и профессионального роста» [3, с. 2]. Отсутствие соответствующей психолого-педагогической поддержки в ходе обучения во многих российских вузах и специально разработанного комплекса мероприятий по социализации инвалидов и лиц с ОВЗ, недостаточная квалификация профессорско-преподавательского состава вуза в плане работы с ними и не окончательно сформированное инклюзивное образовательное пространство учебных заведений ограничивают реализацию профессиональной подготовки лиц с особыми образовательными потребностями. Для осуществления инклюзивного образования в вузе следует устранить ряд противоречий:

1) между особыми образовательными потребностями части населения России и несоблюдением равных прав обучающихся в учреждениях высшего образования;

2) между необходимостью обеспечения доступности высшего образования для лиц с особыми образовательными потребностями в соответствии с современной нормативно-правовой базой и недостаточными условиями реализации инклюзии в вузе;

3) между озвученными государством намерениями повышения качества жизни инвалидов и лиц с ОВЗ и отсутствием разработанных механизмов претворения в жизнь данных замыслов.

Цель нашей статьи – детальная характеристика барьеров, препятствующих реализации инклюзивного образования в российском высшей школе, и поиск возможных способов их преодоления и устранения.

Обзор литературы

Инклюзивное образование стало развиваться с начала 90-х гг. прошлого столетия, когда появились «разработки педагогического, методического и социального обеспечения участия детей с ограниченными возможностями на равноправных условиях в образовательном процессе» [4, с. 331]. Эти разработки стали следствием принятой в 1990 г. Всемирной

декларации «Образование для всех». Декларация способствовала продвижению идеи учета потребностей всех участников образовательного процесса, которая является актуальной и для российской системы профессионального образования, хотя она (система) пока не соответствует заявленному слогану, поскольку далеко не полностью готова к обучению лиц с особыми потребностями.

Среди препон, сдерживающих распространение инклюзивного образования, в том числе мешающих профессиональной подготовке инвалидов и лиц с ОВЗ, отечественные и зарубежные ученые выделяют оценочный, физический и академический виды барьеров, которые в совокупности не позволяют осуществить равный доступ к качественному высшему образованию.

Сущность *оценочного барьера* раскрыта в исследованиях A. Liasidou [5], V. M. Molina, H. P. Rodriguez, N. M. Aguilar, A. C. Fernández, A. Moríña [6], I. Strnadová, V. Hájková, L. Květoňová [7] и др. Данный барьер отражает морально-этический аспект проблем инклюзивного образования и является частью всеобщей проблемы социального неравенства. Так, по мнению A. Liasidou, ущемление прав инвалидов сопоставимо с дискриминацией по другим признакам: возрасту, полу, образованию, доходам, расовой и этнической принадлежности, условиям проживания и др. [5]. Оценочный барьер обусловлен слабой информированностью общества о сложностях обучающихся с особыми образовательными потребностями и поддерживается прочно закрепившимися в социуме стереотипами неприязненного восприятия инвалидов и лиц с ОВЗ. Сложившееся общественное мнение о допустимости ограничений прав граждан данной категории на получение качественного образования противоречит социальной справедливости. Психологическое давление, которое испытывают инвалиды и лица с ОВЗ, лишает их возможности наравне с другими студентами вуза получать качественное образование и успешно адаптироваться в профессиональном сообществе. Недостаточность социальной поддержки усугубляется возрастной нравственной незрелостью остальных обучающихся. Тем не менее в образовательных учреждениях и студенческой среде постепенно складываются предпосылки для проявления более толерантного отношения к сверстникам, имеющим физические отклонения, а также этнические, расовые и социальные отличия [5]. Как утверждают V. M. Molina, H. P. Rodriguez, N. M. Aguilar, A. C. Fernández и A. Moríña, необходим индивидуальный подход к таким обучающимся, поскольку с неприятием и недоброжелательностью они сталкиваются достаточно часто [6]. I. Strnadová, V. Hájková и L. Květoňová обосновывают необходимость осу-

щества психолого-педагогической поддержки лиц рассматриваемой категории [7].

К сожалению, в отечественных исследованиях оценочному барьеру уделяется мало внимания. Он не выделяется в списке основных проблем полноценной социализации инвалидов и лиц с ОВЗ, хотя его игнорирование делает неполной картину поиска эффективных способов преодоления препятствий получения ими качественного образования для дальнейшего трудоустройства и профессиональной самореализации. Между тем данный барьер требует особого внимания ввиду его существенного влияния на ограничения физического и академического характера, которые описаны в работах А. В. Барнаш, О. А. Плотниковой, М. А. Чаплыгиной [8], И. В. Евтушенко, Н. Г. Готовцева, А. И. Слепцова, В. М. Сергеева [9], Н. А. Лукьяновой, Н. И. Щукиной, Е. В. Фелл [10], Т. В. Хуторянской [11] и др.

Физический барьер внедрения инклюзивного образования в вузах связан с отсутствием определенной инфраструктуры и специально организованного пространства для обучения инвалидов и лиц с ОВЗ. Архитектурная неприспособленность образовательных учреждений, невозможность беспрепятственного перемещения как снаружи, так и внутри них и недостаточная информированность администрации о специфике организации доступной инклюзивной среды на территории вуза могут стать серьезными препятствиями для получения высшего образования определенными категориями учащихся [11]. Решение этой проблемы заключается в перепланировке учебных зданий и переоснащении учебных аудиторий, которые, как полагают А. В. Барнаш, О. А. Плотникова и М. А. Чаплыгина, требуется производить в рамках реформирования вузовской системы в связи с тем, что вузы чаще всего в качестве причин, затрудняющих предоставление качественных образовательных услуг инвалидами и лицами с ОВЗ, называют отсутствие финансов на оборудование доступной инклюзивной среды [8].

Основной причиной *академического барьера* Н. А. Лукьянова, Н. И. Щукина и Е. В. Фелл называют неподготовленность преподавателей к работе с людьми, имеющими особые потребности [10, с. 103]. Профессорско-преподавательский состав вуза играет ключевую роль в удовлетворении индивидуальных образовательных потребностей студентов-инвалидов и лиц с ОВЗ. Однако неосведомленность педагогов о специфике работы с такими студентами препятствует академическим достижениям последних. Вследствие непонимания проблем инклюзии преподаватели неохотно адаптируют содержание учебных курсов под специфические нужды обучающихся, оказывают им весьма слабую психолого-педагогическую под-

держку, часто не учитывая индивидуальные особенности студентов и лишая их тем самым возможности адекватно воспринимать учебный материал (например, не предоставляют дополнительных объяснений лекционного материала или не обеспечивают его электронной версией). Нередко игнорируется и специфика контрольных мероприятий, в том числе проведения экзаменов и зачетов, в группах, где есть инвалиды и лица с ОВЗ [6]. Трудности реализации индивидуального подхода к таким студентам, по утверждению И. В. Евтушенко, Н. Г. Готовцев, А. И. Слепцов и В. М. Сергеев, сопряжены и с качественным составом обучающихся, в частности с гомогенностью учебных групп, предполагающей относительную однородность уровня их подготовки и образовательных достижений [9].

Таким образом, необходимо обеспечить дополнительное обучение преподавателей вуза работе в новых условиях и оказанию необходимой психолого-педагогической поддержки лицам с особыми образовательными потребностями [Там же].

Материалы и методы

Основой нашего исследования ввиду его проблематики стал инклюзивный подход к образованию, обеспечивающий «создание и поддержание условий для совместного обучения в группе обычных обучающихся и обучающихся с ограниченными возможностями здоровья по разным образовательным программам, соответствующим их здоровью» [12, с. 624]. Данный подход дает возможность адаптировать существующую систему высшего образования к индивидуальным образовательным потребностям студентов и позволяет им активно включаться в совместный учебный процесс [13, с. 104].

Был произведен анализ литературы соответствующей тематики; изучен и обобщен опыт организации инклюзивного образования в зарубежных и российских вузах.

Результаты исследования

Международная политика в сфере образования направлена на искоренение социального неравенства, в том числе на соблюдение права инвалидов и лиц с ОВЗ приобрести профессию в обычных образовательных учреждениях. Государственная политика в Российской Федерации в сфере образования также поддерживает развитие инклюзивного вузовского обучения для того, чтобы у всех без исключения граждан существовала возможность профессиональной самореализации.

Переход высшей школы к инклюзивному образованию – процесс трудоемкий. Несмотря на это, устранение описанных выше ограничений оценочного, физического и академического характера, препятствующих успешной социализации лиц с особыми потребностями и получению ими качественного образования для обеспечения в будущем личной экономической независимости – в настоящее время одна из актуальных и приоритетных задач вузов.

Преодоление оценочного барьера в целом заключается в формировании адекватного отношения всех членов социума к инвалидам и лицам с ОВЗ, поскольку благополучие социализации лиц с особыми образовательными потребностями определяется не только официальной политикой, но и общественным сознанием.

На уровне отдельных вузов необходима организация деятельности по оказанию действенной и достаточной социальной поддержки студентам с особыми потребностями. В эту деятельность должны быть включены все участники образовательного процесса. Для эффективного осуществления инклюзивного образования от студентов-инвалидов и лиц с ОВЗ требуется интеллектуальная и психологическая готовность к нему, а от остальных студентов – готовность оказывать помощь, проявлять понимание и толерантность [14]. Способность обычных студентов к совместной учебной деятельности с лицами с особыми образовательными потребностями – один из решающих факторов комфортного и безопасного взаимодействия обучающихся всех категорий. Профессорско-преподавательский состав также должен быть готов к работе в условиях инклюзии, что подразумевает разработку методик осуществления инклюзивного образовательного процесса и образовательных программ, адаптированных под индивидуальные потребности инвалидов и лиц с ОВЗ [9].

Доступность инклюзивного обучения достигается через приспособление всех составляющих учебного процесса к индивидуальным психофизиологическим особенностям лиц с особыми образовательными потребностями [15].

Поддержке инвалидов и лиц с ОВЗ в значительной мере содействуют комплексные мероприятия по их социальному развитию: индивидуальное консультирование по вопросам взаимодействия с основными участниками образовательного процесса; тренинги и семинары, направленные на осознание и принятие своих особых образовательных потребностей; организация волонтерской деятельности, продвигающей идеи социального равенства в обществе; участие в профессиональных конкурсах и ярмарках вакансий, где происходит знакомство с потенциальными работодателями.

Социальная поддержка основана на понимании нужд лиц с особыми образовательными потребностями и трудностей, с которыми они сталкиваются как в повседневной жизни, так и в процессе профессиональной подготовки. Необходимо изменение представлений общества о правах рассматриваемой категории лиц на получение качественного образования для решения проблем неравенства и социальной несправедливости.

Важно сбалансировать все виды поддержки студентов с особыми образовательными потребностями: организационно-педагогическую, психолого-педагогическую, социальную, профилактически-оздоровительную [15]. Особо подчеркнем необходимость социально-реабилитационного и коррекционного сопровождения данных обучающихся, так как развитию их возрастной психологической зрелости способствует не только социальная помощь, но и реабилитационные, физкультурно-оздоровительные, культурно-досуговые мероприятия. Ввиду этого инклюзия предполагает включенность в образовательный процесс педагогов-психологов, тьюторов, социальных педагогов и специалистов по специальным средствам обучения, работа которых направлена на успешную интеграцию данной социальной группы в общество. S. Tomlinson дополняет указанный список медицинским и вспомогательным персоналом для оказания квалифицированной помощи [16].

Развитие навыков межличностного общения играет большую роль в социализации и формировании личности студентов с особыми образовательными потребностями. Вовлечение данных студентов в общественную жизнь и студенческий социум, поощрение их желания принимать активное участие в различных мероприятиях помогает раскрыть их внутренний потенциал [15]. Высокая степень общественной активности учащихся с особыми образовательными потребностями – показатель равноправного отношения к ним не только как к социальной категории, но и как к участникам образовательного процесса. В этом состоит сущность инклюзии в вузе, призванной обеспечить равный доступ всех членов общества к приобретению профессии, в том числе инвалидов, которые имеют право обучаться не только в закрытых специализированных образовательных заведениях [8].

Преодоление физического барьера через организацию доступной инклюзивной образовательной среды в рамках – одна из основных задач современного вуза. Создание «безбарьерной среды в обучении и профессиональной подготовке людей с ограниченными возможностями означает беспрепятственный доступ к образовательным услугам» [4, с. 333]. Сформировать такую среду легче во вновь возводящихся зданиях, однако воз-

можно внесение изменений и в конструкции уже существующих построек и аудиторий. Действующие требования к доступности зданий и сооружений профессиональных образовательных организаций и безопасного нахождения в них инвалидов и лиц с ОВЗ регламентированы письмом Минобрнауки России «О направлении требований»¹. Эффективное функционирование доступной среды вуза возможно только при принятии всеми участниками образовательного процесса, включая административно-хозяйственный персонал учреждения, необходимости существования специальных условий для обучающихся с особыми потребностями.

Преодоление академического барьера – задача профессорско-преподавательского состава вуза. В работах S. Tomlinson, G. Haider, A. Raza и T. N. Khan рассматривается специфика специализированных академических услуг, предоставляющихся студентам при реализации инклюзивного образования [16, 17]. В российских условиях устранение академического барьера осложняется тем, что при подготовке специализированных образовательных программ для инклюзивного обучения предлагается опираться на основные программы, регламентируемые федеральными государственными стандартами высшего образования, которые не учитывают в полном объеме особенностей разных категорий студентов-инвалидов и лиц с ОВЗ, указывая лишь на возможность увеличения нормативных сроков их обучения. Однако Е. С. Шипанкина полагает это нецелесообразным при наличии квалифицированно разработанной адаптированной образовательной программы, составленной с учетом индивидуальных характеристик студента, и специального оборудования для технического сопровождения образовательного процесса [18].

Наряду с разработкой преподавателями вуза адаптированных образовательных программ и методического обеспечения образовательного процесса для получения качественного образования людьми с особыми образовательными потребностями следует, как считают Н. А. Лукьянова, Н. И. Шукина и Е. В. Фелл, позаботиться о подготовке данной категории населения к обучению в вузе посредством реализации «на практике программы, которая направлена на адаптацию старшеклассников с ОВЗ к переходу из школы в вуз» [10, с. 105]. С. С. Лебедева также отмечает необходимость разработки «культурно-образовательной стратегии и специальных исследовательских программ» для инклюзивного профессионального обучения. Развитие гуманитарного направления науки, связанного с ис-

¹ О направлении требований. Письмо Минобрнауки России от 18.03.2014 № 06–281 [Электрон. ресурс]. Режим доступа: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_57872/421b6069de1d3baf7d045c08c14c08e6c87fc705/.

следованием социальных групп, включая инвалидов и лиц с ОВЗ, содействует грамотному оказанию им специализированных услуг [3, с. 2].

Методическое обеспечение образовательного процесса инвалидов и лиц с ОВЗ должно быть предусмотрено на всех уровнях высшей школы, в том числе в системе дополнительного образования и повышения квалификации. При разработке соответствующих методик должны учитываться психофизиологические особенности инвалидов и лиц с ОВЗ, «характер дезадаптации, осуществления мероприятий по их реабилитации, коррекции, компенсации» [15, с. 11]. Важно осознание такими обучающимися своего социального статуса как неотъемлемой части их профессиональной реализации.

Преодоление оценочного, физического и академического барьеров профессиональной подготовки инвалидов и лиц с ОВЗ в российских вузах следует проводить поэтапно. В исследовании Е. С. Щипанкиной выделен комплекс мер для следующих этапов: мониторингового, предварительно-оценочного, подготовительного, заключительно-оценочного и деятельностного [18]. Но предлагаемые автором меры касаются только ограничений физического и академического характера и не предусматривают устранения оценочного барьера. Для более эффективной организации процесса внедрения инклюзивного образования в вузе и беспрепятственного его осуществления мы скорректировали и дополнили описание способов преодоления имеющихся ограничений профессиональной реализации инвалидов и лиц с ОВЗ. Реализация данных способов в нашем случае включает следующие этапы: предварительно-оценочный, подготовительный, заключительно-оценочный и деятельностный.

Предварительно-оценочный этап предполагает изучение мнения абитуриентов-инвалидов и лиц с ОВЗ, планирующих поступление в вуз, о наиболее востребованных направлениях подготовки и специальностях с целью планирования оказания в дальнейшем необходимой социальной поддержки, а также организации социально-реабилитационного и коррекционного сопровождения данных обучающихся. Осуществление данного этапа довузовской подготовки соотносится с системой профориентационной работы и включает мероприятия по выявлению оценочного барьера инклюзивного образования в вузе, мониторинг содержания и уровня взаимодействия вуза с общественными организациями [19] и потенциальными работодателями по вопросам, касающимся готовности к социальной поддержке лиц с особыми образовательными потребностями.

На данном этапе проводится также проверка наличия / отсутствия физического барьера к качественному образованию в вузе: выясняется,

является ли инфраструктурная среда учреждения приспособленной для инклюзивного обучения. Все помещения от учебных аудиторий до санитарно-гигиенических зон подвергаются оценке в плане их доступности любым категориям студентов. Определяется, нуждаются ли в переоборудовании и дополнительном материально-техническом оснащении учебные здания и отдельные их пространства. При необходимости производится конструктивная перепланировка учебных корпусов и помещений.

Наличие / отсутствие академического барьера выявляется посредством комплексной оценки готовности вуза и его подразделений к приему студентов-инвалидов и лиц с ОВЗ и осуществлению инклюзивного образовательного процесса. Основными показателями выступает присутствие адаптированных образовательных программ и специализированного учебно-методического обеспечения. В обязательном порядке оценивается готовность преподавателей к реализации инклюзивного обучения и к оказанию психолого-педагогической поддержки учащимся во время аудиторной и внеаудиторной работы. При выявленных нарушениях выдаются рекомендации о переподготовке профессорско-преподавательского состава и усилении методического обеспечения.

На *подготовительном этапе* устраняются выявленные ранее проблемы, причем особое внимание уделяется академическому аспекту инклюзивного обучения: адаптируются или разрабатываются образовательные программы в соответствии с особенностями конкретной нозологии; приобретаются специальные учебники, учебные пособия и специализированные технические средства обучения; профессорско-преподавательский состав обучается на курсах повышения квалификации, осваивая методы работы со студентами-инвалидами и лицами с ОВЗ. Кроме того, составляются или корректируются программы по оказанию социальной поддержки лицам с особыми потребностями; проводятся мероприятия, развивающие их возрастную психологическую зрелость и навыки межличностного общения; формируется или совершенствуется база социально-реабилитационного и коррекционного сопровождения.

Заключительно-оценочный этап предназначен для повторной проверки готовности вуза к инклюзивному обучению. Отслеживается динамика и степень преодоления барьеров, обнаруженных в ходе предварительно-оценочного этапа. Итогом проверки становится выдача сертификата вузу на право осуществлять образовательную инклюзивную деятельность [18].

Деятельностный этап охватывает весь период инклюзивного образовательного процесса освоения основной образовательной программы. На протяжении всего этого времени производится непрерывный монито-

ринг инклюзивности инфраструктурной среды и эффективности ее функционирования.

Необходимо отметить, что ежегодно организационно-контрольные этапы осуществления инклюзивного обучения в вузе повторяются, поскольку контингент обучающихся с особыми образовательными потребностями может меняться, что требует пересмотра наличия / отсутствия препятствий профессиональной подготовки инвалидов и лиц с ОВЗ и их устранения в случае обнаружения.

Заключение

Соблюдение предлагаемой нами последовательности поэтапного устранения барьеров, препятствующих равному доступу всех обучающихся к качественному высшему образованию, будет способствовать соответствующему нормативным документам эффективному внедрению инклюзии в высших учебных заведениях на всей территории страны.

Ликвидация оценочного, физического и академического барьеров инклюзивного образования в высшей школе подразумевает систему мер, реализация которых нацелена на содействие профессиональной подготовке инвалидов и лиц с ОВЗ и в конечном счете на повышение качества их жизни.

Устранение физического барьера преследует цель создания инклюзивной инфраструктурной среды для максимально комфортного обучения и коммуницирования студентов с особыми образовательными потребностями.

Полный академический доступ к качественному образованию означает психолого-педагогическую поддержку студентов-инвалидов и лиц с ОВЗ и индивидуальный подход к их обучению со стороны профессорско-преподавательского состава и других работников вуза. Только квалифицированный персонал может способствовать профессиональной реализации категории граждан с особыми потребностями, поэтому необходима организация

- обучения преподавателей и административных служащих разработке специализированных учебно-методических комплектов;
- административных тренингов для создания корпоративной культуры в вузе, реализующем инклюзивное обучение;
- обучающих семинаров для сотрудников по восприятию инклюзии и преодолению предубеждений и ложных стереотипов;
- мероприятий по созданию «системы активных репрезентаций» с целью формирования положительного отношения к инвалидам и лицам с ОВЗ [10, с. 108].

Преодоление оценочного барьера предполагает социально-реабилитационное и коррекционное сопровождение, а также комплекс мер по социализации инвалидов и лиц с ОВЗ и развитию их межличностного общения. Акцентирование внимания в нашем исследовании на преодолении оценочного барьера инклюзивного образования в вузе обусловлено необходимостью постоянного самосовершенствования студентов с особыми потребностями и развития их конкурентоспособности. Готовность таких обучающихся к активной деятельности определяет их успешность в жизни. А. Н. Халиуллова выделяет ряд ключевых позиций, способствующих более эффективной деятельности, развитию межличностных отношений и психологическому благополучию инвалидов и лиц с ОВЗ: жизненное самоопределение и способность к самодетерминации личности, внутренняя позитивная основа, оптимальное развитие внутренних ресурсов [20].

Отдельным аспектом решения задачи по устранению барьеров, препятствующих получению качественного инклюзивного образования и социального развития лиц с особыми образовательными потребностями, являются финансовые затраты, которые должны быть достаточными для создания «единой системы квалифицированной профориентационной помощи и профессионально-трудовой подготовки» инвалидов и лиц с ОВЗ [21, с. 596]. Вместе с тем расходы на устранение физического и академического барьеров не всегда разумны. Так, Е. С. Щипанкина отмечает: «Разработка и использование специальных образовательных программ, специального учебно-методического обеспечения и организация доступной (безбарьерной) среды сопряжены с достаточно крупными и не всегда целесообразными финансовыми затратами» [22, с. 166].

Мы планируем дальнейший поиск эффективных способов реализации инклюзивного образования в российских вузах. Инклюзивное образование нивелирует трудности, которые испытывают инвалиды и лица с ОВЗ в плане социального функционирования и развития когнитивно-интеллектуальной сферы. Полагаем, что для распространения и совершенствования системы инклюзивного образования следует обратить особое внимание и на профессионально-личностное развитие инвалидов и лиц с ОВЗ, и на решение экономических вопросов.

Список использованных источников

1. Парамонова В. А. Понятие «инвалид»: социокультурный анализ // Социально-гуманитарный вестник Прикаспия. 2016. № 1 (4). С. 11–15.
2. Любавина Н. В. Профессиональное образование лиц с ограниченными возможностями здоровья: особенности организации образовательной де-

тельности // XXI век: итоги прошлого и проблемы настоящего. 2015. № 6 (28). С. 126–131.

3. Лебедева С. С. Непрерывное образование инвалидов как социальной группы // Непрерывное образование: XXI век. 2014. № 1 (5). С. 1–14.

4. Бахарев А. В. Разработка модели инклюзивного образования: международный опыт // Знание. Понимание. Умение. 2014. № 2. С. 330–335.

5. Liasidou A. Inclusive education and critical pedagogy at the intersection of disability, race, gender and class // Journal for Critical Education Policy Studies. 2012. Vol. 10. № 1. P. 168–184. Available at: <http://www.jceps.com/wp-content/uploads/PDFs/10-1-12.pdf> (Accessed 14 February 2018).

6. Molina V. M., Rodriguez H. P., Aguilar N. M., Fernández A. C., Moríña A. The role of lecturers and inclusive education // Journal of Research in Special Educational Needs. 2016. Vol. 16 (s1). P. 1046–1049. Available at: <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/1471-3802.12361/full> (Accessed 14 February 2018).

7. Strnadová I., Hájková V., Květoňová L. Voices of university students with disabilities: Inclusive education on the tertiary level – a reality or a distant dream? // International Journal of Inclusive Education. 2015. Vol. 19. № 10. P. 1080–1095. Available at: <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/13603116.2015.1037868> (Accessed 14 February 2018).

8. Барнаш А. В., Плотникова О. А., Чаплыгина М. А. Инклюзивный подход к образованию // Электронный научно-методический журнал «Концепт». 2015. № 13. С. 2041–2045. Режим доступа: <https://e-koncept.ru/2015/85409.htm> (дата обращения 14.02.2018).

9. Евтушенко И. В., Готовцев Н. Г., Слепцов А. И., Сергеев В. М. Проблемы формирования толерантного отношения к лицам с инвалидностью и ограниченными возможностями глазами инвалидов // Современные наукоемкие технологии. 2015. № 12. С. 492–496.

10. Лукьянова Н. А., Щукина Н. И., Фелл Е. В. Инклюзия в корпоративной культуре вуза: подходы к пониманию и направления изменения // Вестник науки Сибири. 2016. № 1 (20). С. 101–110.

11. Хуторянская Т. В. Психологическая помощь родителям, имеющим детей-инвалидов // Научное обозрение: гуманитарные исследования. 2016. № 2. С. 168–171.

12. Симонян Р. З., Зеленова И. В. Особенности организации (интегрированного) инклюзивного обучения лиц с ограниченными возможностями здоровья и детей-инвалидов в образовательных организациях // Международный журнал экспериментального образования. 2015. № 12 (5). С. 623–625.

13. Нигматов З. Г., Ахметова Д. З., Челнокова Т. А. Инклюзивное образование: история, теория, технология. Казань, 2014. 220 с.

14. Коренева В. О., Чернышева Н. С., Акимов О. И. Доступность высшего образования для лиц с ограниченными возможностями здоровья и инвалидов в рамках инклюзии // Научно-методический электронный журнал «Концепт». 2016. Т. 50. С. 45–51. Режим доступа: <https://e-koncept.ru/2016/76654.htm> (дата обращения 14.02.2018).

15. Романенкова Д. Ф., Романович Н. А. Организация инклюзивного обучения инвалидов и лиц с ограниченными возможностями здоровья в профессиональных образовательных организациях. Челябинск: Полиграф-Мастер, 2013. 115 с.

16. Tomlinson S. Is a sociology of special and inclusive education possible? // Educational Review. 2015. Vol. 67. № 3. P. 273–281. Available at: <http://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1080/00131911.2015.1021764> (Accessed 14 February 2018).

17. Haider G., Raza A., Khan T. N. Special education teachers' efficacy: Implementation of inclusive education program // Turkish International Journal of Special Education and Guidance & Counseling. 2016. Vol. 5. № 1. P. 1–21. Available at: <http://www.ijtase.net/ojs/index.php/IJSEG/article/view/494/594> (Accessed 14 February 2018).

18. Щипанкина Е. С. Организация обучения студентов с инвалидностью и ограниченными возможностями здоровья в пространстве университета: проблемы и перспективные решения // Инклюзивное образование: проблемы и перспективы: материалы международного образовательного форума (20–22 окт. 2015 г.): в 3 т. Ростов н/Д: Южный федеральный университет, 2015. С. 169–173.

19. Зорина Е. Е. Необходимость формирования единой образовательной среды для инвалидов и лиц с ограниченными возможностями здоровья // Образование как фактор развития интеллектуально-нравственного потенциала личности и современного общества: материалы VII международной научной Конференции, 9–10 нояб. 2017 г. / отв. ред. доц. М. И. Морозова. Санкт-Петербург: ЛГУ им. А. С. Пушкина, 2017. С. 242–245.

20. Халиуллова А. Н. Особенности профессиональной самодетерминации студентов с ОВЗ // Психология психических состояний: сборник материалов по итогам IX Международной зимней школы по психологии состояний. Казань, 2015. С. 168–171.

21. Симонов А. П., Евтушенко И. В. Модель профессиональной ориентации обучающихся с ОВЗ со сложным дефектом в условиях Северо-Востока России (на примере Магаданской области) // Современные наукоемкие технологии. 2016. № 5(3). С. 595–599.

22. Щипанкина Е. С. Организация обучения инвалидов и лиц с ограниченными возможностями здоровья в пространстве университета: предложения по усовершенствованию процесса // Образование для будущего, или будущее образования: взгляд молодежи: материалы Всероссийской молодежной Конференции. Ростов н/Д: Южный федеральный университет, 2015. С. 165–169.

References

1. Paramonova V. A. "Disabled person" as a notion: Sociocultural analysis. *Social'no-gumanitarnyj vestnik Priaspia* = *Pre-Caspian Bulletin of Social Sciences and Humanities*. 2016; 1, 4: 11–15. (In Russ.)

2. Lyubavina N. V. Professional education of persons with disabilities features of the organization of educational process. *XXI vek: itogi proshlogo i problemy*

nastojashhego = XXI Century: Resumes of the Past and Challenges of the Present. 2015; 6, 28: 126–131. (In Russ.)

3. Lebedeva S. S. Lifelong education of the disabled as a social group. *Nep-reryvnoe obrazovanie: XXI vek = Lifelong Education: XXI Century*. 2014; 1, 5: 1–14. (In Russ.)

4. Bakharev A. V. The development of inclusive education models: The in-ternational experience. *Znanie. Ponimanie. Umenie = Knowledge. Understanding. Skill*. 2014; 2: 330–335. (In Russ.)

5. Liasidou A. Inclusive education and critical pedagogy at the intersection of disability, race, gender and class. *Journal for Critical Education Policy Studies* [Internet]. 2012 [cited 2018 Feb 14]; Vol. 10. № 1: 168–184. Available from: <http://www.jceps.com/wp-content/uploads/PDFs/10-1-12.pdf>

6. Molina V. M., Rodriguez H. P., Aguilar N. M., Fernández A. C., Moriña A. The role of lecturers and inclusive education. *Journal of Research in Special Educational Needs* [Internet]. 2016 [cited 2018 Feb 14]; 16 (s1): 1046–1049. Available from: <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/1471-3802.12361/full>

7. Strnadová I., Hájková V., Květoňová L. Voices of university students with disabilities: Inclusive education on the tertiary level – a reality or a distant dream? *International Journal of Inclusive Education* [Internet]. 2015 [cited 2018 Feb 14]; 19, 10: 1080–1095. Available from: <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/13603116.2015.1037868>

8. Barnash A. V., Plotnikova O. A., Chaplygina M. L. Inclusive approach to education. *Je-lektronnyj nauchno-metodicheskij zhurnal "Koncept" = Scientific and Methodological E-Journal "Concept"* [Internet]. 2015 [cited 2018 Feb 14]; 13: 2041–2045. Available from: <https://e-koncept.ru/2015/85409.htm> (In Russ.)

9. Evtushenko I. V., Gotovtsev N. G., Sleptsov A. I., Sergeev V. M. Problems of formation of tolerance towards persons with disabilities through the eyes of the disabled. *Sovremennye naukoemkie tehnologii = Modern High Technologies*. 2015; 12: 492–496. (In Russ.)

10. Lukyanova N. A., Shchukina N. I., Fell E. V. Russian universities' corporate culture and inclusive education: What needs to change. *Vestnik nauki Sibiri = Siberian Journal of Science*. 2016; 1, 20: 101–110. (In Russ.)

11. Khutoryanskaya T. V. Psychological help for parents of disabled children. *Nauchnoe obozrenie: gumanitarnye issledovaniya = Science Review: Humanities Research*. 2016; 2: 168–171. (In Russ.)

12. Simonyan R. Z., Zelenova I. V. Features of the organization (integrated) in-clusive education of persons with disabilities and children with disabilities in educati-onal institutions. *Mezhdunarodnyj zhurnal jeksperimental'nogo obrazovaniya = Interna-tional Journal of Experimental Education*. 2015; 12 (5): 623–625. (In Russ.)

13. Nigmatov Z. G., Akhmetova D. Z., Chelnokova T. A. Inkljuzivnoe obrazo-vanie: istoriya, teorija, tehnologija = Inclusive education: History, theory, techno-logy. Kazan; 2014. 220 p. (In Russ.)

14. Koreneva V. O., Chernysheva N. S., Akimova O. I. Access of individuals with disabilities and special educational needs to inclusive higher education. *Je-lektronnyj nauchno-metodicheskij zhurnal "Koncept" = Scientific and Methodological*

E-Journal "Concept" [Internet]. 2016 [cited 2018 Feb 14]; 50: 45–51. Available from: <https://e-koncept.ru/2016/76654.htm> (In Russ.)

15. Romanenkova D. F., Romanovich N. A. Organizacija inkluzivnogo obuchenija invalidov i lic s ogranichennymi vozmozhnostjami zdorov'ja v professional'nyh obrazovatel'nyh organizacijah = Organisation of inclusive education of individuals with disabilities and special educational needs in professional education institutions. Chelyabinsk; 2013. 115 p. (In Russ.)

16. Tomlinson S. Is a sociology of special and inclusive education possible? *Educational Review* [Internet]. 2015 [cited 2018 Feb 14]; 67, 3: 273–281. Available from: <http://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1080/00131911.2015.1021764>

17. Haider G., Raza A., Khan T. N. Special education teachers' efficacy: Implementation of inclusive education program. *Turkish International Journal of Special Education and Guidance & Counseling* [Internet]. 2016 [cited 2018 Feb 14]; 5, 1: 1–21. Available from: <http://www.ijtase.net/ojs/index.php/IJSEG/article/view/494/594>

18. Shchipankina E. S. Organisation of educating individuals with disabilities and special educational needs in the university environment: problems and innovative solutions. In: *Inkluzivnoe obrazovanie: problemy i perspektivy: materialy mezhdunarodnogo obrazovatel'nogo foruma = Proceedings of the International Educational Forum "Inclusive Education: Problems and Perspectives"*. 2015 Oct 20–22; Rostov-on-Don. Rostov-on-Don: South Federal University; 2015. p. 169–173. (In Russ.)

19. Zorina E. E. The need to develop a unified educational environment for people with disabilities. In: *Obrazovanie kak faktor razvitija intellektual'no-nravstvennogo potentsiala lichnosti i sovremennogo obshchestva: materialy VII mezhdunarodnoj nauchnoj Konferencii = Proceedings of the 7th International Conference "Education as a Factor of Developing the Intellectual and Moral Potential of an Individual and Modern Society"*; 2017 Nov 9–10; Saint-Petersburg. Saint-Petersburg: Pushkin Leningrad State University; 2017. p. 242–245. (In Russ.)

20. Haliullova A. N. Characteristic properties of professional self-determination development of disabled students. In: *Psihologija psichicheskikh sostojanij: sbornik materialov po itogam IX Mezhdunarodnoj zimnej shkoly po psichologii sostojanij = Proceedings of the 9th International Winter School "Psychology of Mental State"*; 2015 Feb 26–27; Kazan. Kazan: Kazan State University; 2015. p. 168–171. (In Russ.)

21. Simonov A. P., Evtushenko I. V. Professional guidance model students with disabilities with a complex defect in the North-East of Russia (on the example of the Magadan Region). *Sovremennye naukoemkie tehnologii = Modern High Technologies*. 2016; 5, 3: 595–599. (In Russ.)

22. Shchipankina E. S. Organisation of educating individuals with disabilities and special educational needs in the university environment: Recommendations to improve the process. In: *Obrazovanie dlja budushhego, ili Budushhee obrazovaniya: vzglyad molodezhi: materialy Vserossijskoj molodezhnoj Konferencii = Proceedings of the All-Russian Youth Conference "Education for the Future, or the Futu-*

re of Education: Youths' View"; 2015 May 27; Rostov-on-Don. Rostov-on-Don: South Federal University; 2015. p. 165–169. (In Russ.)

Информация об авторе:

Зорина Елена Евгеньевна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры общественных наук и физической культуры Санкт-Петербургского филиала Финансового университета при Правительстве Российской Федерации, Санкт-Петербург, Россия. E-mail: EEZorina@fa.ru

Статья поступила в редакцию 26.01.2018; принята в печать 18.04.2018.
Автор прочитал и одобрил окончательный вариант рукописи.

Information about the author:

Elena E. Zorina – Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Department of Social Sciences and Physical Education, Saint-Petersburg Branch of the Financial University, Saint-Petersburg, Russia. E-mail: EEZorina@fa.ru

Received 26.01.2018; accepted for publication 18.04.2018.
The author has read and approved the final manuscript.

ДИСКУССИИ

УДК 378.29

DOI: 10.17853/1994-5639-2018-5-185-198

О НЕКОТОРЫХ ПРОБЛЕМАХ ОППОНИРОВАНИЯ ДИССЕРТАЦИЙ

В. Я. Гельман

*Северо-Западный государственный медицинский университет
им. И. И. Мечникова, Санкт-Петербург, Россия.*

E-mail: Viktor.Gelman@szgmu.ru

Аннотация. *Введение.* В настоящее время в России происходит перестройка системы подготовки и аттестации научных и научно-педагогических кадров. Ряду сильнейших вузов и НИИ уже предоставлено право самостоятельно присуждать ученые степени. Однако подавляющая часть диссертационных советов (около 2000) продолжает работать под руководством Высшей аттестационной комиссии (ВАК) и в соответствии со старыми нормативными актами, поэтому многие вопросы реорганизации и совершенствования сложившейся системы остаются пока открытыми и сохраняют свою актуальность.

Цели публикации – обсудить основные тенденции процесса оппонирования диссертационных изысканий, выявить его сложности и причины их возникновения; обозначить возможные варианты нивелирования имеющихся проблем.

Методы и методики. В ходе исследования использовались анализ содержания нормативных документов и научных публикаций, методы экспертных оценок, рефлексии и обобщения личного опыта автора.

Результаты и научная новизна. Обозначены основные задачи и существующие недостатки деятельности оппонентов. Рассмотрены вопросы, связанные с выбором и назначением диссертационными советами официальных оппонентов, спецификой их труда и его оплатой. Показано, что возросшие требования к оппонированию диссертаций и самим оппонентам привели к существенному увеличению их трудовых и временных затрат, которые практически не компенсируются.

Сделан вывод о том, что многие сложности оппонирования, препятствующие подготовке качественных отзывов на диссертации, носят объективный характер и не могут быть преодолены силами самих оппонентов. В связи с этим наряду с повышением их ответственности в нормативных документах следует предусмотреть комплекс организационных и технологических мер, облегчающих решение текущих задач оппонирования и направленных на его дополнительное, в том числе финансовое, стимулирование.

Практическая значимость. Автор рассчитывает, что предложенные им подходы к решению обнаруженных проблем и рекомендации, изложенные в данной статье, будут способствовать повышению эффективности функционирования института оппонирования, совершенствованию системы оценки состоятельности научных исследований и присуждения научных степеней.

Ключевые слова: оппонирование, диссертация, оппонент, отзыв, защита, соискатель, диссертационный совет, Высшая аттестационная комиссия.

Для цитирования: Гельман В. Я. О некоторых проблемах оппонирования диссертаций // Образование и наука. 2018. Т. 20. № 5. С. 185–198. DOI: 10.17853/1994-5639-2018-5-185-198

ON SOME PROBLEMS OF DISSERTATION OPPONENCY

V. Ya. Gelman

*North-Western State Medical University named after I. I. Mechnikov,
Saint-Petersburg, Russia.*

E-mail: Viktor.Gelman@szgmu.ru

Abstract. Introduction. Currently, there is a restructuring of the system of training scientific and scientific-pedagogical personnel of the highest qualification. A number of the top-ranking universities and research institutes are given the right to award their own academic degrees. However, the overwhelming majority of dissertational councils (about 2000) continue to work under the guidance and in accordance with the regulatory documents of the Higher Attestation Commission. Therefore, the improvement of the existing system is still relevant.

The aims of this article are the following: to consider the main problems and trends emerging in the process of opposing dissertations; to find out the difficulties and their causes; to define possible ways to reduce current problems.

Methodology and research methods. The methods involve: analysis of normative documents and scientific publications; methods of expert assessments, self-reflection and synthesis of personal experience of the author.

Results and scientific novelty. The main objectives and the existing drawbacks of the work of official opponents are identified. The following questions that arise when opposing dissertations are discussed: the choice and appointment of official opponents by the Dissertation Council, the specifics of the opponents' performance in the defense process and the payment for their work. It is noted that increasing requirements for opposing dissertations and opponents themselves, increasing the responsibility of opponents leads to additional difficulties in their work, in particular, the increase in labour costs that are not adequately compensated.

It is concluded that many problems in opposing dissertations are objective in nature and cannot be overcome only by the forces of the opponent himself. Possible ways of solving the detected problems are indicated. Accordingly, along with

increasing requirements and responsibilities in regulatory documents, a complex of the organizational and technological measures should be provided to facilitate the work of the opponent, his additional stimulation, including the financial one.

Practical significance. The author believes that the approaches and recommendations proposed in this article will help to increase the effectiveness of the opponents' work and, accordingly, assessment system enhancement of the research consistency and academic degrees awarding.

Keywords: opponency, dissertation, opponent, review, defense, competitor, Dissertation Council, Higher Attestation Commission.

For citation: Gelman V. Ya. On some problems of dissertations opponency. *The Education and Science Journal*. 2018; 5 (20): 185–198. DOI: 10.17853/1994-5639-2018-5-185-198

Введение

Подготовка квалифицированных научных и научно-педагогических кадров – одно из важнейших направлений деятельности высшей школы¹ [1–4]. В настоящее время происходит перестройка существовавшей в течение десятилетий российской системы присуждения ученых степеней научным работникам. Ряду сильнейших вузов и НИИ (21 и 4 соответственно²) делегировано право устанавливать свои правила проведения защит диссертаций и присваивать собственные ученые степени. Однако подавляющая часть диссертационных советов (около 2000) продолжает и, видимо, еще достаточно долго будет продолжать работать под руководством Высшей аттестационной комиссии (ВАК), поэтому проблемы реорганизации и совершенствования сложившейся системы сохраняют свою актуальность.

Подготовка кадров высшей научной квалификации предполагает участие ученых в аттестации коллег, в том числе в оппонировании диссертаций, которое рассматривается как один из видов общественно-научной деятельности [5, 6] и как одна из стадий экспертизы научной работы. При этом оппоненту, согласно нормативным документам, регулирующим

¹ Проект Концепции модернизации системы аттестации научных кадров высшей квалификации в Российской Федерации // Сайт Министерства образования и науки РФ. Режим доступа: www.mon.gov.ru (дата обращения 21.12.2017).

² Перечень научных организаций и образовательных организаций высшего образования, которым предоставляются права, предусмотренные абзацами вторым – четвертым пункта 31 статьи 4 Федерального закона «О науке и государственной научно-технической политике». Утвержден распоряжением Правительства Российской Федерации от 23.08.2017 № 1792-р. Режим доступа: <http://static.government.ru/media/files/JnFTLJA581O4J7RuZuruWKeKZAyWC1V7.pdf>.

процесс защиты диссертаций, принадлежит основная роль в оценке диссертации наряду с ведущей организацией [7].

Деятельность оппонентов строго регламентирована Положением о порядке присуждения ученых степеней¹ (далее – Положение о защите), Положением о совете по защите диссертаций на соискание ученой степени кандидата и доктора наук² (далее – Положение о совете), а также внутренними нормативными документами организации в случаях, когда она обладает полномочиями самостоятельно присуждать ученые степени.

В последние годы в связи с ужесточением требований к качеству защищаемых работ [8] возросли и требования к оппонированию диссертаций и к самим оппонентам, повысилась их ответственность, прежде всего репутационная [2, 9–11].

Согласно Положению о защите, оппонент на основе изучения диссертации и опубликованных работ по теме диссертации должен представить в диссертационный совет письменный отзыв [12] с анализом следующих аспектов оппонированной работы:

- актуальность избранной темы;
 - степень обоснованности научных положений, выводов и рекомендаций, сформулированных диссертантом;
 - достоверность и новизна результатов исследования;
 - соответствие критериям, которые установлены Положением о защите.
- Кроме того, необходимо оценить:
- содержание диссертационной работы и степень ее завершенности;
 - место этой работы среди других, близких по тематике;
 - добросовестность ученого, подготовившего диссертацию;
 - правильность оформления работы и автореферата;
 - полноту публикации основных результатов диссертации в научных изданиях;
 - проблемы и недостатки структуры и содержания диссертации.

В настоящее время оппонирование диссертационных работ вызывает многочисленные серьезные и, чаще всего, справедливые нарекания ВАКа³, которые связаны с явно некачественной подготовкой отзывов оп-

¹ Положение о порядке присуждения ученых степеней, утвержденное постановлением Правительства РФ от 24.09.2013 № 842.

² Положение о совете по защите диссертаций на соискание ученой степени кандидата наук, на соискание ученой степени доктора наук, утвержденное приказом Министерства образования и науки РФ от 10.11.2017 № 1093.

³ Информация о результатах проверки деятельности диссертационных советов // Бюллетень ВАК. 2006. № 2. С. 11–14; № 3. С. 8–12.

понентов или неудовлетворительным подбором последних [13]. В частности, отмечаются следующие неблагоприятные факты:

- несоблюдение официальными оппонентами пунктов Положения о защите в части соответствия исследований критериям диссертационных работ;
- несвоевременное поступление в советы отзывов официальных оппонентов;
- формальный характер отзывов, отсутствие ответственности рецензентов за их содержание;
- идентичность отзывов (или их структурных частей), авторство которых принадлежит разным официальным оппонентам;
- подготовка отзывов самими соискателями.

Вместе с тем аспектам оппонирования диссертаций в последние годы посвящено сравнительно небольшое число работ [5, 9, 10, 14, 15]. В основном в этих публикациях выражаются точки зрения председателей диссертационных советов и членов ВАКа. В них говорится преимущественно о недостатках деятельности оппонентов и необходимости повышения требований к ним, но практически не рассматриваются проблемы собственно оппонирования и пути их преодоления. На наш взгляд, назрела необходимость более тщательного разбора трудностей и особенностей реализации подобного вида научной деятельности. Особую значимость данное обсуждение приобретает в связи с упоминавшейся выше постепенной децентрализацией системы присуждения ученых степеней – предоставлением вузам права выносить автономные решения без оглядки на регламенты ВАКа. Однако мы убеждены, что оппонирование должно, избавляясь от перечисленных недостатков, опираться на накопленный положительный опыт и сложившуюся позитивную практику научной состязательности, опирающейся на четкие этические нормы.

Целью нашего исследования стало выявление сложностей, которые испытывают официальные оппоненты, анализ причин возникающих трудностей и поиск возможных вариантов их нивелирования.

Методы исследования

Наша работа основана на анализе содержания нормативных документов и научных публикаций, экспертных оценках и обобщении личного опыта (автор предлагаемой вниманию статьи много лет участвовал как оппонент в работе диссертационных советов по экономическим и техническим наукам различных вузов Санкт-Петербурга).

Многие из освещенных далее проблем оппонирования являются типичными для большинства диссертационных советов и требуют централизованного законодательного решения.

Обсуждение проблем оппонирования

Назначение официальных оппонентов. В диссертационных советах, функционирующих достаточно продолжительный срок, как правило, складывается определенный круг ученых, регулярно привлекаемых к оппонированию [16]. Тем не менее вопросы подбора и назначения официальных оппонентов нередко становятся серьезной проблемой, особенно после запрета ВАКа выступать в таком качестве членам диссертационного совета.

В соответствии с Положением о совете по защите научных работ диссертационные советы должны назначать официальных оппонентов из числа компетентных ученых, давших на это свое согласие и имеющих публикации в соответствующей сфере исследований. Для того чтобы дать объективное заключение, проявив при этом высокую степень принципиальности и требовательности, оппонент должен иметь научные достижения и глубокие профессиональные знания по специальности, к которой относится диссертация.

В то же время известно, что кандидатуры официальных оппонентов зачастую подбираются по соображениям, весьма далеким от строгих правил научной этики: «Для диссертационных советов, а также руководителей будущих кандидатов наук и консультантов будущих докторов наук важно по сути одно: “подведет” оппонент или “не подведет”. При таком подходе многие отзывы на диссертации содержат, мягко говоря, необъективную, искаженную оценку. Отрицательные отзывы стали исключением из правила, хотя известно, что есть, к сожалению, немало исследований, которые дают для этого все основания» [14].

Нередко оказывается, что назначенный диссертационным советом оппонент не обладает высоким уровнем компетентности и профессионализма в исследуемой сфере, не имеет весомых публикаций, авторитета и положительной репутации в научном сообществе [9].

Согласно Положению о защите для докторской диссертации назначают трех официальных оппонентов, имеющих ученую степень доктора наук. Для защиты кандидатской диссертации требуются два официальных оппонента, из которых один должен быть доктором, а второй может быть кандидатом наук.

Однако, как правило, в зоне действия диссертационного совета (в относительной географической близости) находится не так много докторов наук, хотя бы приблизительно имеющих отношение к защищаемой работе. К этому надо добавить дополнительные ограничения, накладываемые ВАКом: оппонентами не могут выступать Министр образования

и науки Российской Федерации; государственные (муниципальные) служащие, выполняющие обязанности, которые влекут за собой конфликты интересов, способные повлиять на принимаемые решения по вопросам государственной научной аттестации; члены ВАКа, экспертных советов и диссертационного совета, принявшего диссертацию к защите; научные руководители (научные консультанты) соискателя ученой степени; соавторы соискателя по опубликованным работам по теме диссертации; работники (в том числе совместители) организаций, где выполнялась диссертация, или трудится соискатель ученой степени, или ведутся научно-исследовательские работы, по которым он (соискатель) является руководителем, либо работником организации-заказчика, либо (со)исполнителем. Кроме того, оппоненты одного соискателя в случае осуществления ими трудовой деятельности должны являться работниками разных организаций.

Не удивительно, что предъявляемые высокие требования к выбору оппонентов часто расходятся с возможностями диссертационных советов.

Обычно назначенные оппонентами ученые хорошо знакомы председателю совета, ведущим его членам или руководителю соискателя. При чем согласие быть оппонентом, в соответствии с Положением о защите, получается задолго до защиты (примерно за 4–6 месяцев), когда ни диссертация, ни автореферат зачастую еще полностью не готовы и будущий оппонент не имеет возможности предварительно познакомиться с их содержанием. В рамках существующей системы утверждения оппонентов и сложившегося понимания научной этики писать отрицательный отзыв на диссертацию не принято. Если впоследствии выясняется, что ее уровень оставляет желать лучшего, отказ ученого от оппонирования компрометирует его самого и подводит председателя совета. Таким образом, оппонент попадает в ситуацию, когда он вынужден всячески отстаивать работу, вынесенную на защиту, хотя это не снимает с него повышенной ответственности и за свой отзыв, и за допущенные в нем ошибки.

Решением проблемы может стать проводимая ВАКом процедура случайного отбора научных работников из единой базы оппонентов [2, 10]. Эффективность такого решения повышается в условиях дистанционной формы защиты в режиме видеоконференции [2]. Данный вариант реализации необходимых процедур значительно расширит круг возможных кандидатов в оппоненты и снимет с них моральную обязанность писать исключительно положительный отзыв о труде диссертанта.

Оплата оппонирования. Обычно на подготовку отзыва на диссертацию и ее автореферат требуется две – три недели, поскольку оппонирование осуществляется ученым без отрыва от его основной работы.

Согласно п. 7 Положения о совете по защите диссертаций все денежные издержки, связанные с рассмотрением и защитой диссертаций, в частности по оплате труда и командировочным расходам официальных оппонентов, несет организация, в которой функционирует диссертационный совет. Однако экономические механизмы оппонирования диссертаций определены недостаточно четко [17, 18]. В Положении в общей форме говорится только, что изыскивать средства на оппонирование следует в порядке, установленном Правительством РФ. А целесообразность и размер вознаграждения работы оппонентов в настоящее время устанавливаются на основе субъективных мнений руководителя организации, при которой действует диссертационный совет, его председателя, а также традиций, которые сложились в совете.

Постановлением Минтруда России от 21.01.1993 г. была закреплена почасовая оплата труда официальных оппонентов при защите докторских и кандидатских диссертаций. В примечании 5 приложения к документу на оппонирование докторской диссертации отводилось 5 академических часов, кандидатской – 3 часа¹. В новых нормативных актах о размере оплаты труда и временных затратах оппонентов конкретно ничего не сказано, и государственные вузы, как правило, продолжают руководствоваться прежними директивами Минтруда. Если исходить из того, что размер почасовой ставки равняется 585 рублям, вознаграждение оппонирования кандидатской диссертации составляет 1755 рублей (3×585), докторской – 2925 рублей (5×585). Эти цифры даже выше средних значений, которые приводятся в публикации С. Д. Резника и О. А. Сазыкиной: 1200 и 1800 рублей соответственно [9].

Возьмем в качестве примера расчет трудозатрат на оппонирование кандидатской диссертации, в рамках которого добросовестный оппонент должен, как минимум, критически прочесть диссертацию и автореферат, подготовить отзыв, оформить необходимые документы и выступить на защите.

Напомним, что 3 академических часа – это 2,25 астрономического часа. Обычно текст диссертации составляет 120–150 страниц, текст автореферата – 20–25 страниц. Если принять за скорость чтения 1 страница/мин. (а это очень высокая скорость), то только знакомство с содержанием работы диссертанта займет не менее 2,33 астрономического часа.

¹ Постановление Минтруда России от 21.01.1993 № 7 «Об утверждении коэффициентов ставок почасовой оплаты труда работников, привлекаемых к проведению учебных занятий в учреждениях, организациях и на предприятиях, находящихся на бюджетном финансировании» [Электрон. ресурс]. Режим доступа: www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_8218/.

На написание отзыва (4–6 страниц текста) уйдет минимум 2 часа. Его официальное заверение (гербовая печать учреждения ставится на подписи ограниченного круга руководителей) может стать определенной проблемой, но чаще всего осуществляется в течение 1 часа.

Оформление документов требует около 2 часов: необходимо подготовить 11 документов (согласие оппонента, договор, акт по услугам, сведения об оппоненте двух видов, заявление о проживании в РФ, заявление на оплату, реквизиты банковской карты, ксерокопии СНИЛС, ИНН и трех страниц паспорта) на 15 листах.

Наконец, присутствие на защите диссертации и выступление занимают еще около 2 часов.

Итого, минимальные затраты времени добросовестного оппонента кандидатской диссертации составляют 9,3 астрономического часа (12,5 академического часа), не считая времени, которое тратится на доставку документов в различные места назначения. Повторимся, что все это делается оппонентом в свободное от основной работы время.

Очевидно, что в сложившейся системе подготовки и защиты диссертаций оппонент оказывается в ущемленном положении: официально ему предоставляется 3–5 академических часа на всю работу и при этом предполагается, что он во всё вник и за всё несет полную ответственность. Для сравнения заметим, что научный руководитель аспиранта в каждом учебном году, как правило, имеет снижение аудиторной учебной нагрузки не менее чем на 50 академических часов (150 часов за три года аспирантуры).

Полагаем, что нужна разработка более четких механизмов экономического регулирования данной проблемы и более достойное материальное стимулирование оппонента, соотносимое с его реальными усилиями и трудозатратами. Кроме того, в условиях «цифрового государства» следует резко снизить количество бумаг, которые требуют официального оформления, что существенно облегчит работу оппонента.

Недостатки отзывов официальных оппонентов. Согласно Положению о защите оригиналы отзывов оппонентов на диссертацию передаются ими в диссертационный совет не позднее чем за 15 дней до дня защиты исследования, а копии вручаются через совет соискателю ученой степени не позднее чем за 10 дней до дня защиты диссертации. Нарушения установленных сроков могут быть связаны со стечением различных обстоятельств, но отчасти они могут объясняться среди прочего описанными выше интенсивностью и объемом работы оппонентов.

Отзыв оппонента весьма формализован (см. требования Положения о защите). Безусловно, отклонения содержания отзывов от предписанной

структуры не редкость. Вместе с тем естественно и совпадение в различных отзывах определенных оборотов, таких как: «Автореферат диссертации полностью отражает научную новизну и содержание работы»; «Указанные замечания не снижают общего высокого уровня диссертационной работы» и т. п. Что касается завершающего абзаца, в котором содержится заключение по диссертационной работе, то он фактически является стандартным и закреплён в Положении о защите.

Особенно несправедливы, с нашей точки зрения, претензии, предъявляемые оппонентам сообществом «Диссернет», о пособничестве защитам диссертаций, в которых выявлен плагиат [19]. Конечно, встречаются вопиющие ситуации, но в большинстве случаев вины оппонентов здесь нет. Достаточно беглое чтение позволяет заметить, что излагаются известные вещи, но пересказ известных фактов не является криминалом. Для выявления плагиата у оппонентов нет ни технической возможности, ни времени, да это и не является их задачей.

И уж само собой оппонент не может обнаружить работы, сделанные на заказ [20]. Кроме того, имея на руках только автореферат и диссертацию, он вынужден принимать на веру многие утверждения соискателя, в том числе информацию о внедрении результатов, созданных устройствах, программных продуктах, разработанных алгоритмах и др.

Выступление официального оппонента на заседании диссертационного совета открывает дискуссию по поводу содержания и качества выполненного соискателем научной степени исследования. Согласно Положению о защите оппонент должен зачитать свой отзыв на диссертацию, однако целесообразность данного элемента регламента вызывает сомнения ввиду упоминавшейся высокой формализованности текста отзыва и значительного дублирования в нем содержания введения автореферата оппонируемой диссертации. Соответствующие сведения, как правило, включены в доклад соискателя, а с отзывом оппонента можно ознакомиться заранее, поскольку он размещается на сайте организации, на базе которой создан диссертационный совет. Поэтому представляется разумным, что в своем выступлении оппонент должен изложить только общее впечатление о работе, рассказать о ее недостатках, достоинствах и о том, какое место она занимает среди других близких по проблематике изысканий, озвучить все замечания к диссертации и сообщить свое мнение, почему соискатель заслуживает (или не заслуживает) искомой степени. Ответы соискателя на замечания оппонентов могут быть подготовлены предварительно и включены в раздаточные материалы для членов диссертационного совета и оппонентов.

Думается, шагом вперед в организации процедуры защиты могло бы стать также предоставление оппоненту возможности дистанционного выступления.

Заключение

Взросшие требования к оппонированию диссертаций и самим оппонентам приводят к дополнительным сложностям в работе последних, в частности существенному увеличению их трудовых и временных затрат. В статье рассмотрена лишь часть проблем, связанных с оппонированием: выбор и назначение диссертационными советами официальных оппонентов, вознаграждение их труда и отдельные недостатки деятельности.

Поскольку многие сложности оппонирования, препятствующие подготовке качественных отзывов на диссертации, носят объективный характер и не могут быть преодолены только силами самих оппонентов, наряду с повышением их ответственности в нормативных документах следует предусмотреть комплекс организационных и технологических мер, облегчающих решение текущих задач оппонента и направленных на его дополнительное, в том числе финансовое, стимулирование.

Автор рассчитывает, что предложенные им подходы и рекомендации, изложенные в данной статье, будут способствовать повышению эффективности функционирования института оппонирования и совершенствованию системы аттестации и подготовки научно-педагогических кадров.

Список использованных источников

1. Бедный Б., Миронос А., Серова Т. О подготовке специалистов высшей квалификации в области точных и естественных наук (экспертные оценки деятельности аспирантуры) // *Alma mater (Вестник высшей школы)*. 2007. № 8. С. 23–42.
2. Садков В. Г., Аронов Д. В., Коськин А. В., Машегов П. Н. О модернизации системы аттестации кадров высшей квалификации // *Высшее образование в России*. 2013. № 7. С. 148–152.
3. Гельман В. Я., Хмельницкая Н. М. О некоторых проблемах подготовки научно-педагогических кадров высшей квалификации // *Наука. Инновации. Образование*. 2017. № 1 (23). С. 102–119.
4. Криворученко В. К. Диссертации – важнейший элемент инновационности России // *Вестник Саратовского государственного социально-экономического университета*. 2008. № 4. С. 196–202.
5. Коростелева О. Н. Оппонирование диссертаций как стадия экспертизы научной работы: статистический анализ // *Известия Санкт-Петербургского государственного экономического университета*. 2015. № 5 (95). С. 113–117.

6. Коростелева О. Н. Оценка эффективности экспертных групп при проведении экспертизы научно-квалификационных работ // Социология науки и технологий. 2017. № 3. С. 87–93.
7. Аникин В. М., Пойзнер Б. Н. Оппонирование диссертации: через букву нормы – к принципам объективной оценки // Известия высших учебных заведений. 2017. Т. 25. № 6. С. 79–98. DOI: 10.18500/0869-6632-2017-25-6-79-98.
8. Загвязинский В. И. О качестве диссертационных работ по педагогике // Образование и наука. 2008. № 2. С. 24–29.
9. Резник С. Д., Сазыкина О. А. О роли и репутационной ответственности оппонентов диссертационных работ // Современные научные исследования и инновации. 2014. № 11, ч. 2. С. 160–165.
10. Резник С. Д., Сазыкина О. А. О репутационной ответственности оппонентов диссертационных работ // Экономическое возрождение России. 2016. № 1 (47). С. 197–204.
11. Малеева М. Н. Совершенствование законодательства об участии в послевузовском образовании официального оппонента по диссертации // Ежегодник российского образовательного законодательства. 2009. № 2. С. 146–152.
12. Загузов Н. И., Писарева С. А., Тряпицына А. П., Вершинина Н. А. Инструментарий оценки качества диссертационного исследования по педагогике (начало) // Сибирский педагогический журнал. 2007. № 14. С. 17–34.
13. Ковтун Н. Н. Недостатки в работе диссертационных советов? И только... // Юридическое образование и наука. 2011. № 3. С. 7–10.
14. Фельдштейн Д. И. Диссертационное исследование в области педагогики и психологии: современное состояние и пути повышения качества // Высшее образование сегодня. 2008. № 2. С. 59–66.
15. Ткаченко Е. В., Белкин А. С. Диссертационный совет по педагогике: оппонирование в системе деятельности советов // Образование и наука. 2004. № 2 (26). С. 54–60.
16. Аристер Н. И., Резник С. Д. Эффективность аттестации научных кадров: опыт, проблемы, перспективы // Экономическое возрождение России. 2011. № 2. С. 175–192.
17. Лукинова С. А. Проблемы правового регулирования труда преподавателя вуза // Ленинградский юридический журнал. 2013. № 2. С. 177–182.
18. Лукинова С. А. Заработная плата преподавателя вуза: сравнительно-правовой анализ // Ленинградский юридический журнал. 2015. № 1. С. 293–301.
19. Ростовцев А. А. Дата-социология и некоторые проблемы научной аттестации // Наука. Инновации. Образование. 2015. № 18. С. 243–254.
20. Лапко Г. К. Особенности коррупции в системе образования // Современный ученый. 2017. № 7. С. 296–299.

References

1. Bedny B., Mironos A., Serova T. About the training of specialists of the highest qualification in the field of exact and natural sciences (expert assessments

of postgraduate work). *Alma mater (Vestnik vysshej shkoly) = Alma Mater (High School Herald)*. 2007; 8: 23–42. (In Russ.)

2. Sadkov V. G., Aronov D. V., Koskin A. V., Mashogov P. N. On the modernization of the system of qualification of personnel of higher qualification. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. 2013; 7: 148–152. (In Russ.)

3. Gelman V. YA., Khmel'nitskaya N. M. About some problems of training of scientific and pedagogical staff of the highest qualification. *Nauka. Innovacii. Obrazovanie = Science. Innovation. Education*. 2017; 1 (23): 102–119. (In Russ.)

4. Krivoruchenko V. K. Theses – the most important element of Russia's innovation. *Vestnik Saratovskogo gosudarstvennogo social'no-ehkonomicheskogo universiteta = Bulletin of the Saratov State Social and Economic University*. 2008; 4: 196–202. (In Russ.)

5. Korosteleva O. N. Opposition of dissertations as a stage of examination of scientific work: Statistical analysis. *Izvestiya Sankt-Peterburgskogo gosudarstvennogo ehkonomicheskogo universiteta = Izvestiya of St. Petersburg State Economic University*. 2015; 5 (95): 113–117. (In Russ.)

6. Korosteleva O. N. Evaluation of the effectiveness of expert groups in the examination of scientific and qualification work. *Sociologiya nauki i tekhnologii = Sociology of Science and Technology*. 2017; 3: 87–93. (In Russ.)

7. Anikin V. M., Poyzner B. N. Opposing the dissertation: through the letter of the norm to the principles of objective evaluation. *Izvestiya vysshih uchebnykh zavedenij = News of Higher Schools*. 2017; 25, 6: 79–98. DOI: 10.18500/0869-6632-2017-25-6-79-98 (In Russ.)

8. Zagvyazinsky V. I. On the quality of dissertation work on pedagogy. *Obrazovanie i nauka = The Education and Science Journal*. 2008; 2: 24–29. (In Russ.)

9. Reznik S. D., Sazykina O. A. On the role and reputational responsibility of opponents of dissertational works. *Sovremennye nauchnye issledovaniya i innovacii = Modern Scientific Research and Innovations*. 2014; 11, Part 2: 160–165. (In Russ.)

10. Reznik S. D., Sazykina O. A. On the reputational responsibility of opponents of dissertational works. *Jekonomicheskoe vozrozhdenie Rossii = Economic Revival of Russia*. 2016; 1 (47): 197–204. (In Russ.)

11. Maleina M. N. Perfection of the legislation on participation in postgraduate education of the official opponent on the dissertation. *Ezhegodnik rossijskogo obrazovatel'nogo zakonodatel'stva = Yearbook of the Russian Educational Legislation*. 2009; 2: 146–152. (In Russ.)

12. Zaguzov N. I., Pisareva S. A., Tryapitsyna A. P., Vershinina N. A. Toolkit for assessing the quality of the dissertation research on pedagogy (the beginning). *Sibirskij pedagogicheskij zhurnal = Siberian Pedagogical Journal*. 2007; 14: 17–34. (In Russ.)

13. Kovtun N. N. Deficiencies in the work of dissertation councils? And only... *Yuridicheskoe obrazovanie i nauka = Legal Education and Science*. 2011; 3: 7–10. (In Russ.)

14. Feldstein D. I. Dissertational research in the field of pedagogy and psychology: the current state and ways of improving quality. *Vysshee obrazovanie segodnya* = *Higher Education Today*. 2008; 2: 59–66. (In Russ.)

15. Tkachenko E. V., Belkin A. S. The Dissertation Council on Pedagogy: Opposition in the system of Councils. *Obrazovanie i nauka* = *The Education and Science Journal*. 2004; 2 (26): 54–60. (In Russ.)

16. Arister N. I., Reznik S. D. Efficiency of attestation of scientific personnel: experience, problems, prospects. *Jekonomicheskoe vozrozhdenie Rossii* = *Economic Revival of Russia*. 2011; 2: 175–192. (In Russ.)

17. Lukinova S. A. Problems of the legal regulation of labour of a university teacher. *Leningradskij juridicheskij zhurnal* = *Leningrad Legal Journal*. 2013; 2: 177–182. (In Russ.)

18. Lukinova S. A. Wages of a university teacher: A comparative legal analysis. *Leningradskij juridicheskij zhurnal* = *Leningrad Legal Journal*. 2015; 1: 293–301. (In Russ.)

19. Rostovtsev A. A. Date-sociology and some problems of scientific attestation. *Nauka. Innovacii. Obrazovanie* = *Science. Innovation. Education*. 2015; 18: 243–254. (In Russ.)

20. Lapko G. K. Features of corruption in the education system. *Sovremennyy uchenyy* = *The Modern Scientist*. 2017. 7: 296–299. (In Russ.)

Информация об авторе:

Гельман Виктор Яковлевич – доктор технических наук, профессор кафедры медицинской информатики и физики Северо-Западного государственного медицинского университета им. И. И. Мечникова, Санкт-Петербург, Россия. E-mail: Viktor.Gelman@szgmu.ru

Статья поступила в редакцию 21.01.2018; принята в печать 18.04.2018.
Автор прочитал и одобрил окончательный вариант рукописи.

Information about the author:

Victor Ya. Gelman – Doctor of Technical Sciences, Professor, Department of Medical Informatics and Physics, North-Western State Medical University named after I. I. Mechnikov, Saintt-Petersburg, Russia. E-mail: Viktor.Gelman@szgmu.ru

Received 21.01.2018; accepted for publication 18.04.2018.
The author has read and approved the final manuscript.

ПАМЯТКА АВТОРАМ

Общие положения

Журналу предлагаются статьи, не публиковавшиеся ранее в других изданиях и соответствующие тематике журнала.

В соответствии с требованиями к научным публикациям в РФ основной текст статьи должен содержать следующие необходимые элементы:

- постановка проблемы в общем виде и ее связь с важными научными или практическими заданиями;
- анализ последних исследований и публикаций, где заложены основы решения данной проблемы, на которые опирается автор;
- выделение не решенных ранее частей общей проблемы, которым посвящается данная статья;
- формулировка целей статьи;
- изложение основного материала исследования с полным обоснованием полученных научных результатов;
- выводы из данного исследования и перспективы дальнейшего развития в этом направлении.

Требования к авторскому оригиналу

- Формат – MS Word.
- Гарнитура – Times New Roman.
- Размер шрифта (кегель) – **14**.
- Межстрочный интервал – **1,5**.
- Межбуквенный интервал – обычный.
- Абзацный отступ – **1,27**.
- Поля – все по **2 см**.
- Выравнивание текста по ширине.
- Переносы обязательны.
- Межсловный пробел – один знак.
- Допустимые выделения – курсив, полужирный.
- Внутритекстовые ссылки на включенные в список литературы работы приводятся в квадратных скобках с указанием номера источника в списке и номера страницы источника цитаты.
 - Дефис должен отличаться от тире.
 - Тире и кавычки должны быть одинакового начертания по всему тексту.
 - При наборе не допускается стилей, не задаются колонки.
 - Не допускаются пробелы между абзацами.
 - Рисунки черно-белые и цветные, без полутонов, в векторных форматах WMF, EMF, CDR, AI, растровые изображения – в формате TIFF, JPG с разрешением не менее 300 точек/дюйм, в реальном размере.
 - Диаграммы из программ MS Excel, MS Visio должны быть представлены вместе с исходным файлом.

Компоновка текста

1. УДК (размер шрифта – 14 пунктов, полужирный, выравнивание – по левому краю).

2. Ф. И. О. авторов полностью, место работы, город, страна, электронный адрес (русскоязычный вариант) (размер шрифта – 14 пунктов, полужирный, выравнивание – по правому краю).

3. Заголовок статьи (русскоязычный вариант) (размер шрифта – 14 пунктов, полужирный, выравнивание – по центру).

Заголовок статьи должен быть информативным и привлекательным: формулировка заголовка должна кратко (не более 10 слов) и точно отражать содержание статьи, тематику и результаты проведенного научного исследования, а также уникальность научного творчества автора.

4. Аннотация (русскоязычный вариант) (размер шрифта – 12 пунктов, выравнивание – по ширине страницы).

Аннотация реферативно информирует о содержании публикации.

Структура аннотации:

Цель.

Методология и методики исследования.

Результаты.

Научная новизна.

Практическая значимость.

Объем аннотации 250–300 слов.

5. Ключевые слова (русскоязычный вариант) (размер шрифта – 12 пунктов, выравнивание – по ширине страницы).

6. Ф. И. О. авторов, степень, должность, место работы, город, страна, электронный адрес (англоязычный вариант) (размер шрифта – 14 пунктов, полужирный, выравнивание – по правому краю).

7. Название статьи (англоязычный вариант) (размер шрифта – 14 пунктов, полужирный, выравнивание – по центру).

8. Аннотация на английском языке (Abstract.) (размер шрифта – 12 пунктов, выравнивание – по ширине страницы).

Abstract paragraphing:

Aim and objectives (Цель)

Methodology and research methods (Методология и методики исследования)

.....

Results (Результаты).....

Theoretical contribution (Научная новизна)

Practical significance (Практическая значимость)

9. Ключевые слова на английском языке (Keywords:) (размер шрифта – 12 пунктов, выравнивание – по ширине страницы)

10. Благодарности (приводятся на русском и английском языках). В этом разделе следует упомянуть людей, помогавших автору подготовить настоящую статью, организации, оказавшие финансовую поддержку. Хорошим тоном считается выражение благодарности анонимным рецензентам.

11. Основной текст. Объем текста – не менее 12–15 страниц (включая таблицы, рисунки и список литературы), размер шрифта – 14 пунктов, выравнивание – по ширине страницы.

Рукопись (основной текст) статьи может быть представлена на русском или английском языках. Основной текст должен быть разбит на определенные разделы, которым следует дать краткие заголовки. Структурирование текста может зависеть от направленности исследования (эмпирическое или теоретическое). Эмпирические исследования должны соответствовать формату IMRAD. Теоретические исследования могут иметь авторскую логику изложения в соответствии с порядком изложения аргументации.

Основной текст статьи излагается на русском или английском языках в определенной последовательности:

1) Введение (**Introduction**);

- 2) Обзор литературы (**Literature Review**);
- 3) Материалы и методы (**Materials and Methods**);
- 4) Результаты исследования и обсуждение (**Results и Discussion**);
- 5) Заключение (**Conclusion**).

Требуется выделять приведенные части соответствующими подзаголовками и излагать в данных разделах релевантную информацию.

1) **Введение (1–2 с.)** – постановка научной проблемы, ее актуальность, связь с важнейшими задачами, которые необходимо решить, значение для развития определенной отрасли науки или практической деятельности. Во введении должна содержаться информация, которая позволит читателю понять и оценить результаты исследования, представленного в статье, без дополнительного обращения к другим литературным источникам. При его написании автор, прежде всего, должен заявить общую тему исследования. Далее необходимо раскрыть теоретическую и практическую значимость работы. Во введении автор также обозначает проблемы, не решенные в предыдущих исследованиях, которые призвана решить данная статья. Кроме того, в нем выражается главная идея публикации, которая существенно отличается от современных представлений о проблеме, дополняет или углубляет уже известные подходы к ней; обращается внимание на введение в научное обращение новых фактов, выводов, рекомендаций, закономерностей. Цель статьи обусловлена постановкой научной проблемы.

2) **Обзор литературы (1–2 с.)**. Необходимо описать основные (последние по времени) исследования и публикации, на которые опирается автор; современные взгляды на проблему; трудности при разработке данной темы; согласование нерешенных вопросов в пределах общей проблемы, которым посвящена статья. Желательно рассмотреть 20–25 источников и сравнить взгляды авторов; часть источников должна быть англоязычной.

3) **Материалы и методы (1–2 с.)**. В данном разделе описываются процесс организации эксперимента, примененные методики, использованные аппаратура и инструментарий; даются подробные сведения об объекте исследования; указывается последовательность выполнения исследования и обосновывается выбор используемых методов (наблюдение, опрос, тестирование, эксперимент, лабораторный опыт, анализ, моделирование, изучение и обобщение и т. д.).

4) **Результаты исследования и обсуждение**. В этой части статьи должен быть представлен систематизированный авторский аналитический и статистический материал. Это основной раздел публикации, цель которого – при помощи анализа, обобщения и разъяснения данных доказать рабочую гипотезу (гипотезы). Результаты при необходимости подтверждаются иллюстрациями (таблицами, графиками, рисунками), которые представляют исходный материал или доказательства в свернутом виде. Важно, чтобы иллюстративная информация не дублировала уже приведенную в тексте, однако при этом сопровождалась необходимыми комментариями. Также должно быть обосновано, почему для анализа были выбраны именно эти данные. **Все названия, подписи и структурные элементы графиков, таблиц, схем и т. д. оформляются на русском и английском языках.** Представленные в статье результаты желательно сопоставить с предыдущими работами в этой области, которые предпринимались как автором, так и другими исследователями. Такое сравнение дополнительно раскроет новизну проведенной работы и придаст ей объективности.

5) **Заключение**. В этом разделе в сжатом виде повторяются главные мысли основной части работы. Повторы излагаемого материала лучше оформлять новыми фразами, отличающимися от высказанных в основной части статьи. Необходимо сопоставить полученные результаты с обозначенной в начале работы целью. В заключении суммируются итоги осмысления темы, делаются выводы, обобщения и рекомендации, вытекающие из работы, подчеркивается их практическая значимость, а также определяются основные направления дальнейшего исследова-

ния в этой области. В заключительную часть статьи желательно включить прогноз развития рассмотренных аспектов проблемы.

12. Список литературы на русском языке 20–30 источников, из них 4–5 зарубежных публикаций последних лет (после 2000 года). Список цитируемой в статье научной литературы формируется в соответствии с **порядком упоминания источников в тексте статьи**. (Размер шрифта – 12 пунктов, выравнивание – по ширине страницы.) В тексте статьи ссылки на использованные источники следует указывать арабскими цифрами согласно порядковому номеру библиографического описания источника в списке литературы. Порядковый номер ссылки и страницы цитируемого источника заключаются в квадратные скобки.

Примеры оформления литературы на русском языке

1. Белякова Е. Г. Смыслоориентированная педагогическая позиция // Педагогика. 2008. № 2. С. 49–54.
2. Загвязинский В. И. Наступит ли эпоха Возрождения? Стратегия инновационного развития российского образования. 2-е изд. Москва: Логос, 2015. 140 с.
3. Адамский А., Асмолов А. и др. Манифест «Гуманистическая педагогика: XXI век» // Учительская газета. 2015, 17 ноября. № 46.
4. Загвязинский В. И. Стратегические ориентиры развития отечественного образования и пути их реализации // Образование и наука. 2012. № 4 (93). С. 3–16. DOI:10.17853/1994–5639–2012–4–3–15
5. Platonova R. I., Levchenkova T. V., Shkurko N. S., Cherkashina A. G., Kolodeznikova S. I., Lukina T. N. Regional Educational Institutions With in Modern System of Education // IEJME-Mathematics Education. 2016. № 11 (8). P. 2937–2948.
6. Мухорьянова О. А., Недвижай С. В. Роль образовательных учреждений в развитии идеи социального предпринимательства среди молодежи [Электрон. ресурс] // Вестник Северо-Кавказского гуманитарного института. 2015. № 3 (15). Режим доступа: [http://www.skgi.ru/userfiles/file/%e2%84%96%203\(15\).pdf](http://www.skgi.ru/userfiles/file/%e2%84%96%203(15).pdf) (дата обращения 18.02.2016).
7. Еремин Ю. В., Задорожная Е. И. Виртуальное обучение иностранному языку как один из способов решения проблемы компьютерной зависимости младших школьников // Герценовские чтения. Иностранные языки: материалы межвузовской научной конференции, 14–15 мая 2015 г. Санкт-Петербург: РГПУ им. А. И. Герцена, 2015. С. 265–266.

Список литературы на английском языке (REFERENCES)

Структура списка литературы на английском языке отличается от предписанной российским ГОСТом. При оформлении списка литературы на английском языке следует придерживаться Ванкуверского стиля (Vancouver bibliographic style <http://guides.lib.monash.edu/citing-referencing/vancouver>). Названия журналов и конференций выделяются курсивом.

Примеры оформления литературы на английском языке

Описание статьи:

Format: Author AA, Author BB, Author CC, Author DD. Title of article. Abbreviated title of journal. Date of publication YYYY Mon DD; volume number(issue number): page numbers.

Автор, Автор, Автор. Название статьи. Название журнала. Дата публикации (Год, Месяц, Дата); № выпуска: с.

Образование и наука. Том 20, № 5. 2018/The Education and Science Journal. Vol. 20, № 5. 2018

Examples:

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

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

Описание статьи из электронного журнала:

Format:

Author AA, Author BB. Title of article. Abbreviated title of Journal [Internet]. Date of publication YYYY MM [cited YYYY Mon DD]; volume number (issue number): page numbers. Available from: URL

Автор, Автор, Автор. Название статьи. Название журнала [Internet]. Дата публикации [cited YYYY abb. Month DD]; № выпуска: стр. Available from: URL

Examples:

Tishkov V. A. About the concept of the state national policy. *Bjulleten' Seti jetnologicheskogo monitoringa i rannego preduprezhdenija konfliktov = Bulletin of Network of Ethnological Monitoring and Early Warning of the Conflicts* [Internet]. 1996 [cited 2015 Nov 2]; № 9. Available from: http://valerytishkov.ru/cntnt/publikacii3/publikacii/o_konzeptzi.html (In Russ.)

Herrington TyAnna K. Crossing global boundaries: Beyond intercultural communication. *Journal of Business and Technical Communication* [Internet]. Published in Association with Iowa State University. 2010 [cited 2017 Apr 26]; 24 (4): 516–539. Available from: <https://doi.org/10.1177/1050651910371303>

Описание материалов конференций

Format:

Author AA. Title of paper. In: Editor AA, editor. Title of book. Proceedings of the Title of the Conference; Date of conference; Place of Conference. Place of publication: Publisher's name; Year of Publication. page numbers.

Автор. Название статьи. In: Редактор. Название сборника. Материалы конференции (название конференции); Дата конференции; Место проведения конференции. Место издания: Издательство; год публикации. с.

Examples:

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

Chapaev N. K. From cultural-pedagogical identity to educational import phase-out: issues of legitimizing the problem. In: *Kak nashe slovo otzovetsya: gumanitarnoye obrazovaniye v razvitii rossiyskogo sotsiuma i cheloveka: Sbornik materialov Mezhdunarodnoy nauchno-prakticheskoy konferentsii. Chast' I-IV. = How Our Word Will Respond: Humanitarian Education in the Development of the Russian Society and People: Collection of Materials of the International Scientific-Practical Conference*, 2017 Mar 14–15, Moscow. Part I–IV. Moscow: MIIT; 2017. p. 555–570. (In Russ.)

Описание материалов конференций (Интернет)

Format:

Author AA. Title of paper. In: Title of Conference [Internet]; Date of Conference; Place of Conference. Place of publication: Publisher's name; Date of Publication [cited YYYY abb. Month DD]; p. page numbers. Available from: URL or Database Name.

Автор. Название статьи. In: Название конференции [Internet]; Дата конференции; Место проведения конференции. Место издания: Издательство; год публикации [cited YYYY Mon DD – дата обращения]; Стр.. Available from: (адрес доступа)

Example:

Potocnik J. European Technology Platforms: Making the Move to Implementation. In: *Conference on Social Sciences and Humanities – European Parliament. Seminar with Industrial Leaders of European Technology Platforms* [Internet]; 2005 Dec 16; Brussels. Brussels [cited 2016 Dec 10]. Available from: <https://ec.europa.eu/digital-single-market/en/news/european-technology-platforms-makingmove-implementation>

Описание книги (монографии, сборники)

Format:

Author AA. Title of book. # edition [if not first]. Place of Publication: Publisher; Year of publication. Pagination.

Автор. Название книги. № издания. Место издания: Издательство; год публикации. стр.

Examples:

Khotuntsev Y. L. Tehnologicheskoe i jekologicheskoe obrazovanie i tehnologicheskaja kul'tura shkol'nikov = Technology and environmental education, and technological culture of students]. Moscow: Publishing House Eslan; 2007. 181 p. (In Russ.)

Bloom W. Personal identity, national identity and international relations. Cambridge University Press; 2011. 290 p.

Описание книги (Интернет)

Format:

Author AA. Title of web page [Internet]. Place of Publication: Sponsor of Website/Publisher; Year published [cited YYYY Mon DD]. Number of pages. Available from: URL DOI: (if available)

Автор АА, Автор ББ. Название книги. № издания. Место издания: Издательство; год публикации. Номер главы, Название главы; стр. главы.

Example:

Gokhberg L. M., Zabaturina I. Yu., Kovaleva N. V., et al. Indikatory obrazovaniya: 2016 Statisticheskiy sbornik = Indicators of education: 2016 statistical collection [Internet]. Moscow: Natsional'nyy issledovatel'skiy universitet «Vysshaya shkola ekonomiki»; 2016 [cited 2017 Aug 1]. 320 p. Available from: https://www.hse.ru/data/2016/03/21/1128209800/Indikatory_obrazovaniya_2016.pdf (In Russ.)

ВНИМАНИЕ: Нежелательны ссылки на диссертации и авторефераты диссертаций, авторам рекомендуется ссылаться на оригинальные статьи диссертантов по теме диссертационной работы, так как сами диссертации рассматриваются как рукописи и не являются печатными источниками.

AUTHOR GUIDELINES

Submitting articles

Authors are requested to submit their manuscripts as a single file **via e-mail attachment** to editor@edscience.ru.

The email should contain the author's mobile phone and e-mail address. Receipt will be confirmed by an automatically generated notification.

The Journal accepts for consideration manuscripts written either in Russian or in English. The submitted papers must present original research of fundamental or applied character and correspond to the Journal's scope.

The submitted articles should include the following essential components:

– Clear identification of the research purpose and its relevance to current scientific issues;

- Extensive analysis of previous research in the field;
- Detailed presentation of research materials and research findings;
- Research conclusions and implications for further research.

Formatting requirements:

- File format – MS Word;
- Font – Times New Roman;
- Font size – **14 pt**;
- Spacing – **1.5 lines**;
- Paragraph indentation – **1.27 cm**;
- Margins – **2 cm**;
- Alignment – justified;
- Hyphenation mode – automatic;
- Emphasis – italic or bold;
- Text references – in square brackets with a reference number and quoted page number;
- Hyphens – distinguished from dashes;
- Dashes and inverted commas to be used consistently throughout text;
- Type styles and columns are to be avoided;
- No extra line spaces between paragraphs;
- Figures – black and white, without halftones, in graphic vector formats, such as WMF, EMF, CDR or AI;
- Raster (bitmap) – in TIFF, JPG formats at a minimum resolution of 300 dots per inch (dpi);
- Diagrams from MS Excel and MS Visio programs should be supplied in original file form.

Text Structure

1. UDC (refer to the Universal Decimal Classification <http://teacode.com/online/udc/>) (Font size 14, bold, left alignment)

2. Author information and affiliation (Font size 14, bold, left alignment)

Author information and affiliation should be presented in the following order: First name, middle name (initial), surname; Institution, city, country.

Authors' names should be separated by commas.

3. Paper title (Font size 14, bold, centre alignment, upper case)

The title should be concise and informative (less than 10 words), clearly conveying the essential research findings.

4. Abstract (Font size 12, justified alignment)

The abstract plays the role of an enhanced title, providing essential information about the article content.

Abstract structure:

- *Aims and objectives*
- *Methodology and research methods*
- *Results*
- *Theoretical contribution*
- *Practical significance*

The abstract should be between 250 and 300 words in length.

For purely theoretical works, the abstract can be structured in a more flexible manner. For example, the *Methodology and research methods* section can be substituted for Approach.

5. Keywords (Font size 12, justified alignment)

Keywords are one of the most important factors in the discoverability of scientific articles indexed in bibliographic databases. The paper should contain a list of 5–10 keywords, which reflect the research problem, achieved results and applied terminology.

6. Body text (Font size – 14 points, justified alignment)

The paper should be between 15,000–40,000 characters, including tables, figures, references. In some exceptional cases, when the work represents great scientific value, larger manuscripts can be considered.

The manuscript (body text) of the article may be presented in Russian or in English. The manuscript should be divided into clearly defined sections. Subsections should be given a brief heading. Manuscripts should be structured according to whether their subject matter is of an empirical or theoretical nature. Empirical works must conform to the IMRAD format, whereas those having a theoretical character may be constructed following the relevant logic of argumentation.

Order of sections in the IMRAD format:

- 1) *Introduction*
- 2) *Literature Review*
- 3) *Materials and Methods*
- 4) *Results and Discussion*
- 5) *Conclusion*

1) **Introduction (1–2 pages)** announces the research problem and its relevance to current theoretical and practical issues in the field. It establishes the scope and context of the research by analysing the most relevant publications on the topic being investigated. The Introduction conventionally leads the reader from the general background information describing the current research focus in the field and specific terminology, through identification of a research problem or gap in the existing knowledge to a statement of the aims and objectives of the paper. It is of importance to highlight the potential outcomes and implications for further research.

2) **Literature review** (1–2 pages) critically surveys scholarly papers and other sources relevant to the problem being investigated. This section is designed to provide an overview of literature the author studied while researching the topic and to demonstrate how the work fits within a larger field of study. It is common practice to overview no less than 20–40 publications, with the majority of them to be retrieved from international English-language sources.

3) **Materials and methods** (1–2 pages) section presents actions taken to study the research problem and the rationale behind the application of specific procedures,

such as observation, survey, test, experiment, analysis and modelling. This information should be detailed enough for an interested reader to understand the principles that allowed the researcher to select, process and analyse data pertaining to the phenomenon under study. This section provides the information by which the overall validity of the work can be judged. Where the study is aimed at developing a particular model, it should be detailed in this section.

4) **Results and Discussion** (varies in length depending on the amount of information to be presented) reports the findings of the study and provides their evidence-based interpretation. In this section, the working hypotheses underpinning the study are either confirmed or rejected. A comprehensive and objective description of the research results allows the reader to follow the logic of argumentation that the author applied when analysing the obtained data. It is important to be concise and avoid presenting information that is not critical to answering the research question. The research findings are conventionally supported by non-textual elements (tables and figures) in order to further explicate key results. The most significant results are given critical consideration in the text. It is desirable that the results presented in the article be compared with those obtained in other studies. Such comparisons can be helpful in describing the significance of the study in terms of how its findings fill existing gaps in the field. This section is considered to be the most important part of the research paper because it reveals the underlying meaning of the study and formulates a more profound understanding of the research problem under investigation.

5) **Conclusion (2–3 paragraphs)** is **not a mere summary** of research results; rather, it is a synthesis of main points. It highlights key findings by noting their important theoretical and practical implications. A synthesis of arguments presented in the text should be provided to demonstrate how they converge to address the research aim stated in the Introduction. Directions for future research should also be outlined.

7. References

(Font size – 14 points, justified alignment)

References should be formatted according to the Vancouver bibliographic style (refer to <http://guides.lib.monash.edu/citing-referencing/vancouver>).

This implies that:

- in-text references are given in square brackets using an Arabic numeral;
- a sequentially numbered reference list providing full details of the corresponding in-text reference is given at the end of the text.

Bibliographic description of a book

Format:

Author AA. Title of book. # edition [if not first]. Place of Publication: Publisher; Year of publication. Pagination.

Examples:

Khotuntsev Y. L. Tehnologicheskoe i jekologicheskoe obrazovanie i tehnologicheskaja kul'tura shkol'nikov = Technology and environmental education, and technological culture of students]. Moscow: Publishing House Eslan; 2007. 181 p. (In Russ.)

Bloom W. Personal identity, national identity and international relations. Cambridge University Press; 2011. 290 p.

Bibliographic description of a book retrieved from the Internet

Format:

Author AA. Title of web page [Internet]. Place of Publication: Sponsor of Website/Publisher; Year published [cited YYYY Mon DD]. Number of pages. Available from: URL DOI: (if available)

Example:

Gokhberg L. M., Zabaturina I. Yu., Kovaleva N. V., et al. Indikatory obrazovaniya: 2016 Statisticheskiy sbornik = Indicators of education: 2016 statistical collection [Internet]. Moscow: Natsional'nyy issledovatel'skiy universitet «Vysshaya shkola ekonomiki»; 2016 [cited 2017 Aug 1]. 320 p. Available from: [https://www.hse.ru/data/2016/03/21/1128209800/Indikatory obrazovaniya 2016.pdf](https://www.hse.ru/data/2016/03/21/1128209800/Indikatory_obrazovaniya_2016.pdf) (In Russ.)

Bibliographic description of a conference paper

Format:

Author AA. Title of paper. In: Editor AA, editor. Title of book. Proceedings of the Title of the Conference; Date of conference; Place of Conference. Place of publication: Publisher's name; Year of Publication. p. page numbers.

Examples:

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

Chapaev N. K. From cultural-pedagogical identity to educational import phase-out: issues of legitimizing the problem. In: *Kak nashe slovo otzovetsya: gumanitarnoye obrazovaniye v razvitii rossiyskogo sotsiuma i cheloveka: Sbornik materialov Mezhdunarodnoy nauchno-prakticheskoy konferentsii. Chast' I–IV.* = *How Our Word Will Respond: Humanitarian Education in the Development of the Russian Society and People: Collection of Materials of the International Scientific-Practical Conference*, 2017 Mar 14–15, Moscow. Part I–IV. Moscow: MIIT; 2017. p. 555–570. (In Russ.)

Bibliographic description of a conference paper retrieved from the Internet

Format:

Author AA. Title of paper. In: Title of Conference [Internet]; Date of Conference; Place of Conference. Place of publication: Publisher's name; Date of Publication [cited YYYY abb. Month DD]; p. page numbers. Available from: URL or Database Name.

Example:

Potocnik J. European Technology Platforms: Making the Move to Implementation. In: *Conference on Social Sciences and Humanities – European Parliament. Seminar with Industrial Leaders of European Technology Platforms* [Internet]; 2005 Dec 16; Brussels. Brussels [cited 2016 Dec 10]. Available from: <https://ec.europa.eu/digital-single-market/en/news/european-technology-platforms-makingmove-implementation>

Bibliographic description of a journal article (periodicals)

Format: Author AA, Author BB, Author CC, Author DD. Title of article. Abbreviated title of journal. Date of publication YYYY Mon DD; volume number(issue number); page numbers.

Examples:

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

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

Bibliographic description of a journal article (periodicals) retrieved from the Internet

Format:

Author AA, Author BB. Title of article. Abbreviated title of Journal [Internet]. Date of publication YYYY MM [cited YYYY Mon DD]; volume number (issue number): page numbers. Available from: URL

Examples:

Tishkov V. A. About the concept of the state national policy. *Bjulleten' Seti jetnologicheskogo monitoringa i rannego preduprezhdenija konfliktov* = *Bulletin of Network of Ethnological Monitoring and Early Warning of the Conflicts* [Internet]. 1996 [cited 2015 Nov 2]; № 9. Available from: http://valerytishkov.ru/cntnt/publikacii3/publikacii/o_konzeptzi.html (In Russ.)

Herrington TyAnna K. Crossing global boundaries: Beyond intercultural communication. *Journal of Business and Technical Communication* [Internet]. Published in Association with Iowa State University. 2010 [cited 2017 Apr 26]; 24 (4): 516–539. Available from: <https://doi.org/10.1177/1050651910371303>