

DOI: 10.17853/1994-5639

Том 21, № 10. 2019

Декабрь

16+

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

Vol. 21, № 10. 2019

December

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 Scopus, WoS ESCI (Clarivate Analytics), 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 was 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 Scopus, WoS ESCI (Clarivate Analytics), ERIH PLUS, Ulrich's Periodicals Directory, Google Scholar, OCLC World Cat, Open Access Infrastructure for Research in Europe, Oxford collection, Cross Ref, RSL, VINITY RAS.

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

Образование и наука

Научный журнал

Том 21, № 10. 2019

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**

Адрес редакции:

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

Тел.: **+7 (343) 211 19 73**

E-mail: **editor@edscience.ru**

http://www.edscience.ru

Подписано в печать 26.12.2019

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. 21, № 10. 2019

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

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

Vladimir I. Zagvyazinsky

Deputy Chief Editor (Executive Editor) –

Natalia N. Davydova

Managing Editor – **Vera A. Mamina**

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

Translator – **Anna S. Solovyeva**

DTP – **Natalia A. Ushenina**

Editorial Office:

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

Тел.: **+7 (343) 211 19 73**

E-mail: **editor@edscience.ru**

http://www.edscience.ru

Signed for press on 26.12.2019

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;

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

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

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

Евгений Валентинович РОМАНОВ – д-р пед. наук, проф., МГТУ (Магнитогорск, Россия), e-mail: evgenij.romanov.1966@mail.ru;

Елена Леонидовна СОЛДАТОВА – д-р психол. наук, проф., ЮУрГУ (Челябинск, Россия), e-mail: elena.l.soldatova@gmail.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 Аширович 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 (Ekaterinburg, 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 (Ekaterinburg, Russia), e-mail: evgeniy.dorozhkin@rsvpu.ru;

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

Vitalij L. GAPONCEV – Dr. Sci. (Phys.-Math.), professor, RSVPU (Ekaterinburg, 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 (Ekaterinburg, 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 (Ekaterinburg, 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*;

Vasilij 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 (Ekaterinburg, Russia), e-mail: *m.v. pevnaya@urfu.ru*;

Evgeny V. ROMANOV – Dr. Sci. (Pedagogy), professor, MSTU (Magnitogorsk, Russia), e-mail: *evgenij.romanov.1966@mail.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, IzhSTU (Izhevsk, Russia), e-mail: *profped@mail.ru*;

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

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

Nataliya V. TRETYAKOVA – Dr. Sci. (Pedagogy), professor, RSVPU (Ekaterinburg, 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.fagalovna@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 (Ekaterinburg, Russia), e-mail: *Kafedrapp@mail.ru*

СОДЕРЖАНИЕ

ОБРАЗОВАНИЕ И МЕЖДУНАРОДНАЯ ПОЛИТИКА	9
Ковба Д. М., Грибовод Е. Г. Международная академическая мобильность сквозь призму теории «мягкой силы».....	9
УПРАВЛЕНИЕ ОБРАЗОВАНИЕМ.....	32
Романов Е. В. Оценка эффективности деятельности вузов: противоречия и парадоксы. Часть II	32
ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ	59
Амбарова П. А., Зборовский Г. Е. Профессиональное образование для лю- дей «серебряного возраста».....	59
Астахова Л. В. Понятие когнитивной культуры студента: определение и условия развития.....	89
СОЦИОЛОГИЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ.....	116
Меренков А. В., Сандлер Д. Г., Шаврин В. С. Особенности изменений ори- ентаций выпускников бакалавриата на трудоустройство	116
Старшинова А. В. Противоречия мотивации учащейся молодежи к дея- тельности в волонтерских организациях.....	143
СОЦИАЛЬНАЯ ПЕДАГОГИКА.....	167
Заславская О. В., Малафий А. С. Психолого-педагогическая готовность эк- скурсовода к работе с людьми с ограниченными возможностями здоровья .	167
ОБЗОРЫ НАУЧНЫХ ПУБЛИКАЦИЙ.....	189
Айсина Р. М., Нестерова А. А., Сусллова Т. Ф., Хитрюк В. В. Аттitudes педагогов в отношении инклюзивного образования детей с РАС: обзор отечественных и зарубежных исследований	189
СОДЕРЖАНИЕ 2019	211

CONTENTS

EDUCATION AND INTERNATIONAL POLITICS	9
Kovba D. M., Gribovod E. G. International Academic Mobility through the Prism of Soft Power Theory	9
MANAGEMENT OF EDUCATION.....	32
Romanov E. V. Efficiency Assessment of Higher Education Institutions: Contradictions and Paradoxes. Part II	32
VOCATIONAL EDUCATION	59
Ambarova P. A., Zborovsky G. E. Vocational Education for People of the Third Age.....	59
Astakhova L. V. The Concept of Student Cognitive Culture: Definition and Conditions for Development	89
SOCIOLOGICAL RESEARCH	116
Merenkov A. V., Sandler D. G., Shavrin V. S. The Features of Changes in Orientations to Employment among Bachelor's Graduates	116
Starshinova A. V. Contradictions of Students' Motivation for Participation in the Activities of Voluntary Organisations.....	143
SOCIAL PEDAGOGY.....	167
Zaslavskaya O. V., Malafiy A. S. Psychological and Pedagogical Readiness of a Guide to Work with Disabled People	167
REVIEWS OF ACADEMIC PUBLICATIONS	189
Aysina R. M., Nesterova A. A., Suslova T. F., Khitryuk V. V. Teachers' Attitudes Towards Inclusive Education of Children with ASD: A Review of Russian and Foreign Research	189
CONTENTS 2019	217

ОБРАЗОВАНИЕ И МЕЖДУНАРОДНАЯ ПОЛИТИКА

УДК 378.1+378.4+327.8

DOI: 10.17853/1994-5639-2019-10-9-31

МЕЖДУНАРОДНАЯ АКАДЕМИЧЕСКАЯ МОБИЛЬНОСТЬ СКВОЗЬ ПРИЗМУ ТЕОРИИ «МЯГКОЙ СИЛЫ»

Д. М. Ковба¹, Е. Г. Грибовод²

*Институт философии и права Уральского отделения
Российской академии наук, Екатеринбург, Россия.
E-mail: ¹daria_kovba@mail.ru; ²gribovod_kate@mail.ru*

Аннотация. Введение. В эпоху глобализации и тотальной цифровизации феномен мобильности приобретает особую актуальность в гуманитарном дискурсе. Технологические, социально-политические, экономические изменения, проникая в образование и науку, способствуют их интернационализации и интенсификации, а также инклюзивному росту в этих приоритетных для современного общества знаний сферах. Изучение академической мобильности в контексте теории «мягкой силы» позволит количественно измерить и качественно оценить информационно-образовательную инфраструктуру как отдельной научно-образовательной организации, так и страны в целом.

Цель представленного в статье исследования – комплексно рассмотреть международную академическую мобильность студентов как компонент и ресурс «мягкой силы» государства в постиндустриальных реалиях.

Методология и методы. Методологической базой работы служили дискурсивный и концептуальный подходы к обсуждаемой проблематике. Использовались общенаучные методы: сравнительный и системно-структурный анализ, синтез, обобщение, компаративный метод. Данные статистических отчетов и глобальных рейтинговых систем обрабатывались посредством вторичного анализа. В соответствии с методом (тестом) Спирмена рассчитан коэффициент ранговой корреляции между численностью иностранных студентов в странах, вошедших в Топ-30 рейтинга «мягкой силы», и показателями рейтинга университетов мира.

Результаты и научная новизна. С опорой на аналитический обзор научных публикаций ученых Европы, США, России и Китая синтезированы теории

«мягкой силы» и академической мобильности. Подтверждена гипотеза о наличии тесной взаимозависимости практического воплощения этих концепций. Академическая мобильность, в том числе виртуальная, показана как важный инструмент достижения геополитических и экономических целей как в долгосрочной, так и в краткосрочной перспективе. Вместе с тем установлено, что академическая миграция воспринимается неоднозначно: с одной стороны – с позиций экономическо-политической целесообразности; с другой – как следствие глобализации, трансформирующей архитектуру высшего образования. Если западные исследователи акцентируют позитивные стороны международного обмена студентами и учеными, то российский научный дискурс большей частью сосредоточен на негативных тенденциях данного процесса.

Определены два направления формирования «мягкой силы» в области образования: подготовка будущих лидеров (элиты) и обучение рядовых граждан. Зафиксированы векторы обсуждаемого вида мобильности – западноцентричный (англо-американский) и новый, азиатский (евразийский), в котором особое место занимают Китай и китайский язык. Для уравнивания образовательных потоков инициировано создание сетевого университета стран – членов ШОС. Обозначены препятствия на пути повышения эффективности его деятельности.

Практическая значимость. Материалы исследования и сделанные на их основе выводы расширяют представления о возможностях и ограничениях реализации академической мобильности, повышающей конкурентоспособность вузов.

Ключевые слова: академическая мобильность, «мягкая сила», виртуальная мобильность, высшее образование, ШОС, МООК.

Для цитирования: Ковба Е. Г., Грибовод Д. М. Международная академическая мобильность сквозь призму теории «мягкой силы» // Образование и наука. 2019. Т. 21, № 10. С. 9–31. DOI: 10.17853/1994-5639-2019-10-9-31

INTERNATIONAL ACADEMIC MOBILITY THROUGH THE PRISM OF SOFT POWER THEORY

D. M. Kovba¹, E. G. Gribovod²

Institute of Philosophy and Law of the Ural Branch of the Russian Academy of Sciences, Ekaterinburg, Russia.

E-mail: ¹daria_kovba@mail.ru; ²gribovod_kate@mail.ru

Abstract. Introduction. In the era of globalisation and digitalisation of society, the phenomenon of mobility is of particular relevance in the humanitarian discourse. Technological, socio-political and economic changes, penetrating into

Образование и наука. Том 21, № 10. 2019 / The Education and Science Journal. Vol. 21, № 10. 2019

the sectors of education and science, contribute to internationalisation, intensification, as well as the inclusive growth of these priority areas of society. The study of academic mobility in the context of the theory of soft power will make it possible quantitatively measure and qualitatively evaluate the information and educational infrastructure as a separate educational and scientific organisation, and the country as a whole.

The *aim* of the present research is to comprehensively consider the international academic mobility of students as a component and recourse of the country's soft power in post-industrial realities.

Methodology and research methods. The methodological framework of the research involves discursive and conceptual approaches. The following general scientific methods were used: comparative and system-structural analysis, synthesis, generalisation and comparative method. Statistical reports and data from global rating systems were analysed and processed through the method of secondary data analysis. The coefficient of rank correlation of the relationship between the number of foreign students in the countries (included in the Top 30 of soft power) and indicators of the rating of the world universities was calculated according to Spirman's rank correlation test.

Results and scientific novelty. The theories of soft power and academic mobility are synthesised on the basis of an analytical review of scientific publications by European, American, Russian and Chinese scientists. The hypothesis of the close interdependence of these concepts is confirmed. Academic mobility, including the virtual one, is shown to be an important tool for achieving geopolitical and economic goals both in the long-term and short-term perspectives. It is established that academic mobility, on the one hand, is determined from the standpoint of economic and political expediency; on the other hand, as a consequence of the globalisation, transforming the higher education system. While Western researchers emphasise the positive aspects of international law by students and scientists, the Russian scientific discourse is largely focused on the negative trends of this process.

Two directions of soft power formation in the field of education are identified: training of future leaders (elite) and education of ordinary citizens. The authors revealed the vectors of the discussed type of mobility – Western-centric (Anglo-American) and the new one Asian (Eurasian), in which China and the Chinese language take a special place. It was initiated to establish the SCO University Network among the representatives of member states in order to balance educational flows. The obstacles to its effectiveness are identified.

Practical significance. The research findings and conclusions extend the knowledge of the possibilities and limitations of the academic mobility realisation to increase university competitiveness.

Keywords: academic mobility, soft power, virtual mobility, higher education, the SCO, MOOC.

For citation: Kovba D. M., Gribovod E. G. International academic mobility through the prism of soft power theory. *The Education and Science Journal*. 2019; 21 (10): 9–31. DOI: 10.17853/1994-5639-2019-10-9-31.

Введение

Процесс глобализации оказывает воздействие на системы высшего профессионального образования (ВПО) разных стран, способствуя усилению международных академических коммуникаций и активизации мобильности в образовательной и научной среде. Рост спроса студентов, преподавателей и ученых на непрерывное образование (*lifelong learning*), изменение характера отношений между правительствами стран и университетами, появление большого количества программ академического обмена, ассоциаций университетов, в свою очередь, влияют на характер и структуру образовательного рынка. На фоне тотальной цифровизации приоритетным направлением развития стран становится подготовка кадров для цифровой экономики и совершенствование системы высшего образования в постиндустриальном обществе. Данные процессы представляют большой интерес для педагогов, социологов и политологов.

Развитие и поддержка на высоком уровне системы вузовской подготовки, востребованной как внутри страны, так и среди иностранных студентов и аспирантов, может рассматриваться в качестве одного из национальных ресурсов «мягкой силы». В условиях формирования «глобального ландшафта высшего образования» [1, с. 16] именно академическая мобильность становится значимым компонентом ВПО, интегрирующим дистанционное электронное обучение с традиционными практиками педагогической деятельности и позволяющим обеспечить массовый доступ к непрерывному образованию. С помощью усиления такого рода мобильности, в том числе ее виртуальной версии, страны стремятся увеличить свою «мягкую силу» в геополитическом и экономическом планах.

Основной целью изложенного далее исследования был комплексный анализ международной академической мобильности студентов как составляющей «мягкой силы» государства в эпоху глобализации и цифровизации. Для достижения поставленной цели следовало, во-первых, определить направления и особенности такой мобильности; во-вторых, подтвердить ее взаимосвязь с теорией «мягкой силы»; в-третьих, изучить существующие возможности и ограничения научно-образовательных учреждений, касающиеся обсуждаемого процесса.

Обзор литературы

Проблематика академической мобильности достаточно полно раскрыта в работах зарубежных и отечественных авторов. В посвященных этой теме публикациях нередко затрагиваются такие аспекты, как «утечка мозгов»; «циркуляция мозгов» в среде студентов и ученых; сохранение и привлечение человеческого капитала, т. е. «обратная мобильность ученых» и «обратная утечка мозгов» [1–4].

Ван дер Венде, занимающаяся вопросами европейской университетской мобильности, полагает, что причины ее роста – экономический дисбаланс между странами / регионами и потенциальные шансы для отдельных людей увеличить свои доходы: студентов и преподавателей привлекает более совершенная научная инфраструктура, лучшие условия труда / учебы и финансирования. Реализация благодаря соответствующей национальной политике перечисленных факторов может повысить привлекательность страны как научного и инновационного центра [5].

Важным направлением изысканий становится выявление взаимосвязей академической мобильности и образовательной (учебной) миграции, которые иногда используются как синонимичные понятия [6].

У. Тейхлер обращает внимание на то, что в дискурсе об интернационализации ВПО акцентируется прежде всего международная мобильность студентов, тогда как не менее интенсивная миграция представителей профессорско-преподавательского состава вузов и ученых исследована недостаточно как в отношении статистики, так и в плане теории [7]. Однако в последнее время начали появляться восполняющие данный пробел публикации, в которых в частности речь идет об адаптации ученых к новым культурным условиям [8, 9].

Виртуальная мобильность, будучи одной из форм академической мобильности, в научной литературе рассматривается как инструмент, облегчающий доступ к получению высшего и дополнительного образования, а также способствующий оперативному международному и межкультурному обмену знаниями и опытом посредством новейших информационно-коммуникационных технологий (ИКТ) [10]. В общем виде процессы цифровизации и информатизации образования освещаются, например, Т. В. Никулиной и Е. Б. Стариченко [11]. М. П. Карпенко продемонстрировал возможности электронного обучения для формирования «мягкой силы» и развил идею использования образования как средства борьбы с негативными последствиями межнациональных конфликтов [12].

В контексте взаимосвязи академической мобильности и «мягкой силы» государств ранее нами на примере Шанхайской организации сотрудничества (ШОС) в качестве интеллектуального капитала были описаны ресурсы и стратегии культурной дипломатии [13]. С позиций глобального культурного

и лингвистического капитала Клэр С. Ли проанализирован феномен международной образовательной миграции китайских студентов [6].

Необходимость совершенствования обучения иностранных студентов в рамках политики «мягкой силы» с учетом последних тенденций в мировой образовательной среде подчеркивают В. В. Бондаренко, В. В. Заугаров и др. [14]. С. О. Сергеев, в свою очередь, попытался выяснить, в какой степени на международные отношения и повышение «мягкой силы» государств воздействует академическая мобильность и как она связана с Болонским процессом [15].

А. В. Торкунов справедливо утверждает, что достижение успеха на международной арене сегодня невозможно без вложений в человеческий потенциал, поэтому многие страны с развивающейся экономикой тратят значительную часть бюджетов на сферу образования, которое может стать важным конкурентным преимуществом и инструментом «мягкой силы» [16, с. 86].

Имеются работы, подтверждающие влияние программ международной мобильности на «мягкую силу» конкретных стран / регионов: исследования значимости иностранных студентов для Великобритании [17], тенденций и последствий студенческой мобильности в США и Китае [18], эффективности деятельности западных образовательных учреждений в государствах Персидского залива [19] и др. Вместе с тем польский политолог А. Войцюк, изучая проблематику нормативного влияния международных обменов, приходит к выводу о том, что они не всегда выступают источником «мягкой силы» [20].

Материалы и методы

Кроме общенаучных методов, таких как системно-структурный анализ и синтез, мы использовали дискурс-анализ, позволивший сосредоточиться на концептосфере академической мобильности и «мягкой силы». Их теории и концепции, предложенные специалистами из Европы, Китая и России, комплексно проанализированы компаративным методом. Суть понятий виртуальной и академической мобильности раскрыта с позиций концептуального подхода.

Методом вторичного анализа обработаны данные глобальных систем рейтингов: Academic Ranking of World Universities 2018¹ и др., а также статистика OECD², Class Central³.

¹ Academic Ranking of World Universities 2018. Available from: <https://drive.google.com/file/d/17rZNParkJoY70ny6Nq9eRCCtA2X1aHP/view> (дата обращения: 15.04.2019).

² Education at a Glance 2018: OECD Indicators. Available from: <https://www.oecd-ilibrary.org/docserver/eag-2018-en.pdf?expires=1555689713&id=id&accname=uest&checksum=CBA17AE5E420AF698E1B9E9711885E49> (date of access: 13.04.2019).

³ Class central [Электрон. ресурс]. Режим доступа: <https://www.classcentral.com/> (date of access: 28.10.2019).

Для установления взаимосвязи между количеством иностранных студентов¹ в странах, входящих в Топ-30 рейтинга «мягкой силы»², и рейтингом университетов мира (2015–2016)³ применялся коэффициент ранговой корреляции Спирмена (p). Расчет производился по следующей формуле:

$$p = 1 - \frac{6 \sum d^2 + A + B}{n^3 - n},$$

где n – количество стран, участвующих в ранжировании;

6 – неизменный коэффициент формулы;

$\sum d^2 = 1333$ – разность рангов каждой пары сопоставляемых значений (ранжированных количеств иностранных студентов и лучших вузов);

$A = 0$, так как у иностранных студентов нет одинаковых рангов;

$B = 29$ – значение числа лучших вузов одинаковых рангов.

Таким образом,

$$p = 1 - \frac{6 \cdot 1333 + 29 \sum d^2 + A + B}{30^3 - 30} = 0,702.$$

Полученное значение 0,702 (p приближается к 1) говорит о прямой сильной связи между количеством иностранных студентов в странах, входящих в Топ-30 рейтинга «мягкой силы», и количеством лучших университетов мира.

Добавим, что наша работа опиралась на исследование о неравенстве в процессе международной академической мобильности [21], а также на содержание документов о сотрудничестве университетов ШОС⁴.

¹ Education: Inbound internationally mobile students by continent of origin. Available from: <http://data.uis.unesco.org/index.aspx?queryid=169#> (date of access: 21.04.2019).

² McClory J. The Soft Power 30. A Global Ranking Soft Power 2018. Available from: <https://softpower30.com/wp-content/uploads/2018/07/The-Soft-Power-30-Report-2018.pdf> (date of access: 17.06.2019).

³ World University Rankings 2018. Available from: https://www.timeshighereducation.com/world-university-rankings/2016/world-ranking#!/page/0/length/-1/sort_by/scores_overall/sort_order/asc/cols/stats (date of access: 21.04.2019).

⁴ Концепция университета ШОС [Электрон. ресурс]. Режим доступа: <https://studyabroad.mpei.ru/rus/USHOS/uscoConcept/Pages/default.aspx> (дата обращения: 11.06.2019); Хартия Университета Шанхайской Организации Сотрудничества 7 ноября 2011 года, Москва [Электрон. ресурс]. Режим доступа: <http://cok.opredelim.com/docs/100/index-12920832.html> (дата обращения: 17.06.2019).

Результаты исследования

Теоретический аспект исследования академической мобильности через призму концепции «мягкой силы»

В общем виде мобильность – многоаспектное понятие, характеризующее движение физических предметов и нематериальных объектов (идей, информации и др.) [22, с. 74–76; 23, с. 58]. Под академической мобильностью понимают перемещение преподавателей, студентов, ученых, администраторов из одних научно-образовательных учреждений в другие для повышения квалификации, установления контактов, обмена знаниями и опытом [24, с. 249]. В международную академическую мобильность вовлечены разные участники образовательного процесса, однако в рамках нашей работы приоритет был отдан обучающимся.

Активизация академической мобильности приводит к интернализации и повышению прозрачности научного и образовательного процессов. С гуманитарной позиции это эффективный инструмент совершенствования профессиональных и коммуникативных навыков, открывающий возможности личного роста, изменяющий когнитивные матрицы ее участников. Международная мобильность должна прежде всего адаптировать университетские сообщества к мировому рынку труда, что достигается за счет ее различных форм: вертикальной / горизонтальной, краткосрочной / долгосрочной, входящей / исходящей и др. [25, с. 424].

В условиях интенсификации и цифровизации системы ВПО особая роль отводится виртуальной форме мобильности (в первую очередь массовым открытым онлайн-курсам – MOOC) – движению информации, цифровых потоков, формированию каналов коммуникации в информационно-образовательной среде с помощью новейших технологий. В образовательное пространство посредством такой мобильности вовлекаются социальные группы с разным уровнем подготовки, разного возраста, граждане с ограниченными возможностями здоровья, которые не могут участвовать в традиционных формах мобильности, и др.

Единого определения виртуальной мобильности нет. Исследователи акцентируют разные преимущества данной формы образовательной деятельности. С одной стороны, ее рассматривают как альтернативу физической мобильности, нивелирующую межкультурные коммуникационные и пространственные барьеры; с другой – как практический способ сетевого обучения, дополняющий и усиливающий эффект традиционного ВПО [26].

В государственных стратегиях дискурсу академической мобильности должно уделяться такое же большое внимание, как и дискурсу трудо-

вой занятости, поскольку и та, и другая являются значимыми для развития бизнес-сферы и социальных институтов. Важно также поощрение исследований мобильности и различных культурно-образовательных стратегий как на национальном, так и на международном уровне.

На основе анализа массива работ по указанной проблематике [2, 3, 6, 11, 19 и др.] мы выделили следующие ракурсы исследований:

- теоретическую интерпретацию дискурса мобильности, изучение ее форм, особенностей, акторов, инструментов; акцентирование желательности / необходимости стимулирования академической мобильности в современном мире;
- выявление социально-демографических особенностей участников международного рынка образовательных услуг;
- сравнительный анализ политики и стратегий академической мобильности различных стран;
- формирование типичных черт современных мобильных студентов и ученых, наложение этих черт на индивидуальный опыт;
- исследование проблем неравенства в области мобильности как на личностном, так и на глобальном уровне;
- анализ трендов, последствий, а также угроз, возникающих в результате интенсификации процессов академической мобильности;
- выяснение влияния академической мобильности на привлекательность государства, его «мягкую силу» [27, с. 182].

Остановимся подробнее на взаимосвязи феномена академической мобильности и теории «мягкой силы». Последняя трактуется нами как особый способ осуществления власти, направленный на создание благоприятных условий для проведения определенной политики. «Мягкая сила» подразумевает работу по трем направлениям: привлечение к себе, ведущее к подражанию или согласию; способность работать с повесткой дня международных институтов, устанавливая выгодные правила сотрудничества; формирование предпочтений населения [28, с. 198]. Первое и третье направления связаны с образовательными эффектами. С позиции теории «мягкой силы», долговременное воздействие, оказываемое на субъектов обучения в ходе образовательного процесса, более эффективно, чем краткосрочные пропагандистские кампании. Новые технологии расширяют возможности такого воздействия: виртуальная мобильность обеспечивает непрерывность обучения, переподготовки и повышения квалификации без строгих ограничений по времени и месту.

При анализе различных индексов и рейтингов «мягкой силы» стран прослеживается связь ее стратегии с образовательным компонентом. Так,

одним из суб-индексов в рейтинге «Soft power 30», конструирующим «мягкую силу» страны, наряду с «Правительством», «Культурой», «Цифровизацией», «Предприятиями» и «Обязательствами» является «Образование»¹. Метрики данного суб-индекса состоят из ряда показателей: число иностранных студентов в стране, качество ее университетов и их академическая производительность². Несмотря на то, что вес указанного суб-индекса составляет всего 16,6%, данный компонент крайне важен, поскольку он демонстрирует привлекательность страны для студентов, аспирантов, а также международной аудитории в целом, особенно в условиях конвергенции образовательных систем.

Повышать «мягкую силу» страны, используя академическую мобильность, можно несколькими способами. Во-первых, реализуя программы обучения будущих лидеров других государств, представителей элит. Примером такой стратегии являются осуществляемые американскими университетами программы подготовки зарубежных специалистов, в том числе из стран бывшего СССР. Возвращаясь к себе на родину, они становятся каналами распространения неolibеральных идей. Автор концепта «мягкая сила» американский политолог Дж. Най в книге «Будущее власти» писал, что главный результат образовательных обменов заключается в том, что «сорок шесть текущих и сто шестьдесят пять бывших глав правительств получили образование в Соединенных Штатах» [29, с. 97]. Во-вторых, можно обучать широкий круг людей, не принадлежащих к элите, которые по истечении срока программы начинают положительно оценивать государство обучения, перенимают идеи и когнитивные матрицы, свойственные образовательной и научной системам страны обучения.

Обмены студентами, аспирантами, преподавателями и учеными способствуют формированию добрососедских отношений и налаживанию взаимопонимания между народами. Самостоятельно полученные впечатления о государстве ломают некоторые стереотипы, устраняют страхи, возникающие от недостатка информации, укрепляют межкультурное сотрудничество. Но этот процесс имеет и негативную сторону: большое число контактов потенциально способно увеличить возможность межкультурных конфликтов, спровоцировать ситуацию стресса. «Мягкая сила» образования может обернуться «жесткой силой»: исследование М. М. Лебедевой показывает, что чересчур активное навязывание культурных образ-

¹ McClory J. The Soft Power 30. A Global Ranking Soft Power 2018. P. 32. Available from: <https://softpower30.com/wp-content/uploads/2018/07/The-Soft-Power-30-Report-2018.pdf> (date of access: 17.06.2019).

² Там же. P. 33.

цов и стандартов образования вызывает отрицательную реакцию у обучающихся [30, с. 217]. Чтобы избежать этого, необходимо внимательно планировать международные программы обмена, вовремя проводить их коррекцию и учитывать опыт других стран [27, с. 183].

Академическая мобильность может повышать привлекательность, а значит, и «мягкую силу» не только отдельной системы образования или определенного государства, но и индивида. Она помогает формированию универсальных и общепрофессиональных компетенций и направлена на развитие профессиональных и межкультурных навыков, что приводит к усилению личной «мягкой силы» обучающегося: образование за рубежом развивает такие «мягкие» навыки, как работа в команде, способность к эффективной коммуникации и адаптации, открытость новому. Кроме того, академическая мобильность стимулирует изучение иностранных языков и приобретение цифровой грамотности – навыков, которые, наряду с техническими знаниями, очень востребованы работодателями.

Практический вектор исследования международной академической мобильности: вызовы и задачи

Политика стран Западной Европы и США, а также дискурс академической мобильности, распространяемый ими, сегодня подвергается критическому анализу. Этот дискурс рассматривается как один из элементов неолиберального проекта глобализации, нацеленного на коммерциализацию и маркетизацию системы ВПО [24, с. 249]. Данный процесс влечет за собой вестернизацию образовательного пространства. Студенческие и преподавательские потоки также имеют западную направленность. Лидерами по количеству иностранных студентов и работников образования и науки являются Великобритания, Франция, Германия, США, а академический поток в них течет из стран Азии и Восточной Европы. В результате проект, изначально оцениваемый как интернациональный и созданный в интересах всех стран, работает в интересах западных государств, увеличивая их «мягкую силу». Для других акторов процесса академическая мобильность нередко оборачивается «утечкой мозгов».

На карте местонахождения 500 лучших университетов их концентрация наиболее высока в нескольких конкретных регионах: Европе (особенно северо-западной ее части), Азии (в частности, Японии и Китае), Северной Америке (в основном на восточном и западном побережьях США) и отчасти в Океании (юго-восточная часть Австралии). Рейтинг лучших университетов укрепляется, а репутация и возможности возрастают за счет способности привлекать таланты со всего мира на высокой конкурентной основе. Следовательно, без дополнительных ресурсов и усилий по

наращиванию потенциала и влияния вузами, не включенными или / и занимающими нижние позиции в рейтинге, нынешние потоки мобильности будут направлены в ограниченное число регионов мира. Как отмечают исследователи, в университетах развивающихся стран необходимо создать для ведущих ученых и обучающихся ряд условий, среди которых стоит выделить академическую свободу, неограниченный доступ к информации и лабораториям, высокий уровень академической культуры и финансирование. Данные факторы впоследствии могут привлечь и удержать талантливые научные кадры [4].

В табл. 1 и на рисунке показана диспропорция центров академической мобильности, подтверждающая тезис о том, что государства, обладающие большим потенциалом «мягкой силы», наиболее привлекательны для иностранных студентов и ученых.

Таблица 1

Соотношение стран в рейтингах «мягкой силы» и лучших университетов мира (Топ-300), 2018 г.

Table 1

The correlation of countries in the ratings of soft power and the best universities of the world (Top-300), 2018

Страна	Рейтинг «мягкой силы» ¹	Мировой рейтинг вузов ²	Академический рейтинг мировых университетов ³
Великобритания	01	38	28
Франция	02	9	14
Германия	03	36	20
США	04	84	95
Япония	05	5	9
Австралия	10	25	15
Китай	27	7	30
Россия	28	2	1
Индия	–	1	–

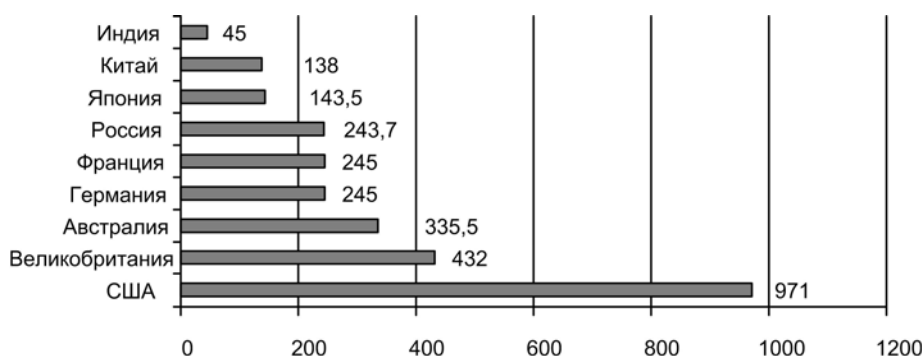
¹ McClory J. The Soft Power 30. A Global Ranking Soft Power 2018. Available from: <https://softpower30.com/wp-content/uploads/2018/07/The-Soft-Power-30-Report-2018.pdf> (date of access: 17.06.2019).

² World University Rankings 2018. Available from: https://www.timeshighereducation.com/world-university-rankings/2018/world-ranking#!/page/0/length/25/sort_by/rank/sort_order/asc/cols/stats (date of access: 15.04.2019).

³ Academic Ranking of World Universities 2018. Available from: <https://drive.google.com/file/d/17rZNParkJoY70ny6Nq9eRCCcTA2X1aHP/view> (date of access: 15.04.2019).

В табл. 1 отражено количество лучших университетов мира в странах, занимающих первые строчки рейтинга «мягкой силы», а также в странах – членах ШОС – Китае, России, Индии. Национальные университеты других государств ШОС (Узбекистана, Казахстана, Пакистана, Киргизии, Таджикистана) не вошли в данные рейтинги.

На рисунке графически показано количество иностранных студентов в 2016 г. в тех же странах, что и в табл. 1. Существует явная корреляция между качеством университетов и количеством студентов, но есть и исключения. Так, в России имеется всего два лучших вуза, попавших в Топ-300, а количество иностранных студентов сравнимо с Германией или Францией. На последний параметр могут влиять и другие факторы. В случае России это тесные культурные, экономические связи и единое языковое пространство со странами, входившими в СССР.



Количество иностранных студентов вузов в 2016 г.¹, тыс. чел.

Number of international students in 2016, thousand pers.

В последнее время в противовес западноцентричному (англо-американскому) дискурсу академической мобильности развивается дискурс азиатский (евразийский), являющийся проводником стратегий «мягкой силы» таких государств, как Сингапур, Китай, Южная Корея, Индия, Казахстан и др. Одной из значимых стратегических инициатив стало создание Университета Шанхайской организации сотрудничества (УШОС)². Цели, задачи, направления и принципы сотрудничества данной сетевой ас-

¹ Education at a Glance 2018: OECD Indicators. Available from: <https://www.oecd-ilibrary.org/docserver/eag-2018-en.pdf?expires=1555689713&id=id&accname=guest&checksum=CBA17AE5E420AF698E1B9E9711885E49> (date of access: 13.04.2019).

² Концепция университета ШОС [Электрон. ресурс]. Режим доступа: <https://studyabroad.mpei.ru/rus/USHOS/uscoConcept/Pages/default.aspx> (дата обращения: 11.06.2019).

социации университетов на пространстве ШОС были юридически закреплены в Хартии УШОС, принятой в 2011 г.¹.

Сетевой принцип УШОС позволяет вузам данной организации осуществлять академические обмены, реализовывать совместные образовательные программы для подготовки конкурентоспособных кадров по приоритетным направлениям гуманитарно-культурного, экономического и научно-образовательного сотрудничества². Этот образовательный проект может сформировать единое азиатское (евразийское) пространство ВПО и стать впоследствии альтернативой европейской модели. Несмотря на то, что УШОС активно развивается, он еще не аккумулировал необходимые механизмы и ресурсы, соизмеримые с Болонским процессом, но начальный этап интеграции образовательных систем в евразийском пространстве уже пройден. УШОС усиливает «мягкую силу» стран – участниц ШОС и способствует укреплению добрососедских отношений между ними.

К ограничениям, тормозящим международную академическую мобильность, можно отнести, во-первых, отсутствие материально-технической базы и высококвалифицированных специалистов для реализации сетевой формы обучения; во-вторых, низкий уровень знания иностранных языков, мешающий обучающимся использовать международные образовательные онлайн-платформы, а также языковой барьер при осуществлении программ академической мобильности; в-третьих, нормативно-правовой вопрос – признание международных дипломов, полученных путем дистанционного и сетевого обучения работодателем и заинтересованными организациями.

Меры по повышению интенсивности международной академической мобильности могут быть приняты на уровне государства (чаще всего – в виде предоставления стипендий иностранным гражданам на обучение в рамках правительственных квот) и на уровне вузов. Мы полагаем, что помимо предоставления квот, действенными мерами являются развитие программ в рамках межправительственных соглашений и нормативно-правовое регулирование в данной области. Университеты, в свою очередь, могут разрабатывать и внедрять программы международной академической мобильности, предоставлять льготы по оплате образования талантливым студентам, постоянно повышать качество своих услуг, своев-

¹ Хартия Университета Шанхайской Организации Сотрудничества. 7 ноября 2011 г., Москва [Электрон. ресурс]. Режим доступа: <http://cok.opredelim.com/docs/100/index-12920832.html> (дата обращения: 17.06.2019)

² Университет ШОС [Электрон. ресурс]. Режим доступа: http://uni-sco.ru/stat/2/stat_2.html (дата обращения: 14.06.2019)

ременно корректировать программы при возникновении проблемных ситуаций, а также вступать в международные сетевые проекты.

Важный фактор привлекательности и конкурентоспособности университета – его позиционирование в виртуальной среде: предоставление полной и понятной информации о программах и условиях обучения для потенциальных иностранных студентов, развитие программ дистанционного образования, массовых открытых онлайн-курсов (МООК). Последние служат средством, обеспечивающим виртуальную академическую мобильность обучающихся, а также инструментом «мягкой силы» высшего учебного заведения и стран, запускающих национальные МООК-платформы (например, в Индии – SWAYAM, в России – Открытое образование и др.).

Таблица 2

Динамика рынка массовых открытых онлайн-курсов (МООК) (источник: Class Central, отчеты за 2016¹, 2017², 2018³ гг.)

Table 2

Market dynamics of mass open online courses (MOOC) (according to Class Central, 2016¹, 2017², 2018³ reports)

Показатели	2016 г.	2017 г.	2018 г.
Количество обучающихся	58 млн	81 млн	101 млн
Новые пользователи, подписавшиеся как минимум на один МООК	23 млн	23 млн	20 млн
Количество университетов	более 700	более 800	более 900
Количество МООК	6850	9400	11 400

Согласно информации Class Central (агрегатора данных по массовым открытым онлайн-курсам крупных МООК-платформ), несмотря на замедление в 2017 г. роста новых пользователей МООК, которые впервые зарегистрировались хотя бы на один курс, фиксируется стабильный рост участников данной формы виртуальной академической мобильности. В пятерку крупнейших МООК-платформ по численности пользователей входят Coursera (США), edX (США), XuetangX (Китай), Udacity (США), Fu-

¹ By The Numbers: MOOCs in 2016. Available from: <https://www.classcentral.com/report/mooc-stats-2016/> (date of access: 27.10.2019).

² A Product at Every Price: A Review of MOOC Stats and Trends in 2017. Available from: <https://www.classcentral.com/report/moocs-stats-and-trends-2017/> (date of access: 27.10.2019).

³ Year of MOOC-based Degrees: A Review of MOOC Stats and Trends in 2018. Available from: <https://www.classcentral.com/report/moocs-stats-and-trends-2018/> (date of access: 27.10.2019)

tureLearn (Великобритания)¹. Создание MOOK повышает привлекательность и узнаваемость вуза как элемент брендинга и рекрутинга перспективных обучающихся [31, с. 179].

Мы провели сравнение вузов с наибольшим количеством MOOK (не менее 100 курсов)² с занимаемыми ими позициями в рейтинге лучших университетов мира в 2019 г.³. Больше всего MOOK разработано в университетах США, входящих в перечень 50 лучших вузов мира. Любопытно, что в данный рейтинг попали также четыре университета Индии, занимающие 400–600 места. Данный факт свидетельствует о высоком интересе к продвижению своих образовательных дистанционных программ. Также активно реализуют MOOK, в том числе ряд курсов для англоязычной аудитории, Россия (Высшая школа экономики, 101 курс) и КНР (Пекинский университет, 108 курсов).

В нашей стране к программам международной академической мобильности сложилось два подхода. Представители первого полагают, что такие программы укрепляют дружбу, взаимопонимание между народами, способствуют сотрудничеству стран и налаживанию деловых контактов. В рамках второго подхода, напротив, иностранные программы академической мобильности воспринимаются очень настороженно или негативно: большие финансовые расходы, которые несут зарубежные вузы, не могут не содержать серьезной стратегической подоплеки – «мягкая сила» образовательного процесса повышает лояльность к государству, формирует нужные ценностно-культурные и политические установки, поощряет «утечку мозгов».

Если в работах западных исследователей акцентируются позитивные стороны академических обменов обучающимися и учеными, то в российском научном дискурсе в основном обращается внимание на их негативные тенденции и последствия. Это может быть обусловлено как рядом противоречий и проблем отечественной образовательной среды (разными образовательными стандартами и программами подготовки в российских и зарубежных вузах, ограниченным доступом к современным технологи-

¹ A Product at Every Price: A Review of MOOC Stats and Trends in 2017. Available from: <https://www.classcentral.com/report/moocs-stats-and-trends-2017/> (date of access: 27.10.2019).

² List of 941 Universities offering MOOCs / free online courses. Available from: <https://www.classcentral.com/universities> (date of access: 27.10.2019).

³ World University Rankings 2019. Available from: https://www.timeshighereducation.com/world-university-rankings/2019/world-ranking#!/page/0/length/25/sort_by/rank/sort_order/asc/cols/stats (date of access: 27.10.2019).

ям реализации мобильности и пр.), так и недоверием к западным идеям в целом.

Тем не менее благодаря усилению потенциала стратегических межвузовских партнерств и сетевых проектов, например УШОС, сетевого Университета БРИКС и др., академическая мобильность в РФ развивается. Очевидно, немаловажными факторами этого процесса являются культурная и экономическая связь между странами и отсутствие языкового барьера.

Полагаем, что для привлечения иностранных студентов целесообразно направлять целевое финансирование на поддержку ключевых вузов стран ШОС, заниматься популяризацией их деятельности, а также разрабатывать курсы для иностранцев по изучению русского языка, истории и культуры России, размещая их на международных образовательных онлайн-платформах.

Для того чтобы расходы государства на программы академической мобильности были не напрасны, необходимо постоянно заботиться об их качестве, отслеживать негативную обратную связь и на концептуальном уровне переходить от мышления в терминах «утечки мозгов» к дискурсу «циркуляция мозгов» и «обмен мозгами» между странами.

Обсуждение и заключения

Проведенное исследование позволяет составить целостное представление об академической мобильности как инструменте «мягкой силы» государства. Тезис о ее взаимосвязи с высоким уровнем качества системы ВПО подтверждается среди прочего предпринятым в Эдинбургском университете исследованием¹, зафиксировавшим статистически значимую связь между наличием ведущих мировых высших учебных заведений (университетов) в стране и количеством иностранных студентов. В том же источнике выделены факторы, способствующие привлекательности страны: состояние учреждений культуры, гражданская дипломатия, демократичность и уровень благосостояния.

Наш тезис о необходимости тщательно планирования организации и содержания программ обмена для того, чтобы они служили источником «мягкой силы» страны, соотносится с выводами А. Войцук, который приводит статистику, касающуюся австралийских и японских международных об-

¹ Soft Power Today Measuring the Influences and Effects. P. 47. Available from: https://www.britishcouncil.org/sites/default/files/3418_bc_edinburgh_university_soft_power_report_03b.pdf (date of access: 13.04.2019).

разовательных программ, вызвавших психологический стресс и конфликтные ситуации среди студентов [17, р. 354]. На наш взгляд, проведение подобного полевого исследования опыта учебы в университете ШОС помогло бы улучшить качество программ и увеличить их популярность.

Дальнейшего изучения заслуживает также утверждение С. Ломера о том, что студенты не меняют свои политические взгляды и убеждения в соответствии с бытующими в принимающей стране, так как большинство из этих студентов уже положительно расположены к выбранному месту обучения [18].

Сегодня цифровизация общества в целом и частной жизни каждого отдельного человека трансформирует глобальную архитектуру образования. На смену традиционным формам получения знаний приходят сетевые, виртуальные университеты, образовательные онлайн-платформы. Расширяется матрица компетенций, которой должен владеть современный выпускник высшего учебного заведения. Исходя из этого, виртуальная форма академической мобильности – еще одна перспективная тема для продолжения исследований в анализируемой области.

В заключение еще раз подчеркнем, что образование в настоящее время – значимый ресурс «мягкой силы» страны (оно укрепляет престиж государства, наращивает его потенциал), а академическая мобильность – важный инструмент такой «силы», посредством которого можно достичь геополитических и экономических целей как в долгосрочной, так и краткосрочной перспективе. С образовательными эффектами наиболее явно коррелирует такой компонент «мягкой силы», как формирование предпочтений населения.

В ходе исследования нами были определены два пути формирования «мягкой силы» в области образования: обучение будущих лидеров, элиты, и обучение рядовых граждан. Изучен дискурс академической мобильности, выделены основные направления и особенности его исследования. Зафиксированы векторы обсуждаемого вида мобильности – западно-центричный (англо-американский) и азиатский (евразийский). Тезис об изменении глобальной образовательной иерархии согласуется с положениями работы Клэр С. Ли о формировании нового направления университетской мобильности, где Китай и китайский язык приобретают особое место и роль в процессе глобализации высшего образования [6]. Для уравнивания образовательных потоков рассмотрена инициатива создания сетевого университета стран – членов ШОС; обозначены препятствия на пути повышения эффективности его деятельности.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Marginson S., Van der Wende M. Globalisation and higher education // OECD Education Working Papers. 2007. № 8. 85 p. DOI: <https://doi.org/10.1787/173831738240>
2. Chen Q. Globalization and Transnational Academic Mobility. The Experiences of Chinese Academic Returnees. Singapore: Springer Science+Business Media Singapore and Higher Education Press, 2017. 122 p.
3. Pan S.-Y. Education abroad, human capital development, and national competitiveness: China's brain gain strategies // Frontiers of Education in China. 2011. Vol. 6, № 1. P. 106–138.
4. Zweig D. Learning to compete: China's efforts to encourage a reverse brain drain // International Labour Review. 2006. Vol. 145, № 1–2. P. 65–89.
5. Van der Wende M. International Academic Mobility: Towards a Concentration of the Minds in Europe // European Review. Cambridge University Press. 2015. Vol. 23, № S1. P. S70–S88. DOI: <https://doi.org/10.1017/S1062798714000799>
6. Lee C. S. Global linguistic capital, global cultural capital: international student migrants in China's two-track international education market // International Journal of Educational Development. 2019. Vol. 67. P. 94–102.
7. Teichler U. Academic Mobility and Migration: What We Know and What We Do Not Know // European Review. Cambridge University Press. 2015. Vol. 23, № S1. P. S6–S37. DOI: <https://doi.org/10.1017/S1062798714000787>
8. Geuna A., editor. Global mobility of research scientists, the economics of who goes where and why. Amsterdam: Elsevier BV, 2015. 310 p.
9. Pherali T. J. Academic Mobility, Language, and Cultural Capital: The Experience of Transnational Academics in British Higher Education Institutions // Journal of Studies in International Education. 2012. Vol. 16, Iss. 4. P. 313–333.
10. Otto D. Using Virtual Mobility and Digital Storytelling in Blended Learning: Analysing Students' Experiences // Turkish Journal of Distance Education. 2018. Vol. 19, № 4. P. 90–103. DOI: [10.17718/tojde.471657](https://doi.org/10.17718/tojde.471657)
11. Никулина Т. В., Стариченко Е. Б. Информатизация и цифровизация образования: понятия, технологии, управление // Педагогическое образование в России. 2018. № 8. С. 107–113.
12. Карпенко М. П. Особенности использования методов формирования «мягкой силы» в государствах мира средствами электронного обучения // Человеческий капитал. 2016. № 4 (88). С. 17–19.
13. Rusakova O., Kovba D., Gribov E., Popova N. Cultural Diplomacy as the Intellectual Capital of Soft Power Exercised by the Shanghai Cooperation Organization Member states // Proceedings of the 15th International Conference on Intellectual Capital, Knowledge Management & Organisational Learning ICICKM 2018 Hosted By University of the Western Cape South Africa 29–30 November 2018. Edited by Prof. Shaun Pather, 2018. P. 277–284.
14. Бондаренко В. В., Заугаров В. В., Селезнев П. С., Юдина В. А. Концепция совершенствования университетского обучения иностранных студентов в Российской Федерации в рамках политики «мягкой силы» // Гуманитарные науки. Вестник Финансового университета. 2018. № 8 (5). С. 6–18.

15. Сергеев С. О. Академическая мобильность как инструмент «мягкой силы» науки // Гуманитарные, социально-экономические и общественные науки. 2015. № 6. С. 191–194.
16. Торкунов А. В. Образование как инструмент «мягкой силы» во внешней политике России // Вестник МГИМО-Университета. 2012. № 4 (25). С. 85–93.
17. Lomer S. Soft power as a policy rationale for international education in the UK: a critical analysis // Higher Education. 2017. Vol. 74 (4). P. 581–598. DOI: 10.1007/s10734-016-0060-6
18. Li J. Conceptualizing Soft Power of Higher Education, Perspectives on Rethinking and Reforming Education. Singapore: Springer, 2018. 251 p.
19. Bhuian S. N. Sustainability of Western branch campuses in the Gulf Region: Students' perspectives of service quality // International Journal of Educational Development. 2016. Vol. 49. P. 314–323. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2016.05.001>
20. Wojciuk A. Higher education as a soft power in international relations // Handbook of Cultural Security. Cheltenham: Edgar Elgar, 2018. P. 343–347.
21. Bilecen B., Van Mol C. Introduction: international academic mobility and inequalities // Journal of Ethnic and Migration Studies. 2017. Vol. 43, № 8. P. 1241–1255. DOI: 10.1080/1369183X.2017.1300225
22. Урри Дж. Мобильности / пер. с англ. А. В. Лазарева. Москва: Праксис, 2012. 576 с.
23. Грибовод Е. Г. Медиатизации политики в рамках теории мобильности // Мобильность как измерение мягкой силы: теория, практика, дискурс: сборник научных трудов по итогам I Всероссийской научно-практической молодежной конференции, 17 октября 2018 г., Екатеринбург: Дискурс-Пи, 2019. С. 56–68.
24. Русакова О. Ф. Мобильный дискурс в современных коммуникациях // Научные ведомости. Серия: Гуманитарная наука. 2014. № 13. С. 245–252.
25. Рязанцев С. В., Ростовская Т. К., Скоробогатова В. И., Безвербный В. А. Международная академическая мобильность в России. Тенденции, виды, государственное стимулирование // Экономика региона. 2019. Т. 15 (2). С. 420–435.
26. Macek A., Ritonija N. Virtual Mobility in Higher Education – The Case of DOBA Faculty // Studies from Education and Society. 2016. P. 98–106. Available from: <http://irisro.org/edusoc2016nov/26MacekAnita.pdf> (date of access: 14.06.2019).
27. Ковба Д. М. Академическая мобильность в высшем образовании в контексте теории «мягкой силы» // Дискурс-Пи. 2016. № 3–4. С. 181–185.
28. Ковба Д. М. Гражданское общество Китая в контексте теории «мягкой силы» // Теории и проблемы политических исследований. 2017. № 4. С. 197–205.
29. Nye J. The Future of power. New York: Public Affairs, 2010. 320 p.
30. Лебедева М. М. «Мягкая сила»: понятие и подходы // Вестник МГИМО-Университета. 2017. № 3 (54). С. 212–223.
31. Петрова Л. Е., Кузьмин К. В. Виртуальная академическая мобильность студентов посредством МООС: методические решения преподавателя вуза // Педагогическое образование в России. 2015. № 12. С. 177–182.

References

1. Marginson S., Van der Wende M. Globalisation and higher education. *OECD Education Working Papers*. 2007; 8: 1–85. DOI: <https://doi.org/10.1787/173831738240>
2. Chen Q. Globalization and transnational academic mobility. The experiences of chinese academic returnees. Singapore: Springer Science+Business Media Singapore and Higher Education Press; 2017. 122 p.
3. Pan S.-Y. Education abroad, human capital development, and national competitiveness: China's brain gain. *Frontiers of Education in China*. 2011; 6 (1): 106–138.
4. Zweig D. Learning to compete: China's efforts to encourage a reverse brain drain. *International Labour Review*. 2006; 145 (1–2): 65–89.
5. Van der Wende M. International academic mobility: Towards a concentration of the minds in Europe. *European Review*. Cambridge University Press. 2015; 23 (1): 70–88. DOI: <https://doi.org/10.1017/S1062798714000799>
6. Lee C. S. Global linguistic capital, global cultural capital: International student migrants in China's two-track international education market. *International Journal of Educational Development*. 2019; 67: 94–102.
7. Teichler U. Academic mobility and migration: What we know and what we do not know. *European Review*. 2015; 23 (1): 6–37. DOI: <https://doi.org/10.1017/S1062798714000787>
8. Geuna A. Global mobility of research scientists, the economics of who goes where and why. Ed. by Geuna A. Amsterdam: Elsevier BV; 2015. 310 p.
9. Pherali T. J. Academic mobility, language, and cultural capital: The experience of transnational academics in British higher education institutions. *Journal of Studies in International Education*. 2012; 16 (4): 313–333.
10. Otto D. Using virtual mobility and digital storytelling in blended learning: Analysing students' experiences. *Turkish Internet Journal of Distance Education*. 2018; 19 (4): 90–103. DOI: 10.17718/tojde.471657
11. Nikulina T. V., Starichenko E. B. Informatization and digitalization of education: Concepts, technologies, management. *Pedagogicheskoye obrazovaniye v Rossii = Teacher Education in Russia*. 2018; 8: 107–113. (In Russ.)
12. Karpenko M. Features of the use of methods of forming soft power in the world of electronic learning tools. *Chelovecheskiy kapital = Human Capital*. 2016; 88 (4): 17–19. (In Russ.)
13. Rusakova O., Kovba D., Gribov D., Popova N. Cultural diplomacy as the intellectual capital of soft power exercised by the Shanghai Cooperation Organisation member states. In: *Proceedings of the 15th International Conference on Intellectual Capital, Knowledge Management & Organisational Learning ICICKM 2018 Hosted by University of the Western Cape South Africa*; 29–30 Nov 2018; Cape Town, South Africa. p. 277–284.
14. Bondarenko V. V., Zaugarov V. V., Seleznyov P. S., Yudina V. A. The concept of improving university education for foreign students in the Russian Federation within the framework of the policy of soft power. *Gumanitarnye nauki. Vestnik Finansovogo universiteta = Humanities and Social Sciences. Bulletin of the Financial University*. 2018; 8 (5): 6–18. DOI: <https://doi.org/10.26794/2226-7867-2018-8-5-6-18> (In Russ.)

15. Sergeev S. Academic mobility as an instrument of soft power of science. *Gumanitarnye, social'no-ekonomicheskie i obshchestvennye nauki = Humanitarian, Socio-Economic and Social Sciences*. 2015; 6: 191–194. (In Russ.)
16. Torkunov A. V. Education as soft power instrument in Russian foreign policy. *Vestnik MGIMO Universiteta = MGIMO Review of International Relations*. 2012; 4: 85–93. (In Russ.)
17. Lomer S. Soft power as a policy rationale for international education in the UK: A critical analysis. *Higher Education*. 2017; 74 (4): 581–598. DOI: 10.1007/s10734-016-0060-6.
18. Li J. Conceptualizing soft power of higher education, perspectives on re-thinking and reforming education. Singapore: Springer; 2018. 251 p.
19. Bhuian S. N. Sustainability of Western branch campuses in the Gulf Region: Students' perspectives of service quality. *International Journal of Educational Development*. 2016; 49: 314–323. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.ijedu-dev.2016.05.001>
20. Wojciuk A. Higher education as a soft power in international relations. Chapter 8. Ed. by Y. Watanabe. *Handbook of cultural security*. Cheltenham: Edgar Elgar; 2018. p. 343–347.
21. Bilecen B., Van Mol C. Introduction: International academic mobility and inequalities. *Journal of Ethnic and Migration Studies*. 2017; 43 (8): 1241–1255. DOI: 10.1080/1369183X.2017.1300225
22. Urry J. *Mobil'nosti = Mobility*. Moscow: Publishing House Praksis; 2012. 576 p. (In Russ.)
23. Gribovod E. G. Mediation of politics in the framework of mobility theory. In: *Mobil'nost' kak izmereniye myagkoy sily: teoriya, praktika, diskurs: sb. nauch. tr. po itogam Pervoy Vserossiyskoy nauchno-prakticheskoy molodezhnoy konferentsii = Mobility as a Soft Power Dimension: Theory, Practice, Discourse. Proceedings of the First All-Russian Scientific and Practical Youth Conference*; 2018 Oct 17; Ekaterinburg. Ekaterinburg: Publishing House Diskurs-Pi; 2019. p. 56–68. (In Russ.)
24. Rusakova O. Mobility discourse in modern communications. *Nauchnye vedomosti. Seriya Gumanitarnaya nauka = Scientific Gazette. Humanities Series*. 2014; 13: 245–252. (In Russ.)
25. Ryazantsev S. V., Rostovskaya T. K., Skorobogatova V. I., Bezverbnny V. A. International academic mobility in Russia: Trends, types, state stimulation. *Ekonomika regiona = Economy of Region*. 2019; 15 (2): 420–435. (In Russ.)
26. Macek A., Ritonija N. Virtual mobility in higher Education – the case of DOBA Faculty. *Studies from Education and Society* [Internet]. 2016 [cited 2019 Feb 14]. Available from: <http://irisro.org/edusoc2016nov/26MacekAnita.pdf>
27. Kovba D. Academic mobility in higher education in the context of the theory of soft power. *Nauchnyj zhurnal "Diskurs-Pi" = Scientific Journal Discourse-P*. 2016; 3–4: 181–185. (In Russ.)
28. Kovba D. Chinese civil society in the context of soft power theory. *Teorii i problemy politicheskikh issledovanij = Theories and Problems of Political Studies*. 2017; 4: 197–205. (In Russ.)
29. Nye J. *The future of power*. New York: Public Affairs; 2010. 320 p.

30. Lebedeva M. M. Soft power: Concept and approaches. *Vestnik MGIMO Universiteta = MGIMO Review of International Relations*. 2017; 3: 212–223. (In Russ.)

31. Petrova L. E., Kuz'min K. V. Virtual academic mobility of students through the MEPC: Methodological solutions of a university teacher. *Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii = Pedagogical Education in Russia*. 2015; 12: 177–182. (In Russ.)

Информация об авторах:

Ковба Дарья Михайловна – кандидат политических наук, младший научный сотрудник отдела философии Института философии и права Уральского отделения Российской академии наук; ORCID: 0000-0002-2048-0967; Екатеринбург, Россия. E-mail: daria_kovba@mail.ru

Грибовод Екатерина Григорьевна – кандидат политических наук, младший научный сотрудник отдела философии Института философии и права Уральского отделения Российской академии наук; ORCID: 0000-0002-1192-5952; Екатеринбург, Россия. E-mail: gribovod_kate@mail.ru

Вклад соавторов. Все авторы приняли равнозначное участие в подготовке статьи и изложенном в ней исследовании.

Статья поступила в редакцию 26.06.2019; принята в печать 13.11.2019.

Авторы прочитали и одобрили окончательный вариант рукописи.

Information about the authors:

Daria M. Kovba – Candidate of Political Sciences, Junior Researcher, Department of Philosophy, Institute of Philosophy and Law, Ural Branch of the Russian Academy of Sciences; ORCID: 0000-0002-2048-0967; Ekaterinburg, Russia. E-mail: daria_kovba@mail.ru

Ekaterina G. Gribovod – Candidate of Political Sciences, Junior Researcher, Department of Philosophy, Institute of Philosophy and Law, Ural Branch of the Russian Academy of Sciences; ORCID: 0000-0002-1192-5952; Ekaterinburg, Russia. E-mail: gribovod_kate@mail.ru

Contribution of the authors. All authors have contributed equally to writing this manuscript and to the research conducted.

Received 26.06.2019; accepted for publication 12.11.2019.

The authors have read and approved the final manuscript.

УПРАВЛЕНИЕ ОБРАЗОВАНИЕМ

УДК 378

DOI: 10.17853/1994-5639-2019-10-32-58

ОЦЕНКА ЭФФЕКТИВНОСТИ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ВУЗОВ: ПРОТИВОРЕЧИЯ И ПАРАДОКСЫ

Часть II

Е. В. Романов

*Магнитогорский государственный технический университет
им. Г. И. Носова, Магнитогорск, Россия.*

E-mail: evgenij.romanov.1966@mail.ru

Аннотация. Введение. Выработка четкой и понятной стратегии развития высшего образования, ориентированной на подготовку кадров, востребованных в ближайшей и отдаленной перспективе модернизируемой экономикой, – одно из ключевых условий реализации майского указа Президента РФ от 07.05.2018. В связи с этим актуализируется проблема адекватного измерения эффективности образовательных учреждений вообще и качества работы вузов в частности.

Цели статьи – в рамках дискуссии о совершенствовании методики оценки деятельности высших учебных заведений обсудить существующие и предлагаемые макрорегулятором критерии и показатели данной экспертизы и обосновать их несостоятельность для получения реальной информации об инновационном потенциале университетов и качестве потенциала их выпускников.

Методология и методы. Работа выполнялась с опорой на системный подход и индуктивный метод исследования. Для подтверждения выдвинутой гипотезы использовались метод сравнительного анализа и общенаучные методы: аналитический обзор научной литературы и содержания нормативных документов, обобщение, синтез, аналогия.

Результаты и научная новизна. На основе данных мониторинга эффективности представлены результаты оценки части вузов, признанных центрами инновационного, технологического и социального развития регионов по предложенным Министерством образования и науки показателям. Проведенный анализ свидетельствует о сложности формулировки выводов о деятельности и потенциале обследуемых организаций в силу некорректности избранного макрорегуляторного подхода. Выявлены недостатки нового проекта Министерства науки и выс-

шого образования в этой области, в котором усугубляются прежние ошибки. Доказывается необходимость пересмотра применяющейся методологии. При определении эффективности работы вузов внимание должно быть прежде всего сосредоточено: а) на выявлении фактов и отслеживании динамики приращения знаний, умений и навыков обучаемых (в первую очередь, степени сформированности способностей учиться и самостоятельно «добывать» новое знание); б) оценке экономической составляющей человеческого потенциала выпускников, предполагающей введение показателей, по которым можно судить об их востребованности на рынке труда. Для последнего критерия обозначены три возможные контрольные точки: уровень оплаты труда на начальном этапе карьеры выпускника, через пять и через десять лет после окончания вуза. В каждом университете необходимо создать финансируемые за счет федерального бюджета службы, отслеживающие карьеру выпускников. В качестве базового показателя инновационной активности вуза предлагается рассматривать долю доходов от использования результатов интеллектуальной деятельности в общих доходах организации. В технических вузах этот показатель может применяться, например, вместе с дополнительными показателями: число патентов на 100 научно-педагогических работников; число патентов на 100 публикаций, индексируемых в мировых наукометрических базах. Оценка кадрового потенциала университета должна проводиться в контексте его участия в формировании целостной системы подготовки и профессионального роста научных и научно-педагогических кадров. В стратегической перспективе таким показателем может стать удельный вес ежегодного притока талантов в общей численности профессорско-преподавательского состава. С целью максимального использования потенциала действующих преподавателей следует изменить принципы финансирования вузов, а для привлечения молодых научно-педагогических кадров ввести целевые ставки.

Практическая значимость. Результаты исследования могут быть полезны при совершенствовании методологии и методики оценки эффективности деятельности вузов и устранении существующих институциональных ловушек в научно-образовательной сфере.

Ключевые слова: показатели эффективности вузов и их руководителей, мониторинг эффективности вузов, изменение методологии оценки эффективности.

Благодарности. Автор выражает искреннюю признательность анонимным рецензентам за ценные замечания и рекомендации, позволившие повысить качество статьи в процессе ее доработки.

Для цитирования: Романов Е. В. Оценка эффективности деятельности вузов: противоречия и парадоксы. Ч. II // Образование и наука. 2019. Т. 21, № 10. С. 32–58. DOI: 10.17853/1994-5639-2019-10-32-58

EFFICIENCY ASSESSMENT OF HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS: CONTRADICTIONS AND PARADOXES

Part II

E. V. Romanov

Nosov Magnitogorsk State Technical University, Magnitogorsk, Russia.

E-mail: evgenij.romanov.1966@mail.ru

Abstract. *Introduction.* The development of a clear and understandable strategy for the development of higher education, focused on training, which will be in demand by the modernised economy in the strategic perspective, is one of the conditions for the implementation of the Decree the President of the Russian Federation of 07 May 2018. In this regard, the importance of an adequate efficiency assessment of the training system in general and in higher education is growing.

Aim. In the context of the initiated discussion on methodological improvement of efficiency assessment of universities, the *aims* of the present article are the following: to discuss the existing criteria and indicators (proposed by the macro-regulator) of the expertise; to justify the inconsistency of such criteria and indicators to obtain real information on the innovative potential and the quality of human potential of graduates.

Methodology and research methods. The research work was carried out on the basis of a systematic approach and inductive research method. To confirm the hypothesis, the method of comparative analysis and the following general scientific methods were applied: analytical review of scientific literature and normative documents, generalisation, comparison and analogy.

Results and scientific novelty. Based on the performance monitoring data, the author presents the results of the evaluation of some universities, recognised as centers of innovation, technological and social development of the regions according to the indicators proposed by the Ministry of Education and Science. The conducted analysis indicates the complexity of the formulation of conclusions regarding the innovative potential of universities due to the incorrectness of the approach proposed by the macro-regulator. The shortcomings of the new project proposed by the Ministry of Science and Higher Education to assess the effectiveness of universities and their leaders are revealed. It is necessary to revise the methodology applied. When assessing university efficiency, principle focus should be emphasised on: a) identifying the fact and the dynamics of the increment of knowledge and skills of trainees (primarily, the degree of formation of abilities to learn and independently gain new knowledge); b) assessment of the economic component of the human potential of graduates, involving the introduction of indicators, by which it is possible to judge their demand in the labour market. Three measurement control points are proposed: the level of remuneration at the

initial stage of career, in five and ten years after graduation. As a basic indicator of the university innovation activity, it is proposed to consider the share of the profits derived from the use of intellectual activity results in the total income of the organisation. In technical universities, this indicator can be used with additional indicators: number of patents per 100 scientific and pedagogical workers; the number of patents per 100 published articles indexed in the world scientometric databases. In order to maximise the potential of in-service teachers, the principles of financing universities should be changed, as well as the target rates should be introduced to attract young scientific and pedagogical personnel.

Practical significance. The research results can be used to improve the methodology for efficiency assessment of universities, as well as to avoid the institutional traps in higher education and science.

Keywords: performance indicators of universities and heads of universities, monitoring of university efficiency, change of the methodology of efficiency assessment.

Acknowledgements. The author expresses his sincere gratitude to anonymous reviewers for valuable comments and recommendations, which allowed the author to improve the quality of the article in the process of its revision.

For citation: Romanov E. V. Efficiency assessment of higher education institutions: Contradictions and paradoxes. Part II. *The Education and Science Journal*. 2019; 21 (10): 32–58. DOI: 10.17853/1994-5639-2019-10-32-58.

В первой части статьи был рассмотрен использующийся в настоящее время в России подход к оценке эффективности деятельности вузов и их руководителей. Ниже представлен анализ нового подхода, который планирует внедрить Министерство науки и высшего образования Российской Федерации, и сформулированы предложения по его совершенствованию.

Новый подход к оценке эффективности деятельности вузов, предлагаемый макрорегулятором

В июле 2019 г. на федеральном портале проектов нормативных актов был размещен проект приказа Министерства науки и высшего образования РФ «Об утверждении показателей эффективности деятельности федеральных бюджетных и автономных образовательных учреждений высшего образования, подведомственных Министерству науки и высшего образования Российской Федерации, и работы их руководителей»¹, с при-

¹ Режим доступа: <https://regulation.gov.ru/projects#npa=93569>

нятием которого приказ Минобра от 23 января 2018 г. № 41 должен утратить свою силу.

Из пояснительной записки к проекту следует, что он подготовлен в целях реализации постановления Правительства РФ от 5 августа 2008 г. № 583 «О введении новых систем оплаты труда работников федеральных бюджетных, автономных и казенных учреждений...» и призван обеспечить единообразие в вопросах определения размера и периодичности выплат стимулирующего характера руководителям федеральных государственных бюджетных и автономных образовательных учреждений высшего образования, подведомственных Минобрнауки России, соблюдение законодательства в области оплаты труда и защиту трудовых прав руководителей федеральных государственных бюджетных и автономных образовательных учреждений высшего образования.

В соответствии с опубликованной информацией, общественное обсуждение проекта должно было начаться 30.07.2019 г. и закончиться 14.08.2019 г. По мнению разработчиков, такой срок достаточен для активной дискуссии о новом документе. В связи с этим можно предположить, что проект с большой долей вероятности будет одобрен без изменений и приобретет законодательную силу.

Для справки: 12 апреля 2018 г. Министерством образования и науки РФ был подготовлен проект приказа «Об утверждении показателей эффективности работы руководителей федеральных бюджетных и автономных образовательных учреждений высшего образования, находящихся в ведении Министерства образования и науки Российской Федерации»¹. Сохраняя «философию» действующего приказа Минобра (от 23.01.2018 г. № 41), проект являлся его модернизированной версией², которая не вступила в силу, поскольку в мае 2018 г. Минобр РФ был разделен на два министерства.

Проект, рожденный в «недрах» нового Министерства науки и высшего образования, представляет собой усеченный вариант указанного выше документа, при этом логика выделения показателей (табл. 1) вызывает не меньше вопросов, чем действующий приказ Минобра от 23 января 2018 г. № 41.

¹ Режим доступа: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/56649824/>

² В частности, Приложение № 1 содержало показатели для вузов категорий «федеральный университет» и «национальный исследовательский университет»; Приложение № 2 – показатели для вузов, которые не относились к указанным категориям. Образовательные организации были разделены на три группы: 1) вузы Москвы; 2) вузы Санкт-Петербурга; 3) остальные вузы (за исключением вузов Москвы и Санкт-Петербурга).

Таблица 1

Показатели эффективности деятельности федеральных бюджетных и автономных вузов, подведомственных Министерству науки и высшего образования РФ, и работы их руководителей

Table 1

Performance indicators of federal budgetary and autonomous educational institutions of higher education subordinated to the Ministry of Science and Higher Education of the Russian Federation and the work of their leaders

№ п/п	Наименование показателя эффективности	Оценочные значения выполнения показателей эффективности		Количе- ство бал- лов
		1-я группа: вузы, находящиеся на территории горо- дов федерального значения – Моск- вы и Санкт-Петер- бурга	2-я группа: ос- тальные вузы (кроме тех, кото- рые входят в 1-ю группу)	
1	2	3	4	5
1. Качество образования				
1.1.	Средний балл ЕГЭ студен- тов, принятых <...> на обучение по очной форме по программам бакалав- риата и специалитета за счет средств <...> бюджет- ной системы РФ и с опла- той стоимости затрат на обучение физическими и юридическими лицами ¹	до 67	до 60	0
		от 67 до 72	от 60 до 65	от 0 до 20
		от 72	от 65	20
1.2.	Удельный вес обучающихся (приведенного контингента) по программам магистратуры, подготовки научно-педагоги- ческих кадров в аспирантуре (адъюнктуры), ординатуры, ин- тернатуры, ассистентуры-ста- жировки в общей численности обучающихся по основным об- разовательным программам высшего образования ²	до 9%		0
		от 9 до 26%		от 0 до 15
		от 26%		15

¹ «При достижении нижней границы значений показателя устанавливается максимальное количество баллов за показатель, если темп прироста значений по-
казателя составляет 2,5 % и более по сравнению со значением показателя анало-
гичного предыдущего периода». (Сноски к таблице цитируются по тексту проекта.)

² «При достижении нижней границы значения показателя устанавливается
максимальное количество баллов за показатель, если темп прироста значения по-
казателя составляет 20% и более по сравнению со значением показателя аналогич-
ного предыдущего периода».

1	2	3	4	5
2. Международная деятельность				
2.1.	Удельный вес численности иностранных студентов, обучающихся по программам бакалавриата, специалитета, магистратуры, в общей численности студентов (приведенный контингент) ¹	до 4%	до 2%	0
		от 4 до 10%	от 2 до 8%	от 0 до 15
		от 10%	от 8%	15
3. Научная деятельность				
3.1.	Темп прироста доходов от научно-исследовательских и опытно-конструкторских работ по отношению к предыдущему периоду в расчете на одного научно-педагогического работника ²	менее 0%		0
		от 0 до 8%		от 0 до 10
		от 8%		10
3.2.	Число публикаций организации, индексируемых в информационно-аналитической системе научного цитирования Web of Science, в расчете на 100 научно-педагогических работников за год, предшествующий году отчетного периода ³	до 20		0
		от 20 до 100		от 0 до 10
		от 100		10
3.3.	Количество цитирований публикаций, изданных за последние 5 лет, индексируемых в информационно-аналитической системе научного цитирования	до 6		0
		от 6 до 500		от 0 до 10
		от 500		10

¹ «При достижении нижней границы значения показателя устанавливается максимальное количество баллов за показатель, если темп прироста значения показателя составляет 20% и более по сравнению со значением показателя аналогичного предыдущего периода».

² «Устанавливается максимальное количество баллов за показатель, если учреждение находится в числе 20% учреждений с наибольшим абсолютным значением объема доходов от научно-исследовательских и опытно-конструкторских работ в расчете на одного научно-педагогического работника за прошедший период и темп прироста доходов более 0».

³ «При достижении нижней границы значения показателя устанавливается максимальное количество баллов за показатель, если темп прироста значения показателя составляет 100% и более по сравнению со значением показателя аналогичного предыдущего периода».

1	2	3	4	5
	Web of Science, в расчете на 100 научно-педагогических работников ¹			
4. Финансовая деятельность				
4.1.	Темп прироста поступлений из средств от приносящей доход деятельности по отношению к предыдущему периоду ¹	до 0%		0
		от 0 до 8%		от 0 до 10
		от 8%		10
4.2.	Качество финансового менеджмента (индекс)	Низкое значение		0
		Среднее значение		от 0 до 10
		Наивысшее значение		10
5. Деятельность, направленная на работу с кадрами				
5.1.	Выполнение квоты по приему на работу инвалидов (в соответствии с законодательством Российской Федерации)	Показатель не выполнен		-2
		Показатель выполнен		0

Примечание. Курсивом выделены формулировки, отличающиеся от формулировок в приказе Минобрнауки от 23.01.2018 № 41.

1. Сомнителен принцип деления образовательных организаций на группы: различия в оценках вузов «центра» и «периферии» состоят только в показателях среднего балла ЕГЭ и удельного веса численности иностранных студентов, обучающихся по программам бакалавриата, специалитета, магистратуры, в общей численности обучающихся. У федеральных и национальных исследовательских университетов априори более мощный потенциал, а следовательно, они изначально имеют преимущества перед «обычными» вузами в существующих обстоятельствах.

2. Для более точной оценки предлагается расчетная формула:

$$\text{Балл за показатель} = \frac{\text{Значение показателя}_{\text{факт}} - \text{Значение показателя}_{\text{нижняя граница в промежуточном интервале}}}{\text{Значение показателя}_{\text{минимальное значение для достижения максимального балла}} - \text{Значение показателя}_{\text{нижняя граница в промежуточном интервале}}} \times \text{Максимальное количество баллов за показатель.}$$

¹ «Устанавливается максимальное количество баллов за показатель, если учреждение находится в числе 20% учреждений с наибольшим абсолютным значением объема поступлений из средств от приносящей доход деятельности за прошедший период и темп прироста поступлений более 0».

Соответственно, для вузов 2-й группы расчетные формулы будут выглядеть следующим образом:

$$1.1. \text{Балл за показатель}_{1,1} = (\text{Значение показателя}_{\text{факт}} - 60) \times 4.$$

$$1.2. \text{Балл за показатель}_{1,2} = (\text{Значение показателя}_{\text{факт}} - 9) \times 0,882.$$

$$2.1. \text{Балл за показатель}_{2,1} = (\text{Значение показателя}_{\text{факт}} - 2) \times 2,5.$$

$$3.1. \text{Балл за показатель}_{3,1} = (\text{Значение показателя}_{\text{факт}}) \times 1,25.$$

$$3.2. \text{Балл за показатель}_{3,2} = (\text{Значение показателя}_{\text{факт}} - 20) \times 0,125.$$

$$3.3. \text{Балл за показатель}_{3,3} = (\text{Значение показателя}_{\text{факт}} - 6) \times 0,0202.$$

$$4.1. \text{Балл за показатель}_{4,1} = (\text{Значение показателя}_{\text{факт}}) \times 1,25.$$

Например, если средний балл ЕГЭ 60,05, то за «качество образования» будет начислено 0,2 балла из возможных 20. Если же значение показателя чуть выше нижней границы обозначенного диапазона, количество начисленных баллов мало отличается от нуля.

3. В комментариях (подстрочных ссылаках) относительно среднего балла ЕГЭ указано, что при достижении нижней границы значений показателя устанавливается максимальное количество баллов за показатель, если «темп прироста значений показателя составляет 2,5% и более по сравнению со значением показателя аналогичного предыдущего периода». Не вдаваясь в стилистику формулировки, следует ли ее понимать так, что если средний балл ЕГЭ поступивших в «обычный» вуз будет равен 60,1, увеличившись в сравнении с предыдущим годом на 2,5%, то оценка вуза составит 20 баллов? Существенным представляется и то, что в отличие от действующего приказа Минобра (от 23.01.2018 г.) проект предлагает учитывать средний балл ЕГЭ *всех* студентов, поступивших на обучение по очной форме, т. е. применен мониторинговый показатель эффективности.

4. Очевидно и то, что обладателями максимального балла по показателю «удельный вес обучающихся (приведенного контингента) по программам магистратуры, подготовки научно-педагогических кадров в аспирантуре (адъюнктуре), ординатуры, интернатуры, ассистентуры-стажировки в общей численности приведенного контингента обучающихся по основным образовательным программам высшего образования» также могут быть только ведущие вузы. В рейтинге, разработанном Национальным фондом поддержки инноваций в сфере образования (г. Йошкар-Ола) по итогам мониторинга-2018¹, видно, что среди национальных исследовательских и федеральных университетов лишь у 10 из них данный показа-

¹ Рейтинг по показателям эффективности деятельности федеральных бюджетных и автономных образовательных учреждений высшего образования и работы их руководителей // Национальный фонд поддержки инноваций в сфере образования [Электрон. ресурс]. Режим доступа: <https://msd-nica.ru/rejting-po-pokazatelyam-effektivnosti-deyatelnosti-rektorov>

тель превышает значение 26%, а среди 215 «обычных» университетов – у 5: Московского физико-технического института (государственного университета) (39,73%), Московского государственного технологического университета «СТАНКИН» (31,85%), Государственного института русского языка им. А. С. Пушкина (41,14%), Пущинского государственного естественно-научного института (100%), Московского городского психолого-педагогического университета (42,42%).

Снижение контрольных цифр приема (КЦП) для обучения по магистерским программам¹ и несовершенство методики распределения КЦП между вузами [2, с. 66] тоже работают в пользу ведущих вузов в плане этого показателя².

Остается вопрос: нужно ли понимать сделанное к показателю примечание таким образом: если у вуза в предыдущем периоде удельный вес обучающихся по соответствующим программам составлял 9,5%, а в отчетном периоде он увеличился до 14% (темп роста более 20%), то вуз получит максимальные 15 баллов?

5. Проект предполагает существенное увеличение (до 15 баллов) оценочного значения показателя, характеризующего международную деятельность. Иными словами, *одним из приоритетных направлений работы университета становится привлечение иностранных студентов*. В первой части статьи приводились данные о том, что из 32 вузов – университетских центров инновационного, технологического и социального развития регионов (ИТиСРР) значение 8% и более по этому показателю зафиксировано только у 6 организаций (по результатам мониторинга 2017 г.). Проблема увеличения численности обучающихся в России иностранных граждан – тема отдельной дискуссии. Однако заметим: если целью такого увеличения является подготовка «проводников» «мягкой силы» России, то реализация комплекса мер по трудоустройству лучших из них в нашей стране – противоречит достижению данной цели³.

¹ На 2017/18 учебный год было выделено 205 705 мест (150 879 по очной форме), на 2019/20 и 2020/21 уч. г. – 128 848 (108 661 по очной форме) и 116 600 (97 413 по очной форме) соответственно [1, с. 66].

² Например, по направлению «Образование и педагогические науки» лидерами оказываются непедagogические вузы, претендующие на достаточно большое число бюджетных мест по этому направлению [2, с. 66].

³ При разработке национального проекта в сфере образования только одна задача имеет прямое отношение к высшей школе: «увеличение не менее чем в два раза количества иностранных граждан, обучающихся в образовательных организациях высшего образования и научных организациях, а также реализация комплекса мер по трудоустройству лучших из них в Российской Федерации» (см. «О национальных целях и стратегических задачах развития Российской Федерации на период до 2024 года»: указ Президента России от 7.05.2018 № 204 // Сайт Президента РФ [Электрон. ресурс]. Режим доступа: <http://www.kremlin.ru/events/president/news/57425>)

6. При определении эффективности научной деятельности в проекте учитывается число публикаций и цитирований только в информационно-аналитической системе Web of Science. При этом установлено пороговое значение числа публикаций (20), превышающее соответствующее значение в действующем приказе Минобра РФ для федеральных и национальных исследовательских университетов (18).

В первой части нашей статьи уже упоминалось о том, что число публикаций, индексируемых в Scopus, у вузов превышает число статей, индексируемых в Web of Science. Добавим, что, по данным электронной научной библиотеки e-Library, среди входящих в список ВАК российских журналов, индексируемых как в Web of Science, так и в Scopus (табл. 2), заметно преобладание последних, особенно среди периодических изданий по медицинским наукам, биологии, математике¹. Какую цель преследует ограничение, связанное с учетом публикаций и цитирований только в одной базе? Ответ на поверхности – создать условия, при которых минимальное количество вузов получит максимальные оценки по этому показателю.

Даже ведущие вузы не «дотягивают» до значения 100 публикаций, проиндексированных Web of Science в расчете на 100 НПП. По итогам мониторинга 2018 г. число публикаций, проиндексированных в Web of Science и Scopus на 100 научно-педагогических работников (НПП), составляло: в Московском государственном университете им. М. В. Ломоносова – 71,46 и 79,45²; Санкт-Петербургском государственном университете – 76,88 и 92,29³, НИУ «Высшая школа экономики» – 50,12 и 91,14⁴ соответственно. В табл. 2 видно, что вузы, ориентированные на естественно-научные исследования и изыскания в области точных наук, имеют в этом плане лучшие «стартовые» условия, чем сугубо гуманитарные учреждения. Однако в показателях эффективности деятельности университетов этот факт никак не учитывается.

¹ Каталог журналов // Электронная научная библиотека e-Library.ru [Электрон. ресурс]. Режим доступа: <https://elibrary.ru/titles.asp> (дата обращения: 17.10.2019)

² Режим доступа: http://indicators.miccedu.ru/monitoring/2018/_vpo/inst.php?id=1725

³ Режим доступа: http://indicators.miccedu.ru/monitoring/2018/_vpo/inst.php?id=1771

⁴ Режим доступа: http://indicators.miccedu.ru/monitoring/2018/_vpo/inst.php?id=1766

Таблица 2

Российские журналы перечня ВАК, индексируемые в Web of Science и Scopus

Table 2

Russian journals from the Higher Attestation Commission list indexed in Web of Science and Scopus

Тематика	Индексирование оригинальной (1) и переводной (2) версии					
	Web of Science		Scopus		Web of Science и Scopus	
	(1)	(2)	(1)	(2)	(1)	(2)
1	2	3	4	5	6	7
Физика	47	37	54	39	46	36
Математика	43	23	53	29	38	22
Химия	39	32	37	32	33	31
Биология	30	18	63	31	29	17
История. Исторические науки	29	1	25	2	18	1
Медицина и здравоохранение	19	5	93	13	14	4
Экономика. Экономические науки	17	1	13	2	9	–
Геология	16	13	19	13	16	13
Химическая технология. Химическая промышленность	17	11	16	14	14	11
Механика	15	9	19	10	14	9
Психология	15	–	9	1	7	–
Языкознание	15	1	11	1	8	–
Литература. Литературоведение. Устное народное творчество	15	4	10	5	8	4
Политика. Политические науки	12	–	9	–	7	–
Геофизика	11	12	12	9	8	9
Автоматика и вычислительная техника	10	7	14	7	9	7
Народное образование. Педагогика	8	–	10	1	5	–
Философия	8	3	8	3	7	3
Астрономия	7	5	6	4	6	4
Металлургия	6	10	11	13	5	10
Социология	6	1	10	–	5	–
Информатика	6	4	4	3	3	3
Государство и право. Юридические науки	6	–	2	–	1	–
Охрана окружающей среды. Экология человека	6	4	9	4	6	4
Сельское и лесное хозяйство	5	–	6	1	4	–
Электроника. Радиотехника	4	3	9	7	4	3
Горное дело	4	1	10	1	3	1
Энергетика	3	2	6	5	3	2

1	2	3	4	5	6	7
Биотехнология	3	–	5	1	3	–
Искусство. Искусствоведение	3	–	2	–	2	–
Массовая коммуникация. Журналистика. Средства массовой информации	3	–	2	–	2	–
Организация и управление	3	–	1	1	1	–
Строительство. Архитектура	3	3	2	1	2	1
Культура. Культурология	3	–	1	–	1	–
Машиностроение	3	3	4	6	2	3
Мультидисциплинарные журналы в области общественных и гуманитарных наук	3	–	5	1	2	–
Мультидисциплинарные журналы в области естественных и технических наук	2	1	2	1	1	1
Комплексное изучение отдельных стран и регионов	2	1	4	1	2	1
Кибернетика	2	1	3	1	2	1
Религия. Атеизм	2	–	3	–	2	–
Ядерная техника	2	–	3	–	2	–
Общие и комплексные проблемы технических и прикладных наук и отраслей...	2	4	2	9	2	4
Междисциплинарные журналы по всем направлениям науки	2	2	1	2	1	2
География	1	2	3	4	1	2
Водное хозяйство	1	–	2	1	1	–
Космические исследования	1	2	3	2	1	2
Электротехника	1	1	2	2	1	1
Метрология	1	2	1	2	1	2
Науковедение	2	–	–	1	–	–
Пищевая промышленность	1	–	1	–	1	–
Полиграфия. Репрография. Фотоки- нотехника	1	–	1	–	1	–
Связь	1	–	1	–	1	–
Транспорт	1	–	–	–	–	–

7. По сравнению с действующим приказом в проекте есть еще одна новация, касающаяся оценки доходов вуза от научно-исследовательских и опытно-конструкторских работ (НИОКР) и поступлений из средств от приносящей доход деятельности по отношению к предыдущему периоду. Если организация находится в числе 20% учреждений с самыми большими значениями этих показателей, то высшие 10 баллов будут получены только при условии их положительной динамики – темпе прироста бо-

лее 0. До настоящего момента максимальные баллы присваивались, если организация входила в список 25% вузов с наибольшими абсолютными значениями объема дохода от НИОКР и иной деятельности в расчете на одного НПР за прошедший период *вне зависимости от динамики изменения этих доходов*. То есть, с одной стороны ограничивается число университетов, руководителям которых могут быть присвоены максимальные оценки, с другой – высокие баллы можно получить лишь при росте указанных показателей. Поскольку доходы рассчитываются на одного НПР, их положительную динамику можно обеспечить, сокращая (выводя из штата) работников и заключая с ними договоры совместительства, ведь численность НПР определяется без учета внешних совместителей и тех, кто работает по договорам гражданско-правового характера (ГПХ).

8. В параметрах эффективности финансовой деятельности нет показателя уровня оплаты труда профессорско-преподавательского состава (ППС). Можно предположить, что в неявном виде он присутствует в индексе качества финансового менеджмента. Однако игнорирование индикатора средней зарплаты ППС и в проекте, и в мониторинге 2018 г. натораживает. Невыполнение показателя средней заработной платы ППС (200% от средней зарплаты по региону) может и не отразиться на размере и периодичности выплат стимулирующего характера руководителям вузов. Вместе с тем при особенностях нормативно-подушевой системы финансирования, когда норматив затрат на оплату труда ППС не является защищенной статьей, появляется возможность реализовать достаточно «интересные» финансовые схемы.

9. В перечне параметров эффективности вузов отсутствуют показатели, по которым можно судить о востребованности выпускников на рынке труда.

10. Наконец, особое удивление вызывает показатель, оценивающий работу с кадрами. Если речь идет об инвалидах, занимающих преподавательские ставки, то Министерству науки и высшего образования прежде всего следовало бы провести мониторинг нагрузки ППС вузов с целью выяснения среднего количества дисциплин, которые приходится на одного преподавателя, и после этого решать вопрос о том, сможет ли принимаемый на работу преподаватель вести такое число курсов.

Оценка «опорных» университетов-лидеров по новым показателям эффективности

Так же, как в первой части статьи, мы провели сравнение четырех вузов по предлагаемым в проекте показателям. Информационной базой служил мониторинг 2018 г. В табл. 3 размещены результаты расчета без

учета баллов за качество финансового менеджмента и кадровой деятельности.

Таблица 3

Показатели эффективности деятельности
опорных университетов-лидеров

Table 3

Performance indicators of supporting leading universities

Вузы	Оценочные значения показателей, количество баллов							Количество баллов
	Средний балл ЕГЭ	Удельный вес обучающихся по программам магистратуры и т. д., %	Удельный вес численности иностранных студентов, %	Темп прироста доходов от НИОКР, %	Число публикаций, индексируемых в Web of Science, на 100 НПП	Количество цитирований публикаций, изданных за последние 5 лет, индексируемых в Web of Science, на 100 НПП	Темп прироста поступлений из средств от приносящей доход деятельности, %	
НГТУ ¹	64,67	18,96	16,88	+9,5	45,94	320,32	+9,8	72,06
	18,68	8,78	15	10	3,24	6,36	10	
БГТУ ² им. В. Г. Шухова	64,87	15,21	10,27	+16,2	14,65	37,43	+14,3	70,48
	20	5,48	15	10	0	10	10	
НГТУ ³ им. Р. Е. Алексеева	65,44	21,17	1,44	+54,3	24,12	207,26	+17,9	55,32
	20	10,73	0	10	0,52	4,07	10	
МГТУ ⁴ им. Г. И. Носова	60,04	14,92	4,6	-9,1%	15,23	243,16	-4,8	21,88
	0,16	5,22	6,5	0	0	10	0	

Примечания. ¹Новосибирский государственный технический университет; ²Белгородский государственный технологический университет; ³Нижегородский государственный технический университет; ⁴Магнитогорский государственный технический университет.

Представленные в табл. 3 данные нуждаются в некоторых пояснениях.

1. Прирост показателя «средний балл ЕГЭ» в Белгородском технологическом университете составил 3% (балл ЕГЭ контрольного и прошлого года 64,87 и 63,01 соответственно), и за показатель начислены максимальные 20 баллов. При расчете по формуле: Балл за показатель_{1,1} = (Значение показателя_{факт} – 60) × 4 – вуз получил бы 19,48 балла.

В Новосибирском техническом университете показатель вырос на 0,1% (балл ЕГЭ контрольного и прошлого года 64,67 и 64,59 соответственно). Расчет по формуле дает итоговое значение 18,68 балла.

У Магнитогорского технического университета значение параметра оказалось меньше прошлого года. Расчет по формуле дает искомые 0,16 балла.

2. По показателю «удельный вес обучающихся (приведенного контингента) по программам магистратуры, подготовки научно-педагогических кадров в аспирантуре (адъюнктуре), ординатуры, интернатуры, ассистентуры-стажировки в общей численности обучающихся по основным образовательным программам высшего образования» ни у одного университета не зафиксирован прирост в 20%. (Расчет по формуле: Балл за показатель_{1,2} = (Значение показателя_{факт} – 9) × 0,882 дает искомые баллы.)

3. По удельному весу иностранных студентов также ни у одного университета нет прироста в 20% (расчет баллов по формуле: Балл за показатель_{2,1} = (Значение показателя_{факт} – 2) × 2,5). Например, у НГТУ им. Р. Е. Алексеева значение показателя менее 2%, т. е. 0 баллов.

4. При оценке темпа прироста доходов от НИОКР по отношению к предыдущему периоду в расчете на одного НПР у трех вузов прирост составил более 8%, т. е. организации получили максимальный балл.

5. По числу публикаций ни у одного вуза нет прироста в 100%. Два вуза не преодолели пороговое значение (20) – им присвоено 0 баллов. Расчет по формуле: Балл за показатель_{3,2} = (Значение показателя_{факт} – 20) × 0,125 – дает значения, указанные в табл. 3.

6. За цитирование публикаций по предлагаемой методике (Балл за показатель_{3,3} = (Значение показателя_{факт} – 6) × 0,0202) Белгородский университет должен получить 0,63 балла; Магнитогорский – 4,8. Но у первого прирост цитирований – 576,7% (их число в контрольном и прошлом году 37,43 и 6,49 соответственно), у второго – 2300% (число цитирований в контрольном и прошлом году 243,16 и 10,57). Таким образом, оба вуза, исходя из логики избранного в проекте подхода, получают за показатель по 10 баллов.

7. По показателю прироста поступлений от приносящей доход деятельности у трех вузов значение более 8%, а значит, они получают мак-

симальный балл. Для Магнитогорского университета расчет по формуле: Балл за показатель $_{4.1} = (\text{Значение показателя}_{\text{факт}}) \times 1,25$ – дает 3,5 балла.

В отношении показателя «темпы прироста поступлений из средств от приносящей доход деятельности по отношению к предыдущему периоду» хотелось бы обратить внимание на следующее. В первой части статьи для каждого вуза были представлены значения доходов из всех источников в расчете на одного НПП (отношение объема средств организации, поступивших за отчетный год из бюджетных и внебюджетных источников, без учета собственных средств, к численности НПП) и динамика изменения показателя. По этому показателю Новосибирский технический университет имел значение 2264,98 тыс. р. (изменение по сравнению с прошлым годом +17,5%); Нижегородский технический университет – 2909,17 тыс. р. (изменение +45,4%); Белгородский технологический университет – 2062,01 тыс. р. (+15,1%); Магнитогорский технический университет – 2394,37 тыс. р. (+2,8%).

Значения доходов организации из средств от приносящей доход деятельности существенно ниже значения доходов из всех источников (на одного НПП). По этому показателю у Новосибирского университета по итогам мониторинга 2018 г. зафиксировано значение 881,81 тыс. р.¹, по итогам мониторинга 2017 г. – 803,18 тыс. р.² (изменение по сравнению с прошлым годом +9,8%); у Нижегородского университета эти значения составили соответственно 915,94³ и 777,0⁴ тыс. р. (изменение +17,9%); у Белгородского университета – 862,05⁵ и 754,25⁶ тыс. р. (+14,3%); у Магнитогорского университета – 820,21⁷ и 861,47⁸ тыс. р. (–4,8%)⁹.

¹ Режим доступа: http://indicators.miccedu.ru/monitoring/2018/_vpo/inst.php?id=177

² Режим доступа: http://indicators.miccedu.ru/monitoring/2017/_vpo/inst.php?id=177

³ Режим доступа: http://indicators.miccedu.ru/monitoring/2018/_vpo/inst.php?id=169

⁴ Режим доступа: http://indicators.miccedu.ru/monitoring/2017/_vpo/inst.php?id=169

⁵ Режим доступа: http://indicators.miccedu.ru/monitoring/2018/_vpo/inst.php?id=16

⁶ Режим доступа: http://indicators.miccedu.ru/monitoring/2017/_vpo/inst.php?id=16

⁷ Режим доступа: http://indicators.miccedu.ru/monitoring/2018/_vpo/inst.php?id=120

⁸ Режим доступа: http://indicators.miccedu.ru/monitoring/2017/_vpo/inst.php?id=120

⁹ Проведенный нами анализ показал, что между темпами роста объема доходов из всех источников и из средств от приносящей доход деятельности существует положительная корреляция. Исходя из этого представленные в первой части статьи баллы, оценивающие эффективность финансовой деятельности вузов (табл. 2), остаются неизменными в подавляющем большинстве случаев. Существенно скорректирован может быть балл у Новосибирского технического университета: +10 баллов к общей их сумме. У Севастопольского, Поволжского технологического и Тольяттинского университетов по +4 балла.

Таким образом, значение прироста поступлений от приносящей доход деятельности у трех вузов более 8% позволило им получить максимальный балл. У Магнитогорского технического университета 0 баллов.

Сопоставим итоги расчета по формуле, содержащейся в проекте (указаны на 1-м месте), с результатами, полученными на основе инструкций действующего приказа Минобра РФ, приведенными в первой части статьи:

- Новосибирский технический университет – 72,06 и 80 баллов;
- Белгородский технологический университет – 70,48 и 61 балла;
- Нижегородский технический университет – 55,32 и 76 баллов;
- Магнитогорский технический университет – 21,88 и 57 баллов.

Комментировать такие парадоксальные несовпадения крайне сложно. Можно лишь предположить, что разработчики проекта слабо представляют специфику функционирования высшей школы. Например, если число публикаций за год при постоянной численности НПП увеличить на 100% достаточно проблематично, то нарастить количество цитирований довольно просто, особенно если исходное значение этого показателя было невелико.

Обсуждение результатов

Подчеркнем еще раз то, что говорилось ранее: необходимо пересмотреть методологию оценки эффективности деятельности вузов, которая, в первую очередь, должна быть сосредоточена на качестве человеческого потенциала студентов как результате труда носителей «спрессованного» человеческого опыта – преподавателей вузов.

Измерение качества образовательной деятельности должно строиться на выявлении фактов и динамики «приращения» знаний, умений и навыков обучаемых, прежде всего на способностях учиться и самостоятельно «добывать» новое знание. Одним из показателей может быть отношение среднего балла вузовского диплома к среднему баллу школьного аттестата. В определенной степени такое соотношение отражает социальную составляющую человеческого потенциала. А средний балл ЕГЭ, исходя из подобного посыла, должен рассматриваться в качестве вспомогательного (факультативного) показателя.

Экономическая составляющая человеческого потенциала складывается не только из сформированных когнитивных, но и некогнитивных компетенций [3]. Конкурентоспособность выпускников во многом зависит от наличия у них «мягких» социальных навыков (soft skills): умений коммуницировать, сотрудничать, работать в команде и т. д. В исследовании,

предпринятом в НИУ ВШЭ, было установлено отрицательное влияние академической успеваемости на заработную плату выпускников, особенно девушек [4, 5]. «Отрицательное влияние академической успеваемости на заработную плату выпускников может быть связано с тем, что образовательная система требует от студентов инвестировать в получение формальных знаний и другие навыки, которые, к сожалению, на данный момент не являются востребованными для работодателей. При этом студенты, которые в меньшей степени инвестируют в формальные знания, а в большей степени развивают свои социальные навыки (soft skills), получают за приобретение этих навыков большую отдачу» [4, с. 32]. В статье, опубликованной позже, формулировка несколько смягчена, тем не менее основной вывод остался неизменным: корреляции между *стартовой* зарплатой выпускников и их академической успеваемостью отсутствуют [5].

В мониторинге эффективности деятельности вузов для оценки экономической составляющей человеческого потенциала выпускников необходимо ввести группу показателей, по которым можно судить об успешности их трудоустройства. Нужно, как минимум, фиксировать изменения карьеры выпускника через пять и десять лет после окончания вуза. Индикатором карьерных продвижений и востребованности на рынке труда является уровень заработной платы. Целесообразны три контрольные точки замеров: уровень оплаты труда на начальном этапе карьеры, спустя пять и десять лет после окончания вуза.

Решение проблемы оценки качества образования требует «запуска» отдельной программы исследований в рамках национального проекта «Образование» по аналогии с тем, как это было сделано в Гарварде¹. Для реализации подобной программы в каждом вузе нужно создать службы по отслеживанию карьеры выпускников, финансирующиеся за счет ассигнований федерального бюджета. Описание механизма претворения в жизнь программы (например, через взаимодействие с Пенсионным фон-

¹ В исследовании, проведенном в 1995–1997 гг., изучались три когорты студентов, поступивших в американские университеты и колледжи в 1951, 1976 и 1989 г. Рассматривались не только академические успехи испытуемых, но и продолжение их обучения с получением профессионального образования, удовлетворенность работой, гражданская активность. В итоге составлены статистические таблицы с результатами множественных регрессий, доказывающих те или иные положения (см.: Бок Д. Университеты в условиях рынка. Коммерциализация высшего образования / пер. с англ. С. Карпа. Москва: Высшая школа экономики, 2012. 224 с.).

дом РФ, ассоциациями выпускников и т. д.) выходит за рамки нашего обсуждения.

Вторая группа показателей должна отражать инновационный потенциал вуза. Существующий и предлагаемый Министерством науки и высшего образования подходы строятся на оценке динамики доходов, получаемой от НИОКР, и публикационной активности, отраженной в наукометрической базе Web of Science. Как справедливо указывает В. А. Тамбовцев, «попытки чиновников (очевидно, непрофессионалов в науке) оценить качество научных исследований библиометрическими показателями более всего напоминают попытки первокурсников оценить качество читаемых лекций по внешнему виду преподавателя: если он в костюме, то лекция хорошая, если в джинсах – плохая (или наоборот)» [6, с. 16].

В метааналитическом исследовании Дж. Хети и Г. Марша доказывается отсутствие связи между занятиями наукой и успешностью преподавания [7]. Этот вывод отчасти подтверждается результатами изыскания, предпринятого в Университете Марибора (Словения) и опубликованного в 2017 г.: качество преподавания не зависит от производительности (объема результатов) исследований [8]. Вместе с тем *качество исследовательской деятельности положительно отражается на качестве обучения*. Этот вывод мы считаем принципиально важным, поскольку *макро-регулятор ориентирует вузы именно на количество, а не на качество публикаций*.

В этом контексте интересно изучение мотивации преподавателей к научной работе. Установлено, что количество преподаваемых курсов отрицательно коррелирует с внутренними мотивами проведения исследований [9, р. 48].

Оценка эффективности коммерческой составляющей научной деятельности, предполагающей учет темпа прироста доходов от НИОКР, при отсутствии показателя «отношение ликвидных активов (денежных средств) к значению расходов по приносящей доход деятельности» порождает соблазн манипуляций. А. М. Нуриева и С. Г. Киселев приводят следующий пример: вуз А по заказу вуза Б выполнил НИР на сумму 1524,9 тыс. р. и одновременно вуз А заказал вузу Б НИР на 1535,4 тыс. р. Оба вуза остались «при своих», зато в отчетности они имеют договоры о сотрудничестве и приличные объемы НИР, выполненные для сторонних организаций [10, с. 101].

Подразумевая, что качественное исследование содержит в себе потенциал коммерциализации, в качестве *базового показателя*, «измерителя» инновационного потенциала вуза предлагаем показатель доли доходов от использования результатов интеллектуальной деятельности (РИД) в его общих доходах. Применение показателя должно осуществляться с поправкой на специфику вуза (гуманитарный, технический и др.) и совместно с показателем «отношение денежных средств, полученных от использования РИД, к расходам по созданию РИД».

Могут быть задействованы и дополнительные показатели инновационной активности. Например, для технических вузов в качестве таких могут выступать:

- а) число патентов на 100 НПР;
- б) количество патентов на 100 опубликованных статей, индексируемых в мировых наукометрических базах.

Введение этих показателей позволит прекратить «наукометрическую гонку» вузов: сконцентрированность исключительно на публикационной активности привела к тому, что российские вузы существенно опережают западные университеты по числу статей на один патент при практически нулевой отдаче от заключаемых лицензионных соглашений [1]. С точки зрения 25-го президента Гарвардского университета Дерек Бок, безудержная коммерциализация может обернуться невосполнимыми потерями: есть опасения, что «коммерчески ориентированная деятельность университетов отодвинет на задний план всякую другую и что учебные программы будут оцениваться по их прибыльности, а отнюдь не по интеллектуальному достоинству» [Там же, с. 38]. Российским вузам далеко до Гарварда, один эндаумент которого составляет 32 млрд долларов, а выдающиеся ученые-профессора имеют контракты пожизненного найма (tenure), что обеспечивает основному составу преподавателей независимость от администраторов. Однако в российских университетах уже сейчас следует решать вопрос о «разумной коммерциализации», которая не будет подрывать академические ценности и препятствовать реализации основной миссии университета.

Третья группа показателей должна оценивать кадровый потенциал вуза в контексте его участия в формировании целостной системы подготовки и профессионального роста научных и научно-педагогических кадров. Для понимания того, в какой мере эффективно используется человеческий потенциал действующих преподавателей, необходим мониторинг:

а) среднего числа дисциплин на одного педагога (с учетом занимаемой должности);

б) соотношения средней зарплаты со средним уровнем аудиторной нагрузки представителей ППС разных категорий (стоимость академического часа для профессоров, доцентов, старших преподавателей, ассистентов).

Среднее число дисциплин, которые ведет один преподаватель, характеризует качество образования; стоимость академического часа в неявном виде отражает время, которым может располагать педагог для проведения исследований в контексте читаемых дисциплин.

Эти показатели связаны между собой: «запредельное» число дисциплин, закрепленных за преподавателем, отражается на стоимости (ее снижении) академического часа. При 3–4 дисциплинах, читаемых одним преподавателем, утрачивается возможность не только выполнять научную работу в контексте читаемых дисциплин, но и знакомиться с новыми научными результатами. Чтение 5–6 дисциплин чревато полной потерей качества преподавания [11, с. 64–65]. Исследователи Университета Оклахомы установили, что повышение продуктивности научных исследований связано с минимизацией учебной нагрузки преподавателя [9, р. 60].

В стратегической перспективе показателем, характеризующим участие вуза в формировании целостной системы подготовки и профессионального роста научных и научно-педагогических кадров, должен стать показатель удельного веса ежегодно привлекаемых талантов в общей численности ППС. Однако введение такого показателя без предварительного мониторинга, о котором шла речь выше, преждевременно: «гонка за показателем» неминуемо обернется сокращением кадров и утратой неявного знания.

Следует законодательно «закрепить» нормативы нагрузки преподавателей, регламентируя «первую» и «вторую» половины дня [11], что станет основанием для определения минимально допустимой численности преподавателей, способных обеспечить качественную реализацию образовательных программ. Это потребует пересмотра подходов к финансированию вузов, предусматривающих, в частности, целевую поддержку ставок для привлечения перспективных преподавателей.

Заключение

Существующая в РФ методология оценки эффективности вузов является составляющей институциональной ловушки, которую мы обозначаем как «ловушку стратегического планирования». Раскрытие ее сущ-

ности – тема отдельного исследования¹. Выскажем только несколько замечаний.

В рамках социальных наук уже довольно давно доказана несостоятельность попыток проведения социально-экономической политики, основанной на формальных показателях. В частности, при обосновании этого посыла приводится трактовка закона Д. Кэмпбела, из которой ускользнул значимый нюанс: «Чем больше количественный показатель используется для принятия решений в социальной политике, тем больше он подвержен различным искажениям и тем больше он будет искажать социальные процессы, которые связаны с проводимой политикой» [12, с. 124; 13, с. 8].

В оригинале закон сформулирован следующим образом: «The more any quantitative social indicator is used for social decision-making, the more subject it will be to corruption pressures and the more apt it will be to distort and corrupt the social processes it is intended to monitor» [14, p. 85]. В дословном переводе это означает: «Чем больше какой-либо количественный социальный показатель используется для принятия социальных решений, тем больше он будет подвержен коррупционному давлению и тем более склонен искажать и коррумпировать социальные процессы, которые он призван контролировать».

Как видим, в оригинальном определении присутствует указание на коррупционную составляющую: коррупционному давлению, конечно, подвержен не сам показатель, а люди, его использующие.

Качество стратегического планирования Министерства науки и высшего образования РФ во многом определяется исполнителями. Они должны быть способны к осуществлению серьезной аналитической работы, качество которой подвергается обоснованной критике [2, с. 66].

¹ Поскольку часть показателей предполагает расчет на 100 НПП, то достижение положительной динамики возможно за счет манипулирования численностью НПП: доля штатных преподавателей в общей численности ППС (без внешних совместителей и работающих по договорам ГПХ) никак не учитывается. Актуальным представляется выявление взаимосвязи между динамикой численности ППС и удельным весом штатных преподавателей в общей численности ППС с показателями эффективности деятельности вуза. Результаты предварительного анализа показывают, что такая зависимость может существовать. Так, у лидера среди федеральных и национальных исследовательских университетов НИЯУ «МИФИ» доля штатных преподавателей в общей численности ППС составляла 51,70%; у лидера среди «обычных вузов» Московского физико-технического института – 22,25% (см. результаты мониторинга 2018 г, режим доступа: http://indicators.miccedu.ru/monitoring/2018/_vpo/inst.php?id=165; http://indicators.miccedu.ru/monitoring/2018/_vpo/inst.php?id=161). Очевидно, что чем ниже доля штатных преподавателей в общей численности ППС, тем большим «пространством для маневра» обладает вуз: совокупные затраты на штатного работника, занимающего 1 ставку, выше, чем затраты на 5 внештатных преподавателей, каждый из которых оформлен на 0,2 ставки.

Приведем лишь два примера, свидетельствующих о том, что кадровая политика макрорегулятора должна быть существенно скорректирована.

Пример первый. В объявлении о проведении конкурса на замещение вакантных должностей Министерства науки и высшего образования Российской Федерации от 28.09.2018¹ из 195 должностей только к двум предъявляются особые требования – начальнику отдела (2 вакансии) и референтам (5 вакансий). Требования состоят в наличии у соискателя высшего образования не ниже уровня специалитета / магистратуры и не менее двух лет стажа государственной гражданской службы или работы по специальности и направлению подготовки. Ко всем остальным должностям (188 вакансий), включая заместителя начальника отдела, главного специалиста-эксперта, ведущего специалиста-эксперта и т. д., не предъявляется особых требований к стажу работы и уровню высшего образования. По существу, это означает, что любой человек «с улицы», обладающий дипломом о высшем образовании (бакалавриат), может вершить судьбу высшей школы.

Второй пример касается результатов конкурса на включение в кадровый резерв Министерства науки и высшего образования, которые были опубликованы 12.09.2019². По главной группе должностей категории «специалисты» (25 человек) только 13 зарегистрированы в Science Index (РИНЦ)³, у 4 «резервистов» индекс Хирша равен 0. Из 68 человек ведущей группы категории «специалисты» в РИНЦ зарегистрированы 19. Индекс Хирша у подавляющего большинства варьируется от 0 до 3. Из 25 человек старшей группы категории «специалисты» в РИНЦ зарегистрированы семеро с максимальным значением индекса Хирша – 2.

Мы не склонны связывать с уровнем профессиональной компетентности специалистов только показатели публикационной активности, попадая тем самым в институциональную «ловушку метрик». Однако без понимания того, в какой области являются специалистами те, кто должен вырабатывать решения, осуществлять их экспертную оценку, в том числе и в части возможных рисков, и нести персональную ответственность за

¹ Объявление о проведении конкурса на замещение вакантных должностей Министерства науки и высшего образования РФ. 28.09.2018 // Министерство науки и высшего образования РФ [Электрон. ресурс]. Режим доступа: http://minobrnauki.gov.ru/ru/documents/card/?id_4=20&cat=/ru/documents/docs/

² Результаты конкурса на включение в кадровый резерв Министерства науки и высшего образования Российской Федерации. 12.09.2019 // Министерство науки и высшего образования РФ [Электрон. ресурс]. Режим доступа: https://minobrnauki.gov.ru/ru/documents/card/?id_4=712&cat=/ru/documents/docs/

³ Данные на момент обращения 10.10.2019.

их реализацию в сфере науки и высшего образования, осуществить технологический прорыв будет крайне сложно.

Список использованных источников

1. Романов Е. В. Феномен утраты неявного знания высшей школой: причины и последствия. Ч. I // Образование и наука. 2019. Т. 21, № 4. С. 60–91. DOI: 10.17853/1994-5639-2019-4-60-91
2. Нуриева А. М., Киселев С. Г. Распределение контрольных цифр приема в вузы: проблемы конкурсного отбора // Образование и наука. 2019. Т. 21, № 6. С. 46–71. DOI: 10.17853/1994-5639-2019-6-46-71
3. Kuzminov Ya., Sorokin P., Froumin I. Generic and Specific Skills as Components of Human Capital: New Challenges for Education Theory and Practice // Foresight and STI Governance. 2019. Vol. 13, № 2. P. 19–41. DOI: 10.17323/2500-2597.2019.2.19.41
4. Рудаков В. Н., Чириков И. С., Роцин С. Ю., Дрожжина Д. С. Учись, студент? Влияние успеваемости в вузе на заработную плату выпускников. WP15/2016/01. Москва: ВШЭ, 2016. 37 с.
5. Рудаков В. Н., Чириков И. С., Роцин С. Ю., Дрожжина Д. С. Учись, студент? Влияние успеваемости в вузе на стартовую заработную плату выпускников // Вопросы экономики. 2017. № 3. С. 77–102.
6. Тамбовцев В. А. О научной обоснованности научной политики в РФ // Вопросы экономики. 2018. № 2. С. 5–32. DOI: 10.32609/0042-8736-2018-2-5-32
7. Hattie J., Marsh H. W. The relationship between research and teaching: A meta-analysis // Review of Educational Research. 1996. Vol. 66, № 4. P. 507–542.
8. Cadez S., Dimovski V., Zaman Groff M. Research, teaching and performance evaluation in academia: The salience of quality // Studies in Higher Education. 2017. Vol. 42, № 8. P. 1455–1473.
9. Hardre P. L., Beesley A. D., Miller R. L., Pace T. M. Faculty motivation to do research: Across disciplines in research-extensive universities // Journal of the Professoriate. 2011. Vol. 5, № 1. P. 35–69.
10. Нуриева А. М., Киселев С. Г. Проблемы измерений эффективности учреждений высшего профессионального образования // Образование и наука. 2016. № 4. С. 95–116. DOI: 10.17853/1994-5639-2016-4-95-116
11. Романов Е. В. Феномен утраты неявного знания высшей школой: причины и последствия. Ч. II // Образование и наука. 2019. Т. 21, № 5. С. 61–85. DOI: 10.17853/1994-5639-2019-5-62-86
12. Вольчик В. В., Покусаенко М. А. Качество высшего образования в контексте институциональных изменений // Journal of Economic Regulation. 2019. Т. 10, № 2. С. 121–131. DOI: 10.17835/2078-5429.2019.10.2.121-131
13. Вольчик В. В. Восхождение метрик // Terra Economicus. 2018. Т. 16, № 4. С. 6–16. DOI: 10.23683/2073-6606-2018-16-4-6-16
14. Campbell D. T. Assessing the impact of planned social change // Evaluation and program planning. 1979. Vol. 2, № 1. P. 67–90.

References

1. Romanov E. V. The phenomenon of tacit knowledge loss in high school: Causes and consequences. Part I. *Obrazovanie i nauka = The Education and Science Journal*. 2019; 21 (4): 60–91. DOI: 10.17853/1994–5639–2019–4–60–91 (In Russ.)
2. Nurieva L. M., Kiselev S. G. Distribution of university admission quotas: Problems of competitive selection process. *Obrazovanie i nauka = The Education and Science Journal*. 2019; 21 (6): 46–71. DOI: 10.17853/1994–5639–2019–6–46–71 (In Russ.)
3. Kuzminov Ya., Sorokin P., Froumin I. Generic and specific skills as components of human capital: New challenges for education theory and practice. *Fore-sight and STI Governance*. 2019; 13 (2): 19–41. DOI: 10.17323/2500–2597.2019.2.19.41
4. Rudakov V. N., Chirikov I. S., Roshchin S. Yu., Drozhzhina D. S. Uchis', student? Vliyanie uspevaemosti v vuze na zarabotnuyu platu vypusnikov = The impact of academic achievement on wages of Russian university graduates. WP15/2016/01. Moscow: Higher School of Economics; 2016. 37 p. (In Russ.)
5. Rudakov V. N., Chirikov I. S., Roshchin S. Ju., Drozhzhina D. S. The im-pact of academic achievement on starting wages of Russian university graduates. *Voprosy Ekonomiki*. 2017; 3: 77–102. (In Russ.)
6. Tambovtsev V. L. On scientific validity of Russian science policy. *Voprosy Ekonomiki*. 2018; 2: 5–32. DOI: 10.32609/0042–8736–2018–2–5–32 (In Russ.)
7. Hattie J., Marsh H. W. The relationship between research and teaching: A meta-analysis. *Review of Educational Research*. 1996; 66 (4): 507–542.
8. Cadez S., Dimovski V., Zaman Groff M. Research, teaching and perfor-mance evaluation in academia: The salience of quality. *Studies in Higher Educati-on*. 2017; 42 (8): 1455–1473.
9. Hardre P. L., Beesley A. D., Miller R. L., Pace T. M. Faculty motivation to do research: Across disciplines in research-extensive universities. *Journal of the Professoriate*. 2011; 5 (1): 35–69.
10. Nurieva L. M., Kiselev S. G. The problems of measurement the higher professional education institutions efficiency. *Obrazovanie i nauka = The Educati-on and Science Journal*. 2016; 4: 95–116. DOI: 10.17853/1994–5639–2016–4–95–116 (In Russ.)
11. Romanov E. V. The phenomenon of tacit knowledge loss in high school: Causes and consequences. Part II. *Obrazovanie i nauka = The Education and Sci-ence Journal*. 2019; 21 (5): 61–85. DOI: 10.17853/1994–5639–2019–5–62–86 (In Russ.)
12. Volchik V. V., Pokusaenko V. A. Quality of higher education in the con-text of institutional change. *Journal of Economic Regulation*. 2019; 10 (2): 121–131. DOI: 10.17835/2078–5429.2019.10.2.121–131 (In Russ.)
13. Volchik V. V., The rise of metrics. *Terra Economicus*. 2018; 16(4): 6–16. DOI: 10.23683/2073–6606–2018–16–4–6–16 (In Russ.)
14. Campbell D. T. Assessing the impact of planned social change. *Evaluati-on and Program Planning*. 1979; 2 (1): 67–90.

Информация об авторе:

Романов Евгений Валентинович – доктор педагогических наук, профессор кафедры менеджмента Магнитогорского государственного технического университета им. Г. И. Носова; ORCID ID orcid.org/0000-0003-0071-1462; Researcher ID E-4543-2017; Магнитогорск, Россия. E-mail: evgenij.romanov.1966@mail.ru

Статья поступила в редакцию 05.07.2019; принята в печать 16.10.2019.
Автор прочитал и одобрил окончательный вариант рукописи.

Information about the author:

Evgeny V. Romanov – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Department of Management, Nosov Magnitogorsk State Technical University; ORCID ID orcid.org/0000-0003-0071-1462; Researcher ID E-4543-2017; Magnitogorsk, Russia. E-mail: evgenij.romanov.1966@mail.ru

Received 05.07.2019; accepted for publication 16.10.2019.
The author has read and approved the final manuscript.

ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

УДК 378.046+316.74

DOI: 10.17853/1994-5639-2019-10-59-88

ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ ДЛЯ ЛЮДЕЙ «СЕРЕБРЯНОГО ВОЗРАСТА»

П. А. Амбарова¹, Г. Е. Зборовский²

Уральский федеральный университет им. Б. Н. Ельцина,
Екатеринбург, Россия.

E-mail: ¹borges75@mail.ru; ²garoldzborovsky@gmail.com

Аннотация. Введение. Согласно концепции обучения через всю жизнь система профессионального образования должна охватывать все возрастные категории трудоспособного населения, в том числе людей так называемого «серебряного возраста». Однако на деле доля граждан старше 45 лет, вовлеченных в непрерывную профессиональную подготовку, весьма невелика, поскольку существующая система не соответствует их специфическим запросам. Между тем для многих представителей данной социальной общности продолжение обучения, обновление знаний, обретение новой квалификации или специальности сегодня становятся шансами сохранения себя на быстро меняющемся рынке труда и нестабильном «рынке жизни».

Цель предпринятого авторами статьи исследования заключается в выявлении возможностей и барьеров получения людьми «серебряного возраста» профессионального образования с учетом позиций всех его ключевых акторов – старшего поколения россиян, государства, работодателей и образовательных организаций.

Методология и методика. Работа базировалась на методологической рамке трех теорий: непрерывного образования, «третьего возраста» и социальной общности. Сбор эмпирического материала происходил путем анализа образовательной и демографической статистики (за 2015–2018 гг.), контента веб-сайтов рекрутинговых агентств и публикаций СМИ, посвященных проблемам «серебряного» рынка труда; вторичного анализа социологических данных, а также с помощью проведенного в феврале – марте 2019 г. опроса жителей Свердловской области в возрасте 45+.

Результаты и научная новизна. Уточнены структура и ряд качественных характеристик россиян старшего поколения. Дана авторская трактовка понятия «общность людей «серебряного возраста»» (иначе – «третьего возраста»

та»), которая расширяет его границы, не замыкаясь только на предпенсионном и пенсионном периодах жизни. Новая интерпретация рассматриваемой категории граждан позволила переосмыслить старые и обозначить новые варианты их профобучения. Вскрытые в ходе опроса проблемы и тенденции в этой нише профессиональной подготовки конкретного российского региона спроецированы на общероссийскую ситуацию. Обнаружены критические расхождения между интересами и потребностями в «серебряном» образовании государства, учебных учреждений, работодателей и самих представителей старшего поколения. Показаны противоречивость и необходимость целенаправленного формирования образовательных потребностей и стратегий людей «третьего возраста». Описаны состояние и перспективы развития различных видов и форм «серебряного» профобразования; сформулированы условия его превращения в ресурс активного долголетия.

Практическая значимость. Научно доказаны насущность и актуальность корректировки содержания и конкретных задач образовательной политики государства, ориентированных на старшее поколение граждан. Намечены направления создания и совершенствования предназначенных для них программ профессиональной подготовки, реализуемых различными образовательными структурами. Подобные программы и сделанные авторами исследования выводы могут служить основой для разработки кадровых стратегий в отношении возрастных сотрудников как в государственных, так и в коммерческих организациях.

Ключевые слова: профессиональное образование, социальная общность людей «серебряного возраста», образовательные потребности и образовательные стратегии людей старшего возраста, «серебряный» рынок труда, образовательная политика государства в интересах старшего поколения.

Благодарности. Статья подготовлена при поддержке РФФИ, проект № 19-011-00096 «Образование как ресурс сохранения и развития социальной общности людей «третьего возраста»».

Для цитирования: Амбарова П. А., Зборовский Г. Е. Профессиональное образование для людей «серебряного возраста» // Образование и наука. 2019. Т. 21, № 10. С. 59–88. DOI: 10.17853/1994-5639-2019-10-59-88

VOCATIONAL EDUCATION FOR PEOPLE OF THE THIRD AGE

P. A. Ambarova¹, G. E. Zborovsky²

Ural Federal University named after the First President of Russia B. N. Yeltsin,
Ekaterinburg, Russia.

E-mail: ¹borges75@mail.ru; ²garoldzborovsky@gmail.com

Образование и наука. Том 21, № 10. 2019 / The Education and Science Journal. Vol. 21, № 10. 2019

Abstract. *Introduction.* According to the concept of lifelong learning, vocational education system should cover all age categories of working population, including people of the so-called “silver age” (people of the third age). However, in reality, the proportion of citizens over 45 years involved in continuing vocational training is very small, as the current system does not meet their specific needs. Meanwhile, for many representatives of this social community, the continuation of education, the renewal of knowledge, the acquisition of new qualifications or specialties are now becoming a chance to promote an individual’s employability over a lifetime in a rapidly changing labour market and an unstable “life market”.

The *aim* of the article is to identify the opportunities and barriers to the inclusion of “silver age” people in the practice of vocational education, taking into account the positions of all key actors – the senior generation of Russians, the state, employers and educational organisations.

Methodology and research methods. The work was based on the methodological framework of three theories: continuous education, third age, social community. The empirical material was collected through the following methods: the analysis of educational and demographic statistics (2015–2018); the analysis of the content of recruitment agencies’ websites and media publications devoted to the problems of the “silver” labour market; the secondary analysis of sociological data; the survey of Sverdlovsk region residents aged over 45 years old in February – March 2019.

Results and scientific novelty. The structure and a number of qualitative characteristics of Russians of the elder generation are clarified. The authors give the definition of the concept of social community of “silver age” people (“third age” people), including the group of pre-pensioners. A new interpretation of this category of citizens allowed the authors to reevaluate the old options and to identify the new options for vocational training for “silver age” people. The problems and trends revealed in the course of the survey in this professional training niche of a particular Russian region were focused on the all-Russian situation. Critical differences between the requests for “silver” vocational education from older people, state, educational organisations and employers are identified. The contradictions and necessity of purposeful formation of educational needs and strategies of people of the “third age” are demonstrated. The state and prospects of development of various types and forms of “silver” professional education are described; the conditions of its transformation into a resource of active ageing are formulated.

Practical significance. The urgency and relevance of adjusting the content and specific tasks of educational policy of the state aimed at the older generation of citizens have been scientifically proved. It is planned to create and improve training programmes for older people, implemented by various educational structures. Such programmes and research findings can serve as a basis for developing human resources strategies for older people both in government and commercial organisations.

Acknowledgements. The article was prepared with the support of the Russian Foundation for Basic Research, project № 19-011-00096 “Education as a Resource for the Preservation and Development of People of the Third Age”.

For citation: Ambarova P. A., Zborovsky G. E. Vocational education for people of the third age. *The Education and Science Journal*. 2019; 10 (21): 59–88. DOI: 10.17853/1994-5639-2019-10-59-88

Введение

Люди «третьего возраста» редко попадают в фокус исследований профессионального образования. Чаще всего оно рассматривается в связи с проблемами выбора профессии и самоопределения молодежи. Средний возраст, как правило, служит верхней границей, очерчивающей «возрастное» измерение профессиональной подготовки. Между тем триада ««третий возраст» – профессия – образование» открывает новые возможности не только перед социальными науками, но и перед образовательной практикой. Подчеркнем, что речь идет именно о профессиональном обучении представителей старшего поколения, для достаточно большой части которого получение новых знаний и умений сегодня является стратегией сохранения себя на рынке труда и «рынке жизни».

В данной статье представлена новая интерпретация понятия людей «третьего возраста», расширяющая возрастные границы этой социальной общности за счет включения в нее группы граждан предпенсионного возраста, причем не только тех, кому остается до пенсии 5 лет, но и лиц в возрасте от 45 лет. Поскольку термин «третий возраст» устойчиво связывается с пенсионным периодом, мы используем термин «серебряный возраст», чтобы снять стереотипно установленные возрастные границы.

Исходным пунктом исследования стала гипотеза о наличии у людей старшего поколения специфических потребностей, связанных с профессиональной подготовкой, и возможностях их удовлетворения в условиях, создаваемых государственным управлением, образовательными организациями и работодателями. Было также выдвинуто предположение о способности профессионального образования конвертироваться в ресурс людей «серебряного возраста», позволяющий им успешно адаптироваться на рынке труда и – шире – к изменяющимся социальным условиям жизнедеятельности на этом возрастном этапе. Проверка этих гипотез потребовала проведения исследования, базирующегося на комплексе данных социологии, статистики, демографии, экономики, наук об образовании.

Обзор литературы

Теоретико-методологическая рамка проведенной работы включала три составляющие: теорию непрерывного образования, концепцию «третьего возраста» и теорию социальной общности.

Теория Lifelong Learning, эволюция которой прослеживается с начала 1970-х гг.¹, получила новый импульс развития в конце XX – начале XXI в. [1, с. 17], когда сложился инструменталистский подход к продолжению обучения, в центре которого оказались понятие «человеческого капитала» и тезис о его способности конвертироваться в ресурс профессиональной деятельности [2]. Непрерывное образование с таких позиций трактуется как инвестиционный механизм, постоянно обеспечивающий накопление, качество и конкурентоспособность человеческого капитала, востребованного на рынке труда [3, с. 41–51]. Для нашего исследования оказался значимым и другой подход, расширяющий значение непрерывного профессионального образования до социальных функций: адаптационной, человекотворческой, самореализационной и др. [4, с. 88–89].

Концепция «третьего возраста» представляет собой совокупность идей, взглядов, теоретических оснований, объясняющих особенности жизнедеятельности людей старшего поколения. Термин «третий возраст» был введен в научный оборот П. Ласлеттом в 1996 г. для обозначения особого этапа в жизненном цикле человека между взрослостью и старостью². Единства взглядов на этот период нет. Отсутствует общее понимание возрастных границ, структуры, содержания и векторов различных процессов, характеризующих возрастных людей, возможностей их объединения в социальную общность. В концепции «третьего возраста» интегрируется спектр психологических [5], социологических [6, 7], педагогических [8–10], экономических [11], междисциплинарных исследований [12]. Наша работа опирается на результаты тех из них, которые посвящены изучению роли образования в процессах продуктивного старения, взаимосвязи возраста, образования и профессиональной деятельности³ [13], возможностям социальной инклюзии старшего поколения через систему образования и трудовой занятости [14–17].

¹ Edwards R. Lifelong learning, lifelong learning, lifelong learning // Lifelong learning: education across the lifespan / ed. by J. Field, M. Leicester. London: Routledge, 2000. P. 3–11.

² Laslett P. What is Old Age? Variation over the Time and between Cultures // Health and Mortality among Elderly Populations / ed. by G. Caselli and A. Lopes. New York: Oxford University Press, 1996. P. 21–38.

³ Елютина М. Э., Чеканова Э. Е. Пожилой человек в образовательном пространстве современного общества // Социологические исследования. 2003. № 7. С. 43–49; Кононыгина Т. М. Геронтообразование: навстречу потребностям пожилых // Непрерывное образование в политическом и экономическом контекстах. Москва: ИС РАН, 2008. С. 248–273.

Теория социальной общности позволяет анализировать «серебряное» профессиональное образование как один из общностнообразующих признаков людей «третьего возраста»¹, видеть единство их образовательных потребностей и стратегий, выявлять специфику образовательного капитала [18]. Общностный подход делает возможным изучение предпосылок и потенциала развития системы профподготовки старшего поколения как части непрерывного образования, доступного для всех социальных групп и слоев населения.

Материалы и методы

Эмпирической базой проведенного нами исследования, осуществленного с опорой на микс-стратегии, были данные образовательной и демографической статистики, отражающей количественные и качественные характеристики людей в возрасте 45+. Источником данных послужили отчеты за 2015–2018 гг., размещенные на официальных сайтах Федеральной службы государственной статистики РФ и Свердловскстата. Определялись динамика численности населения старшего возраста в России и Свердловской области, проводился сравнительный анализ уровня образования различных возрастных групп населения.

В январе – марте 2019 г. в Свердловской области был проведен опрос граждан в возрасте старше 45 лет (выборка квотная, $n = 415$). Опросом были охвачены жители основных типов муниципальных образований: мегаполиса, больших, средних и малых городов, поселков и сельских поселений. Инструментарий включал блоки вопросов, посвященных образовательному статусу респондентов, их готовности включаться в различные виды обучения, их образовательным потребностям и способам их реализации (образовательным стратегиям). Материалы опроса обрабатывались с помощью программы SPSS.

Полученные данные сопоставлялись с результатами вторичного анализа социологических исследований, близких к заявленной теме, а также с результатами анализа контента веб-сайтов рекрутинговых агентств и публикаций СМИ, посвященных проблемам возрастных работников и «серебряного» рынка труда.

Эмпирическую базу исследования составило также содержание документов, позволяющих определить государственную образовательную и социальную политику в отношении россиян старшего возраста. Были изучены нормативные акты и государственные программы федерального и регионального уровней. Среди федеральных актов проанализированы законы

¹ Зборовский Г. Е. Теория социальной общности. Екатеринбург: Гуманитарный университет, 2009. 304 с.

об образовании, занятости, Стратегия долгосрочного социально-экономического развития РФ до 2020 г., Стратегия действий в интересах граждан старшего поколения в РФ до 2025 г., 7 национальных проектов и 5 государственных программ; среди актов регионального значения – областные государственные программы. Документы отбирались по двум критериям: 1) наличия в них образовательной составляющей; 2) указания на категорию людей «третьего возраста». Методика предполагала выделение в документах тезисов, разделов, целевых показателей и показателей финансирования программ, соотносимых с ключевыми словами «старшее поколение», «пенсионеры», «образование для людей «третьего возраста» и т. д.

Результаты исследования и обсуждение

1. Социальная общность людей «серебряного возраста»: понятие и тенденции трансформации

Теория социальной общности позволяет трактовать группу представителей «серебряного возраста» как определенную, массовую, эмпирически фиксируемую, статистически значимую, относительно единую и самостоятельную совокупность людей, объединенных, прежде всего, по демографическим, социокультурным, экономическим основаниям и находящимся в возрастных границах перехода от завершения зрелости к старости [19]. Анализ количественных и качественных характеристик «серебряной» общности дает возможность определить, с одной стороны, ее готовность к экономическим, социокультурным, политическим трансформациям, с другой стороны – вызовы, которые она, в свою очередь, создает и транслирует обществу. В исследовании «серебряного» профессионального образования такой анализ позволяет спрогнозировать и обосновать степень устойчивости и «силу» образовательных потребностей и интересов людей «третьего возраста».

Основным трендом трансформации «серебряной» общности является рост ее численности и усложнение структуры (табл. 1). Если к началу 2018 г. россиян пенсионного возраста было почти 37 млн человек, а людей предпенсионного возраста – свыше 10 млн человек, то, по прогнозам демографов, к 2023 г. численность людей «серебряного возраста» превысит 40 млн человек и в дальнейшем составит третью часть населения России¹. В табл. 1 показано, что демографические тенденции в изучаемом

¹ Федеральная служба государственной статистики. Распределение населения по возрастным группам [Электрон. ресурс]. Режим доступа: http://www.gks.ru/wps/wcm/connect/rosstat_main/rosstat/ru/statistics/population/demography/# (дата обращения: 15.04.2019).

нами российском регионе – Свердловской области (СО) – идентичны процессам, происходящим в масштабах всей страны. Далее мы продемонстрируем, что образовательный уровень старшего поколения жителей СО и вектор развития в регионе «серебряного» рынка труда также совпадают с общероссийскими тенденциями. Это даст нам возможность экстраполировать некоторые данные по «серебряной» общности с общегосударственного уровня на региональный и наоборот.

Сходная демографическая ситуация характерна для всех развитых и многих развивающихся стран. В России одной из специфических причин трансформации «серебряного» сообщества, обусловившей не только его количественную, но и структурную перестройку, стала пенсионная реформа. К достаточно большой группе пенсионеров, традиционно причисляемых к людям «третьего возраста», сегодня добавилась массовая группа лиц предпенсионного возраста. Их статус зафиксирован в официальных документах¹ и определяется 5-летним сроком до выхода на пенсию. Пополнение «серебряной» общности предпенсионерами повлекло за собой не только ее количественный рост, но и трансформацию места на рынке труда и в профессиональной структуре общества, изменение образа жизни граждан «серебряного возраста», содержания их запроса на образование, культурное и социальное обслуживание, появление новых моделей потребительского поведения и стандартов качества жизни старшего поколения. Все это служит признаками своеобразной «модернизации» жизнедеятельности рассматриваемой социальной группы.

В прогнозировании развития старшего поколения большое значение имеет анализ характеристик возрастной группы 45+. К этому рубежу человек достигает пика зрелости – профессионально-трудовой, семейной, социальной, физиологической. Наступает время принятия важных решений по поводу подготовки и перехода к новому этапу жизни, отождествляемому с вступлением в «клуб третьего возраста». Мы обращаемся к этой возрастной категории не только в связи с объективным обстоятельством – пополнением через несколько лет «серебряной» общности сегодняшним поколением 45-летних россиян. Для нас важен и субъективный фактор – влияние особенностей восприятия возраста и функционирования возрастных граждан в российском обществе.

¹ О внесении изменений в отдельные законодательные акты Российской Федерации по вопросам назначения и выплаты пенсий: федеральный закон от 03.10.2018 № 350-ФЗ [Электрон. ресурс]. Режим доступа: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_308156/ (дата обращения: 01.04.2019).

Таблица 1

Распределение численности населения России и Свердловской области по полу и возрастным группам на 1 января 2018 г., тыс. чел.¹

Table 1

Distribution of population of Russia and Sverdlovsk region by sex and age groups as of 1 January 2018, thousand pers.

Возраст, лет	Мужчины и женщины		Мужчины		Женщины	
	РФ	СО	РФ	СО	РФ	СО
45–49	9499	272	4546	128	4953	143
50–54	9372	257	4344	117	5028	139
55–59	11 049	314	4913	136	6137	177
60–64	9783	297	4055	120	5728	177
65–69	7937	248	3054	93	4883	155
70 и старше	13 506	394	3999	108	9507	286
<i>Население в возрасте:</i>						
моложе трудоспособного*	27 254	842	13 980	431	13 273	410
трудоспособное**	82 264	2367	43 031	1231	39 233	1136
старше трудоспособного***	37 363	1116	11 109	322	26 254	795

Примечания. * – мужчины и женщины в возрасте 0–15 лет; ** – мужчины в возрасте 16–59 лет, женщины в возрасте 16–54 лет; *** – мужчины в возрасте 60 лет и старше, женщины в возрасте 55 лет и старше.

Во-первых, наблюдаются появление у 45-летних серьезной озабоченности по поводу своего предпенсионного и пенсионного будущего и выработка в ответ на это стратегий поведения, снижающих различные риски. Не в последнюю очередь эти стратегии связаны с образованием. Во-вторых, дискриминация по возрасту парадоксальным образом «молодеет» и в условиях жестких антиэйджистских санкций со стороны государства приобретает латентные формы, на которые реагирует, прежде всего, поколение 45+. В-третьих, в условиях экономической рецессии закономерно представители старшей возрастной категории будут стремиться оставаться на рынке труда, вырабатывая еще в возрасте 45+ специфические образовательные и трудовые стратегии как наиболее эффективный способ сохранения себя в сфере занятости. В связи с этим мы считаем необходимым рассматривать процессы, происходящие в «серебряной»

¹ Федеральная служба государственной статистики. Распределение населения по возрастным группам; Управление Федеральной службы государственной статистики по Свердловской и Курганской области. Численность населения Свердловской области по полу и возрастным группам на 1 января 2014–2018 гг. [Электрон. ресурс]. Режим доступа: http://sverdl.gks.ru/wps/wcm/connect/rosstat_ts/sverdl/ru/statistics/sverdlStat/population/ (дата обращения: 10.04.2019).

общности и поколении 45+, в тесной взаимосвязи. Это касается и вопросов профессионального образования немолодых людей.

2. Профессиональное образование и образовательные потребности «серебряной» общности

Принимая во внимание особенности авторской трактовки понятия «серебряной» общности и исходные методологические принципы ее изучения, обратимся далее к характеристике ее профессионального образования. Российское общество живет мифом о его невысоком уровне, который служит причиной «вымывания» старшего поколения с рынка труда. В целом статистика действительно показывает тенденцию к снижению доли россиян с высшим и средним профессиональным образованием в старших возрастных группах (табл. 2). Особенно мала доля граждан с таким образовательным бэкграундом среди людей от 60 лет. В группе предпенсионеров и молодых пенсионеров уровень формального профессионального образования также ниже, чем в группах лиц молодого и среднего возраста.

Однако если мы посмотрим на уровень образования занятых молодых и пожилых людей, то различия будут несущественными. По данным исследования В. Ляшок и С. Рощина, в 2006 г. среди занятых 20–24-летних доля имеющих высшее образование была на 10 пунктов ниже, чем у 60–64-летних. К 2015 г. разница составила уже 5 пунктов (25,1 и 30,2% соответственно). Доли людей, имеющих среднее профессиональное образование в указанных группах, были почти одинаковыми [20, с. 123]. Примерно такие же оценки уровня профессионального образования были получены в 2017 г. Центром изучения старения Бостонского колледжа. Американские исследователи сделали вывод, что различия в уровне профессионального образования между 30–35-летними и 55–60-летними работниками весьма незначительны: в «молодежной» группе имеющих университетскую степень бакалавра было 53%, а в «возрастной» группе – 47%¹. Приведенные данные показывают схожесть оценок уровня профессионального образования людей старшего возраста в зарубежных странах и России и свидетельствуют о негативной стереотипизации «образовательного» портрета пожилых работников и последующей дискриминации их на этом основании.

Оценки капитала профессионального образования старшего поколения россиян, обнаруженные нами в ходе анализа контента веб-сайтов рекрутинговых агентств и СМИ, также отличаются противоречивостью. С одной

¹ Возрастные сотрудники все меньше отличаются от своих молодых коллег [Электрон. ресурс]. Режим доступа: <http://www.companies4all.ru/articles/vozzrastnye-sotrudniki-vse-menshe-otlichayutsya-ot-svoih-molodyh-kolleg> (дата обращения: 14.04.2019).

стороны, большинство работодателей не берет в штат людей «третьего возраста» или старается избавиться от них, используя легальные «лазейки». Они объясняют свое поведение, прежде всего, недостаточным уровнем образования данной категории соискателей: *«К 40 годам у людей есть большой опыт, но знания устарели, ведь 40-летние специалисты учились еще в 1990-е годы, когда происходила смена экономической, политической и социальной систем. Получить качественное образование без отрыва от производства крайне сложно, поэтому руководители нанимают на их места молодых специалистов. Для работодателя проще взять на работу молодого 25-летнего специалиста, со свежей базой знаний и обучить его практическим навыкам уже на месте работы»* (О. И., руководитель).

Таблица 2

Уровень образования населения по возрастным группам, % респондентов¹

Table 2

Education level by age group, % of respondents

Возрастные группы, лет	Высшее образование		Среднее профессиональное образование	
	Российская Федерация	Свердловская область	Российская Федерация	Свердловская область
18–29	20,8	18,6	14,9	15,0
30–44	36,6	38,9	26,7	26,8
45–59	24,8	23,7	33,1	32,2
Более 60	17,8	18,8	25,3	26,0
<i>Итого</i>	<i>100,0</i>	<i>100,0</i>	<i>100,0</i>	<i>100,0</i>

С другой стороны, такое объяснение нередко маскирует иные основания отказа от возрастных сотрудников. Обобщив оценки работодателей, мы выделили следующие причины:

1) необходимость в условиях вынужденного сокращения штата сохранить работников, имеющих социально уязвимый статус (семьи с детьми, инвалидами, одинокие родители), к которым обычно не относятся лица в возрасте;

2) проблемы со здоровьем, свойственные немолодым людям. По мнению одного из руководителей, *«чтобы быть успешным, нужно быть здоровым, энергичным, образованным; проблемы со здоровьем очень сильно влияют на обучаемость новым технологиям, способность ясно мыслить»* (М. К., менеджер отдела персонала);

¹ Источник: Микрореперс населения. Раздел II. Уровень образования [Электрон. ресурс]. Режим доступа: http://www.gks.ru/free_doc/new_site/population/demo/micro-perepis/finish/micro-perepis.html (дата обращения: 22.02.2019).

3) межпоколенческий конфликт между молодыми руководителями и возрастными сотрудниками, нарушение субординации со стороны последних: *«Как рекрутер могу сказать, что даже на собеседованиях у некоторых кандидатов в возрасте проскальзывает менторский тон, что уж говорить тогда об отношениях с таким коллегой»* (Е. С., рекрутер);

4) социально-психологические особенности представителей старшего поколения: *«У работников в старшем возрасте много недостатков. Они не инициативны, работают медленно и тяготеют к проверенным решениям. Нам нужны амбициозные молодые люди, которым нужно за пару месяцев подняться из пустой свистульки в Биллы Гейтсы. Пенсионеры, конечно, при таких раскладах – это груз, который тянет вниз»* (А. Х., рекрутер).

Таким образом, оказывается, что дело не только и не столько в недостатке профессионализма. Старшее поколение россиян получило достаточно качественное общее образование и по многим параметрам – хорошую профессиональную подготовку. Определенная группа работодателей относит к его сильным сторонам высокий уровень профессиональной компетентности, особенно в тех областях, которые требуют фундаментальных знаний, а также наличие богатого профессионального опыта. Большинство признает, что нередко по умениям возрастные сотрудники превосходят молодых или, по крайней мере, ничуть не уступают им.

Критический анализ образовательного капитала представителей старшего возраста показывает, что, конечно, существуют серьезные квалификационные разрывы между его качеством и некоторыми требованиями современного рынка труда. Речь идет о высокотехнологичном производстве, IT-сфере, инновационном маркетинге и менеджменте. Но, как правило, пожилые россияне не претендуют на рабочие места в этих секторах, их запросы связаны с традиционными сферами занятости (образованием, здравоохранением, сервисом, сельским хозяйством и др.).

И все же аксиома остается аксиомой: необходимость включения людей старшего возраста в систему непрерывного профессионального образования существует, хотя бы по тем же самым основаниям, что и включение других возрастных групп в систему Lifelong Learning [21]. Во-первых, для того чтобы в целом повысить эффективность профессиональной деятельности возрастных работников. Во-вторых, для того чтобы компенсировать у них недостаток профессиональных компетенций, актуальных для современного рынка труда. В-третьих, с целью регулирования процессов спроса и предложения на рынке рабочей силы в интересах пожилых работников для обеспечения достойных условий их трудовой жизни. В-четвертых, с тем чтобы снизить уровень страха безработицы и социальной напряженности у людей «третьего возраста».

Организация профессионального образования для немолодых граждан требует понимания их запросов к этой сфере. Поскольку структура населения старшего возраста в Свердловской области по уровню образования подобна общероссийской (табл. 2), мы можем дать общую характеристику потребностей и стратегий старшего поколения россиян, используя с определенной долей условности материалы регионального исследования в сопоставлении с другими исследовательскими данными.

Согласно полученным нами сведениям, хотели бы повысить уровень своего образования 36,1% опрошенных, не стремятся это сделать 50,4%, затруднились с ответом 13,5%. Почти половина опрошенных (49%) связали мотивацию к получению образования с желанием продолжить трудовую жизнь или трудоустроиться. Большинство респондентов предпочли бы продолжить обучение в заочной форме (39,8%) или с помощью дистанционных технологий (36,7%).

Рассмотрим образовательные стратегии старшего поколения жителей Свердловской области. За последний год проходили какое-либо обучение 27,3%. Эти данные сопоставимы с результатами европейских исследований [23, р. 638]. Спектр направлений подготовки представлен в табл. 3.

Таблица 3

Направления и формы обучения жителей старшего возраста
в Свердловской области за последний год

Table 3

Directions and forms of education of older residents in Sverdlovsk region
over the past year

Использование направлений и форм подготовки	Численность респондентов, %
Прошли профессиональную переподготовку, повышение квалификации	50,0
Занимались самообразованием (читали профессиональные книги и журналы, знакомились с информацией в сети Интернет, изучали онлайн-курсы, смотрели / слушали учебные передачи)	21,6
Обучались на курсах дополнительного образования (вождения транспортного средства, изучения иностранных языков, на компьютерных курсах, курсах вязания, шитья, рисования, вокала, танцев, спортивных курсах, фотокурсах и т. д.)	18,1
Обучались в университете	11,2
Посещали просветительские курсы (финансовой, правовой грамотности, лекции и мастер-классы в библиотеках, музеях, клубах по интересам и т. д.)	9,5
Обучались в среднем профессиональном учебном заведении	1,7
<i>Итого</i>	

Во многом образовательные потребности и стратегии людей старшего возраста определяются отношением со стороны родственников. Их поддержку ощущает большинство пожилых россиян (72,2%). Всего 9,2% не уверены, что их стремление к продолжению образования будет одобрено.

Финансовые возможности – важнейшее условие реализации образовательных намерений. В отличие от молодежи, пожилые граждане не получают в таком же объеме государственных гарантий и субсидий на образование. Поддержка со стороны близких носит в основном моральный характер или реализуется в форме непосредственной помощи в освоении новых компетенций (выполнении заданий). На денежные инвестиции со стороны родственников пожилые россияне не рассчитывают. В то же время подавляющее большинство из них не способно самостоятельно оплачивать свое образование и надеется на содействие государства. 85,7% опрошенных считают, что оно, проводя пенсионную реформу, должно дать возможность людям старшего возраста обучаться бесплатно. Вкладывать собственные инвестиции в повышение личного образовательного уровня в вузе готовы 14,1%, в колледже – 4%, в системе дополнительного профессионального образования – 10,1%.

2. Доступ к профессиональному образованию людям «третьего возраста» в зеркале государственной политики

Политика в интересах старшего поколения должна предусматривать комплекс мер по профразвитию пожилых работников и передаче знаний между поколениями профессионалов [15; 22]; ориентировать граждан на непрерывное обучение, а работодателей и образовательные организации – на создание для пожилых людей условий для включения в этот процесс [23, 24].

В создании системы «серебряного» профессионального образования государству принадлежит особая роль. Оно институционально обеспечивает его развитие: разрабатывает меры, стимулирующие интерес различных ведомств к профессиональному обучению возрастных работников, запускает механизмы инвестирования в него. Госструктуры должны выступать гарантом высокого качества образования для «серебряной» общности и повышать его привлекательность, популяризируя позитивную «возрастную идеологию». Выполняя перечисленные функции в полной мере, государство «платит» по своим обязательствам старшему поколению россиян и превентивно обеспечивает доверие к себе со стороны других поколений, поскольку тем самым реализует свою социальную миссию.

Анализ нормативных актов и государственных программ, отражающих содержание и цели государственной политики в отношении людей старшего возраста, позволил провести ее социальную «диагностику».

Документы, разработанные федеральными министерствами¹, насыщены многочисленными декларациями необходимости непрерывного образования для всех групп населения, расширения возможностей удовлетворять потребности человека в обучении различного уровня и направленности в течение всей жизни. Между тем эти декларации распространяются далеко не на все возрастные категории. Так, например, в «Концепции долгосрочного социально-экономического развития...» провозглашается задача создания условий для участия в непрерывном образовании ежегодно не менее 50% граждан *трудоспособного возраста*. Это означает, что в реализации данной стратегии человеческий капитал людей пенсионного возраста не востребован и не подлежит переформатированию в системе профессиональной подготовки.

В законе «Об образовании в Российской Федерации» в перечне характеристик, по которым граждане не могут быть дискриминированы в сфере получения образования, понятие возраста не фигурирует в первых строках. Оно, по-видимому, отнесено законодателем к пометке «*другие обстоятельства*». Согласно же п. 2 ст. 100 закона при определении контрольных цифр приема на обучение в вузы за счет бюджетных средств в качестве отправной точки расчета принимается соотношение студентов (не менее 800) на каждые 10 000 человек в возрасте от 17 до 30 лет. Таким образом, планирование бюджетных мест в вузах не соотносится с правом граждан старшего поколения на бесплатное первое вузовское обучение и увеличением их доли в структуре населения страны.

Проблема образования для представителей этой группы оказывается «защитой» в общие формулировки законодательных актов, а значит, остается невидимой, «растворенной» в риторике непрерывного обучения «для всех». Между тем исследователи уже давно обосновали необходимость хорошо проработанного на национальном уровне закона об образовании взрослых и концепции геронтообразования, которые стимулировали бы развитие системы профессиональной подготовки для людей «серебряного возраста»².

Определенные надежды на это развитие можно было бы связать со Стратегией действий в интересах граждан старшего поколения в Рос-

¹ Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 № 273-ФЗ; Закон РФ от 19.04.1991 № 1032-1 (ред. от 11.12.2018) «О занятости населения в Российской Федерации» (с изм. и доп., вступ. в силу с 01.01.2019); Концепция долгосрочного социально-экономического развития РФ на период до 2020 г.; Стратегия действий в интересах граждан старшего поколения в РФ до 2025 г. и др.

² Кононыгина Т. М. Концепция геронтообразования в Российской Федерации (проект). Орел: Знание, 2004. 20 с.

сийской Федерации до 2025 года. В этом документе особо выделено направление, связанное с обеспечением доступа лиц указанной категории к информационным и образовательным ресурсам. Оно включает порядка десяти задач, в том числе совершенствование организации *профессионального и дополнительного профессионального обучения* по востребованным на рынке труда специальностям для реализации трудового потенциала граждан старшего поколения, а также развитие программ для обеспечения их профессионального и личностного роста и улучшения качества жизни.

Реализация данного направления Стратегии могла бы стать основой для решения обсуждаемой проблемы людей «серебряного возраста», если бы не одно «но»: в целевых показателях реализации данного документа (а их всего 6) нет ни одного, связанного с образованием¹. Это означает, что, скорее всего, ресурсы и усилия будут направлены на достижение других показателей, по которым заказчики и исполнители станут отчитываться перед государством и обществом.

Еще более резкий разрыв между декларациями и реальностью обнаруживается в региональных государственных программах, где почти нет целевых показателей по образованию людей «третьего возраста» и четко прописанного финансового и организационного обеспечения этого вида обучения.

Так, в ряде концептуальных документов Свердловской области, таких как Стратегия социально-экономического развития Свердловской области на 2016–2030 годы, проекты «Доступная среда», «Активное старшее поколение», Концепция комфортной социальной среды Свердловской области до 2035 года и других, почти отсутствует образовательная составляющая для лиц «серебряного возраста». Региональная программа «Пятилетка развития Свердловской области» на 2017–2021 годы ограничивается развитием деятельности школ пожилого возраста по традиционному направлению – «Обучение компьютерной грамотности». Региональный проект «Цифровая образовательная среда» вообще не содержит целевых показателей по образованию людей «третьего возраста».

¹ Целевые показатели Стратегии действий в интересах граждан старшего поколения в Российской Федерации до 2025 года: 1) доля граждан старшего поколения, занимающихся физической культурой и спортом; 2) обеспеченность геронтологическими койками; 3) доля граждан старшего поколения, получивших социальное обслуживание, в общем числе граждан старшего поколения, признанных нуждающимися в социальном обслуживании; 4) доля граждан старшего поколения, удовлетворенных качеством предоставляемых социальных услуг; 5) количество нестационарных и мобильных торговых объектов; 6) количество выпущенных автобусов, предназначенных для перевозки лиц с ограниченными возможностями.

Другой проект регионального уровня в области образования – «Новые возможности для каждого» предполагает разработку программ для граждан предпенсионного и пенсионного возраста, в том числе по профессиональному обучению и переподготовке¹. Однако в документе есть ряд существенных «изъянов»: отсутствуют объемы финансирования на реализацию мероприятий, имеются странные расхождения в определении целевых показателей вовлеченности населения в программы непрерывного образования, указана методика расчета количества обучающихся, которая дает представление только о «средней температуре по больнице», без учета реального вклада программы в профессиональное обучение различных возрастных групп населения.

В табл. 4 отражены два целевых показателя, связанных с обучением людей «серебряного возраста» в рамках еще одной государственной программы Свердловской области – «Старшее поколение»², которые далее сопоставлены с демографическими тенденциями, сложившимися в регионе (табл. 5).

Очевидно, что динамика целевых показателей программы не соответствует росту численности людей «серебряного возраста» в регионе. По показателю 1 ситуация не столь критична, поскольку предполагается, что у каждого нового поколения «серебряной» общности уровень компьютерной грамотности будет выше, чем у предыдущего. А вот показатель 2, непосредственно отражающий возможности доступа старшего поколения к услугам системы образования, выглядит, по меньшей мере, странно: количество прошедших подготовку по программам профессионального и дополнительного профессионального обучения, и без того небольшое, к 2015 г. уменьшается при сохраняющемся практически без изменения объеме финансирования. Такой же вывод можно сделать и по региональной программе «Содействие занятости...»³. Целевые показатели по профессиональному обучению и дополнительному профессиональному образованию людей «третьего возраста» сле-

¹ Проект «Новые возможности для каждого» является региональной составляющей Свердловской области в национальном проекте «Образование» [Электрон. ресурс]. Режим доступа: <https://minobraz.egov66.ru/article/show/id/10004> (дата обращения: 12.04.2019).

² Комплексная программа Свердловской области «Старшее поколение» (на 2014–2018 гг., утв. постановлением Правительства Свердловской области от 12.03.2014 № 167-ПП, пролонгирована до 2015 г. постановлением Правительства Свердловской области от 26.12.2018 № 952-ПП).

³ Государственная программа Свердловской области «Содействие занятости населения Свердловской области до 2024 года» (утв. постановлением Правительства Свердловской области от 21.10.2013 г. № 1272-ПП. (с изменениями на 31.05.2018 г.).

дующие: по группе пенсионеров в 2014 г. – 100 чел., 2019 г. – 133 чел., а с 2020 по 2024 г. – по 114 человек ежегодно, по группе лиц предпенсионного возраста – по 1468 человек ежегодно¹.

Таблица 4

Целевые показатели обучения людей старшего возраста в рамках программы Свердловской области «Старшее поколение» (2014–2018 гг., 2019–2025 гг.)

Table 4

Target indicators of education of older people within the framework of the programme of the Sverdlovsk region “Senior Generation” (2014–2018, 2019–2025)

Параметр	Год											
	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2020	2021	2022	2023	2024	2025
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13
Показатель «Количество пожилых граждан (и инвалидов) ² , охваченных мероприятиями по выработке навыков пользования персональным компьютером и ресурсами сети Интернет» ³												
Плановое количество обученных, чел.	6300	5760	2835	558	6100	1425	1200	1000	800	600	400	200
Объем финансирования, тыс. р.	17501,4	17381,4	8225,1	1800	20 000	1141,4	–	–	–	–	–	–
Средняя стоимость обучения 1 чел., р.	2788	3018	2901	3226	3279	801	–	–	–	–	–	–

¹ В соответствии с постановлением Правительства Свердловской области «О внесении изменений в постановление Правительства Свердловской области от 21.10.2013 № 1272-ПП «Об утверждении государственной программы Свердловской области «Содействие занятости населения Свердловской области до 2024 года».

² В программе «Старшее поколение» на период 2014–2018 гг. данный показатель включал учет граждан старшего возраста и инвалидов. В пролонгированной до 2025 г. программе в целевом показателе фигурируют только граждане старшего возраста.

³ Данные по объему финансирования по указанному целевому показателю на период 2020–2025 гг. в Комплексной программе Свердловской области «Старшее поколение» до 2025 г. отсутствуют.

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13
Показатель «Численность незанятых граждан, которым назначена страховая пенсия по старости и которые стремятся возобновить трудовую деятельность, приступивших к профессиональному обучению и дополнительному профессиональному образованию»												
Плановое количество обученных, чел.	100	64	71	20	20	109	105	101	97	93	89	89
Объем финансирования, тыс. р.	820,6	699,2	775,2	220,7	220,7	1008,1	1008,1	1008,1	1008,1	1008,1	1008,1	1008,1
Средняя стоимость обучения 1 чел., р.	8,206	10 925	10 918	11 035	11 035	9249	9601	9981	10 393	10 840	11 327	11 327

Таблица 5

Динамика численности населения Свердловской области старше 45 лет за 2014–2018 гг.¹

Table 5

Dynamics of Sverdlovsk region population over 45 years old in 2014–2018

Показатель	Год				
	2014	2015	2016	2017	2018
Всего населения в возрасте старше 45 лет, чел.	1 764 410	1 764 701	1 768 396	1 772 420	1 781 289
Абсолютный прирост по сравнению с 2014 г., чел.	–	291	3986	8010	16 879
Темп прироста, % к 2014 г.	–	0,02	0,23	0,45	0,96

Общие выводы, которые мы делаем по результатам анализа документов, неутешительны. Государственная образовательная и социальная политика по-прежнему ориентирована только на молодое поколение россиян. Решение проблемы профессиональной подготовки граждан пред-

¹ Источник: Управление Федеральной службы государственной статистики по Свердловской и Курганской области. Численность населения Свердловской области по полу и возрастным группам на 1 января 2014–2018 гг. [Электрон. ресурс]. Режим доступа: http://sverdl.gks.ru/wps/wcm/connect/rosstat_ts/sverdl/ru/statistics/sverdlStat/population/ (дата обращения: 10.04.2019).

пенсионного и пенсионного возрастов переложено на их собственные плечи и плечи работодателей. Между тем в законах и государственных программах отсутствуют какие-либо меры поддержки тех, кто инвестирует в образование своих сотрудников, особенно старшего возраста. Сами работодатели неохотно делают вклады в социальные корпоративные программы. По данным статистики, их ежегодные инвестиции в корпоративное обучение не превышают 0,3% от фонда оплаты труда¹.

Образовательные программы, которые финансирует государство через региональные департаменты по труду и занятости, не соответствуют образовательным потребностям старшего поколения и рынка труда. В основном они ориентированы на низкостатусные, малооплачиваемые рабочие профессии и не предназначены для людей, имеющих высшее или среднее профессиональное образование (владеющих высокой квалификацией). Кроме того, воспользоваться ими могут только те, кто официально имеет статус безработных и предпенсионеров в объемах выделенных квот.

3. Состояние и перспективы развития профессионального образования для людей «серебряного возраста»

Существует четыре формы получения и продолжения профессионального образования гражданами старшего поколения. Первая – обучение в университетах, когда «серебряными» обучающимися принимаются все условия обучения, установленные для молодежи. «Серебряные» студенты, доля которых в целом невелика, интегрируются в межпоколенческие академические группы. Они обучаются, как правило, заочно по программам экономического, социального или гуманитарного профиля. Случаи их обучения по программам бакалавриата редки. А вот численность магистрантов старше 45 лет заметно увеличивается, доходя по некоторым программам до 30–45%.

Анализ кейсов обучения немолодых бакалавров показал, что основная их цель – самореализация, компенсация упущенных в молодости возможностей, стремление продлить молодость [25]. Магистерская подготовка обычно является стратегией продолжения трудовой жизни, нередко благодаря получению новой профессии. Введение в России системы профессиональных стандартов с 2016 г. в ряде сфер занятости вынудило многих работников старшего возраста получать профильное высшее образование для того, чтобы сохранить работу. Они заняты, прежде всего,

¹ Бюллетень о составе затрат организаций на рабочую силу в 2017 году [Электрон. ресурс]. Режим доступа: http://www.gks.ru/wps/wcm/connect/rosstat_main/rosstat/ru/statistics/wages/labour_costs/ (дата обращения: 23.03.2019).

в государственном секторе в сферах образования, медицины, государственного и муниципального управления. Трудовой кодекс предписывает всем государственным организациям организовать обучение своих работников, независимо от возраста¹. Однако в законе не оговаривается, кто будет оплачивать такое обучение. Этот вопрос остается предметом консенсуса между работодателем и пожилым сотрудником.

Перспективы развития «серебряного» высшего образования во многом определяются готовностью ключевых образовательных общностей (преподавателей, студентов, университетского менеджмента) и организационных структур российских вузов к органичной инклюзии «серебряных» студентов. С одной стороны, этому должно способствовать развитие третьей миссии высшей школы в ее расширительной трактовке как гуманистической социальной миссии, которая означает любую некоммерческую деятельность, направленную на благо общества, взаимный некоммерческий институционализированный обмен между высшей школой и обществом [26, с. 69]. С другой стороны, важно учитывать инерционность российской системы высшего образования: на субъективный фактор – образовательные потребности и стратегии возрастных студентов – она реагирует медленно и не вполне адекватно.

Между тем, на наш взгляд, на объективные запросы рынка труда высшая школа вынуждена будет ответить. Развитие разнообразных форм «серебряного» профессионального высшего образования послужит фактором разрушения негативного стереотипа работодателей в отношении россиян старшего поколения. Включение в практики высшего образования может стать для них каналом социальной селекции и механизмом инкорпорации в современную экономику.

Вторая форма получения пожилыми сотрудниками профессионального образования – заочное обучение в колледжах (среднее профессиональное образование – СПО). Его привлекательность связана с более широким, чем в университете, спектром программ подготовки – от технических до медицинских. Это обусловлено прикладной направленностью данных программ и сравнительно невысокими требованиями к знаниям. С введением профессиональных стандартов и увеличением возраста вы-

¹ Трудовой кодекс Российской Федерации от 30.12.2001 № 197-ФЗ (ред. от 01.04.2019). Раздел IX. Квалификация работника, профессиональный стандарт, подготовка и дополнительное профессиональное образование работников [Электрон. ресурс]. Режим доступа: <http://www.consultant.ru/cons/cgi/online.cgi?req=doc&base=LAW&n=321526&fld=134&dst=1000002183,0&rnd=0.7907371384258413#08757989234484396> (дата обращения: 10.04.2019).

хода на пенсию обучение в колледжах стало весьма востребованным среди пожилых россиян, мотивированных не столько потребностью самореализации, сколько необходимостью повышения своей конкурентоспособности на рынке труда. По мнению экспертов, система СПО в России в большей мере готова к реализации программ дополнительного профессионального образования для взрослых, в том числе в дистанционном формате, чем основных образовательных программ¹ [27].

Третья форма продолжения профессиональной подготовки для людей старшего возраста – это включение в неформальные образовательные практики и внутрикорпоративное обучение. Сами возрастные работники и их работодатели оценивают эту форму как наиболее продуктивную, поскольку она является гибкой, формирует необходимые уникальные компетенции. Но есть несколько барьеров на пути ее реализации. Она признается только в коммерческой сфере. Государственные организации не принимают в расчет неформальное обучение при решении о продолжении трудового договора с возрастным работником. Но и работодатели в коммерческом секторе в условиях экономической рецессии сильно экономят при расходах на как внутрикорпоративное обучение персонала, так и на повышение его квалификации в сторонних образовательных организациях. Это обстоятельство обусловлено отсутствием свободных средств на обучение кадров, тем более в условиях риска роста мобильности хорошо подготовленного работника.

Приведем одно из экспертных высказываний: *«Чтобы пожилые заменили молодых, нужны большие инвестиции, программы переобучения и новые технологии. Работодатели, к сожалению, не всегда заинтересованы в этом. Зачем им платить, если они с легкостью, а может быть даже с удовольствием, расстанутся с возрастным сотрудником и тут же, не вложив ни единой копейки, на ту же зарплату возьмут молодого специалиста?»* (Т. М.).

Четвертой формой профессионального обучения являются курсы повышения квалификации и профессиональной переподготовки. Именно на этом наиболее быстром и недорогом (для государства и работодателей) способе профессионального обучения предпенсионеров и пенсионеров сделан сегодня акцент в государственной политике содействия занятости пожилых россиян.

¹ Экспресс-форум: образование взрослых в системе СПО [Электрон. ресурс]. Режим доступа: http://akvobr.ru/ekspress_forum_obrazovanie_vzroslyh_v_sisteme_spo_prodolzhenie.html (дата обращения: 19.03.2019).

Вследствие начавшейся пенсионной реформы рынок труда в России пополнился большой группой предпенсионеров. Меры государственной поддержки этой группы закреплены в «Специальной программе профессионального обучения и дополнительного профессионального образования граждан предпенсионного возраста на период до 2024 года»¹. Цель этой программы – приобретение или развитие у ее участников имеющихся знаний, компетенций и навыков, обеспечивающих конкурентоспособность и профессиональную мобильность на рынке труда.

В чем кроются риски данной программы? Первый связан со сроками ее реализации. Пенсионная реформа была запущена осенью 2018 г. Программа организует мероприятия по обучению предпенсионеров в лучшем случае во втором полугодии 2019 г. Но с учетом необходимости апробации эффективность образовательных программ может быть достигнута лишь в долгосрочной перспективе.

Второй риск связан с тем, что программой охвачены не все россияне старшего возраста. Целевой группой являются только те, кому осталось 5 лет до выхода на пенсию и не требуется получение новой профессии. Целевой показатель программы – 450 тыс. обученных к 2024 г. – явно занижен в сравнении с количеством людей предпенсионного возраста (в 2018 г. их численность уже составляла почти 10 млн чел.).

Третий риск обусловлен качеством образования и возможностями трудоустройства (сохранения работы) людей после обучения по «Специальной программе...». Она включает в себя: 1) подготовку к работе с новым оборудованием, технологиями, программными средствами; 2) получение квалификационного разряда в соответствии с профессией без изменения уровня образования, 3) формирование навыков преподавания и наставничества. То есть эта программа не предполагает обучение совершенно новым знаниям и навыкам. Возникает вопрос: насколько работодателя устроит такое качество профессионального обучения? Есть опасность имитационности программы.

Исследования показывают, что сегодня на российском рынке труда оказалось огромное количество безработных предпенсионеров и пенсионеров. Эта группа людей остается «невидимой» для государства. Запрос на получение новых навыков чаще предъявляют именно они – пожилые

¹ Специальная программа профессионального обучения и дополнительного профессионального образования граждан предпенсионного возраста на период до 2024 года (утв. распоряжением Правительства РФ от 30.12.2018 № 3025-р).

граждане без работы¹. Многие из них хотят получать навыки и знания, которые не имеют отношения к их сегодняшнему профессиональному опыту. Но в данном случае трех месяцев на переподготовку (как предполагает «Специальная программа...») явно недостаточно. Кроме того, чтобы воспользоваться программами профессионального обучения, необходимо получить официальный статус безработного. Это делает далеко не каждый россиянин, поскольку не надеется таким образом решить свои проблемы. Подобные меры государственной поддержки способствуют формированию армии рабочей силы для малооплачиваемых мест работы с тяжелыми условиями труда.

Перспективы продуктивного развития системы дополнительного профессионального образования связаны с ориентацией на новые секторы «серебряного» рынка труда, которые обеспечат достойное применение образовательного капитала людей «серебряного» возраста. В этом плане интересны исследования, посвященные прогнозированию появления новых профессий для этой группы граждан. Так, в рамках проекта «Активная жизнь старшего поколения» (НИУ ВШЭ) в соответствии с Атласом новых профессий были определены шесть отраслей, которые будут активно развиваться в ближайшие 10–15 лет для «серебряной» общности Московского региона: 1) туризм и торговля (например, профессия архитектора территорий); 2) строительство (проектировщик доступной среды и др.); 3) транспорт и связь (консультант по безопасности личного профиля в сети); 4) образование (разработчик образовательных траекторий); 5) медицина (генетический консультант); 6) социальные услуги (социальный работник по онлайн-адаптации людей с ограниченными возможностями здоровья и др.)².

На наш взгляд, актуальность подобных междисциплинарных исследований и их практическая значимость очевидны. Они основаны на здравом смысле, позволяющем сочетать фактор ограниченной ресурсной базы «серебряного» профессионального образования с требованием создания достойных условий труда и удовлетворения образовательных и иных потребностей старшего поколения россиян. Такие изыскания показывают, с одной стороны, как можно избежать радикального изменения про-

¹ Непрерывное образование взрослого населения в России: вовлеченность, источники финансирования и основные эффекты от участия. Информационный бюллетень. Москва: ВШЭ, 2018. 32 с.

² Названы 20 новых перспективных профессий для людей старшего возраста [Электрон. ресурс]. Режим доступа: <https://www.asi.org.ru/report/2017/06/01/moskva-novye-professii-dlya-rabotayushhih-pensionerov/> (дата обращения: 03.04.2019).

фессиональной подготовки людей старшего возраста, с другой – как вписать их профессиональный и жизненный опыт в новый социальный и экономический контекст.

Заключение

По поводу обсуждаемой проблемы существуют противоречия между позициями трех акторов – работодателей, людей «серебряного» возраста и государственных структур, реализующих образовательные программы для взрослых. У работодателей отсутствует запрос на работников старшего возраста. Они вынуждены под давлением законов сохранять или принимать их на работу, но стараются по возможности уклониться от этого. Соответственно работодатели, не заинтересованные в возрастных сотрудниках, не участвуют в формировании требований к качеству профессионального образования для старшего поколения.

Государственные структуры замыкают профессиональное обучение пожилых на узкий сегмент рынка труда – низкооплачиваемые и не требующие высокой квалификации места занятости. Кроме того, деятельность этих структур жестко ограничена небольшим объемом финансирования и направлена только на предпенсионеров и безработных. Что же касается самих россиян «серебряного» возраста, то их образовательный капитал, образовательные потребности и стратегии практически не изучены и не учитываются при разработке политики содействия занятости населения.

Таким образом, под сомнение ставится реальность достижения стратегической цели социального государства – обеспечение достойных условий жизни старшего поколения, в том числе за счет предоставления возможностей для продолжения профессионального образования и трудовой жизни.

Список использованных источников

1. Горшков М. К., Ключарев Г. А. Непрерывное образование в контексте модернизации. Москва: ИС РАН, ФГНУ ЦСИ, 2011. 232 с.
2. Диденко Д. В., Ключарев Г. А. О ресурсах российской модернизации: роль непрерывного образования в процессе накопления капиталов // Общество и экономика. 2012. № 11. С. 3–23.
3. Константиновский Д., Вахштайн В., Куракин Д. Реальность образования. Социологическое исследование: от метафоры к интерпретации. Москва: ЦСП и М, 2013. 224 с.
4. Абрамова Н. Б. Социологические интерпретации концепции «непрерывного профессионального образования взрослых» // Журнал социологии и социальной антропологии. 2011. Т. 14, № 3. С. 83–103.
5. Краснова О. В. Идентичность в позднем возрасте: нарративный подход // Современная социальная психология: теоретические подходы и прикладные исследования. 2012. № 4. С. 46–53.

6. Григорьева И. А., Сизова И. Л., Видясова Л. А., Дмитриева А. В., Парфенова О. А., Петухова И. С. Старения больше не будет. Санкт-Петербург: Астерион, 2018. 136 с.
7. Смолькин А. А. Возраст: в поисках социологической оптики // Социология власти. 2014. № 3. С. 7–9.
8. Джурицкий А. Н. Образование в «третьем возрасте» в России // Образование и наука. 2018. Т. 20, № 10. С. 156–175.
9. Зыскина М. А. Геронтообразование как фактор самореализации лиц пожилого возраста // Педагогическое образование в России. 2013. № 2. С. 36–40.
10. Мокрогуз Е. Д. К вопросу о формировании теории образования людей третьего возраста // Проблемы современного педагогического образования. 2016. № 52 (4). С. 119–125.
11. Барсуков В. Н. Трудовая активность населения пенсионного возраста как фактор социально-экономического развития территории // Экономические и социальные перемены: факты, тенденции, прогноз. 2016. № 1. С. 195–213.
12. Dupuis-Blanchard S., Theriault D., Mazerolle L. University of the third Age: The continuing education needs of senior francophone people in New Brunswick // Canadian Journal on Aging-revue Canadienne du Vieillessement. 2016. Vol. 35, № 4. P. 423–431.
13. Образование пожилых людей как ресурс развития региона. Омск: Омский государственный университет, 2012. 272 с.
14. Walsh K., Scharf T., Keating N. Social exclusion of older persons: A scoping review and conceptual framework // European Journal of Ageing. 2017. № 14 (1). P. 81–98.
15. Дмитриева А. Социальное включение пожилых: продление занятости или «продвинутый» досуг? // Журнал исследований социальной политики. 2018. Т. 16, № 1. С. 37–50.
16. Midtsundstad T., Nielsen R. A. Lifelong learning and the continued participation of older Norwegian adults in employment // European Journal of Education. 2019. № 54 (1). P. 48–59.
17. Рогозин Д. М. Либерализация старения, или труд, знания и здоровье в старшем возрасте // Социологический журнал. 2012. № 4. С. 62–93.
18. Шестакова Н. Н., Васильев И. Г., Чистякова Н. Е. Исследование человеческого капитала старших возрастов: постановка проблемы // Вестник Пермского государственного университета. 2016. № 4. С. 31–48.
19. Зборовский Г. Е. Социальная общность людей «третьего возраста»: понятие, структура, функции // Вестник СурГПУ. 2018. № 2.
20. Ляшок В. Ю., Рощин С. Ю. Молодые и пожилые работники на российском рынке труда: являются ли они конкурентами? // Журнал Новой экономической ассоциации. 2017. № 1 (33). С. 117–140.
21. Schmidt-Hertha B., Mueller M. Occupational and educational biographies of older workers and their participation in further education in Germany // Australian Journal of adult learning. 2017. Vol. 57, № 3. P. 490–507.
22. Phillipson C. 'Fuller' or 'extended' working lives? Critical perspectives on changing transitions from work to retirement // Ageing & Society. 2019. Vol. 39, № 3. P. 629–650.

23. Fleischmann M., Koster F. Older workers and employer-provided training in the Netherlands: a vignette study // *Ageing & Society*. 2018. № 38 (10). P. 1995–2018.

24. Istance D. Learning in Retirement and Old Age: an agenda for the 21st century // *European Journal of Education*. 2015. № 50 (2). P. 225–238.

25. Зборовский Г. Е., Амбарова П. А. «Взросление» студенчества как феномен меняющегося высшего образования // *Высшее образование в России*. 2017. № 4. С. 38–49.

26. Зиневич О. В., Балмасова Т. А. «Третья миссия» и социальная вовлеченность университетов: к постановке проблемы // *Власть*. 2015. Т. 23, № 6. С. 67–72.

27. Титова А. А. Дистанционные технологии как форма профессионального образования взрослых // *Образование взрослых в современном образовательном пространстве: сборник научных статей*. Екатеринбург: УрГПУ, 2015. С. 204–208.

References

1. Gorshkov M. K., Klyucharev G. A. *Nepreryvnoe obrazovanie v kontekste modernizacii = Continuing education in the context of modernisation*. Moscow: IS RAN, FGNU CSI; 2011. 232 p. (In Russ.)

2. Didenko D. V., Klyucharev G. A. About the resources of Russian modernisation: The role of continuing education in the process of capital accumulation. *Obshchestvo i ehkonomika = Society and Economics*. 2012; 11: 3–23. (In Russ.)

3. Konstantinovskij D., Vahshtajn V., Kurakin D. Real'nost' obrazovaniya. Sociologicheskoe issledovanie: ot metafory k interpretacii = The reality of education. Sociological research: From metaphor to interpretation. Moscow: CSP i M; 2013. 224 p. (In Russ.)

4. Abramova N. B. Sociological interpretations of the conception of “continuing professional education of adults”. *Zhurnal sociologii i social'noj antropologii = Journal of Sociology and Social Anthropology*. 2011; 14(3): 83–103. (In Russ.)

5. Krasnova O. V. Identity in later life: A narrative approach. *Sovremennaya social'naya psihologiya: teoreticheskie podhody i prikladnye issledovaniya = Modern Social Psychology: Theoretical Approaches and Applied Research*. 2012; 4: 46–53. (In Russ.)

6. Grigor'eva I. A., Sizova I. L., Vidyasova L. A., Dmitrieva A. V., Parfenova O. A., Petuhova I. S. *Starenija bol'she ne budet = Aging will no longer be*. St. Petersburg: Publishing House Asterion; 2018. 136 p. (In Russ.)

7. Smol'kin A. A. Age: In search of sociological optics. *Sociologiya vlasti = Sociology of Power*. 2014; 3: 7–9. (In Russ.)

8. Dzhurinskiy A. N. Education for people of the “third age” in Russia. *Obrazovanie i nauka = The Education and Science Journal*. 2018; 20(10): 156–175. (In Russ.)

9. Zyskina M. A. The elderly people education as a factor of self-realisation of older persons. *Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii = Pedagogical Education in Russia*. 2013; 2: 36–40. (In Russ.)

10. Mokroguz E. D. About the formation of the theory of education of people of the third age. *Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovanija* = *Problems of Modern Pedagogical Education*. 2016; 52(4): 119–125. (In Russ.)
11. Barsukov V. N. Labour activity of the population of retirement age as a factor of socio-economic development of the territory. *Ekonomicheskie i social'nye peremeny: fakty, tendencii, prognoz* = *Economic and Social Changes: Facts, Trends, Forecast*. 2016; 1: 195–213. (In Russ.)
12. Dupuis-Blanchard S., Theriault D., Mazerolle L. University of the third age: The continuing education needs of senior francophone people in New Brunswick. *Canadian Journal on Aging-revue Canadienne du Vieillissement*. 2016; 35(4): 423–431.
13. Obrazovanie pozhilyh lyudej kak resurs razvitiya regiona = Education of elderly people as a resource for the development of the region. Omsk: Omsk State University; 2012. 272 p. (In Russ.)
14. Walsh K., Scharf T., Keating N. Social exclusion of older persons: A scoping review and conceptual framework. *European Journal of Ageing*. 2017; 14(1): 81–98.
15. Dmitrieva A. Achieving the social inclusion of elderly people: A continuation of employment or “advanced” leisure? *Zhurnal issledovanij social'noj politiki* = *Journal of Social Policy Studies*. 2018; 16(1): 37–50. (In Russ.)
16. Midtsundstad T., Nielsen R. A. Lifelong learning and the continued participation of older Norwegian adults in employment. *European Journal of Education*. 2019; 54(1): 48–59.
17. Rogozin D. M. Liberalisation of ageing, or labour, knowledge and health in older age. *Sociologicheskij zhurnal* = *Sociological Journal*. 2012; 4: 62–93. (In Russ.)
18. Shestakova N. N., Vasiliev I. G., Chistyakova N. E. Research of human capital of older ages: Problem statement. *Vestnik Permskogo gosudarstvennogo universiteta* = *Perm University Herald*. 2016; 4: 31–48. (In Russ.)
19. Zborovsky G. E. Social community of the “third age” people: The concept, structure, functions. *Vestnik Surgutskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta* = *Surgut State Pedagogical University Bulletin*. 2018; 2. (In Russ.)
20. Lyashok V., Roshchin S. Young and older workers in the Russian labour market: Are they competitors. *Zhurnal Novoj ehkonomicheskoy associacii* = *Journal of the New Economic Association*. 2017; 1: 117–140. (In Russ.)
21. Schmidt-Hertha B., Mueller M. Occupational and educational biographies of older workers and their participation in further education in Germany. *Australian Journal of Adult Learning*. 2017; 57(3): 490–507.
22. Phillipson C. “Fuller” or “extended” working lives? Critical perspectives on changing transitions from work to retirement. *Ageing & Society*. 2019; 39(3): 629–650.
23. Fleischmann M., Koster F. Older workers and employer-provided training in the Netherlands: a vignette study. *Ageing & Society*. 2018; 38(10): 1995–2018.
24. Istance D. Learning in retirement and old age: An agenda for the 21st century. *European Journal of Education*. 2015; 50(2): 225–238.

25. Zborovsky G. E., Ambarova P. A. "Growing up" of students as a phenomenon of changing higher education. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. 2017; 211(4): 38–49. (In Russ.)

26. Zinevich O. V., Balmasova T. A. The "third mission" and social engagement of universities: To the problem statement. *Vlast' = Authority*. 2015; 23(6): 67–72. (In Russ.)

27. Titova A. L. Distancionnye tehnologii kak forma professional'nogo obrazovaniya vzroslykh = Distance technologies as a form of adult professional education. *Obrazovanie vzroslykh v sovremennom obrazovatel'nom prostranstve = Adult education in modern educational space*. Ekaterinburg: Ural State Pedagogical University; 2015. p. 204–208. (In Russ.)

Информация об авторах:

Амбарова Полина Анатольевна – доктор социологических наук; профессор кафедры социологии и технологий государственного и муниципального управления Института государственного управления и предпринимательства Уральского федерального университета им. первого Президента России Б. Н. Ельцина; ORCID <http://orcid.org/0000-0003-3613-4003>; Researcher ID R-6839-2016; Scopus Author ID 56766006000; Екатеринбург, Россия. E-mail: borges75@mail.ru

Зборовский Гарольд Ефимович – доктор философских наук; заслуженный деятель науки РФ; профессор-исследователь кафедры социологии и технологий государственного и муниципального управления Института государственного управления и предпринимательства Уральского федерального университета им. первого Президента России Б. Н. Ельцина; ORCID <http://orcid.org/0000-0001-8153-0561>; Researcher ID E-6142-2014; Scopus Author ID 6505899907; Екатеринбург, Россия. E-mail: garoldzborovsky@gmail.com

Вклад соавторов:

Амбарова Полина Анатольевна – подготовка первоначального варианта текста; анализ эмпирических данных; осуществление критического анализа и доработка текста; работа над библиографией; оформление текста.

Зборовский Гарольд Ефимович – научное руководство исследованием; разработка методологии исследования; осуществление критического анализа.

Статья поступила в редакцию 18.04.2019; принята в печать 11.09.2019.

Авторы прочитали и одобрили окончательный вариант рукописи.

Information about the authors:

Polina A. Ambarova – Doctor of Sociological Sciences, Professor, Department of Sociology and Technology of Public and Municipal Administration, Institute of Public Administration and Entrepreneurship, Ural Federal University named after the First President of Russia B. N. Yeltsin; ORCID: <http://orcid.org/0000-0003-3613-4003>, Researcher ID: R-6839-2016; Scopus Author ID: 56766006000; Ekaterinburg, Russia. E-mail: borges75@mail.ru

Garold E. Zborovsky – Doctor of Philosophical Sciences, Honored Scientist of the Russian Federation, Professor-Researcher, Department of Sociology and Technology of Public and Municipal Administration, Institute of Public Administration and Entrepreneurship, Ural Federal University named after the First President of Russia B. N. Yeltsin; ORCID: <http://orcid.org/0000-0001-8153-0561>; Researcher ID: E-6142-2014; Scopus Author ID: 6505899907; Ekaterinburg, Russia. E-mail: garoldzborovsky@gmail.com

Contribution of the authors:

P. A. Ambarova – writing the draft; analysis of empirical data; implementation of critical analysis and revision of the text; critical analysing and final editing; compilation of bibliography; text design.

G. E. Zborovsky – scientific supervision of research; elaboration of research methodology; implementation of critical analysis.

Received 18.04.2019; accepted for publication 11.09.2019.

The authors have read and approved the final manuscript.

ПОНЯТИЕ КОГНИТИВНОЙ КУЛЬТУРЫ СТУДЕНТА: ОПРЕДЕЛЕНИЕ И УСЛОВИЯ РАЗВИТИЯ

Л. В. Астахова

*Южно-Уральский государственный университет (национальный
исследовательский университет), Челябинск, Россия.*

E-mail: lvastachova@mail.ru

Аннотация. Введение. Для инновационной экономики главным ресурсом являются знания. Вместе с тем в информационном обществе все больше углубляется противоречие между непрерывно увеличивающимся потоком новой информации и неспособностью пользователей к ее осмыслению. В преодолении этого когнитивного разрыва ключевая роль должна принадлежать образованию, в том числе и прежде всего системе высшей профессиональной подготовки. Однако действующие образовательные стандарты и программы вузов, а также низкий уровень когнитивных навыков и умений студентов не позволяют удовлетворить требование решения глобальной проблемы, связанной с процессами изменения структуры познания и тотальной информатизацией человеческой деятельности. В частности, на фоне достижений современной эпистемологии до сих пор отсутствует научно обоснованная трактовка когнитивной культуры студента и не выделены факторы ее формирования.

Цель публикации и представленного в ней изыскания состоит в определении понятия когнитивной культуры студента вуза и условий развития этой культуры.

Методология и методики. Методологической основой работы были когнитивный, информационный и культурологический подходы к обсуждаемой проблеме. В процессе исследования применялись аналитико-синтетические методы и метод сравнительного анализа.

Результаты и научная новизна. На основе совокупности принципов функционирования познания и его субъектов (единства сознания, бессознательного и деятельности; коэволюции индивидуального, коллективного и социального и др.), а также классической модели трансформации знания дана авторская интерпретация понятия когнитивной культуры студента и обоснован критерий оценки ее зрелости – вовлеченность обучающегося во все виды информационной деятельности. В качестве условия развития и достижения высокого уровня когнитивной культуры студента рассмотрена технокогнитивная среда, обладающая интеграционным характером: предложен вариант ее структуры и описано содержание каждого из компонентов.

Практическая значимость. Материалы исследования адресованы в первую очередь специалистам, занимающимся вопросами повышения качества высшего образования. Основные положения статьи и выводы автора могут использоваться как теоретическая база организации когнитивной среды вуза. Продолжением изучения аспектов этого процесса может стать выявление специфики развития когнитивной культуры у студентов разных специальностей и направлений подготовки, а также анализ машинного компонента внутреннего мышления студента как части его когнитивной культуры.

Ключевые слова: когнитивная культура, познание, студент, высшее образование, когнитивная среда.

Благодарности. Статья выполнена при поддержке Правительства РФ (постановление от 16.03.2013 г. № 211, соглашение № 02.A03.21.0011).

Для цитирования: Астахова Л. В. Понятие когнитивной культуры студента: определение и условия развития // Образование и наука. 2019. Т. 21, № 10. С. 89–115. DOI: 10.17853/1994-5639-2019-10-89-115

THE CONCEPT OF STUDENT COGNITIVE CULTURE: DEFINITION AND CONDITIONS FOR DEVELOPMENT

L. V. Astakhova

South Ural State University (National Research University), Chelyabinsk, Russia.

E-mail: lvastachova@mail.ru

Abstract. Introduction. Nowadays, knowledge is the main resource for the innovative economy. In the information society, there is the contradiction between the gradually increasing flow of new information and the inability of users to understand it. Education, including higher vocational training, should play a key role in bridging that cognitive gap. However, the current educational standards and programmes of universities, as well as the lower level of cognitive skills and students' competencies, do not meet the requirement to solve the global problem related to the processes for changing the knowledge structure and total informatisation of human activities. In particular, against the background of the achievements of modern epistemology, there is still no scientific-based interpretation of the student cognitive culture, which formative factors have not been also identified yet.

The *aim* of the present article is to define the concept of cognitive culture of a university student and the conditions for its development.

Methodology and research methods. The methodological framework of the research is based on cognitive, informative and cultural approaches to the discus-

sed problem. The analytical-synthetic method and the method of comparative analysis were applied in the course of the research.

Results and scientific novelty. The definition of a student cognitive culture is defined on the basis of the modern principles of cognitive functioning and its subjects (unity of consciousness, unconscious and activity; co-evolution of individual, collective and social, etc.), as well as the classical model of knowledge transformation. Student involvement in all types of information activities is substantiated as the main criterion for assessing cognitive culture maturity. A technocognitive environment with integrative character is considered as the condition for development and achievement of a high level of student cognitive culture. The version of structural technocognitive environment is proposed and the content of each of the components is described.

Practical significance. The present research material is primarily addressed to the specialists involved in improving the quality of higher education. The main provisions of the article and the author's conclusions can be employed as a theoretical basis to organise the cognitive environment at the university. To further the present research, the author intends to identify the specifics of the development of student cognitive culture in various educational fields, as well as to investigate the computer component of the student internal thinking as a part of his or her cognitive culture.

Keywords: cognitive culture, cognition, student, higher education, cognitive environment.

Acknowledgements. The study was performed with the support from the Government of the Russian Federation (Decree no. 211, 2013 Mar 16, Agreement no. 02.A03.21.0011).

For citation: Astakhova L. V. The concept of student cognitive culture: Definition and conditions for development. *The Education and Science Journal*. 2019; 10 (21): 89–115. DOI: 10.17853/1994-5639-2019-10-89-115

Введение

Неоспоримым достижением современной эпохи явилось создание информационно-коммуникационной инфраструктуры, расширившей доступ к информационным ресурсам. Представители цифрового поколения стремительно самообучаются и успешно осваивают поисково-коммуникационные технологии. Однако, как подчеркнуто во Всемирном докладе ЮНЕСКО, «становление мирового информационного общества, являющегося плодом новых революционных технологий, не должно привести к утрате понимания того, что последние являются лишь средством созда-

ния настоящих обществ знания»¹. Сведения, полученные с помощью электронных ресурсов, не обязательно приводят к приращению знания. Более того, сегодня все больше углубляется противоречие между растущим избытком информации и неспособностью пользователей к ее осмыслению. Это противоречие названо в указанном документе «когнитивным разрывом», который гораздо опаснее разрыва цифрового².

В науке появилось также понятие когнитивного поворота, сущность которого заключается в переакцентировании внимания к познанию и знанию «как в сфере конкретных наук, следствием чего стала их когнитивизация, так и в области философии – в направлении перехода от классической к неклассической эпистемологии, значительно расширившей свой предмет и инструментарий в контексте осмысления оснований множества когнитивных практик, а не только научной» [1]. При этом все чаще исследуется вовсе не знание как продукт интеллектуальной деятельности, а механизмы его получения, усвоения и переработки [2, с. 114].

Процесс познания невозможен без информации – она «остаётся формой знаний, точной и стабилизированной, индексированной по времени и пользователю». Поэтому для преодоления когнитивного разрыва «каждый человек должен развивать когнитивные способности и критический ум, чтобы отличать «полезную» информацию от бесполезной»³. Содействовать решению этой серьезной задачи, которая в эпоху трансформации культур приобретает культурологический характер, призвано современное высшее образование. Этим обусловлена цель статьи – определить понятие когнитивной культуры студента вуза и условия ее формирования и совершенствования.

Обзор литературы

Вопросы когнитивного развития чаще всего рассматриваются как актуальные для среднего общего образования: «Молчаливо допускается, что к началу обучения в высшей школе интеллектуальное развитие подростков практически завершено и планирование в учебных программах высшего профессионального образования дополнительных мероприятий, направленных на его развитие, является излишним» [3].

¹ К обществам знания. Всемирный доклад ЮНЕСКО. Париж: ЮНЕСКО, 2005. С. 21 [Электрон. ресурс]. Режим доступа: <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001418/141843r.pdf> (дата обращения: 09.11.2018).

² Там же. С. 170.

³ К обществам знания. Всемирный доклад ЮНЕСКО. С. 21.

Специальных исследований когнитивной культуры студента вуза в современной науке практически не предпринималось, однако некоторые аспекты проблемы изучались в рамках отдельных направлений:

- познавательной культуры, которая «аккумулирует традиции, нормы, идеалы преимущественно обыденного, повседневного познания и, не сводясь к когнитивным аспектам познания, включает в себя также отображения социальных факторов бытия общностей, имеет характер национальной, половозрастной, религиозной и т. п. культуры» [4]. По мнению экспертов, весьма актуальна деятельностная составляющая указанного феномена, связанная с трансляцией способов познавательной деятельности [5];

- когнитивной готовности будущих специалистов к профессиональной деятельности [6, 7];

- когнитивных компонентов разных видов культуры и компетенций: психологической культуры преподавателя [8]; экономической культуры молодежи [9]; эмоциональной культуры школьников [10] и др. Так, в сфере преподавания соответствующий компонент «раскрывается в стремлении к приобретению психологических знаний и их реализации на практике, в психологическом осмыслении своих профессионально-педагогических действий ... (психодидактический контекст); внедрении оптимальных субъект-субъектных технологий педагогического взаимодействия и форм проведения занятий (социально-психологический контекст); создании психологически благоприятных условий для взаимодействия субъектов образовательной среды на основе ее систематического мониторинга (эмоционально-диагностический контекст» [8]. Ряд авторов рассматривает когнитивные аспекты, основы и механизмы формирования определенного вида культуры. Например, исследуя педагогическую культуру учителя, ученые выявили необходимость когнитивной его подготовки с помощью методик получения и классификации первичной семантической информации и ее перевода во вторичную информацию [11]. Когнитивные механизмы формирования информационной культуры будущего педагога авторы раскрывают на основе категоризации и концептуализации, а также герменевтических методов понимания и интерпретации [12]. Э. С. Маркарян обосновывает внимание к когнитивным компонентам (аспектам, механизмам и др.) разных видов культур «автономным характером задач получения социально значимой объективной информации о действительности» [13]. Однако понятие «когнитивная культура» не используется в перечисленных работах.

Существуют исследования на стыке компетентностной и когнитивной методологий. Так, А. М. Генераловой применен когнитивный подход

к коммуникативной компетенции [14], В. Т. Воловым, А. А. Гилевым – компетентностный подход к познавательной деятельности [15].

В последние годы получила распространение когнитивная педагогика, в которой «основное внимание уделяется познавательным структурам и инструментам человека, способам их организации и развития посредством учебной коммуникации» [16, с. 116]. Это новое научное направление отличается от традиционных, оценивающих характеристики личности и продуктивную сторону деятельности индивидуума, его поведенческую ориентацию, т. е. акцентирующих результаты, а не процессы. Классический инструментальный подход как вариант бихевиоризма все чаще подвергается критике, поскольку его реализация снижает самостоятельность и активность личности [17]. Представители когнитивной педагогики ратуют за создание условий «для эффективной когнитивной и личностной самоорганизации человека», главным из которых является наличие внутренней активности [18]. Кроме того, в рамках этого направления изучаются вопросы построения когнитивных моделей предметных областей применительно к аспектам формирования содержания образования и развития механизмов мышления обучающихся¹.

Представляют также интерес исследования когнитивного стиля, который традиционно трактуется как характерная для индивидуума совокупность взаимосвязанных инструментов познания: приемов, способов, стратегий осуществления познавательной деятельности. В современных работах предлагается более широкое его толкование с включением содержательных компонентов [19, 20]. Влияние культуры, языка и этнической принадлежности на познание и когнитивный стиль человека активно изучают зарубежные ученые [21–24].

К сожалению, понятие когнитивной культуры зачастую используется как синоним более частных видов культур: мышления, познания, интеллектуальной и познавательной деятельности и пр. Это объясняется тем, что в науке до сих пор нет его четкой дефиниции. Так, сравнительный анализ когнитивной готовности к обучению в вузе, субъектной позиции и когнитивной культуры, предпринятый одним из авторов, показал их структурную идентичность (когнитивный, личностный и регулятивный компоненты), однако не позволил четко разграничить их сущности [7, с. 67]. Ученый считает, что основу когнитивной культуры составляют средства познания: в области восприятия – «сенсорные эталоны и перцеп-

¹ Очерки по когнитивистике: когнитивные исследования как основания педагогики. Москва: РУСАЙНС, 2018. 244 с.

тивные действия; в области мышления – наглядные модели» и значения, выраженные в знаковой форме [25]. Полагаем, однако, что узкие рамки информационно-семиотической концепции культуры, согласно которой она рассматривается как мир артефактов, смыслов и знаков, в данном случае не позволили адекватно определить рассматриваемое явление.

Более широким и одновременно точным нам представляется подход Е. А. Никитиной, которая понимает когнитивную культуру как эффективную технологию преобразования информации в знание в соответствии с целями человеческой деятельности. Она связывает требования к современному человеку с навыками аналитического, критического, рефлексивного мышления, коммуникации, диалога с другими людьми на основе этических норм, со знанием методологии, а также умениями применять методы и принимать обоснованные решения [26, с.107]. Тем не менее, справедливо обозначив приоритетность задачи формирования когнитивной культуры в образовании, автор не развивает свой подход к этому понятию и его структуре.

Таким образом, обзор литературы показал, что понятие когнитивной культуры носит скорее декларативный характер – в науке нет его обоснованного определения и четкого перечня его составляющих. Это обуславливает актуальность цели настоящей статьи.

Материалы и методы

В ходе исследования были использованы когнитивный, информационный и культурологический подходы к развитию личности студента вуза, а также аналитико-синтетические и сравнительный методы.

В России формирование когнитивной науки как междисциплинарной сферы изучения познавательных процессов осуществляется с начала XXI в. К ее элементам относят «разделы психологии (когнитивная психология), информатики (в особенности такие ее разделы, как искусственный интеллект, компьютерное зрение и нейронные сети), лингвистики, философии, нейрофизиологии, антропологии, а также в растущей степени экономики, юриспруденции, педагогики и эргономики» [26].

Познание, согласно *когнитивному подходу*, – это «способность воспринимать и осваивать информацию из окружающей среды и внутренней среды организма с целью адаптации к реальности» [27]. В нашей работе мы применили этот подход и положили разработанные в современной когнитивной науке принципы изучения субъекта познания в основу определения его когнитивной культуры, а также ее структуры и содержания.

Информационный подход был задействован как главный метод когнитологии – науки о познании. В его рамках человек исследуется в контек-

сте информационных процессов: восприятия, преобразования, представления, хранения и воспроизведения информации и их влияния на поведение индивида. Когнитивная обработка информации – это модель, отражающая «смысловое содержание этапов активизации когнитивных процессов при извлечении смысла из воспринимаемых сигналов или проявлений среды» [27]. Поэтому указанный подход был выбран для определения когнитивной культуры студента в русле цифровых трансформаций образовательного пространства. Анализ когнитивной деятельности как информационного процесса, как различных видов информационной активности: потребительской (интериоризации), репродуктивной и созидательной (экстериоризации); восприятия, рационального познания и оценки; а также их экстраполяция на трансформационную модель явного и неявного знания И. Нонака и Х. Такеучи [28] дали нам возможность представить процессную сущность и содержание когнитивной культуры субъекта.

В соответствии с *культурологическим подходом* «при изучении объектов, процессов и явлений общественного и личностного плана акцентированно выявляются и анализируются наиболее характерные для них культурные аспекты» [29]. В центре образовательного процесса находится личность обучающегося, «развиваемая и развивающаяся, осваивающая культуру, преобразующая себя в ходе этого освоения» [29]. Данный подход предполагает выявление степени влияния культуры на индивидуальное развитие и в этом отношении тесно связан с подходом личностным, который означает ориентацию при конструировании и осуществлении педагогического процесса на человека как цель, субъект, результат и главный критерий его эффективности. Культура исследуется нами с позиций ее функциональной концепции – как способ организации жизнедеятельности человека¹. Созидательная активность выступает императивом современной культуры общества, основанного на знаниях, условием самореализации субъекта, способом организации деятельности, поэтому акцент на конструирующей сущности познания является реализацией культурологического подхода к обсуждаемой теме.

Результаты исследования и обсуждение

Современные исследования трактуют сознание и бессознательное как способы познания, поэтому его функционирование и субъект изучаются сегодня исходя из двух принципов:

- единства сознания, бессознательного и деятельности;

¹ Философский энциклопедический словарь. Москва: Советская энциклопедия, 1983. 803 с.

• коэволюции индивидуального, коллективного (микросоциального) и социального (макросоциального) субъектов [30].

Логично предположить, что эти принципы должны лежать в основе содержания искомого понятия когнитивной культуры субъекта.

Принцип единства сознания, бессознательного и деятельности развивает принцип единства сознания и деятельности А. Н. Леонтьева [31] и акцентирует внимание на двойственности познания – его осознанно-неосознанном характере. Он объединяет современные представления о неосознаваемых процессах познания и познавательной (когнитивной) деятельности. При этом указанные процессы интерпретируются как функционирование неявного знания – не случайно развитие когнитологии идет по пути все большего углубления в такие «нерациональные» области, как интуиция и креативность» [27].

Сущность обозначенного принципа заключается в том, что «формирование и динамика устойчивого и изменчивого в познавательной деятельности субъекта осуществляется на основе сознания и бессознательного как социокультурно детерминированных, взаимосвязанных и взаимодополнительных способов познания» [26], которые, в свою очередь, рассматриваются как способы формирования, функционирования, использования и передачи знания. С одной стороны, осознанно-неосознанный характер познания обеспечивает формирование в образовательном процессе требуемых обществу установок и деятельностных стереотипов, с другой – создает возможности для свободного творчества и личностного роста. Иными словами, двойственность познавательной активности является фактором оптимизации деятельности человека и позволяет ему решать задачи адаптации и развития [32].

Потребность в изучении деятельности в единстве с сознанием и бессознательным в процессе познания хорошо обоснована с конструктивистских позиций. С. Ф. Сергеев указывает на архаичность некогда популярной метафоры об обучающемся как «сосуде», наполняемом знаниями, и говорит о необходимости конструирования педагогом его познавательной активности как в учебном, так и в воспитательном процессе [18]. Он убедительно доказывает, что «смыслы порождаются самой системой и не могут быть привнесены в нее извне» [33]. Сознание не отражает объективную реальность и не получает знания, а конструирует субъективный мир: вначале происходит первичная обработка данных (неосознаваемое восприятие событий), а затем – вторичная, в ходе которой осуществляется отбор необходимой человеку информации [34]. Главный принцип развития познавательных способностей – первичность познания обучающимся реальности, а не изучение готовых знаний о ней [35].

Логичен вывод о том, что осознанно-неосознанная конструирующая деятельность – это суть первого принципа функционирования познания, которая должна лежать в основе когнитивной культуры субъекта.

Принцип коэволюции индивидуального, коллективного (микросоциального) и социального (макросоциального) субъектов утверждает, что «субъект познания является открытой системой, взаимодействующей со средой, поэтому в индивидуальных формах человеческой деятельности и мышления субъективируется, сохраняется, воспроизводится всеобщее, коллективное, совокупное человеческое знание и культура, а также опыт человеческой деятельности» [32]. На единство надиндивидуального и индивидуального сознания в процессе деятельности указывают и другие приверженцы когнитивной теории культуры [36].

Особенностью современного культурного пространства является то, что информационные и информационно-коммуникационные технологии начинают выполнять функции коллективного субъекта [32]. Первые инструментально опосредуют восприятие мира человеком, определяют его идентичность как субъекта познавательной деятельности и тем самым обуславливают переход от его социализации к техносоциализации [37]. Поэтому органическое единство индивидуального, коллективного (в том числе информационных технологий) и социального субъектов в процессе познания, определяющее его открытость, должно лежать в основе когнитивной культуры субъекта.

Заметим, что названные принципы тесно взаимосвязаны в понятии «коллективное когнитивное бессознательное», базирующемся на том, что «обработка сигналов внешнего мира опирается на интуитивно принимаемые допущения, которые обосновывают для субъекта осмысленность и оправданность любых утверждений и смысловых конструкций» [38], из чего следует их массовость и транслируемость в рамках культуры.

Изложенное позволяет утверждать, что оба принципа функционирования процесса познания (и его субъектов) отражают трансформационные особенности современной культуры, когнитивных процессов, а потому составляют основу когнитивной культуры студента.

Рассмотрим конкретные процессы, на которых базируется когнитивная культура субъекта в нашей интерпретации. Обоснованные принципы исследований субъекта познания свидетельствуют о том, что познание – это информационный процесс взаимодействия субъекта с объективным миром, в ходе которого осуществляется непрерывная трансформация информации и знаний. Это взаимодействие, как известно из классических произведений А. С. Выготского, П. Я. Гальперина и других ученых, состоит из комплекса психических действий: чувственного восприятия

информации, ее осознания (рационального познания), оценки и практического использования.

В этих действиях имеют место два взаимосвязанных, но разнонаправленных процесса:

- интериоризация (распредмечивание) информации – перевод ее из внутреннего плана в план сознания;
- экстериоризация (опредмечивание) – перевод из внутреннего плана в практическое внешнее действие.

Ю. С. Зубов еще в 1970-х гг. доказал, что эти процессы – извлечение и усвоение информации и ее передача и создание – лежат в основе различных видов информационной деятельности: информационно-потребительской, информационно-репродуктивной и информационно-созидательной [39, с. 11]. Инновационным для науки того времени было его утверждение о том, что «в условиях экспоненциального роста знаний, лавинных потоков информации практическим измерителем духовного развития личности уже не может быть степень энциклопедизма. Им может быть только *степень вовлеченности индивида в различные виды информационной деятельности* (выделено нами. – Л. А.)» [39, с. 23].

Особое внимание обратим на то, что Ю. С. Зубов выходит за рамки рассмотрения информационного потребления и делает акцент на других видах информационной деятельности – репродуктивной и созидательной. В этом заключен прогностический смысл его информационно-психологической теории развития личности. Ученый предвидел, что в инфо-кибернетическую эпоху специфической особенностью метаидеологии нового гуманизма будет не что иное, как способность человека что-то создавать, его креативность, обусловленная начавшимся переходом к инновационному типу общественного развития. Это стало очевидным сегодня: «Перед нами перспектива проектировать и творить мир, пробуждая и мобилизуя креативный потенциал социума», а главным двигателем производительных сил общества становится человек-созидатель, «живое творчество разума, черпающее энергию в аккумулированных наукой знаниях, в волевых усилиях осмысленного целеполагания» [40].

Известно, что каждый из видов информационной деятельности может, в свою очередь, дифференцироваться на ряд самостоятельных видов:

- информационно-потребительская деятельность – на перцептивную (чувственное восприятие информации как содержательной формы); познавательную (рациональное познание содержания информации) и ценностно-ориентационную (оценка значения информации в единстве ее содержания и формы);

• информационно-репродуктивная и информационно-созидательная деятельность – на соответствующие перечисленным видам аналоги [39, с. 11].

Исходя из этого можно утверждать, что критерием оценки уровня когнитивной культуры современного субъекта познания должна выступать степень его вовлеченности во все названные виды когнитивной деятельности как деятельности информационной: потребительской (чувственное восприятие, рациональное познание и оценка потребляемых текстов, произведений искусства и других носителей информации), репродуктивной (воспроизведение, передача и популяризация информации) и созидательной (создание новых творческих образов, научного и критико-публицистического знания).

Объектом когнитивной деятельности являются тексты (в широком смысле слова – как носители смыслов), предметом – смыслы текстов. Смыслы не могут быть непосредственно наблюдаемы, не являются чувственно воспринимаемой реальностью, а требуют процессов понимания текстов. Поэтому классические герменевтические традиции, отраженные в произведениях Ф. Шлейермахера, В. Дильтея, Э. Гуссерля, М. Хайдеггера, Г.-Г. Гадамера, П. Рикера и др., весьма актуальны в эпоху больших объемов информации. Согласно принципу «герменевтического круга» Ф. Шлейермахера, понимание бесконечно движется по расширяющемуся кругу в единстве с объяснением и интерпретацией [41], оно является диалектическим процессом смыслообразования. Субъект в ходе познания преобразует тексты в смыслы (трансцендентаты), а затем – в знания (экземплификаты) [42]. Поэтому ключевыми процессами когнитивной деятельности являются трансцендирование и экземплифицирование, интериоризация и экстериоризация, распрямление и опредмечивание и их интеграция.

Эта дихотомия когнитивной деятельности нашла отражение в теории управления знаниями. В основе трансформационной модели SECI (SECI model of knowledge dimensions) И. Нонака и Х. Такеучи лежат различные способы трансформации знаний (спирали знаний): социализация, экстернализация, комбинирование, интернализация [28]. *Социализация* (socialization) – это преобразование одних неявных знаний в другие неявные, невербальная передача скрытого знания от одного субъекта к другому, попытка извлечения смыслов с помощью чтения, наблюдения обучающегося за обучающим или реинжиниринга им эталонных образцов деятельности и др. *Экстернализация* (externalization) – преобразование неявных знаний в явные, извлечение смыслов и их передача другим субъектам. *Комбинирование* (combination) – преобразование одних явных знаний

в другие явные, например интерпретация извлеченных смыслов текстов и включение их в систему научного знания. *Интернализация* (internalization) – преобразование явных знаний в неявные, в том числе в результате апробации полученного знания с помощью презентации доклада на конференции, авторской научной публикации или практического выполнения какой-либо деятельности, внедрения теоретического знания в практику и получения проблемного практического опыта, который в дальнейшем потребует повторения жизненного цикла трансформации знаний: социализации, экстернализации, комбинирования и интернализации.

Интеграция перечисленных способов преобразования знания в рамках названной модели, их цикличность являются основой когнитивной культуры субъекта. Данные способы отражают двойственность (осознано-неосознанный характер) познания, находятся в диалектическом единстве и представляют собой беспрерывно повторяющийся жизненный цикл распределения и опредмечивания смыслов текстов (в широком смысле). Только индивидуум, самостоятельно реализующий этот жизненный цикл, может называться субъектом познания, обретающим в ходе этой деятельности свою субъектность.

Выявив ключевые характеристики современных когнитивных процессов и возвращаясь к цели определения понятия когнитивной культуры, обратим внимание на термин «культура». Логика нашего исследования приводит к мысли о том, что в контексте вышеупомянутых антропоморфных тенденций развития познания (ведомственно-отраслевой, гуманистической, информационно-семиотической, духовно-производственной, этно-археологической, функциональной и т. д.) наиболее эвристичен сегодня функциональный подход, связанный с деятельностью. Поэтому мы будем рассматривать культуру как «специфический способ организации и развития человеческой жизнедеятельности, представленный в продуктах материального и духовного труда, в системе социальных норм и учреждений, в духовных ценностях, в совокупности отношений людей к природе, между собой и к самим себе»¹.

Опираясь на функциональную концепцию культуры и сформулированные выше принципы функционирования познания и его субъекта, а также трансформационную модель знаний, дадим определение понятия когнитивной культуры субъекта.

Когнитивная культура субъекта – это специфический способ организации и развития всех видов его информационной деятельности: пот-

¹ Философский энциклопедический словарь. Москва: Советская энциклопедия, 1983. С. 292.

ребительской, репродуктивной и созидательной, представленный в трансформационной модели знаний (их социализации, экстернализации, комбинирования и интернализации), требующей способности субъекта к мотивированному восприятию, рациональному познанию и критической оценке в процессе информационного взаимодействия.

Данное определение носит информационно-деятельностный характер, поэтому структура когнитивной культуры студента вуза может быть представлена в виде интеграционной матрицы когнитивно-информационных видов деятельности (таблица), каждому виду которой соответствуют определенные формы трансформации знаний: информационно-потребительской – социализация, информационно-репродуктивной – экстернализация, информационно-созидательной – комбинация и интернализация. Все они, кроме того, дифференцируются на самостоятельные виды деятельности: перцептивную (чувственное восприятие информации как содержательной формы); познавательную (рациональное познание содержания информации) и ценностно-ориентационную (оценка значения информации в единстве ее содержания и формы), а также их аналоги. Разделение видов когнитивной деятельности достаточно условно, однако очень важно для понимания их связей с информационной деятельностью и их многообразия как компонентов когнитивной культуры студентов вуза.

Предложенная структура позволяет понять взаимосвязи различных компонентов когнитивной культуры субъекта как по вертикали, так и по горизонтали. Например, в поле зрения образования попадает нетрадиционная логическая цепь когнитивных процессов ценностно-ориентационной, популяризаторской, критико-публицистической и ориентационно-практической деятельности. Их система направлена на усиление так необходимых сегодня связей между теорией и практикой, образованием и будущей занятостью.

Мы уже указывали на тот факт, что, вопреки укоренившимся стереотипам, субъект образования не может передать знания другому субъекту. Он может только транслировать смыслы и лишь через когнитивную среду, которая определяется как «динамический набор возможностей для трансформации когнитивного субъекта» [42] и для трансформации информации и знания. Поэтому условие формирования когнитивной культуры – это развитая когнитивная среда вуза. В современных реалиях она нуждается в изменении. Вузам необходима живая, открытая когнитивная среда, которая способна помогать обучающимся в их движении сквозь циклы трансформации знания. Образование должно порождать новых субъектов когнитивной деятельности: создателей знаний, а не только его потребителей и ретрансляторов.

Информационно-деятельностная структура когнитивной культуры студента вуза
 Informative and activity-based structure of cognitive culture of a student of higher education institution

Виды деятельности			
информационно-потребительские	информационно-репродуктивные	информационно-созидательные	
Социализация знания (неявное – в неявное)	Экстериоризация знания (неявное – в явное)	Комбинация знания (явное – в явное)	Интернализация знания (явное – в неявное)
Интериоризация (распредмечивание)	Экстериоризация (опредмечивание)		
<i>Перцептивная</i> (чувственное восприятие неявного знания). Наблюдение за чем-либо, совместное выполнение работ	<i>Исполнительская</i> (воспроизведение увиденного, услышанного путем воплощения в процессах, продуктах, услугах, документах, базах данных (БД), программном обеспечении (ПО) и т. д.)	<i>Творческая</i> (создание собственной интерпретации увиденного процесса, процедуры, услуги, документа, БД, ПО и т. д.)	<i>Перцептивно-практическая</i> (внедрение собственной интерпретации процесса, процедуры в практику и получение нового индивидуального опыта)
<i>Познавательная</i> (рациональное познание наблюдаемого)	<i>Научно-трансляционная</i> (передача смыслов научного знания в образовательном процессе)	<i>Научно-исследовательская</i> (создание нового научного знания)	<i>Рационально-практическая</i> (апробация нового научного знания и получение нового индивидуального опыта)
<i>Ценностно-ориентационная</i> (оценка наблюдаемого)	<i>Популяризаторская</i> (распространение, популяризация смыслов чужого знания)	<i>Критико-публицистическая</i> (собственная интерпретация теоретической и практической ценности профессионального знания в общей системе знаний)	<i>Ориентационно-практическая</i> (апробация критико-публицистического знания в профессиональном сообществе и получение нового индивидуального опыта)

Согласно данному выше определению когнитивной культуры, структура когнитивной среды вуза должна соответствовать матричной структуре когнитивно-информационных процессов, представленной в таблице, и, следовательно, включать четыре компонента: социализацию, экстернализацию, комбинацию и интернализацию.

Первый компонент реализует процесс *социализации (техносоциализации) знаний*. Неявное знание одного субъекта (индивидуального или коллективного) трансформируется в неявное знание обучающегося. Традиционно этот процесс осуществляется с помощью наблюдения за чем- или кем-либо, совместного выполнения работ, познания и оценки наблюдаемого, однако согласно нашему подходу предлагается использовать нестандартные формы его реализации. Например, передача скрытого знания от одного субъекта к другому может осуществляться с помощью общепринятых процедур поиска и отбора, систематизации и предварительной характеристики информации. Результат – библиографический список как носитель свернутого, неявного знания по определенному виду деятельности, проблеме, теме, автору, стране и т. д. Программы всех учебных дисциплин вуза должны предусматривать такие виды учебной работы для каждого студента, как трансформация неявных знаний в неявное библиографическое знание о дисциплине (теме, проблеме) как общеориентировочная основа деятельности по ее освоению. Это своего рода наблюдение студента за информационным потоком, его динамикой и смысловым контентом, требующее хорошо развитой информационно-поисковой инфраструктуры, доступа к зарубежным и российским базам данных и обязательного (а не факультативного) владения соответствующими технологиями.

Всплеск популярности обучающих видео в глобальной сети (по установке программных продуктов, игре на музыкальных инструментах, приготовлению блюд и др.) – яркий пример острой потребности современных субъектов в техносоциализирующих когнитивных процедурах. Образованию следует активнее развивать накопленный опыт. Невербальная передача неявного знания может быть осуществлена с помощью демонстрации алгоритмов поиска, отбора, анализа и хранения информации. Традиционная процедура «библиотечно-библиографических уроков» сегодня имеет цифровые формы: во всем мире вузовские библиотеки создают презентации, видеозанятия, видеоинструкции. Сейчас это самый распространенный способ социализации знаний. Так, обучающие видеоматериалы предлагают 84,2% веб-сайтов вузов Великобритании, в том числе 52,6% сайтов – обучение по поиску информации, цитированию и оформлению ссылок [43]. Много сегодня говорят и о финансовых проблемах

обеспечения высшего образования новейшими программно-техническими средствами. Между тем вполне возможно использовать для их освоения обучающие видео без аудиосопровождения в режиме «делай, как я».

Второй компонент предусматривает преобразование неявного знания в явное – *экстернализацию знания* посредством воспроизводственной, научно-трансляционной и популяризаторской деятельности. Например, увиденное и услышанное может быть воспроизведено в процессах, продуктах, услугах, документах, базах данных, программном обеспечении и т. д. Извлеченные из научных текстов смыслы могут быть переданы другим субъектам в форме когнитивно-информационных продуктов: рефератов, информационно-аналитических обзоров по теме или проблеме и др. Студент должен также развивать навыки популяризации знания, уметь представлять его в упрощенной, в том числе наглядно-образной, форме. Так, он может проводить уроки по повышению осведомленности в области информационной безопасности для сотрудников организаций в рамках учебной или производственной практики; популяризировать профессиональное знание среди студентов младших курсов, абитуриентов и т. д.

Третий компонент – комбинация знания в процессе творческой, научно-исследовательской и критико-публицистической деятельности. Творческая деятельность предполагает создание студентом собственных интерпретаций процедур, услуг, документов, наблюдаемых процессов; научно-исследовательская – производство нового научного знания (концепций, методов), подготовку научных публикаций. Особое внимание обратим на способность обучающихся к критико-публицистической деятельности – генерированию информационных продуктов критико-публицистических жанров для обсуждения в профессиональных соцсетях, публикации в популярных профессиональных журналах, выступления в СМИ в качестве экспертов в той или иной отрасли и т. д.

Четвертый компонент связан с преобразованием явного знания в скрытую форму – его *интернализацией* в ходе трех видов деятельности, условно обозначенных как перцептивно-практическая, рационально-практическая и ориентировочно-практическая. Получением нового индивидуально-го опыта завершается внедрение собственных интерпретаций любых процессов, процедур в практику. В качестве учебных заданий студенты могут готовить видеоматериалы, лучшие из которых необходимо представлять в когнитивном пространстве вуза. Апробация полученного нового знания реализуется с помощью презентаций докладов на научных конференциях, авторских научных публикаций и др. В условиях цифровизации образователь-

ного пространства она может происходить через электронные научные журналы, сайты вузов, их аккаунты в социальных сетях. Участие в обсуждениях узкоспециальных проблем в профессиональных и собственных блогах, выступление в роли экспертов в СМИ также дают студенту новый опыт решения проблем, с которого начинается очередной цикл трансформации знаний в когнитивной среде вуза: социализация, экстернализация, комбинация, интернализация и т. д.

Согласно принципу коэволюции индивидуального, коллективного и социального субъектов, в указанной среде их взаимодействие неизбежно осуществляется на основе новейших информационно-коммуникационных систем и технологий. Поэтому социализация, экстернализация, комбинирование и интернализация знаний как составляющие ее спирали в условиях модернизации высшего образования должны претерпеть процесс дальнейшей интеллектуализации и трансформироваться в техносоциализацию, техноэкстернализацию, технокомбинирование и техноинтернализацию знаний. Эти процессы уже сегодня отражаются в парадигме образования 3.0. В качестве ее модели сегодня внедряется социальное сетевое образование (SNE) – новая методология обучения, основанная на концепции социальных сетей – организации широкой сети контактов по определенному признаку: курсу, проекту и т. д. Это блестяще проиллюстрировано зарубежными специалистами на примере инженерного образования [44].

В образовательных социальных сетях должны использоваться те же технологии работы, что и в традиционных сетях: торрента (равного обмена информацией), твиттера (свертывания информации с возможностью развертывания), блога (обучения через личный опыт и практику), вики (возможности дополнить и откорректировать информацию), поисковика (легкого доступа к необходимой информации), комментариев (возможности видеть оценку информации другими членами сообщества) [45]. Они позволяют обучающимся реализовывать все трансформационные операции со знанием. Так, технологии твиттера (визуализация процесса образовательной деятельности с помощью емких наглядных схем) дают возможность ускорить техносоциализацию знания. Кроме того, применение технологий свертывания своего или чужого знания для емкой передачи другим субъектам познания, его популяризации в социальной сети образовательного проекта делают возможной техноэкстернализацию знания. Использование хорошо знакомого блоггового стиля общения для оценки своего опыта работы в проекте позволяют успешнее реализовать технокомбинацию знаний и т. д.

В бумажном информационном пространстве когнитивные процессы предполагали большие временные затраты. Стремительное развитие интернет-технологий резко ускорило процедуры потребления, передачи и создания нового знания, благодаря чему должно высвободиться время для полноценной когнитивной деятельности студентов. Однако этого не произойдет без целенаправленного, системного освоения традиционных и технокогнитивных процессов. Невозможно общаться с информационной системой и ее машинным интеллектом как коллективным субъектом без знания специфического языка.

В содержание ФГОС 3++ введена категория (группа) универсальных компетенций «системное и критическое мышление», связанных с поиском, критическим анализом и синтезом информации в ходе познавательной деятельности. Поэтому целесообразно в учебные планы по всем образовательным направлениям и уровням подготовки включить специальные единицы, предусматривающие развитие когнитивной культуры обучающихся и формирующие эту компетенцию, такие как дисциплина «Технокогнитивная культура студента» (или «Когнитивная культура студента»). Эта дисциплина должна быть ориентирована на освоение классической трансформационной модели знаний и последовательно изучаться по модульной технологии.

Рассмотрев ключевые процессные компоненты когнитивной культуры студента и условия их реализации, обратимся к важнейшей составляющей когнитивной культуры – потребностям. Главные мотиваторы их удовлетворения и развития – когнитивно-продуктивная деятельность студентов и технологизация когнитивной среды вуза. Во-первых, современные когнитивные потребности невозможно удовлетворить и развить только в процессе информационно-потребительской и информационно-репродуктивной деятельности, т. е. потребления и передачи информации. Эти потребности необходимо формировать и развивать на всех этапах информационной деятельности. Их полное удовлетворение возможно исключительно в высшей точке когнитивной деятельности – информационно-созидательной. Поэтому когнитивная среда вуза должна обучать студентов не только искать, получать и передавать информацию другим субъектам, но и уметь видеть неявное знание, отбирать, анализировать, понимать его смыслы, сравнивать, критически оценивать, создавать новое знание для принятия решений в ходе профессиональной деятельности, передавать его другим субъектам, внедрять в практику, выявлять проблемы внедрения и т. д. Иными словами, взаимодействие студента с другими субъектами познания должно иметь когнитивно-продуктивную основу. Только тог-

да можно говорить об адекватном уровне его когнитивной культуры. Во-вторых, социальные сети – это естественные, комфортные информационные условия жизни нынешнего молодого поколения, поэтому вполне логично, что качественная технокогнитивная среда вуза должна стать главным мотиватором для обучающихся.

Заключение

Актуальность проблемы определения когнитивной культуры студента обусловлена глобальным когнитивным разрывом и требованиями его преодоления; низким уровнем когнитивных способностей студентов и несоответствием образовательных стандартов и учебных планов императивному характеру этих требований; отсутствием научно обоснованного понятия когнитивной культуры студента, соответствующего достижениям современной эпистемологии и реальным процессам трансформации структуры познания. Понятие когнитивной культуры студента определено с опорой на принципы функционирования познания и его субъектов (единства сознания, бессознательного и деятельности; коэволюции индивидуального, коллективного и социального субъектов), а также классическую модель трансформации знания. Критерием уровня этой культуры является вовлеченность во все виды информационной деятельности и формы трансформации информации и знаний, условием – конструируемая технокогнитивная среда вуза.

На базе обоснованного понятия когнитивной культуры студентов возможна трансформация когнитивной среды вуза. Представленное исследование может быть развито путем выявления специфики процесса развития когнитивной культуры студентов в разных образовательных отраслях, а также исследования машинного компонента внутреннего мышления студента как части его когнитивной культуры.

Список использованных источников

1. Завьялова М. П. Когнитивный «поворот» в науке и философии // Вестник Томского государственного университета. Сер. Философия. Социология. Политология. 2012. № 2 (18). С. 5–12.
2. Орлов М. И. От информационного общества к обществу знаний: концептуализация новой парадигмы цивилизационного развития // Наука и общество. 2013. № 1 (10). С. 111–117.
3. Гилев А. А. Методическая система развития когнитивных компетенций студентов при обучении физике. Самара: Самарский государственный архитектурно-строительный университет, ЭБС АСВ, 2016. 324 с.
4. Биалов М. И. Зависимость познавательной культуры от толкования истины // Вестник Московского университета. Серия 7: Философия. 2011. № 2. С. 3–8.

5. Калинина Н. В. Культура трансляции способов познавательной деятельности как актуальное профессиональное качество будущего педагога // Проблемы современного педагогического образования. 2017. № 56–8. С. 87–93.
6. Шарифулина С. Р. Когнитивная готовность будущих педагогов к управлению физкультурно-спортивной деятельностью // Вестник Волжского университета им. В. Н. Татищева. 2012. № 1 (9). С. 124–130.
7. Ахтамьянова И. И. Когнитивная готовность к обучению в вузе как условие формирования субъектной позиции студента // Педагогический журнал Башкортостана. 2010. № 1 (26). С. 56–74.
8. Смаковская Н. И., Сорокина Т. М. Изучение когнитивного компонента психологической культуры преподавателя технического вуза // Современные проблемы науки и образования. 2014. № 4 [Электрон. ресурс]. Режим доступа: <http://science-education.ru/ru/article/view?id=14076> (дата обращения: 09.11.18).
9. Бадмаева С. В., Рыкалина О. В., Шарова И. В. Исследование когнитивного компонента экономической культуры современной молодежи // Плехановский научный бюллетень. 2015. № 1 (7). С. 30–43.
10. Жарова Д. В., Шушеров М. Ю. Исследование когнитивного компонента эмоциональной культуры младших школьников // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия: Педагогика, психология. 2016. № 2 (25). С. 83–87.
11. Мирошниченко А. Педагогическая культура учителя: когнитологический аспект // Культура в фокусе научных парадигм. 2017. № 5. С. 328–332.
12. Гненик М. Е., Дмитриева Е. Н. Когнитивные основы формирования информационной культуры будущего учителя иностранного языка в вузе // Проблемы современного педагогического образования. 2017. № 55–4. С. 150–156.
13. Маркарян Э. С. Теория культуры и современная наука. Логико-методологический анализ. Москва: Мысль, 1983. 284 с.
14. Генералова Л. М. Когнитивный подход к коммуникативной компетенции // International scientific research 2017. XXVI Международная научно-практическая конференция. Москва: Олимп, 2017. С. 31–33 [Электрон. ресурс]. Режим доступа: http://olimpiks.ru/d/1340546/d/irs_26.pdf (дата обращения: 09.11.18).
15. Волов В. Т., Гилев А. А. Сравнение компетентностного и функционального подходов к описанию познавательной деятельности // Традиции и инновации в строительстве и архитектуре. Социально-гуманитарные и экономические науки. Самара, 2017. С. 165–168.
16. Воронин В. М., Курицин С. В., Наседкина З. А. Когнитивная педагогика – новый этап взаимодействия психологии и педагогики // Академический журнал Западной Сибири. 2014. Т. 10, № 3 (52). С. 116.
17. Сергеев С. Ф. Когнитивная педагогика: пользовательские свойства инструментов познания // Школьные технологии. 2011. № 2. С. 35–41.
18. Сергеев С. Ф. Образовательные среды в постнеклассических представлениях когнитивной педагогики // Открытое образование. 2012. № 1. С. 90–99.

19. Никитина Е. А. Научная коммуникация в мультидисциплинарных сообществах и стили мышления // Актуальные проблемы и перспективы развития радиотехнических и инфокоммуникационных систем: сборник научных трудов III Международной научно-практической конференции. Москва, 13–17 ноября 2017 г. Москва: Московский технологический университет (МИРЭА), 2017. С. 464–467.
20. Ахтамьянова И. И., Ситдикова Л. Р. Взаимосвязь когнитивных стилей и типов мышления у школьников // Вестник Башкирского государственного педагогического университета им. М. Акмуллы. 2017. № 3 (43). С. 36–43.
21. Imai M., Kanero J., Masuda T. The relation between language, culture, and thought // *Current Opinion in Psychology*. 2016. Vol. 8. P. 70–77.
22. Tamariz M., Kirby S. The cultural evolution of language // *Current Opinion in Psychology*. 2016. Vol. 8. P. 37–43.
23. Deng C., Georgiou G. K. Chapter 8 – Establishing Measurement Invariance of the Cognitive Assessment System Across Cultures // *Cognition, Intelligence, and Achievement*. Academic Press, 2015. P. 137–148. Available from: <https://doi.org/10.1016/B978-0-12-410388-7.00008-7> (date of access: 09.11.2018).
24. Ji L. J., Yap S. Culture and cognition // *Current Opinion in Psychology*. 2016. Vol. 8. P. 105–111. Available from: <https://doi.org/10.1016/j.copsyc.2015.10.004> (date of access: 09.11.2018).
25. Ахтамьянова И. И. Генезис когнитивной культуры личности // Педагогический журнал Башкортостана. 2008. № 2 (15). С. 44–62.
26. Никитина Е. А. Субъект познания, когнитивная культура личности и образование как hi-hume // Ценности и смыслы. 2011. № 7 (16). С. 94–108.
27. Абдикеев Н. М., Морева Е. Л. О культуре и когнитивном мышлении как факторах инновационного развития // Гуманитарные науки. Вестник Финансового университета. 2017. Т. 7, № 5 (29). С. 56–62.
28. Нонака И., Такеучи Х. Компания – создатель знания. Зарождение и развитие инноваций в японских фирмах. Москва: Олимп-Бизнес, 2003. 320 с.
29. Гайсина Г. И. Становление культурологического подхода как методологической основы педагогики // Гаудеамус. 2002. Vol. 2, № 2. P. 12–21.
30. Никитина Е. А. Познание. Сознание. Бессознательное. Москва: Либроком, 2011.
31. Леонтьев А. Н. Деятельность, сознание, личность. Москва: Смысл, Академия, 2005. 352 с.
32. Никитина Е. А. Проблема субъекта познания в современной эпистемологии // Перспективы науки и образования. 2015. № 2 (14). С. 16–24.
33. Сергеев С. Ф. Еще раз про e-learning дидактику: острые углы методологического круга // Образовательные технологии и общество. 2015. Т. 18, № 1. С. 589–599.
34. Сергеев С. Ф., Сергеева А. С. Проблема сознания в обучающих системах и средах // Открытое образование. 2016. Т. 20, № 3. С. 9–15.
35. Намаканов Б. А. Концепция когнитивных технологий в современной педагогике // Преподаватель XXI век. 2011. № 3–1. С. 39–48.
36. Коваленко Е. М. Культура, символ, человек в контексте когнитивной теории культуры // Исторические, философские, политические и юридичес-

кие науки, культурология и искусствоведение. Вопросы теории и практики. 2011. № 4–2 (10). С. 81–84.

37. Никитина Е. А. Искусственный интеллект: философия, методология, инновации // Философские проблемы информационных технологий и киберпространства. 2014. № 2. С. 108–122.

38. Смирнов А. В. Коллективное когнитивное бессознательное и его функции в логике, языке и культуре // Вестник Российской академии наук. 2017. Т. 87, № 10. С. 867–878.

39. Зубов Ю. С. Библиография и художественное развитие личности. Москва: Книга, 1979. 144 с.

40. Красин Ю. А. Идеологический плюрализм и метаидеология нового гуманизма // Вестник Института социологии. 2015. № 1 (12). С. 34–59.

41. Шлейермахер Ф. Герменевтика / Пер. с нем. А. Л. Вольского. Санкт-Петербург: Европейский дом, 2004.

42. Меськов В. С., Мамченко А. А. Цикл трансформации когнитивного субъекта: субъект, среда, контент // Вопросы философии. 2010. № 10. С. 67–80.

43. Ellis C., Johnson F., Rowley J. Promoting information literacy: perspectives from UK universities // Library Hi Tech. 2017. Vol. 35, № 1. P. 53–70.

44. Putnik G., Costa E., Alves C. et al. Analysing the correlation between social network analysis measures and performance of students in social network-based engineering education // International Journal of Technology and Design Education. 2016. Т. 26 (3). P. 413–437. Available from: <https://doi.org/10.1007/s10798-015-9318-z> (date of access: 09.11.2018).

45. Сапегин К. В. Образование 1.0, 2.0, 3.0: миф и реальность [Электрон. ресурс]. Режим доступа: http://ioc.rybadm.ru/project/s_17_01_13/obrazovanie.pdf (дата обращения: 09.11.18).

References

1. Zavyalova M. P. Cognitive “turn” in science and philosophy. *Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo universiteta. Ser. Filosofiya. Sociologiya. Politologiya* = *Tomsk State University Bulletin. Ser. Philosophy. Sociology. Political Science*. 2012; 2 (18): 5–12. (In Russ.)

2. Orlov M. I. From the information society to the knowledge society: Conceptualisation of the new paradigm of civilisational development. *Nauka i obshchestvo* = *Science and Society*. 2013; 1 (10): 111–117. (In Russ.)

3. Gilev A. A. Metodicheskaya sistema razvitiya kognitivnyh kompetencij studentov pri obuchenii fizike = Methodological system of development of cognitive competencies of students in teaching physics. Samara: Samara State University of Architecture and Civil Engineering; JeBS ASV; 2016. 324 p. (In Russ.)

4. Bilalov M. I. The dependence of cognitive culture on the interpretation of truth. *Vestnik Moskovskogo universiteta. Seriya 7: Filosofiya* = *Moscow University Bulletin. Series 7: Philosophy*. 2011; 2: 3–8. (In Russ.)

5. Kalinina N. V. Culture of broadcasting methods of cognitive activity as the actual professional quality of the future teacher. *Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya* = *Problems of Modern Pedagogical Education*. 2017; 56–8: 87–93. (In Russ.)

6. Sharifulina S. R. Cognitive readiness of future teachers to manage physical culture and sports activities. *Vestnik Volzhskogo universiteta im. V. N. Tatishcheva* = *Bulletin of the Volga University named after V. N. Tatishchev*. 2012; 1 (9): 124–130. (In Russ.)
7. Akhtamyanova I. I. Cognitive readiness to study at the university as a condition for the formation of the student's subject position. *Pedagogicheskij zhurnal Bashkortostana* = *Pedagogical Journal of Bashkortostan*. 2010; 1 (26): 56–74. (In Russ.)
8. Smakovskaya N. I., Sorokina T. M. The study of the cognitive component of the psychological culture of a technical university teacher. *Plekhanovskij nauchnyj byulleten'* = *Plekhanov Scientific Bulletin* [Internet]. 2014 [cited 2018 Nov 09]; 4. Available from: <http://science-education.ru/ru/article/view?id=14076> (In Russ.)
9. Badmaeva S. V., Rykalina O. V., Sharova I. V. The study of the cognitive component of the economic culture of modern youth. *Plekhanovskij nauchnyj byulleten'* = *Plekhanov Scientific Bulletin*. 2015; 1 (7): 30–43. (In Russ.)
10. Zharova D. V., Shusherova M. Yu. The study of the cognitive component of the emotional culture of younger schoolchildren. *Vektor nauki Tol'yattinskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Pedagogika, psihologiya* = *Vector Science of Togliatti State University. Series: Pedagogy, Psychology*. 2016; 2 (25): 83–87. (In Russ.)
11. Miroshnichenko A. Pedagogical culture of a teacher: The cognitive aspect. *Kul'tura v fokuse nauchnykh paradigms* = *Culture in the Focus of Scientific Paradigms*. 2017; 5: 328–332. (In Russ.)
12. Gnenik M. E., Dmitrieva E. N. Cognitive foundations of the formation of information culture of the future teacher of a foreign language in high school. *Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya* = *Problems of Modern Pedagogical Education*. 2017; 55/4: 150–156. (In Russ.)
13. Markaryan E. S. *Teoriya kul'tury i sovremennaya nauka. Logiko-metodologicheskij analiz* = *The theory of culture and modern science. Logical and methodological analysis*. Moscow: Publishing House Mysl'; 1983. 284 p. (In Russ.)
14. Generalova L. M. The cognitive approach to communicative competence. In: *International Scientific Research 2017. XXVI Mezhdunarodnaja nauchno-prakticheskaja konferencija* = *International Scientific Research 2017. XXVI International Scientific and Practical Conference* [Internet]; 2017; Moscow. Moscow: Publishing House Olimp; 2017 [cited 2018 Nov 09]; p. 31–33. Available from: http://olimpiks.ru/d/1340546/d/irs_26.pdf (In Russ.)
15. Volov V. T., Gilev A. A. Sravnenie kompetentnostnogo i funkcional'nogo podhodov k opisaniyu poznavatel'noj deyatel'nosti = *Comparison of competence and functional approaches to the description of cognitive activity*. In: *Tradicii i innovacii v stroitel'stve i arhitekture. Social'no-gumanitarnye i ehkonomicheskie nauki* = *Traditions and innovations in construction and architecture. Socio-humanitarian and economic sciences*. Samara; 2017. p. 165–168. (In Russ.)
16. Voronin V. M., Kurytsin S. V., Nasedkina Z. A. Cognitive pedagogy is a new stage in the interaction of psychology and pedagogy. *Akademicheskij zhurnal Zapadnoj Sibiri* = *Academic Journal of Western Siberia*. 2014; 10, 3 (52): 116. (In Russ.)
17. Sergeev S. F. Cognitive pedagogy: User properties of tools of knowledge. *Shkol'nye tehnologii* = *School Technologies*. 2011; 2: 35–41. (In Russ.)

18. Sergeev S. F. Educational environments in post-non-classical views of cognitive pedagogy. *Otkrytoe obrazovanie = Open Education*. 2012; 1: 90–99. (In Russ.)
19. Nikitina E. A. Scientific communication in multidisciplinary communities and styles of thinking. In: *Aktual'nye problemy i perspektivy razvitiya radiotekhnicheskikh i infokommunikacionnykh system. Sbornik nauchnykh trudov III Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoy konferencii = Actual Problems and Development Prospects of Radio Engineering and Information and Communication Systems. Collection of Scientific Papers of the III International Scientific and Practical Conference*; 2017 Nov 13–17; Moscow. Moscow: Moscow Technological University; 2017. p. 464–467. (In Russ.)
20. Akhtamyanova I. I., Sitdikova L. R. The relationship of cognitive styles and types of thinking in schoolchildren. *Vestnik Bashkirskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta im. M. Akmully = Bulletin of the Bashkir State Pedagogical University named after M. Akmullah*. 2017; 3 (43): 36–43. (In Russ.)
21. Imai M., Kanero J., Masuda T. The relation between language, culture, and thought. *Current Opinion in Psychology*. 2016; 8: 70–77.
22. Tamariz M., Kirby S. The cultural evolution of language. *Current Opinion in Psychology*. 2016; 8: 37–43.
23. Deng C., Georgiou G. K. Cognition, intelligence, and achievement [Internet]. 1st ed. Edited by Papadopoulos T. C., Parrila R. K., Kirby J. R. UK: Academic Press; 2015. Chapter 8, Establishing measurement invariance of the cognitive assessment system across cultures; [cited 2018 Nov 09]. p. 137–148. Available from: <https://doi.org/10.1016/B978-0-12-410388-7.00008-7>
24. Ji L. J., Yap S. Culture and cognition. *Current Opinion in Psychology* [Internet]. 2016 [cited 2018 Nov 09]; 8:105–111. Available from: <https://doi.org/10.1016/j.copsyc.2015.10.004>
25. Akhtamyanova I. I. The genesis of the cognitive culture of the individual. *Pedagogicheskij zhurnal Bashkortostana = Pedagogical Journal of Bashkortostan*. 2008; 2 (15): 44–62. (In Russ.)
26. Nikitina E. A. The subject of knowledge, the cognitive culture of the individual and education as a whole. *Cennosti i smysly = Values and Meanings*. 2011; 7 (16): 94–108. (In Russ.)
27. Abdikeyev N. M., Moreva E. L. On culture and cognitive thinking as factors of innovation development. *Gumanitarnye nauki. Vestnik Finansovogo universiteta = Humanities. Bulletin of the Financial University*. 2017; 7, 5 (29): 56–62. (In Russ.)
28. Nonaka I., Takeuchi X. *Kompaniya – sozdatel' znaniya. Zarozhdenie i razvitie innovacij v yaponskikh firmah = The company is the creator of knowledge. The origin and development of innovation in Japanese firms*. Moscow: Publishing House Olimp-Biznes; 2003. 320 p. (In Russ.)
29. Gaysina G. I. The formation of a cultural approach as a methodological basis of pedagogy. *Gaudeamus = Gaudeamus*. 2002; 2 (2): 12–21. (In Russ.)
30. Nikitina E. A. *Poznanie. Soznanie. Bessoznatel'noe = Cognition. Consciousness. Unconscious*. Moscow: Publishing House Librokom; 2011. (In Russ.)
31. Leontiev A. N. *Deyatel'nost', soznanie, lichnost' = Activity, consciousness, personality*. Moscow: Publishing Houses Smysl; Akademiya; 2005. 352 p. (In Russ.)

32. Nikitina E. A. The problem of the subject of knowledge in modern epistemology. *Perspektivy nauki i obrazovaniya* = *Prospects of Science and Education*. 2015; 2 (14): 16–24. (In Russ.)
33. Sergeev S. F. Once again about e-learning didactics: Acute angles of the methodological circle. *Obrazovatel'nye tekhnologii i obshchestvo* = *Educational Technologies and Society*. 2015; 18 (1): 589–599. (In Russ.)
34. Sergeev S. F., Sergeeva A. S. The problem of consciousness in learning systems and environments. *Otkrytoe obrazovanie* = *Open Education*. 2016; 20 (3): 9–15. (In Russ.)
35. Namakanov B. A. The concept of cognitive technology in modern pedagogy. *Prepodavatel' XXI vek* = *Teacher XXI Century*. 2011; 3/1: 39–48. (In Russ.)
36. Kovalenko E. M. Culture, symbol, person in the context of the cognitive theory of culture. *Istoricheskie, filosofskie, politicheskie i yuridicheskie nauki, kul'turologiya i iskusstvovedenie. Voprosy teorii i praktiki* = *Historical, Philosophical, Political and Legal Sciences, Cultural Studies and Art History. Questions of Theory and Practice*. 2011; 4/2 (10): 81–84. (In Russ.)
37. Nikitina E. A. Artificial intelligence: philosophy, methodology, innovations. *Filosofskie problemy informacionnyh tekhnologij i kiberprostranstva* = *Philosophical Problems of Information Technologies and Cyberspace*. 2014; 2: 108–122. (In Russ.)
38. Smirnov A. V. Collective cognitive unconscious and its functions in logic, language and culture. *Vestnik Rossijskoj akademii nauk* = *Bulletin of the Russian Academy of Sciences*. 2017; 87 (10): 867–878. (In Russ.)
39. Zubov Yu. S. Bibliografiya i hudozhestvennoe razvitie lichnosti = Bibliography and artistic development of the individual. Moscow: Publishing House Kniga; 1979. 144 p. (In Russ.)
40. Krasin Yu. A. Ideological pluralism and meta-ideology of new humanism. *Vestnik Instituta sociologii* = *Bulletin of the Institute of Sociology*. 2015; 1 (12): 34–59. (In Russ.)
41. Schleiermacher F. *Germenevtika* = *Hermeneutics*. Translated from German by A. L. Vol'skij. St. Petersburg: Publishing House Evropejskij dom; 2004. (In Russ.)
42. Mes'kov V. S., Mamchenko A. A. The transformation cycle of a cognitive subject: Subject, environment, content. *Voprosy filosofii* = *Questions of Philosophy*. 2010; 10: 67–80. (In Russ.)
43. Ellis C., Johnson F., Rowley J. Promoting information literacy: Perspectives from UK universities. *Library Hi Tech*. 2017; 35 (1): 53–70.
44. Putnik G., Costa E., Alves C. et al. Analysing the correlation between social network analysis measures and performance of students in social network-based engineering education. *International Journal of Technology and Design Education* [Internet]. 2016 [cited 2018 Nov 09]; V. 26 (3): 413–437. Available from: <https://doi.org/10.1007/s10798-015-9318-z>
45. Sapegin K. V. *Obrazovanie 1.0, 2.0, 3.0: mif i real'nost'* = *Education 1.0, 2.0, 3.0: Myth and reality* [Internet]. [cited 2018 Nov 09]. Available from: http://ioc.rybadm.ru/project/s_17_01_13/obrazovanie.pdf (In Russ.)

Информация об авторе:

Астахова Людмила Викторовна – доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры защиты информации Южно-Уральского государственного университета, Челябинск, Россия. E-mail: lvastachova@mail.ru

Статья поступила в редакцию 03.06.2019; принята в печать 16.10.2019.

Автор прочитал и одобрил окончательный вариант рукописи.

Information about the author:

Lyudmila V. Astakhova – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Department of Information Protection, South Ural State University, Chelyabinsk, Russia. E-mail: lvastachova@mail.ru

Received 03.06.2019; accepted for publication 16.10.2019.

The author has read and approved the final manuscript.

СОЦИОЛОГИЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ

УДК 316.4.066+37.013.78

DOI: 10.17853/1994-5639-2019-10-116-142

ОСОБЕННОСТИ ИЗМЕНЕНИЙ ОРИЕНТАЦИЙ ВЫПУСКНИКОВ БАКАЛАВРИАТА НА ТРУДОУСТРОЙСТВО

А. В. Меренков¹, Д. Г. Сандлер², В. С. Шаврин³

*Уральский федеральный университет им. Б. Н. Ельцина,
Екатеринбург, Россия.*

E-mail: ¹anatoly.mer@gmail.com; ²d.g.sandler@urfu.ru; ³v.s.shavrin@urfu.ru

Аннотация. Введение. В настоящее время существует комплекс проблем, касающихся трудоустройства молодежи. Эти проблемы обусловлены социальными, экономическими, технологическими, миграционными причинами, быстрой трансформацией структуры рынка труда и всех сфер жизнедеятельности современного человека. Иными становятся и ценностно-мотивационные установки молодых людей при решении вопроса своей трудовой занятости.

Цель описанного в статье исследования – выявление динамики и качественных изменений ценностей, определяющих выбор выпускниками вузов будущего места работы, а также степени соответствия притязаний молодых специалистов требованиям, предъявляемым к ним работодателями.

Методология и методы. Работа выполнялась с опорой на теорию детерминации человеческой деятельности, раскрывающую взаимосвязь социально-экономических, социокультурных факторов и потребностей, целей, системы ценностей личности при предпочтениях трудоустройства. Основным методом исследования был анкетный опрос студентов выпускных курсов бакалавриата, получающих техническое, экономическое, гуманитарное и педагогическое образование в вузах Екатеринбурга – крупного российского промышленного и культурного центра. Анкетирование проводилось с интервалом в два года при использовании единого инструментария. На первом этапе (2016 г.) квотная выборка составила 1905 человек, на втором (2018 г.) – 2420. Мнение руководителей предприятий и организаций Уральского региона о качестве подготовки молодых специалистов, их желании и способности активно участвовать в инновационных процессах выяснялось методом глубинного интервью.

Результаты и научная новизна. Сравнительный анализ ответов выпускников вузов показал стабильность их запросов на получение высокой зарплаты при устройстве на работу по завершении обучения и неизменность расчета на быстрый карьерный рост. Вместе с тем зафиксировано ускорение темпов существенных перемен в векторах и содержании ориентаций молодых людей на предстоящее трудоустройство: представлений о важности заблаговременного поиска востребованной на рынке труда профессии и работы по полученной специальности; ценности социального статуса специалиста с высшим образованием; самореализации в деятельности, соответствующей личным наклонностям и потенциалу. Количество тех, у кого к моменту окончания вуза нет четких планов относительно трудоустройства, сократилось вдвое, а среди выпускников технических факультетов университетов – вчетверо. Доля студентов, стремящихся поднять свой социальный статус, получив диплом о высшем образовании, увеличилась в два раза. При этом на четверть уменьшилась численность ориентированных на приобретение профессии, отвечающей собственным способностям. Установлено варьирование в зависимости от специфики направления подготовки настроенности бакалавров на продолжение обучения в магистратуре и их ценностных установок на трудовую деятельность, в том числе по смежным специальностям.

Согласно данным мониторинга, представители предприятий, на которых студенты проходят производственную практику, стали активнее помогать им в поиске вакансий по осваиваемой специальности. Однако руководители производственного сектора и управленческий персонал различных организаций отмечают неадекватность амбиций значительной части претендентов на престижные должности в связи с низким уровнем сформированности у них необходимых универсальных, общепрофессиональных и профессиональных компетенций. С точки зрения работодателей, не наблюдается заметных позитивных сдвигов в готовности молодых специалистов активно заниматься самообразованием, постоянным профессиональным совершенствованием, осваивать и разрабатывать технологические инновации.

Практическая значимость. Поскольку успешность трудоустройства выпускников – важный показатель эффективности функционирования вуза, результаты исследования могут быть полезны специалистам управления образованием, занимающимся вопросами его качества, профориентации, трудовой занятости населения и молодежной политикой.

Ключевые слова: трудоустройство, ценностные ориентации, изменение ориентаций на трудоустройство, студенты бакалавриата, разные направления профессиональной подготовки, работодатели, качество образования, факторы, определяющие выбор места работы.

Для цитирования: Меренков А. В., Сандлер Д. Г., Шаврин В. С. Особенности изменений ориентаций выпускников бакалавриата на трудоустройство // Образование и наука. 2019. Т. 21, № 10. С. 116–142. DOI: 10.17853/1994-5639-2019-10-116-142

THE FEATURES OF CHANGES IN ORIENTATIONS TO EMPLOYMENT AMONG BACHELOR'S GRADUATES

A. V. Merenkov¹, D. G. Sandler², V. S. Shavrin³

*Ural Federal University named after the First President of Russia B. N. Yeltsin,
Ekaterinburg, Russia.*

E-mail: 1anatoly.mer@gmail.com, 2d.g.sandler@urfu.ru, 3v.s.shavrin@urfu.ru

Abstract. *Introduction.* Today, there is a whole range of problems related to youth employment. These problems are caused by social, economic, technological, migration reasons, rapid transformation of the labour market structure and all spheres of life of a modern man. The value-motivational attitudes of young people in solving the issue of their employment become different.

The *aim* of the research is to identify the dynamics and qualitative changes in values, which determine the choice of the future workplace by university graduates, as well as the degree of compliance of the claims of young specialists with the requirements imposed by employers.

Methodology and research methods. The methodology of the present research is based on the theory of determination of human activity, which reveals the relationship of socio-economic, sociocultural factors, needs, goals, value orientations, personality attitudes in determining the content of the desired job and place of employment. The main research method was a questionnaire survey of bachelor's students in their final year of studies, who receive technical, economic, humanitarian and pedagogical education in universities of Ekaterinburg – a large Russian industrial and cultural centre. The survey was conducted in 2016 and 2018 according to a single method. At the first stage (2016) the quota sample was 1905 people, at the second stage (2018) – 2420 people. The opinions of the heads of enterprises and organisations of the Ural region on the quality of young specialists' training, their desire and ability to actively participate in innovation processes were revealed through the method of in-depth interviews.

Results and scientific novelty. The results of a comparative study showed the preservation of the graduates' value orientations to high salaries and opportunities for rapid professional and career growth. At the same time, very significant changes in the direction and content of young people's orientations to the forthcoming employment were revealed: perceptions of the importance of early search for

the profession demanded in labour market and the work in the acquired specialty; values of social status of a specialist with higher education; self-realisation in activities corresponding to personal inclinations and potential. The share of students who do not have clear plans for employment by the time they graduate decreased by half, and the share of technical departments graduates without such plans decreased fourfold. The share of students seeking to raise their social status by receiving a higher education diploma doubled. The number of students focused on obtaining a specialty corresponding to their personal abilities decreased by a quarter. The variation was found in accordance with the specifics of the direction of training of bachelor's degree students' determination to continue further studies in master's degree programmes and their value attitudes for work, including in related specialties.

The representatives of enterprises, where students undergo practical training, began to actively help them in finding a job corresponding to their specialty. However, the heads of manufacturing sectors and management staff of various organisations note the inadequacy of ambitions of a large part of applicants for prestigious positions due to the low level of the formation of necessary universal, general professional and professional competencies. According to the employers, there are no noticeable positive changes in the level of readiness of young professionals to actively engage in self-education and continuous professional development, mastering technological innovations.

Practical significance. Since the success of graduate employment is an important indicator of university efficiency, the results of the present research can be applied by education management specialists dealing with the issues of the quality of education, career guidance, employment of population and youth policy.

Keywords: employment, value orientations, changes in orientations to employment, bachelor's degree students, various directions of professional training, employers, quality of education, factors determining the choice of place of work.

For citation: Merenkov A. V., Sandler D. G., Shavrin V. S. The features of changes in orientations to employment among bachelor's graduates. *The Education and Science Journal*. 2019; 10 (21): 116–142. DOI: 10.17853/1994-5639-2019-10-116-142

Введение

В настоящее время на рынке труда сложилась противоречивая ситуация. С одной стороны, работодатели испытывают сложности поиска молодых специалистов, способных успешно справляться с требованиями современного производства; с другой – значительная часть выпускников вузов не стремится реализовать профессиональные знания и умения на

предприятиях и в организациях, которые в них нуждаются. Проблема нехватки врачей и учителей существует сейчас не только в сельской местности, но и в городе. Специалисты инженерного профиля не едут в небольшие города, где они востребованы, а пытаются найти работу в областном центре, не всегда связанную с полученной подготовкой [1].

Возникает вопрос, насколько целесообразны прием в вузы на бюджетные места по ряду специальностей и контрактное обучение, если студенты после окончания учебы не хотят или не могут реализовать приобретенные профессиональные компетенции. При этом образовательные организации, начиная очередной учебный год, должны собирать сведения о том, где и кем трудоустроились те, кто окончил вуз два месяца назад. Эти данные используются для определения тех направлений подготовки, которые позволяют большинству бакалавров найти работу по специальности, а также для корректировки содержания осваиваемых будущими специалистами компетенций с учетом требований работодателей.

В связи с этим возникает необходимость проведения теоретических и эмпирических исследований по выявлению социально-экономических, социокультурных потребностей и интересов, которые либо способствуют принятию ценности труда по специальности, либо побуждают искать иную сферу занятости. Полученная информация может стать основой перехода от нынешней практики свободного поиска работы выпускниками вуза к системе создания условий, побуждающих их максимально реализовать приобретенные компетенции.

В решение задачи ликвидации острого дефицита ряда специалистов на селе стали включаться государство и муниципальные власти [2], тогда как представители бизнеса пока недостаточно активно занимаются привлечением на свои предприятия выпускников вузов, предоставляя им возможность самим проявить сформированные во время обучения способности [3].

Для характеристики современной эпохи З. Бауман использует термин «текущая современность» [4]. Приметами нашего времени являются

- сравнительно высокие темпы преобразований в сознании и поведении больших масс людей, стремящихся успешно приспособиться к новым требованиям общественной жизни и технологиям, внедряемым на производстве;
- потребность в специалистах, умеющих самостоятельно приобретать новые знания и навыки, востребованные работодателями;
- ускорение процесса обесценивания получаемых во время обучения в вузе универсальных, общепрофессиональных, профессиональных компетенций.

Социологические исследования ориентаций выпускников бакалавриата разных направлений подготовки на трудоустройство после окончания учебы дают информацию о тех потребностях, которыми они руководствуются при решении этой задачи. На ее основе возможно оперативное принятие федеральными и региональными властями, объединениями работодателей, вузами управленческих решений, обеспечивающих согласование интересов молодых специалистов с постоянно возрастающими требованиями нуждающихся в них организаций.

Цель статьи, основанной на сравнительном анализе результатов социологических исследований, проведенных с интервалом в два года, – выявление изменений в ценностях, определяющих ориентации вузовских выпускников при выборе будущей работы, степень их соответствия требованиям работодателей к молодым специалистам.

Обзор литературы

Изучение представителями различных наук содержания ориентаций выпускников вузов на будущую трудовую деятельность осуществляется по следующим основным направлениям:

- определению влияния профориентационной работы со старшеклассниками на выбор профессии в соответствии с общественными потребностями и личными склонностями учащихся;
- выяснению уровня соответствия знаний, умений молодого специалиста требованиям работодателей;
- выявлению эффективности использования финансовых, материальных, кадровых ресурсов для обеспечения реализации приобретенных студентами компетенций в труде, соответствующим как их потребностям, так и интересам работодателей.

Среди отечественных психологов активно занимаются вопросами совершенствования профориентационной работы со школьниками Э. Ф. Зеер [5], Е. А. Климов [6], Н. С. Пряжников [7], С. Н. Чистякова [8], создавшие различные методики формирования навыков самоопределения школьников при выборе будущей профессии. Е. М. Дорожкин, Э. Ф. Зеер разрабатывают основные положения новой научно-образовательной отрасли – профориентологии [9]. Однако до сих пор не сформирована система квалифицированного использования методов диагностики склонностей учащихся старших классов общеобразовательных школ к определенной трудовой деятельности, что снижает степень обоснованности абитуриентами выбора направления обучения в вузе.

Социологический анализ данной проблемы представлен в работах Н. А. Антоновой [10], Л. Н. Банниковой [11], М. В. Рябова [12] и др. В свя-

зи с актуальностью подготовки квалифицированных кадров для отечественной промышленности ученые выявляют факторы возникновения ориентаций учащихся школ на получение инженерного образования, повышение качества подготовки молодых специалистов, способных обеспечить разработку и внедрение новых технологий, технических устройств, не уступающих мировым образцам. Эти вопросы поднимаются А. Д. Артамоновым, Г. И. Ловецким [13], О. И. Ребриным, И. И. Шолиной [14], Д. А. Сапрыкиным [15], П. С. Чубиком и М. П. Чубиком [16], А. И. Рудским [17] и др. Они приходят к выводу о том, что пока не возникла система взаимодействия вузов с работодателями, способная обеспечить требуемое современным производством качество подготовки молодых специалистов, появление у них ориентаций реализовать приобретенные компетенции на работе по специальности.

Проблемы формирования у учащейся молодежи направленности на освоение инженерной специальности и трудоустройство по профессии активно изучаются зарубежными авторами. Американский исследователь Э. Кроули анализирует новые подходы к организации технического образования на основе создания STEM-центров, в которых школьники получают информацию о достижениях современной науки, участвуют в научных исследованиях под руководством вузовских преподавателей [18]. Опыт такой работы в странах Западной Европы и Азии рассматривают Дж. Бахам [19], У. Роджер [20].

Социальный прогресс определяется не только качеством подготовки инженерных кадров. Важно обеспечить высокий уровень квалификации молодых специалистов общественного, гуманитарного, педагогического профиля, который даст им возможность эффективно работать с разными группами населения. Проблемы, возникающие при подготовке и трудоустройстве таких специалистов, также интересуют зарубежных исследователей¹. Особое внимание уделяется сложностям реализации миссии гуманитарного образования в современном противоречиво меняющемся мире [21].

В ряде отечественных и зарубежных публикаций рассматриваются факторы, определяющие содержание ориентаций выпускников вузов на трудоустройство по завершении учебы. В частности, выявлены особенности выбора места работы специалистами атомной промышленности

¹ What is Liberal Arts Education? Student services & Advising. College of Liberal Arts. University of Minnesota. Available from: <https://www.topuniversities.com/blog/what-liberal-arts-education>

в России [22], молодыми инженерами в Индии [23] и Португалии [24]. Выясняются общие для многих стран проблемы формирования ориентаций на занятость по специальности. Показано, как некоторые вузы помогают решить эти проблемы¹. Отмечается противоречивое влияние рынка труда на возможность найти желаемую работу [25]. Особенно пристально изучается соответствие уровня подготовки выпускников вузов требованиям работодателей. Фиксируется рост их ответственности за подготовку молодых специалистов для современного производства [26].

Исследователи подчеркивают, что проблему успешности трудоустройства нельзя рассматривать в отрыве от социально-демографических характеристик соискателей: их пола, материального положения семьи и возможности отдельного от родителей проживания, поскольку во многом «успешность одного поколения напрямую сказывается на успехах следующего поколения» [27, с. 1317]. Определение стартовых профессиональных позиций выпускников и формирование траекторий их трудоустройства представляет не только научный, но и практический интерес с точки зрения оценки результативности реализации приобретенных во время учебы универсальных, общепрофессиональных и профессиональных компетенций при отсутствии на рынке труда четкой системы взаимоотношений между молодыми специалистами и работодателями.

Анализ различных источников показал высокую активность исследований

- факторов, определяющих стратегию поиска вузовскими выпускниками работы в соответствии с их потребностями;
- способов формирования ориентаций молодых специалистов на трудовую деятельность, позволяющую максимально реализовать полученные во время учебы профессиональные знания и навыки.

Методология и методы

Методологическим основанием изучения ориентаций студентов на трудовую деятельность после окончания вуза послужила теория детерминации человеческого поведения. Ее основные положения разработаны А. Маслоу, раскрывшим связь потребностей с мотивами поведения человека при выборе определенных занятий [28]. В. А. Ядов исследовал систему взаимодействия ценностных ориентаций и установок, определяющих направлен-

¹ What can I do with a major in? Student services & Advising. College of Liberal Arts. University of Minnesota. Available from: <http://cla.umn.edu/student-services-advising/career-internship-services/explore-majors-careers/what-can-i-do-major>

ность и содержание деятельности социальных субъектов¹. Утвердилось представление о том, что ведущая роль в этой системе принадлежит потребностям, на основе которых возникают интересы, нацеленные на поиск способов их реализации, и установки на конкретные действия. При осуществлении стратегий трудоустройства выпускники вузов руководствуются возникшими во время обучения ценностными ориентациями, определяющими выбор той работы, которая обеспечит реализацию имеющихся знаний, умений, желаемый доход, профессиональный и карьерный рост.

С целью выяснения факторов, меняющих содержание указанных ориентаций, с интервалом в два года нами было проведено анкетирование студентов выпускных курсов бакалавриата вузов Екатеринбурга – крупного культурно-промышленного центра страны. Исследовались вузы, готовящие специалистов массовых профессий для промышленных предприятий и организаций Большого Урала. С использованием единого инструментария в сентябре – октябре 2016 г. было опрошено 1905 человек, в октябре 2018 г. – 2420 человек. Выборка двухступенчатая, квотная: на первой ступени в каждом вузе выбирались группы обучающихся по определенным направлениям подготовки, на второй – осуществлялся сплошной опрос присутствующих во время исследования студентов.

Состав респондентов распределился следующим образом:

- 30,3% – обучающиеся на старших курсах технических специальностей из Уральского федерального университета (УрФУ), Лесотехнического университета (УГЛТУ), Уральского государственного университета путей сообщения (УрГУПС) и Уральского государственного горного университета (УГГУ) (57,3% респондентов этой группы составили мужчины в возрасте 21–23 лет);
- 21,8% – осваивающие экономические специальности в УрФУ, УрГУПСе, Уральском государственном экономическом университете (УрГЭУ) (78% респондентов – женщины);
- 21,3% – представители педагогических специальностей, являющиеся студентами Уральского государственного педагогического университета (УрГПУ) и Российского государственного профессионально-педагогического университета (РГППУ) (86% – женщины);
- 13% – изучающие естественные науки, математику, компьютерные и ИТ-технологии в УрФУ, УрГПУ, УрГУПС, УГЛТУ, УГГУ (42% – мужчины);

¹ Саморегуляция и прогнозирование социального поведения личности: диспозиционная концепция. Москва: ЦСПиМ, 2013. С. 31–49.

- 13% – получающие гуманитарную подготовку в УрФУ, УрГПУ, РГППУ (80% – женщины).

С помощью анкетных вопросов выяснялось, в какой сфере труда респонденты намерены реализовать себя: соответствующей приобретенной профессии, смежной или вообще не связанной с ней. Изучалось влияние на выбор места работы таких факторов, как желаемая зарплата, условия труда, возможности профессионального и кадрового роста. Исследовались активность привлечения молодых кадров представителями конкретных предприятий, помощь высших учебных заведений в распределении начинающих специалистов.

Для установления требований работодателей к приему на работу, их мнения о качестве подготовки выпускников вузов и способности последних активно включиться в решение задач инновационного развития современного производства были опрошены методом глубинного интервью руководители разных предприятий и организаций региона: в 2016 г. – 16 человек, в 2018 г. – 14.

Результаты исследования и обсуждение

Ориентации на будущую трудовую деятельность начинают утверждаться в сознании молодых людей еще до поступления в вуз. Выбирая после окончания школы ту или иную профессию, они уже представляют в общем виде возможные варианты реализации знаний, умений, которые приобретут во время учебы. У одних жизненные планы связаны с желанием стать квалифицированными специалистами, что позволит им проявить творческие способности, получать высокую заработную плату, трудиться в комфортных условиях, продвигаться по карьерной лестнице. Для других ценным является приобретение престижного образования, наличие документа об окончании вуза, дающего возможность работать не только по основной специальности, но и смежной или вообще не связанной с ней. Соответствующие результаты опроса, проведенного в 2018 г., приведены в табл. 1.

Содержание представленных в табл. 1 ориентаций совпадает с результатами опроса 2016 г. по такому показателю, как интерес к профессии. Различия составляют 3–5%. Вместе с тем выбор абитуриентом определенного направления подготовки может носить весьма абстрактный характер. В школе при изучении естественных наук учащиеся не получают конкретной информации о содержании технических специальностей, что снижает возможность принятия осознанного решения [6]. Не все промышленные бизнес-структуры, как показывают исследования социологов, последовательно занимаются профориентацией школьников [1] – лишь отдельные корпорации постоянно взаимодействуют со школами и создают собственные учебные структуры с целью

подготовки инженеров для своих предприятий [14]. Все чаще прогнозируется, что роботизация производства очень скоро приведет к исчезновению многих профессий и, соответственно, необходимости переучивания огромной армии нынешних выпускников вузов. В ситуации, когда трудно определить, какие знания и умения будут востребованы производством через несколько лет, многие стремятся получить любое высшее образование, дающее определенный социальный статус.

Таблица 1

Потребности, определившие выбор направления подготовки при поступлении в вуз, % ответов

Table 1

Demands, defining the choice of the education area, when entering the university, % of responses

Потребности	Направление подготовки					Среднее значение
	техническое	экономическое	педагогическое	естественные науки, информационные технологии	гуманитарное	
Получить интересующую профессию	60,2	64,6	60,1	63,7	68,7	62,7
Освоить профессию, соответствующую способностям	30,1	28,5	44,1	37,1	41,3	34,9
Получить востребованную профессию	50,2	29,8	26,2	33,3	18,4	34,2
Иметь профессию, по которой хочу работать	50,1	28,9	26,1	33,3	18,1	34,1
Учиться в престижном вузе	37,6	37,3	15,9	39,4	30,2	32,3
Получить какое-нибудь высшее образование	24,6	23,2	27,8	24,4	30,6	25,8

Только треть респондентов, по данным исследований как 2016 г., так и 2018 г., при поступлении в вуз намеревалась работать по выбранной специальности. Чаще всего такие намерения выражали будущие инженеры, реже всего – гуманитарии. Исследования показывают, что имеющим философское, историческое, филологическое образование выпускникам сложно найти работу, позволяющую в полной мере реализовать свои профессиональные компетенции. После окончания учебы они в ос-

новном трудятся по смежным специальностям: учителями, экскурсоводами, редакторами издательств и т. п. [3]. Такая ситуация существует не только в нашей стране, но и за рубежом, и ведет к уменьшению желающих стать специалистами гуманитарного профиля [21].

Сравнение результатов двух исследований показывает, что меняется ценность такого фактора выбора будущей трудовой деятельности, как ее соответствие имеющимся у личности способностям. Лишь около трети опрошенных в 2018 г., во-первых, считают, что у них имеются способности, обеспечивающие успешное приобретение профессиональных знаний и умений, во-вторых, руководствуются этим пониманием при поступлении в вуз. Это на 25% меньше, чем в 2016 г. Наибольшее снижение (на 32%) произошло среди тех, кто получает инженерную и экономическую подготовку.

Одна из причин этой ситуации заключается в том, что современная форма организации школьной учебы не способствует выявлению предрасположенности учащихся к получению определенной профессии [9]. После введения единого государственного экзамена (ЕГЭ) профильное обучение потеряло свою ценность, поскольку для поступления в вуз нужны только высокие баллы ЕГЭ. Преподаватели высших учебных заведений лишены возможности выявлять наличие у абитуриентов склонности к профессии с помощью дополнительных испытаний. В результате часть студентов на 2–3-м курсах приходят к выводу, что совершили ошибку при выборе направления подготовки. Эта проблема обнаружена давно, однако система раскрытия способностей к трудовой деятельности так и не появилась, хотя ее элементы были разработаны еще в конце 1980-х гг. [6]. Вероятность того, что студенты, разочаровавшиеся в получаемом образовании, будут трудиться в соответствии с указанной в дипломе профессией, крайне мала.

Положительные изменения произошли среди тех, кто стремится только к получению диплома о высшем образовании и вряд ли станет работать по специальности после окончания вуза. Их численность к 2018 г. сократилась почти в два раза вне зависимости от выбранной специальности.

Увеличилась по сравнению с 2016 г. в 2,5 раза доля тех, кто интересуется востребованностью будущей профессии на рынке труда. В частности, среди студентов технических специальностей соответствующую информацию пытался найти каждый второй.

Исследование 2018 г. показало, что использование преподавателями методов формирования общепрофессиональных и профессиональных компетенций меняет представления студентов о том, насколько получаемая про-

фессия соответствует их способностям. В среднем 48,8% отметили, что у них имеются все возможности для ее освоения, что на 18% больше, чем в 2016 г. Больше всего таких обучающихся среди будущих педагогов – 57,5%, меньше всего среди изучающих естественные науки – 36,2%.

Исходя из представлений о желаемой профессии, результатов обучения в вузе, информации о проблемах трудоустройства, потребностей в определенном уровне зарплаты, достойных условиях труда, карьерном росте у студентов старших курсов формируются ориентации на будущее после окончания учебы. Данные исследования 2018 г. об этих ориентациях содержатся в табл. 2.

Таблица 2

Жизненные планы студентов после окончания учебы, % ответов

Table 2

Life plans of students after graduation, % of responses

Планы	Направление обучения					Среднее значение
	техническое	экономическое	педагогическое	естественные науки, информационные технологии	гуманитарное	
Работа по специальности	63,2	55,8	47,7	48,9	46,1	54,3
Учеба в магистратуре	29,5	32,5	37,7	48,8	40,3	35,6
Работа по смежной специальности	25,2	27,8	22,8	27,3	36,4	27,2
Отсутствие четких планов	11,1	13,9	16,1	15,3	13,5	13,7
Работа в небольшом городе, селе по специальности	14,6	12,3	8,9	9,4	13,2	12,6
Работа по другой специальности	11,6	10,2	12,8	24,4	30,6	11,8
Переезд в другую страну	10,4	9,8	7,1	15,5	13,3	10,2
Возвращение в свой город, село	9,2	4,3	9,6	3,8	4,5	7,4

Несмотря на то, что не все студенты во время учебы выявили соответствие получаемой профессии своим способностям, а многие обнаружили низкую востребованность ряда специальностей на рынке труда, не изменилась за два года доля выпускников, желающих в максимальной степени реализовать приобретенные профессиональные компетенции. Их численность уменьшилась только среди обучающихся по педагогическим и естественно-научным специальностям – на 15% по сравнению с 2016 г.

Оба исследования показали, что ориентации на работу по специальности после окончания вуза могут претерпевать значительные изменения. Желание работать в будущем в соответствии с получаемой профессией выразили 50% поступающих на технические направления подготовки и 30% абитуриентов другого профиля. Во время обучения на 2–3-м курсах доля студентов с такими намерениями возросла на треть, но к моменту завершения учебы вновь снизилась до прежнего уровня. Наиболее устойчивыми оказались устремления тех, кто изначально планировал построить трудовой путь согласно полученному образованию.

К 2018 г. в два раза сократилось количество ориентированных на работу по специальности в небольшом городе или на селе. Малые территориальные образования нуждаются в молодых учителях, инженерах, экономистах, но не могут предложить достойный уровень зарплаты и привлекательные условия труда и быта. Поэтому будущие специалисты не проявляют желания вернуться в родной город для активного участия в его экономическом и социокультурном развитии. Екатеринбург как крупный промышленный и культурный центр остается местом концентрации подавляющего большинства выпускников вузов. В результате, с одной стороны, обостряется проблема обеспечения квалифицированными кадрами тех поселений, из которых молодые люди уехали для получения высшего образования, с другой – создается высокая конкуренция в борьбе за привлекательные рабочие места, которая, в свою очередь, вынуждает трудиться не по специальности.

В среднем на 7% по сравнению с 2016 г. снизилась доля бакалавров, планирующих продолжить учебу в магистратуре. Не все студенты понимают ценность более высокой ступени образования, надеясь найти достойную работу и при наличии диплома первой ступени. Решение стать магистрантами приняли в основном изучающие гуманитарные, естественные и компьютерные науки.

Согласно результатам исследования 2018 г., на 17% возросло количество выпускников гуманитарных факультетов, ориентированных на работу по смежной специальности. При этом многие бакалавры разных нап-

равлений подготовки осознали ценность полученных знаний для трудового пути – в два раза сократилась численность тех, кто намерен искать работу по специальности, не связанной с приобретенной во время учебы.

В 2018 г. тех, кто не имеет четких планов трудоустройства, стало меньше в два раза по всему массиву опрошенных и в четыре раза – среди выпускников технических факультетов. Бакалавры уже в начале выпускного курса занимаются активным поиском возможного места реализации приобретенных знаний и умений.

Численность студентов, мечтающих найти работу в другой стране, по данным 2018 г., в целом сократилась на 10%. Лишь среди будущих специалистов по информационным технологиям она возросла почти в два раза по сравнению с 2016 г. – они считают, что получили качественную подготовку по IT-технологиям в российских вузах и в полной мере соответствуют требованиям иностранного работодателя.

В ходе исследования выяснялась роль преподавателей и администрации вузов, представителей предприятий в формировании ориентаций молодых специалистов на трудоустройство после окончания вуза. Больше всего, по мнению 56% респондентов, в поиске работы им помогают преподаватели, ведущие специальные дисциплины на 3–4-м курсах. Особо это отмечают студенты гуманитарного профиля. В целом доля респондентов, считающих значимой роль их наставников в определении возможного места работы молодых специалистов, возросла на 8% по сравнению с исследованием 2016 г.

Представители предприятий, на которых студенты проходят практику, стали чаще оказывать помощь выпускникам вузов при решении проблемы трудоустройства. Содействие с их стороны отметили 35% опрошенных в 2018 г., что на 10% выше, чем двумя годами ранее. Однако получающие гуманитарное и педагогическое образование, как и прежде, нечасто признают заинтересованность организаций, в которых они приобретают профессиональные навыки. Отсутствует эффективная система взаимодействия вузов и предприятий, направленная на привлечение молодых кадров для решения актуальных проблем региона и страны в целом.

Не изменилась низкая оценка роли администрации вузов в решении проблемы поиска молодыми специалистами работы в соответствии с полученной профессией. Только 27% опрошенных и в 2018 г., и в 2016 г. указали, что представители ректората, учебной части, деканатов информируют их о возможных местах трудоустройства. Каждый четвертый респондент подчеркнул роль родственников и знакомых в поиске желаемой работы.

Как и за два года до того, 16% отметили, что в трудоустройстве им никто не помогает и приходится надеяться на свои силы и удачу. Реализовать в этих условиях потребность страны в эффективном использовании знаний, умений молодых специалистов, на подготовку которых были затрачены значительные финансовые средства, весьма сложно.

Все молодые люди, как и следовало ожидать, ищут высокооплачиваемую работу – около 70% респондентов всех направлений подготовки выразили такую потребность во время обоих исследований. Среди получающих гуманитарное образование этот показатель составляет 55%, так как в бюджетной сфере, где они в большей степени востребованы, зарплаты сравнительно невысокие.

Стремятся найти работу с комфортными условиями труда 67% участников исследования – на 8% больше, чем в 2016 г. Комфорт важен в первую очередь для будущих инженеров. Мечтают о карьерном росте 60% опрошенных, что на 7% ниже, чем в 2016 г. Получение высшего образования, как отмечал П. Сорокин, создает возможность реализовать потребность личности в повышении социального статуса путем продвижения по карьерной лестнице [29]. В большей степени ориентированы на решение этой задачи получающие экономическое образование (67%), в меньшей – естественно-научное (51%) и педагогическое (46%). Эти данные в целом совпадают с результатами исследований жизненных ценностей работающей молодежи, проведенных в разных регионах страны под руководством Я. В. Дидковской [30, с. 168–177] и в Пермском крае специалистами Высшей школы экономики [31].

Выпускники вузов, ориентируясь на высокооплачиваемую работу и возможность стать управленцем, не всегда соотносят свои желания с требованиями работодателей. *«Многим молодым, кто к нам приходит, хочется все и сразу, – отметил руководитель отдела кадров ОАО «Уралгипромез», – но мы обнаруживаем, что проектировать они умеют, компьютерные программы знают, а сути того, что делают, не понимают. Не понимают, как и с кем взаимодействовать для решения конкретной задачи. Они должны разговаривать на одном языке с технологами, проектировщиками, а это сразу не получается».* То есть работодатели справедливо полагают, что молодой специалист должен доказать своей трудовой активностью, качеством выполнения возложенных на него обязанностей, что он достоин материального поощрения, а возможно, и должности руководителя.

Полученных во время учебы знаний и умений чаще всего не хватает, требуется приобретать новые в процессе адаптации к условиям работы на

конкретном производстве. *«Чему он учился, он должен элементарно знать. Это легко проверяется. Но нужно стремление узнать что-то новое и постоянно продвигать себя в этой жизни»* (ЗАО «Мобиль»). Для этого необходимо, во-первых, еще во время учебы в вузе вырабатывать у студентов ориентацию на постоянное саморазвитие в профессиональной сфере, во-вторых, формировать способность самостоятельно приобретать новые знания, умения в процессе трудовой деятельности. Важность решения этой задачи подчеркивают исследователи разных стран мира [26].

Работодатели считают, что *«молодые многими нужными навыками не обладают. Всему надо учить... У них недостаточно мотивации, чтобы включиться в постоянное изучение новой литературы, технологий. Они сквозь пальцы на некоторые вещи смотрят, пассивно. Только когда приходят на предприятие, начинают понимать, чему надо было учиться, но иногда это поздно приходит»* (Уральский центр систем безопасности).

Современное производство в связи с внедрением новых технологий, технических устройств нуждается в таком специалисте, который обладает умением постоянно обучаться, заниматься инновационной деятельностью. Поэтому значимым направлением системы профессионального образования является выработка у студентов навыков проектной работы, позволяющих решать актуальные для конкретного производства задачи. Однако, как показали исследования Л. Н. Банниковой, в настоящее время преподаватели оценивают необходимость обретения студентами «опыта участия в научно-исследовательских проектах» только на 3,8 балла [1, с. 88].

42% будущих инженеров, 46% осваивающих естественные науки, 37% – гуманитарные и 26% – педагогические отметили в 2018 г., что их не включали в какую-либо проектную деятельность во время учебы. Каждый третий указал, что иногда отдельные преподаватели такие попытки предпринимали. 29% по всему массиву опрошенных заявили, что работа по формированию исследовательских навыков с ними проводилась редко. Прежде всего это отметили получающие педагогическое образование (41%).

Исследование 2018 г. показало, что всего 7% от общего числа респондентов считают, что готовы не только осваивать новые технологии, технические системы, появляющиеся в результате приобретения иностранного оборудования, но и заниматься созданием собственных инновационных продуктов. Среди будущих инженеров доля таковых достигла 10%. Ситуация не изменилась по сравнению с той, которая была зафиксирована в 2016 г. Возникает вопрос, можно ли таким незначительным количеством готовых к новаторской деятельности молодых специалистов

обеспечить технологический прорыв в отечественной науке, промышленности, превратив Россию в одну из развитых стран мира?

Проблема отсутствия опыта инновационной деятельности вызвана тем, что его приобретение происходит, когда новое создается для решения задач конкретного предприятия. Необходимо объединение преподавателей, студентов и специалистов той организации, для которой предназначается инновационный продукт, чтобы активно формировать и развивать навыки творческой работы у каждого участника этого процесса. Тогда возрастет потребность в заключении договоров вузов с предприятиями на подготовку молодых специалистов. Пока «подтвержденные договорами о целевом обучении заявки крупных работодателей на трудоустройство осваивающих программы прикладного бакалавриата не более 15–20% от общего числа выделяемых вузам контрольных цифр приема на технические направления подготовки» [13, с. 68].

В целом подготовка молодых специалистов работодателями оценивается как слабая. *«Качество образования весьма низкое... Тех, кто к нам приходит на работу, приходится переучивать. Они должны быть не узконаправленными специалистами, а обладать широким кругозором, уметь быстро соображать, схватывать все новое, а оно постоянно появляется на производстве»* (ПАО «Машиностроительный завод им. М. И. Калинина»).

Необходимость повышения своего профессионального уровня признали 60% опрошенных выпускников вузов в 2018 г., выбирая предприятие, которое предоставляет широкие возможности для решения этой задачи. (В 2016 г. такую позицию занимали 56%.) В первую очередь ориентированы на профессиональный рост будущие экономисты (65%), в меньшей степени – получающие педагогическое образование (46%). Совершенствуя профессиональные навыки, молодой работник *«научится браться за любое дело, а не ждать, когда ему что-то дадут... В наше время нужен специалист, способный развиваться, собирая и анализируя новую информацию»* (ПАО «Ростелеком»).

Такое требование выполнимо, если работа соответствует способностям сотрудника. Однако в 2018 г. только 58% опрошенных, преимущественно изучающие информационные технологии и естественные науки, отметили, что учитывают этот фактор при трудоустройстве. Причин тому несколько. Во-первых, в процессе учебы сложно определить все качества, востребованные профессией. Во-вторых, их наличие обнаруживается при освоении чего-то нового и нацеленности на достижение высоких результатов.

В рамках исследований выяснялось, какими способами можно поддерживать ориентацию молодежи на освоение востребованных на рынке труда профессий. В 2018 г. 67% респондентов заявили о необходимости создать систему постоянного получения от предприятий крупного и среднего бизнеса информации о том, какие молодые специалисты и в каком количестве нужны им в ближайшем будущем. В 2016 г. такое предложение высказали 48% опрошенных. Таким образом, существенно увеличилась доля тех, кто понимает, что без активного участия работодателей в трудоустройстве реализовать приобретенные компетенции в полной мере невозможно. 65% опрошенных, в основном будущие педагоги, считают, что для привлечения молодых специалистов им нужно предлагать заработную плату, близкую к средней по региону. Как и в 2016 г., около 50% респондентов выступили за проведение постоянных встреч с потенциальными работодателями с целью ускорения трудоустройства. Больше всего заинтересованы в этом получающие экономическое образование (64%). 45% участников исследования считают, что необходимо увеличить количество приглашений от работодателей для молодых специалистов. Среди будущих педагогов такой позиции придерживаются 33%, что указывает на сравнительно низкую ориентацию на трудоустройство в соответствии с полученной профессией.

В целом предложения студентов пока не находят должного отклика со стороны руководителей предприятий и организаций. Согласно результатам исследований, работодатели сохраняют представления о том, что всегда могут провести конкурсные процедуры, которые позволят выбрать выпускников, готовых выполнять все их требования.

Заключение

Сравнительный анализ результатов исследований, проведенных в 2016 и 2018 гг., показал, какие ценностные ориентации, определяющие трудоустройство студентов выпускного курса бакалавриата, остались прежними, а какие претерпели значительные изменения за весьма короткий промежуток времени.

Сохранились прежде всего потребности выпускников вузов в высокой заработной плате и карьерном росте. Вместе с тем работодатели отмечают, что у значительной части молодых специалистов не сформированы те универсальные, общепрофессиональные и профессиональные компетенции, которые позволяют осуществить высокие запросы. Возникает противоречие между критериями, которыми руководствуются претенденты на вакантные должности, и требованиями работодателей, стремящих-

ся иметь сотрудников, которые способны постоянно совершенствоваться и осваивать передовые технологии.

Общественные интересы, связанные с привлечением молодых специалистов в малые города и села, не являются значимыми для большинства респондентов при поиске места реализации полученных знаний и умений.

Изменения, произошедшие за два года в содержании ориентаций на трудоустройство, выражаются в увеличении доли интересующихся информацией о востребованности специалистов по желаемой профессии на рынке труда. Значительно возросло также количество абитуриентов, учитывающих наличие способностей к освоению тех знаний и умений, которые они будут приобретать во время учебы. Существенно сократилось число поступающих в вуз ради получения диплома о высшем образовании. Среди выпускников всех направлений подготовки возросла доля имеющих четкие жизненные планы, связанные с реализацией всей совокупности приобретенных компетенций.

Результаты исследований свидетельствуют об ускорении изменений в содержании ориентаций на трудоустройство у современных выпускников вузов. Прежние сравнительно низкие темпы социально-экономических и социокультурных преобразований в мире обеспечивали устойчивость жизненных планов студентов, как показали исследования уральских социологов, проводившиеся с 1995 г. [32, с. 383–390]. Сейчас, в период интенсивных трансформаций во всех сферах материального и духовного производства, молодые люди оперативно реагируют на новые вызовы, вырабатывая представления о том трудоустройстве, которое позволит наиболее полно реализовать полученные во время учебы компетенции. Это необходимо учитывать при формировании планов социально-экономического развития как всей страны, так и отдельных регионов, поскольку молодые специалисты являются той социальной группой, которая в значительной мере определяет возможность реализации национальных проектов развития России до 2024 г.

Выявлены также особенности ориентаций на трудоустройство студентов разных направлений подготовки. Те, кто выбирают получение инженерного образования после школы, руководствуются востребованностью конкретных профессий на рынке труда, а также желанием трудиться в будущем в соответствии с полученными знаниями и умениями. У представителей этой группы сравнительно низок интерес к работе по смежной специальности и обучению в магистратуре.

Будущие педагоги при выборе профессии опираются на свои представления о наличии способностей к работе с детьми. Однако после окон-

чания вуза только половина из них собирается работать по специальности.

Изучающие естественные науки и информационные технологии при поступлении в вуз учитывают в первую очередь способности, позволяющие успешно освоить образовательную программу. Примерно половина выпускников намерена сразу после окончания вуза трудиться по специальности, а вторая половина – повысить свою квалификацию, обучаясь в магистратуре. Доля будущих магистрантов значительно увеличилась по сравнению с 2016 г.

Получившие гуманитарное образование решают сложную задачу. С одной стороны, они пытаются реализовать свои склонности к труду по специальности, с другой – обнаруживают, что найти работу, где можно проявить всю совокупность универсальных, общепрофессиональных и профессиональных компетенций, очень сложно. Усиливается ориентация на трудоустройство по смежной либо вообще не связанной с полученным образованием профессии. Эта тенденция отмечается и в странах Западной Европы, США¹. Среди изучающих гуманитарные науки, особенно иностранные языки, возросла по сравнению с 2016 г. доля желающих найти работу за границей.

Проведенный мониторинг показал, что для обеспечения связи ориентаций выпускников высших учебных заведений на трудовую деятельность с потребностями общества требуется, во-первых, ускорить создание системы объединения вузов и предприятий в подготовке молодых специалистов. Планы по осуществлению этой задачи были приняты несколько лет назад органами власти при разработке федеральных государственных образовательных стандартов третьего поколения, однако реализуются медленно. Пока не удалось включить крупный и средний бизнес в подготовку молодых кадров путем привлечения студентов и преподавателей к созданию и внедрению необходимых для конкретных производств новаций. Только при этом условии внедряемый в настоящее время проектный метод обучения станет средством подготовки молодых работников, востребованных на рынке труда.

Во-вторых, у будущих специалистов по экономическим, гуманитарным, естественным наукам, на которых нечетко сформирован заказ государства и бизнеса, необходимо формировать универсальные, общепро-

¹ Humanities Fall from Favor. Far Fewer Harvard Students Express Interest in Field With Weak Job Prospects // The Wall Street Journal. 2013. 6th of June. Available from: <http://www.wsj.com/articles/SB10001424127887324069104578527642373232184>

фессиональные компетенции, позволяющие заниматься смежными или не связанными непосредственно со специальностью видами работ.

В-третьих, на протяжении всего периода обучения студентов следует информировать о том, как меняются требования к молодым специалистам у работодателей, предоставляющих вакантные места на современном производстве.

Исследования, проведенные в 2016 и 2018 гг., показали значимость организации мониторинга изменений в ориентациях на трудоустройство выпускников разных направлений подготовки для обеспечения более полной реализации приобретенных ими компетенций.

Список использованных источников

1. Банникова А. Н., Шолина И. И. Проблемы формирования инженерной элиты индустриального региона // Социум и власть. 2013. № 5 (43). С. 86–90.
2. Калининская А. А., Дзугаев А. К., Воробьев В. М. Оценка медико-демографической ситуации, медико-социальных факторов и организации медицинской помощи сельскому населению (по результатам социологического опроса) // Социальные аспекты здоровья населения. 2011. № 6 (22). С. 1–9.
3. Grunt E., Merenkov A., Antonova N. Factors affecting the choice of future work by Russian universities' graduates // 10th International conference of education, research and innovation. 2017. P. 3430–3435.
4. Бауман З. Текучая современность. С.-Петербург: Питер, 2008. 240 с.
5. Зеер Э. Ф. Психология профессий: учеб. пособие для студентов вузов. 2-е изд. Москва: Академический проект, 2003. 336 с.
6. Климов Е. А. Психология профессионального самоопределения. Москва: Академия, 2004. 336 с.
7. Пряжников Н. С. Психология труда и человеческого достоинства: учеб. пособие для вузов. Москва: Академия, 2005. 477 с.
8. Чистякова С. Н. Педагогическое сопровождение самоопределения школьников. Москва, 2005. 122 с.
9. Дорожкин Е. М., Зеер Э. Ф. Научно-прикладные основания профориентации – теория и практика // Сибирский психологический журнал. 2014. № 52. С. 67–78.
10. Антонова Н. Л. Высшее образование в контексте множественной модерности // Теория и практика общественного развития. 2018. № 6 (124). С. 11–14. DOI: 10.24158/tipor.2018.6.1
11. Банников А. Н., Боронина А. Н., Вишневский Ю. Р. Реализация новых моделей подготовки инженеров-исследователей: социологический анализ // Высшее образование в России. 2016. № 11. С. 88–96.
12. Рябов М. В. Становление и развитие отечественного профессионального образования // Вестник Брянского государственного технического университета. 2006. № 1 (9). С. 10–18.
13. Артамонов А. Д., Ловецкий Г. И. Технические университеты в информационном обществе. Москва: МГТУ им. Н. Э. Баумана, 2004. 288 с.

14. Ребрин О. И., Шолина И. И. Новые модели инженерного образования // Университетское управление: практика и анализ. 2016. № 2. С. 61–71.
15. Сапрыкин Д. А. Инженерное образование в России: история, концепция, перспективы // Высшее образование в России. 2012. № 1. С. 125–137.
16. Чубик П. С., Чубик М. П. Индустриализация как главный драйвер трансформации инженерного образования. Инженерное образование – курс на новую индустриализацию // Инженерное образование. 2012. № 10. С. 65–76.
17. Рудской А. И. и др. Стратегия развития инженерного образования в Российской Федерации на период до 2020 года. Проект. Санкт-Петербург: Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого, 2017. 55 с.
18. Кроули Э. Ф. Переосмысление инженерного образования. Подход CDIO. Москва: Высшая школа экономики, 2015. 497 с.
19. Basham J. D. Understanding STEM education and supporting students through universal design for learning // Teaching exceptional children. 2013. Vol. 45, № 4. P. 9–10.
20. Rodger W. What Is STEM Education? // Science, New Series. 2010. Vol. 329, № 5995. P. 991–998.
21. Sorum C. E. The Problem of Mission: A Brief Survey of the Changing Mission of the Liberal Arts. Liberal Arts Colleges in American Higher Education: Challenges and Opportunities. ACLS Occasional Paper, № 59. P. 57–59. Available from: <https://www.mtholyoke.edu/sites/default/files/iplanning/docs/59liberalartscolleges.pdf> (date of access: 05.02. 2019).
22. Merenkov A., Dronishinets N., Antonova N. Social Factors in the Work Attitudes to Nuclear Industry of Russian High School Graduates // 2nd SSR international conference on social sciences and information (SSR-SSI 2017). 2017. P. 57–62. DOI: 10.26602/asbs.2017.17.57
23. Gokuladas V. K. Technical and non-technical education and the employability of engineering graduates: an Indian case study // International Journal of Training and Development. 2010. Vol. 14, iss. 2. P. 131.
24. Hasanefendic S., Heitor M., Horta H. Training students for new jobs: The role of technical and vocational higher education and implications for science policy in Portugal // Technological Forecasting & Social Change. 2016. Vol. 113. P. 328–333.
25. Kogan I. Tertiary education landscape and labour market chances of the highly educated in central and eastern Europe // European Sociological Review. 2012. Vol. 28, № 6. P. 701–703.
26. Fuchs W. The new global responsibilities of engineers create challenges for engineering education // Journal of Education for Sustainable Development. 2012. Vol. 6 (1). P. 111–113.
27. Агарков Г. А., Сандлер Д. Г., Сущенко А. Д. Финансовая и социальная успешность выпускников университетов в Уральском регионе: проблемы и пути решения // Экономика региона. 2018. Т. 14, вып. 4. С. 1312–1326.
28. Маслоу А. Мотивация и личность. Санкт-Петербург: Евразия, 1999. 478 с.
29. Сорокин П. Социальная мобильность. Москва: Академия LVS, 2005. С. 365–370.
30. Дидковская Я. В., Банникова Л. Н., Боронина Л. Н., Вишневский Ю. Р. и др. Молодежь индустриальных регионов России: образ социального будущего и инновационный потенциал. Екатеринбург: УрГУ, 2018. 215 с.

31. Федотова В. А. Ценности россиян в контексте возрастных различий // Вестник Пермского университета. Философия. Психология. Социология. 2017. Вып. 1. С. 78–86.

32. Банникова Л. Н. и др. Студент 1995–2016 гг.: динамика социокультурного развития студенчества Среднего Урала: монография / под общ. ред. Ю. Р. Вишневого. Екатеринбург, 2017. 904 с.

References

1. Bannikova L. N., Sholina I. I. Problems of formation of engineering elite in the industrial region. *Socium i vlast = Society and Authorities*. 2013; 5 (43): 86–90. (In Russ.)

2. Kalininskaya A. A., Dzugaev A. K., Vorobyev V. M. Assessment of medical and demographic situation, medical and social factors and organization of medical aid to the popular of rural areas (based on the results of the sociological survey). *Sotsialnye aspekty zdorovya naseleniya = Social Aspects of Public Health*. 2011; 6 (22): 1–9. (In Russ.)

3. Grunt E., Merenkov A., Antonova N. Factors affecting the choice of future work by Russian universities' graduates. 2017. In: *10th International Conference of Education, Research and Innovation*. p. 3430–3435.

4. Bauman Z. Tekuchaja sovremennost' = Current modernity. St. Petersburg: Publishing House Piter; 2008. 240 p. (In Russ.)

5. Zeer E. F. Psikhologiya professiy = Psychology of professions. 2nd ed. Moscow: Publishing House Akademicheskij proekt; 2003. 336 p. (In Russ.)

6. Klimov E. A. Psikhologiya professional'nogo samoopredeleniya = Psychology of professional self-determination. Moscow: Publishing House Akademija; 2004. 336 p. (In Russ.)

7. Pryazhnikov N. S. Psikhologiya truda y chelovecheskogo dostoinstva = Psychology of labour and human dignity. Moscow: Publishing House Akademija; 2005. 477 p. (In Russ.)

8. Chistyakova S. N. Pedagogicheskoe soprovozhdenie samoopredeleniya shkolnikov = Pedagogical support of school students self-determination. Moscow; 2005. 122 p. (In Russ.)

9. Dorozhkin E. M., Zeer E. F. Scientific and applied foundations of professional orientation – theory and practice. *Sibirsky psikhologicheskij zhurnal = Siberian Journal of Psychology*. 2014; 52: 67–78. (In Russ.)

10. Antonova N. L. Higher education in the context of multiple modernity. *Teoriya i praktika obshchestvennogo razvitiya = Theory and Practice of Social Development*. 2018; 6 (124): 11–14. DOI: 10.24158/tipor.2018.6.1 (In Russ.)

11. Bannikova L. N., Boronina L. N., Vishnevsky Y. R. Implementation of new models for training engineers-researchers: Sociological analysis. *Vyshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. 2016; 11: 88–96. (In Russ.)

12. Ryabov M. V. Establishment and development of Russian professional education. *Vestnik Bryanskogo gosudarstvennogo tekhnicheskogo universita = Bulletin of Bryansk State Technical University*. 2006; 1 (9): 10–18. (In Russ.)

13. Artamonov A. D., Lovetsky G. I. Tekhnicheskie universitety v informatsionnom obshestve = Technical universities in digital society. Moscow: Bauman Moscow State Technical University; 2004. 288 p. (In Russ.)

14. Rebrin O. I., Sholina I. I. New models of engineering education. *Universitetskoe upravlenie: praktika i analiz* = *University Management: Practice and Analysis*. 2016; 2: 61–71. (In Russ.)
15. Saprykin D. L. Engineering education in Russia: history, concepts, prospects. *Vyshee obrazovanie v Rossii* = *Higher Education in Russia*. 2012; 1: 125–137. (In Russ.)
16. Chubik P. S., Chubik M. P. Industrialisation as the main driver for engineering education transformation. Engineering education – focus on the new industrialisation. *Inzhenernoe obrazovanie* = *Engineering Education*. 2012; 10: 65–76. (In Russ.)
17. Rudskoy A. I., et al. Strategiya razvitiya inzhenernogo obrazovaniya v Rossiiskoi Federatsii do 2020 goda. Proekt = Strategy of development of engineering education in the Russian Federation by 2020. Project. St. Petersburg: Peter the Great Saint Petersburg Polytechnical University; 2017. 55 p. (In Russ.)
18. Crawley E. F. Rethinking engineering education: The CDIO approach. Moscow: Higher School of Economics; 2015. 497 p. (In Russ.)
19. Basham J. D. Understanding STEM education and supporting students through universal design for learning. *Teaching Exceptional Children*. 2013; 45 (4): 9–10.
20. Rodger W. What is STEM education? *Science, New Series*. 2010; 329 (5995): 991–998.
21. Sorum C. E. The problem of mission: A brief survey of the changing mission of the liberal arts. *Liberal arts colleges in American higher education: Challenges and opportunities*. ACLS Occasional Paper [Internet]. 2005 [cited 2019 Feb 05]; 59: 57–59. Student services & Advising. College of Liberal Arts. University of Minnesota. Available from: <https://www.mtholyoke.edu/sites/default/files/iplanning/docs/59liberalartscolleges.pdf>
22. Merenkov A., Dronishinets N., Antonova N. Social factors in the work attitudes to nuclear industry of Russian high school graduates. 2017. In: *2nd SSR International Conference on Social Sciences and Information (SSR-SSI 2017)*. p. 57–62. DOI: 10.26602/asbs.2017.17.57
23. Gokuladas V. K. Technical and non-technical education and the employability of engineering graduates: an Indian case study. *International Journal of Training and Development*. 2010; 14, iss. 2: 131.
24. Hasanefendic S., Heitor M., Horta H. Training students for new jobs: The role of technical and vocational higher education and implications for science policy in Portugal. *Technological Forecasting & Social Change*. 2016; 113: 328–333.
25. Kogan I. Tertiary education landscape and labour market chances of the highly educated in central and Eastern Europe. *European Sociological Review*. 2012; 28 (6): 701–703.
26. Fuchs W. The new global responsibilities of engineers create challenges for engineering education. *Journal of Education for Sustainable Development*. 2012; 6 (1): 111–113.
27. Agarkov G. A., Sandler D. G., Sushenko A. D. Financial and social success of university graduates in the Ural region: Problems and ways of solution. *Ekonomika regiona* = *Economy of the Region*. 2018; 14 (4): 1312–1326. (In Russ.)

28. Maslow A. Motivacija i lichnost' = Motivation and personality. St. Petersburg: Publishing House Evrazija; 1999. 478 p. (In Russ.)

29. Sorokin P. Sotsialnaya mobilnost' = Social mobility. Moscow: Publishing House Akademija LVS; 2005. p. 365–370. (In Russ.)

30. Didkovskaya Ya.V., Bannikova L. N., Boronina L. N., Vishnevsky Yu. R., et al. Molodezh' industrial'nyh regionov Rossii: obraz social'nogo budushhego i innovacionnyj potencial = Youth of the industrial regions of Russia: The image of the social future and innovative potential. Ekaterinburg: Ural State University; 2018. 215 p. (In Russ.)

31. Fedotova V. A. Values of Russians in the context of age differences. *Vestnik Permskogo universiteta. Filosofija. Psihologija. Sociologija* = *Bulletin of Perm University. Philosophy. Psychology. Sociology*. 2017; 1: 78–86. (In Russ.)

32. Bannikov L. N., et al. Student 1995–2016 gg.: dinamika sociokul'turnogo razvitiya studenchestva Srednego Urala = Student 1995–2016: Dynamics of the sociocultural development of students in the Middle Urals. Ed. by Yu. R. Vishnevsky. Ekaterinburg; 2017. 904 p. (In Russ.)

Информация об авторах:

Меренков Анатолий Васильевич – доктор философских наук, профессор, заведующий кафедрой прикладной социологии Уральского федерального университета им. первого Президента России Б. Н. Ельцина; ORCID <https://orcid.org/0000-0001-5900-0863>, Researcher ID Q-2004-2015; Екатеринбург, Россия. E-mail: anatoly.mer@gmail.com

Сандлер Даниил Геннадьевич – кандидат экономических наук, доцент кафедры финансового менеджмента, ведущий научный сотрудник Научно-исследовательской лаборатории по проблемам университетского развития Уральского федерального университета им. первого Президента России Б. Н. Ельцина; Scopus Author ID 56581474400; Екатеринбург, Россия. E-mail: d.g.sandler@urfu.ru

Шаврин Владимир Сергеевич – кандидат технических наук, руководитель по качеству УрФУ, доцент кафедры теплофизики и информатики в металлургии Уральского федерального университета им. первого Президента России Б. Н. Ельцина, Екатеринбург, Россия. E-mail: v.s.shavrin@urfu.ru

Вклад соавторов:

А. В. Меренков выполнил 45% работы, составив инструментарий, проанализировав и описав полученные данные исследования; Сандлер Д. Г. – 30%, обеспечив постановку целей, задач, организацию исследования в разных вузах; В. С. Шаврин – 25%, осуществив сбор данных, их обработку и представление в табличном виде.

Статья поступила в редакцию 05.03.2019; принята в печать 11.09.2019.

Авторы прочитали и одобрили окончательный вариант рукописи.

Information about the authors:

Anatoly V. Merenkov – Doctor of Philosophical Sciences, Professor, Head of Department of Applied Sociology, Ural Federal University named after the First President of Russia B. N. Yeltsin; ORCID <https://orcid.org/0000-0001-5900-0863>, Researcher ID Q-2004-2015; Ekaterinburg, Russia. E-mail: anatoly.mer@gmail.com

Daniil G. Sandler – Candidate of Economic Sciences, Associate Professor, Department of Financial Management; Leading Research Fellow, Research Laboratory for the Problems of University Development, Ural Federal University named after the First President of Russia B. N. Yeltsin; Scopus Author ID 56581474400; Ekaterinburg, Russia. E-mail: d.g.sandler@urfu.ru

Vladimir S. Shavrin – Candidate of Technical Sciences, UrFU Quality Manager, Associate Professor, Department of Thermal Physics and Informatics in Metallurgy, Institute of New Materials and Technologies, Ural Federal University named after the First President of Russia B. N. Yeltsin, Ekaterinburg, Russia. E-mail: v.s.shavrin@urfu.ru

Contribution of the authors:

A. V. Merenkov completed 45% of the work, developing the tools, analysing and describing the research results; D. G. Sandler – 30% of the work, including goal setting and the organisation of the studies in different universities; V. S. Shavrin – 25%, including the collection and processing of data and their presentation in tables.

Received 05.03.2019; accepted for publication 11.09.2019.

The authors have read and approved the final manuscript.

ПРОТИВОРЕЧИЯ МОТИВАЦИИ УЧАЩЕЙСЯ МОЛОДЕЖИ К ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ВОЛОНТЕРСКИХ ОРГАНИЗАЦИЯХ

А. В. Старшинова

Уральский федеральный университет, Екатеринбург, Россия.

E-mail: a.v.starshinova@urfu.ru

Аннотация. *Введение.* Волонтерская активность – действенный инструмент развития социума и мощный ресурс личностного роста. Однако игнорирование ценностной сущности волонтерства при массовой организации добровольческих молодежных объединений снижает его возможности в достижении социальных, экономических, культурных и иных альтруистических целей. Формальный подход к волонтерству не отвечает ни общественным интересам, ни потребностям и ожиданиям молодых людей. Участие в волонтерском движении под влиянием внешних факторов при несложившейся или противоречивой внутренней мотивации вызывает неудовлетворенность своей деятельностью и прекращение ее.

Цель представленной в статье работы – с позиций ценностей добровольческой деятельности выявить и проанализировать мотивацию участия в ней учащейся молодежи.

Методология и методы. Ведущим методом эмпирического исследования являлся анкетный опрос членов волонтерских организаций: школьников, учащихся средних специальных учебных заведений, студентов вузов. Анкета была составлена с опорой на теорию мотивов волонтерства и их классификацию. Общая совокупность респондентов (N = 207) формировалась способом стратифицированной случайной выборки. Количественная стратегия проведенной работы включала такие инструменты, как конструирование портрета волонтера на основе проективных вопросов, методы неоконченных предложений и прямого ранжирования мотивов. Собранные материалы обрабатывались в программе Vortex 10.

Результаты и научная новизна. Изучение деятельности существующих на базе образовательных учреждений волонтерских объединений показало, что она превратилась в завуалированный под добровольчество обязательный вид внеучебной работы учащихся. Подобное «волонтерство» управляется в основном с помощью администрирования и подчиняется задачам учебного заведения. Сформирована типология мотивов волонтерства, отражающая субъ-

ективные представления молодежи. Сопоставление данной типологии с декларируемой мотивацией продемонстрировало их согласованность, но при анализе индивидуальной структуры мотивов была зафиксирована явная направленность на собственные цели и запросы, а не на социальную пользу. «Идеальный тип» волонтера, в соответствии с ответами опрошенных, ориентирован исключительно на альтруистические ценности. «Идеальный» руководитель волонтерской организации характеризуется лишь как менеджер. Сформулировано ключевое противоречие молодежного волонтерства – между его ценностным содержанием как безвозмездной добровольной деятельности на благо общества и преобладанием эгоистических мотивов к участию в ней. Смещение акцентов в установках учащейся молодежи на отношение к волонтерству как ресурсу личного развития провоцирует нарастание проблем в реальной практике. Следствием формализма, зарегулированности и перекосов в причинах занятия волонтерской работой становится разочарование в ней; более трети добровольцев покидают волонтерские объединения из-за утраты или изначально отсутствия внутренней мотивации.

Практическая значимость исследования состоит в научном обосновании необходимости переосмысления и изменения методов управления волонтерством с учетом его ценностных компонентов. Имеющиеся противоречия в мотивации волонтеров инициируют поиск новых подходов к организации их бескорыстного, социально значимого труда.

Ключевые слова: волонтерство, волонтерские организации, мотив, мотивация, учащаяся молодежь, противоречия, ценности.

Благодарности. Статья подготовлена при поддержке РНФ по теме проекта № 19-18-00246 «Вызовы трансформации социального государства в России: институциональные изменения, социальное инвестирование, цифровизация социальных услуг», реализующегося в Санкт-Петербургском государственном университете. Автор благодарит Ю. В. Лукичеву за участие в сборе эмпирического материала при проведении исследования, а также рецензентов статьи за ценные рекомендации, способствующие качественной подготовке публикации.

Для цитирования: Старшинова А. В. Противоречия мотивации учащейся молодежи к деятельности в волонтерских организациях // Образование и наука. 2019. Т. 21, № 10. С. 143–166. DOI: 10.17853/1994-5639-2019-10-143-166

CONTRADICTIONS OF STUDENTS' MOTIVATION FOR PARTICIPATION IN THE ACTIVITIES OF VOLUNTARY ORGANISATIONS

A. V. Starshinova

*Ural Federal University named after the First President of Russia B. N. Yeltsin,
Ekaterinburg, Russia.*

E-mail: a.v.starshinova@urfu.ru

Abstract. *Introduction.* Volunteering is an effective tool for the development of society and a powerful personal development resource. However, ignoring the value content of volunteering in the mass organisation of volunteer youth associations reduces its ability to achieve social, economic, cultural and other altruistic goals. The formal approach to volunteering fails to meet either the public interest or the needs and expectations of young people. Participation in volunteering under the influence of external factors in case of unformed or controversial intrinsic motivation for this activity causes dissatisfaction with the work and termination of activities.

Aim. On the basis of the value of volunteerism, the *aim* of the present publication is to identify and analyse the motivation for student volunteering.

Methodology and research methods. The leading method of empirical research was the questionnaire survey among the members of volunteer organisations: schoolchildren, students of secondary specialised educational institutions and university students. The questionnaire was based on the theory of the motives of volunteering and their classification. The sample (N = 207) was formed using stratified random sampling. The quantitative research strategy included such tools as drawing up a portrait of a volunteer based on projective questions, using the method of unfinished sentences, the method of direct ranking of motives. The materials were processed in the programme Vortex 10.

Results and scientific novelty. The study of the activity of volunteer associations existing on the basis of educational institutions indicates that such activity has become a compulsory type of extra-school work of students, which is veiled under volunteerism. Such "volunteering" is managed mainly through administration and is complied with the tasks of the educational institution. A typology of volunteering motives was formed, reflecting the subjective perceptions of young people. Comparison of the typology obtained with the declared motivation showed their consistency. When analysing the individual structure of motives, a predominance of focus on one's own requests, rather than on social problems, was recorded. According to respondents' answers, an "ideal type" of a volunteer is focused exclusively on altruistic values. An "ideal" leader of a volunteer organisation is

characterised only as a manager. The key contradiction of youth volunteering is formed between its value essence as a free voluntary activity for the benefit of society and the predominance of egoistic motives for participation in it. The shift of emphasis in the motivation of young students to attitudes towards volunteering as a resource for personal development contributes to the growth of contradictions in real practice. The result of formalism, regulation and distortions in the reasons for volunteering is a disappointment in it. More than a third of volunteers leave volunteer associations due to loss or initial lack of internal motivation.

Practical significance consists in scientific justification for the need to rethink and change the methods of volunteer management, taking into account its value components. The existing contradictions in the motivation of volunteers initiate the search for new approaches to the organisation of their selfless, socially significant work.

Keywords: volunteering, volunteer organisations, motive, motivation, student youth, contradictions, values.

Acknowledgements. The article was prepared with the support of the Russian Science Foundation. The project No. 19-18-00246 “Challenges of the Transformation of the Welfare State in Russia: Institutional Changes, Social Investment, Digitalisation of Social Services”, which is being implemented at St. Petersburg State University. The author expresses her sincere gratitude to Julia Lukicheva, who participated in the collection of empirical material in the course of the research. Also, the author would like to thank the reviewers of the present article for attentive reading and recommendations for its improvement.

For citation: Starshinova A. V. Contradictions of students’ motivation for participation in the activities of voluntary organisations. *The Education and Science Journal*. 2019; 10 (21): 143–166. DOI: 10.17853/1994-5639-2019-10-143-166

Введение

При трансформации роли социального государства в России одним из важных направлений, формирующихся в негосударственном секторе, становится волонтерство [1]. Развиваясь как общественное движение, повлиявшее на становление профессиональной социальной работы [2], оно выступает частью системы помощи населению и приобретает все более массовый и организованный характер [3]. Специалисты считают волонтерство видом трудовой деятельности, отмечая ее ощутимый экономический эффект [4, 5].

Интерес исследователей к волонтерским объединениям связан с изучением влияния, которое оказывает на молодежь добровольное вы-

полнение ею социальных функций на благо общества. Волонтерская активность представляет собой мощный ресурс развития: в ней реализуются личностные потребности молодых людей, их мотивационные установки, принятые ими социально одобряемые ценности и ценностные ориентации. Деятельность добровольцев как поставщиков социальных услуг позволяет проявить себя на основе свободного выбора, что имеет особое значение для этапов личностного становления, связанных с самоутверждением и самореализацией. Таким образом, с социологической точки зрения феномен волонтерства рассматривается и как система ценностей.

Государство содействует развитию добровольческого движения, осуществляя поиск способов его эффективной координации, создавая условия для привлечения новых участников [6, с. 13]. Однако эти тенденции сопровождаются рисками формального отношения к волонтерству. Противоречие между заинтересованностью субъектов управления молодежными инициативами в увеличении масштабов волонтерских мероприятий и ценностной составляющей волонтерского поведения приводит к снижению внутренней мотивации к вступлению в добровольческие сообщества.

Феномен молодежного волонтерства привлекает внимание и потому, что реализация его проектов позволяет решать одну из важных общественных задач – воспитание молодежи. В институтах образования соответствующая социально-педагогическая технология становится все более востребованной. Однако в ходе ее применения далеко не всегда учитывается ценностный характер волонтерской деятельности, основу которой, как и профессиональной социальной работы, составляют признание уникальности каждого человека и его права на свободный выбор, уважение человеческого достоинства, следование принципам социальной справедливости.

В связи с этим приобретают актуальность вопросы о том, насколько в волонтерской деятельности реализуются ее ценности и насколько мотивы, побуждающие к работе в волонтерских организациях, соответствуют этим ценностям. Понимание этих мотивов не только объясняет, что движет молодыми людьми, вступающими в волонтерские организации, но и способствует созданию социальных условий, которые, по выражению А. Сена, дают реальные возможности «контактировать с обществом решительно и свободно» [7, с. 81]. Исследование противоречий мотивации представителей волонтерства позволяет более отчетливо определить его «проблемные точки» как источники развития, получить представление о соответствии этой работы общественным ожиданиям и, в конечном сче-

те, о социальной результативности в достижении целей, на которые направлено волонтерство.

Обзор литературы

Мотивация поведения личности является одним из традиционных направлений педагогических, психологических, социологических исследований. В научных работах, посвященных волонтерству, сформировано представление о составном характере этой мотивации: «...волонтерская деятельность, как и другие виды деятельности, детерминирована не одним, а несколькими мотивами. Причем эти мотивы неоднозначны и разноплановы, в связи с этим возникает вопрос о полном их соответствии добровольческой деятельности» [8, с. 126]. Данное высказывание побуждает к выявлению наиболее распространенных причин добровольческой активности.

Для выбранного нами аспекта изучения молодежного волонтерства имеет значение ряд методологических положений, содержащихся в психологических исследованиях. «Поведение может строиться, подчиняясь требованиям внешней необходимости или общепринятых образцов, не определяясь собственными жизненными отношениями и потребностями субъекта», – отмечает Е. Е. Насиновская [9]. Обоснования данного положения содержатся в классических работах С. А. Рубинштейна и А. Н. Леонтьева. Разделяя мотивы поведения на смыслообразующие и мотивы-стимулы, А. Н. Леонтьев подчеркивает динамический характер иерархии последних в силу их обусловленности связями и отношениями, в которые включен субъект деятельности [10, с. 203–204]. Следовательно, для разных возрастных групп волонтеров характерна определенная структура побуждений к оказанию бескорыстной помощи.

В социологии также представлены классические концепции мотивации социальной деятельности [11, с. 127]. Согласно теории Т. Парсонса личность, действия которой всегда мотивированы, рассматривается как одна из подсистем социальной общности. Выполняя общественно значимые функции, индивид ориентируется на удовлетворение собственных потребностей и потребностей системы. Мотивация, по Т. Парсонсу, определяется «потребностными диспозициями», которые складываются под влиянием социального окружения. Реализуя те или иные устремления, личность устанавливает цели и привлекает необходимые ресурсы для их достижения.

Современные социологические исследования акцентируют внимание на особенностях мотивации в зависимости от сферы добровольческой

деятельности [12]; специфики тех групп людей, в интересах которых она осуществляется [13]; характера общественных проблем, на решение которых она направлена [14].

Классическими в интересующей нас сфере стали работы E. G. Clary, M. A. Snyder, в которых дано обоснование функциональной теории мотивов волонтерства [15]. Их классификация впервые была предложена D. H. Smith [16]. Сравнительный анализ волонтерского движения в разных странах с позиций ценностного подхода проведен H. K. Anheier, L. M. Salamon [17].

Предметом ряда зарубежных исследований последних лет являются особенности мотивации начинающих волонтеров [18]. E. A. Greenfield, S. M. Moorman изучают, как влияет волонтерская активность подростков на их вовлеченность в добровольчество на последующих этапах жизненного пути [19]. L. Bonnesen показывает внутригрупповые различия среди молодежи, дифференцирующие ее волонтерское поведение [20]. В подростковом возрасте особая роль в его формировании принадлежит влиянию родителей, которое обусловлено их уровнем образования; возможностями, которыми они располагают; их опытом волонтерства; представлениями о времени, которое позволительно уделить бескорыстной помощи, и др. [21]. Устойчивая готовность к работе в волонтерских молодежных объединениях зависит от их видов; свойственных им особенностей социальных взаимодействий; складывающихся в них типов лидерства [22]; их организационной культуры и социально-психологического климата [23].

Социологические эмпирические исследования, расширяя и конкретизируя представления о мотивации к волонтерству представителей различных социальных групп, содержат и типологии их мотивов.

А. А. Клепикова характеризует волонтерство как профессиональное сообщество людей, побуждениями которых являются забота о тех, кто нуждается в помощи, самореализация и личностное развитие, следование религиозным принципам, престиж участия в волонтерских проектах, желание «отблагодарить судьбу» за личное благополучие. Подчеркивая условность выявления отдельных мотивов, их комплексный и динамичный характер, автор отмечает: «Нередко волонтеры ... первоначально объясняют свой выбор альтруистическими соображениями, но затем, с опытом, начинают трактовать свою работу в терминах самореализации, обогащения собственной личности, но не заботы о благе другого» [12, с. 398].

Рассматривая добровольчество как специфический вид трудовой деятельности, А. А. Кудринская в соответствии с общепринятыми представлениями различает две основные группы мотивов – альтруистические

и эгоистические. Они не являются взаимоисключающими, но в конкретных случаях какие-то из них выступают ведущими [24, с. 13].

Рассматривая волонтеров как представителей особой социальной группы, В. Н. Стегний и М. В. Никонов предпринимают попытку сформировать универсальную типологию их мотивации на основе синтеза нескольких исследовательских подходов. Наиболее распространенным стимулом добровольческого поведения, по их мнению, является стремление к личностному росту, вызванное потребностями в самоактуализации и самореализации [25, с. 152–153].

Работы D. J. Burns и других его соавторов посвящены альтруистическим мотивам добровольчества, в которых находят выражение ценности справедливости, помощи и сострадания нуждающимся. К ним близки мотивы долженствования – служения обществу, религиозного долга и т. п. [26].

История формирования классических теоретических подходов, раскрывающих причины участия в волонтерской деятельности, представлена М. П. Сухарьковой на основе анализа признанных зарубежных исследований [27, с. 13–14]. Показано, что уже в первоначально предложенной в 1981 г. двухфакторной модели мотивации Д. Смита была сделана попытка разделить многообразные мотивы волонтерства на эгоистические и альтруистические. Все последующие работы в этой области основывались на данной классификации.

Для нашего исследования значимо несколько теоретических положений. Прежде всего, вывод о том, что по мере возрастания инструментальных мотивов усиливаются риски трансформации волонтерства в «квазиволонтерство» (Х. Анхейер и Л. Сэлэмон). Далее, понимание того, что мотивация представителей различных возрастных групп выражает особенности ценностных ориентаций определенного возрастного этапа, т. е. возраст или социальный статус выступают дифференцирующими факторами в намерении заниматься волонтерской деятельностью (М. Давила и Х. Диас-Моралес). Наконец, обоснованным представляется тезис о бесперспективности попыток создать универсальную классификацию мотивов, поскольку они индивидуальны и каждый участник одних и тех же добровольческих программ руководствуется различными побуждениями (Е. Клэри, М. Снайдер, У. Норд и С. Фокс). Последнее утверждение послужило убедительным поводом для конструирования многомерных моделей мотивации и принятия в качестве ведущей среди них функциональной теории [28], которая объясняет природу волонтерства с позиций динамического взаимодействия индивидуальных потребностей и возможностей социальной среды для их удовлетворения.

Таким образом, в мотивах добровольцев находят выражение их стремления, ценности, ценностные ориентации, в то время как мотивация означает процесс формирования побуждений под влиянием совокупности взаимодействующих социальных факторов.

Материалы и методы

Предметом эмпирического исследования, проведенного в 2018 г. методом анкетного опроса (N = 207), было изучение мотивации школьников и студентов средних специальных и высших учебных заведений к вступлению в организации волонтеров. Анкета включала 15 вопросов, в том числе открытых. Ответы респондентов позволяли

- составить обобщенный портрет волонтера с учетом таких характеристик, как пол, возраст, род занятий, стаж работы волонтером, вовлеченность в реализацию волонтерских проектов, частота участия в волонтерских мероприятиях, степень удовлетворенности, причины неудовлетворенности, факторы, влияющие на выход из организации;

- определить мотивацию к участию в волонтерской деятельности.

При составлении анкеты мы ориентировались на теорию мотивов волонтерства и их классификацию, представленную в работах Е. Клэри, М. Снайдер и др. [15] и послужившую основанием шкалы ранжирования мотивов.

Методика определения мотивации состояла из двух блоков.

В первый блок вошли проективные вопросы, сформулированные в виде неоконченных предложений. Выбранный формат позволил респондентам проявлять спонтанную реакцию, в которой обнаруживались их субъективное понимание феномена волонтерства и личные, нередко латентные, побуждения к участию в добровольческих мероприятиях. Опрошенные сформулировали характеристики «идеального» волонтера и лидера волонтерской организации, обозначили преимущества и недостатки исследуемой общественной деятельности. На основе полученных ответов, которые после кодирования были структурированы по категориям, мы составили типологию субъективных мотивов волонтерской активности молодежи.

Второй блок содержал перечень общепринятых представлений о мотивах волонтерства (12 позиций), в которых отражаются его базовые ценности: общественное благо, бескорыстие, помощь и взаимопомощь, совершенствование общества, самосовершенствование, общность с другими людьми, приобретение новых знаний, развитие опыта, долг, карьера, духовность и вера, психологическое самочувствие. Респонденты оценивали

их значимость с помощью ранжирования. Ответы были структурированы в соответствии со средним значением ранга, первые шесть отобраны в качестве основных, составивших индивидуальную структуру мотивации к волонтерству.

В дальнейшем типология мотивов, полученная с помощью проективных вопросов, и ранжированный перечень мотивов были сопоставлены для определения их согласованности.

Стратегия исследования позволила решить ряд задач:

- выяснить, какие мотивы являются преобладающими – так называемые эгоистические, в которых превалирует собственный интерес и которые сформировались под воздействием личностных ценностных ориентаций и внешних обстоятельств, или альтруистические, в которых воплощаются общественные ожидания и социальные ценности;
- сформировать представление об индивидуальной мотивационной структуре, установить степень влияния на нее декларируемой, социально одобряемой системы мотивов;
- оценить динамику мотивации в зависимости от стажа волонтерской деятельности, возраста добровольцев, типа и уровня образовательных учреждений, в которых они обучаются.

Для построения выборочной совокупности использовалась стратифицированная случайная выборка. Обработка полученных материалов производилась в программе анализа социологической информации Vortex 10.

В анкетировании приняли участие члены 22 молодежных волонтерских организаций – 78,3% девушек и 21,7% юношей. Учащиеся школьных учреждений составили 65,7% опрошенных, средних специальных учебных заведений – 10,6%, вузов – 23,7%. Большинство из них (42,5%) имели опыт волонтерской работы менее 1 года; 8,7% – более пяти лет; остальные – от 3 до 5 лет. 61,4% респондентов были постоянными членами волонтерских организаций; 26,1% – участниками разовых добровольческих акций; 12,5% на момент опроса не состояли в волонтерской организации, но имели такой опыт. Высокую активность проявляли 45,4% опрошенных, участвующих в волонтерских мероприятиях не реже двух раз в месяц; 9% затруднились определить частоту своей поддержки волонтерских проектов.

Результаты исследования и обсуждение

На первом этапе исследования был проведен анализ волонтерского движения в образовательных учреждениях города Екатеринбурга, в кото-

ром функционируют крупные волонтерские объединения, занимающиеся подготовкой волонтеров и реализацией волонтерских проектов, – Ресурсный добровольческий центр «Сила Урала» и центр «Волонтеры Урала»¹. Их деятельность начиналась с реализации программы волонтерства, являющегося альтернативой традиционным формам профилактики рисков социально неодобряемых форм поведения. Волонтерство рассматривалось как социальное пространство, где транслируемые в процессе помощи другим ценности здоровья, здорового образа жизни, участия в спорте, активной жизненной позиции и другие становятся для детей, подростков и молодежи личными ценностями.

Анализ деятельности волонтерских отрядов учащейся молодежи показывает, что в школьных учреждениях она организована как одно из направлений внеклассных планируемых мероприятий, а в средних специальных и высших учебных заведениях осуществляется, как правило, в соответствии с задачами этих заведений, такими, например, как оказание помощи студентам из зарубежных стран в адаптации к новой социокультурной среде. Студенческим волонтерским объединениям свойственны самостоятельность и независимость от планов деятельности других отрядов.

Общей проблемой волонтерских организаций является ограниченность ресурсов – финансовых, кадровых, информационных. Их деятельность нередко определяется приоритетами и мотивами руководителей и планируется как внеучебная работа по согласованию с администрациями образовательных учреждений. Нейтрализовать эти недостатки были призваны социально-педагогические проекты «Равный обучает равного», «Стандарт профилактики», «Городские добровольческие сборы», «Актив педагогов по организации волонтерского движения в образовательных учреждениях», «Академия волонтерских наук», интернет-проект «Волонтер Екатеринбурга», формирующие адекватные принципы деятельности волонтерских организаций и актив молодых волонтеров, обладающих социальными навыками и коммуникативной культурой, позитивным настроем на участие в социальной жизни, способных привлекать и, мотивируя, удерживать участников волонтерских программ. Проведенный анализ позволил предположить, что в мотивации учащихся образовательных учреждений к волонтерству преобладают внешние факторы, несмотря на усилия управленческих структур избежать формализации молодежного волонтерства.

¹ Волонтеры Урала. О проекте [Электрон. ресурс]. Режим доступа: <http://volural.ru/page/about> (дата обращения: 21.05.2019).

На этапе сбора, обработки, систематизации и структурирования эмпирических данных были выявлены субъективные представления респондентов о том, что побуждает людей становиться волонтерами (табл. 1).

Таблица 1
Типология мотивации к волонтерству: представления учащейся молодежи

Table 1
The typology of motives for volunteering: students' views

Типы мотивов	Представления респондентов, %
Внутренняя потребность, самосовершенствование, чувство удовлетворенности	65,22
Приобретение новых умений, знаний, навыков	13,53
Общение с разными людьми, чувство общности с волонтерами	5,31
Возможность повлиять на социальную ситуацию, сделать вклад в улучшение социального благополучия	5,31
Приобщение к таким общечеловеческим ценностям, как любовь, дружба, мир	4,83
Внешняя необходимость участия в волонтерской деятельности	1,45
Другое	1,45
<i>Всего ответивших</i>	<i>97,10</i>
<i>Не ответили</i>	<i>2,90</i>
<i>Итого</i>	<i>100,00</i>

Перечисленные в табл. 1 утверждения соответствует принятым классификациям, которые включают мотивы личностного роста, карьерные, познавательные, социальные, ценностные, альтруистические мотивы. Согласно мнению большинства опрошенных, добровольцы руководствуются внутренними побуждениями, что свидетельствует о преобладании нормативных представлений о природе волонтерства. Однако незначительная часть все же полагает, что добровольческая помощь осуществляется в силу внешних обстоятельств, и это мнение может быть индикатором реальной ситуации, когда в практике превалируют внешние факторы мотивации.

Соотнесение представленной в табл. 1 типологии со структурой мотивов, полученной на основе ранжирования предъявленного перечня, демонстрирует в основном их согласованность, подтверждая наше предположение о влиянии декларируемых принципов на индивидуальную мотивацию учащихся. Респонденты обнаружили знание сущности и ценнос-

тных основ волонтерства (общественное благо, совершенствование общества и самосовершенствование, взаимопомощь, помощь, бескорыстие и др.).

Далее выяснялось, в какой степени волонтеры руководствуются этим знанием в своем поведении (табл. 2). Первые позиции заняли мотивы личностной самореализации и саморазвития, которые обычно обозначают как эгоистические.

Таблица 2

Структура мотивации учащейся молодежи к волонтерской деятельности

Table 2

The structure of students' motivation for volunteering

Мотивы	Индекс	Ранг
Научиться чему-то, узнать что-то новое	2,48	I
Возможность быть в дружеских отношениях с кем-либо, быть ценным для других людей	2,81	II
Реализация альтруистических ценностей помощи нуждающимся	2,95	III
Перспектива карьерного роста через трудовой опыт в волонтерстве	3,86	IV
Чувство удовлетворенности, самосовершенствование	3,87	V
Возможность загладить свою вину, исправить ошибки	4,86	VI

Иерархия перечисленных мотивов отражает особенности исследуемой молодежной группы, специфику ее потребностей, интересов, ценностных ориентаций. Так, в стремлении получить новый опыт («узнать», «научиться») отчетливо проявилась направленность на реализацию собственных запросов, а не на решение общественных проблем. Объяснение мы усматриваем в том, что обучение, как ведущий вид активности на данном возрастном этапе, носит инструментальный характер, поэтому и сопутствующие виды деятельности выступают как его комплементарные способы для последующего социального и профессионального самоопределения, самореализации и самоутверждения.

Социальные мотивы, которым по результатам опроса принадлежит второе место, характеризуют общую для молодежи потребность в поиске друзей, общении с ними и принадлежности к определенной группе сверстников. Массовый характер волонтерства позволяет реализовать эту потребность, тем более что участию в нем содействуют образовательные учреждения.

Третье место заняли альтруистические мотивы, отражающие первоначальное, самое общее представление молодежи о волонтерской работе как безвозмездной деятельности на благо других людей и общества в целом.

Последующие позиции близки к мотивам эгоистического характера, поскольку связаны с решением личностных проблем и собственным развитием. Вместе с тем 65,2% респондентов считают причиной оказания добровольной помощи внутреннюю потребность, реализация которой приносит чувство глубокой удовлетворенности (табл. 1).

Противоречие между пониманием природы волонтерства и собственным поведением нашло подтверждение и в представлениях молодежи об идеальном образе волонтера – 61,8% респондентов охарактеризовали его как человека, готового в любой момент выполнять добровольную и безвозмездную общественную работу на альтруистических основаниях (табл. 3).

Таблица 3

Представления респондентов о волонтере

Table 3

Youth perceptions about a volunteer

Характеристики волонтера	Распределение ответов, %
Человек, занимающийся общественной деятельностью добровольно и безвозмездно	35,7
Альтруист, готовый всегда помочь	26,1
Человек, занимающийся общественно значимой и полезной деятельностью	14,0
Добрый, доброжелательный, искренний человек	11,1
Человек, для которого волонтерство – стиль жизни, способ самореализации	5,8
Веселый, общительный человек	2,9
Ответственный, воспитанный человек	1,9
Активный, энергичный человек	1,4
Принужденный к труду человек	1,0
<i>Итого</i>	<i>100</i>

Практически каждый четвертый волонтер заявил, что добровольчество – позитивное общественное явление, благоприятно влияющее на его участников (табл. 4).

Вместе с тем респондентами были отмечены и отрицательные стороны занятий волонтерством (табл. 4). Каждый пятый указал на то, что

участие в волонтерских мероприятиях отнимает много личных ресурсов – сил, времени и т. п. Это одна из наиболее распространенных причин прекращения членства в добровольческой организации (табл. 5).

Таблица 4

Негативные факторы участия в волонтерстве

Table 4

Negative characteristics of participation in volunteering

Отрицательные стороны волонтерской деятельности	Распределение ответов, %
Отнимает много ресурсов, таких как время и силы	21,74
Отсутствует материальное вознаграждение за проделанную работу	11,59
Отрицательно влияет на образовательный процесс	2,42
Нет возможности реально изменить социальную ситуацию	9,18
Отсутствует отклик от групп помощи	2,42
Отрицательных факторов нет, только положительные	27,05
Другое	6,76
<i>Всего ответивших</i>	81,16
<i>Не дали ответа на вопрос</i>	18,84
<i>Итого</i>	100

Таблица 5

Причины выхода из волонтерских организаций

Table 5

Reasons for leaving volunteer organisations

Причины выхода из волонтерской организации	Распределение ответов, %
Изменение внутренней мотивации, утрата потребности заниматься волонтерской деятельностью	36,23
Недостаток ресурсов (сил, времени, денег)	28,02
Изменение своей социальной роли, ориентированность на профессиональный рост, материальное благополучие	8,21
Изменение структуры волонтерской организации, ее реорганизация	5,31
Эмоциональное выгорание, усталость	2,42
Другое	6,76
<i>Всего ответивших</i>	86,96
<i>Не дали ответа на вопрос</i>	13,04
<i>Итого</i>	100

Эмпирические данные свидетельствуют о том, что далеко не все молодые волонтеры готовы безвозмездно делиться своими ресурсами во благо других. Почти каждый десятый из опрошенных не предполагал, что ожидаемое улучшение общественных условий или жизни людей происходит достаточно медленно и социальный эффект от волонтерской деятельности виден не сразу. Для части респондентов важна реакция тех, кому они оказывали помощь, что можно рассматривать как проявление юношеского максимализма. Некоторые испытуемые продемонстрировали неумение планировать волонтерскую работу, указав на трудности ее совмещения с учебной деятельностью.

Высокой оказалась доля (36,23%) тех, для кого наиболее важной причиной выхода из волонтерской организации была утрата внутренней мотивации (см. табл. 5). С одной стороны, они понимали, что добровольцы руководствуются внутренними побуждениями, с другой – их неустойчивые собственные намерения и предлагаемые условия волонтерства как вынужденной деятельности не способствовали поддержанию их интереса. Обозначившееся противоречие между стремлением молодежи к осознанному выбору и необходимостью действовать в определенных организационных рамках может усиливаться по мере формализации работы волонтерских объединений. Поэтому необходимо использовать такие виды и формы организации деятельности, которые поддерживают устойчивость мотивации к добровольчеству.

Таким образом, анализ эмпирических данных свидетельствует о противоречиях мотивации к волонтерству среди учащейся молодежи. Они созвучны выявленным в ряде исследований тенденциям.

Так, А. В. Ермилова, И. А. Исакова, признавая отечественное добровольчество преимущественно молодежной деятельностью, приоритетными для этой группы волонтеров называют мотивы общения, т. е. мотивы эгоистической направленности [29, с. 52].

А. А. Клепикова, как уже отмечалось, зафиксировала преобладание альтруистических побуждений при вступлении в волонтерскую организацию и их замещение на эгоистические [12, с. 398].

Проследив аналогичную динамику, А. С. Игнатьева выделила определенные группы мотивов в качестве критериев готовности или неготовности студентов к волонтерской деятельности [30, с. 170].

Г. Е. Зборовский, М. В. Певная и А. А. Ведерников, изучая особенности регионального управления волонтерством, констатировали, что в настоящее время «фиксируется трансформация мотивационных оснований волонтерского действия: ориентация на других уступила место ори-

ентации на себя, идеалистические установки отчасти сменились прагматическими» [6, с. 20].

Результаты проведенной нами работы в определенной мере соответствуют и выводам J. Stuart. Волонтеры подросткового возраста, участвуя в добровольческой деятельности, преследуют, прежде всего, личную выгоду – получение удовольствия в процессе помощи другим, возможностей веселого времяпрепровождения, повышение самооценки, обретение уверенности в себе, нового опыта, знакомство с новыми людьми [18].

Среди полученных нами данных особое место занимает характеристика руководителя волонтерской организации, составленная согласно высказываниям респондентов (табл. 6). В отличие от личностных качеств волонтера, этому аспекту в исследованиях практически не уделяется внимания. Вместе с тем проблема лидерства в волонтерском движении, на наш взгляд, является одной из наиболее актуальных в контексте обозначившейся общественной потребности в эффективных способах и оптимальных методах управления добровольческим движением.

Таблица 6

Представления волонтеров о функциях руководителя волонтерской организации

Table 6

Representations of volunteers about the functions of the head of a voluntary organisation

Функции руководителя волонтерской организации	Число отметивших характеристику	
	чел.	%
Постановка целей и формулирование задач работы волонтерской организации	98	47,34
Мотивирование участников волонтерской организации	38	18,36
Контроль деятельности волонтеров	21	10,14
Координация деятельности волонтерской организации	16	7,73
Обучение, передача знаний и умений	11	5,31
Другое	6	2,90
Всего ответивших	190	91,79
Не дали ответа на вопрос	17	8,21
Итого	207	100,00

По мнению волонтеров, глава молодежного волонтерского объединения выполняет управленческие функции, являясь своеобразным менед-

жером волонтерского коллектива. Лишь два описания вышли за рамки этих представлений. В одном из них акцентировалось, что личность организатора отличает особая преданность ценностям волонтерства и что добровольческая деятельность «близка сердцу ее руководителя». Во втором подчеркивалась необходимость особой мотивированности, хотя с неявным указанием на административную составляющую его деятельности: «Он сам, как и его *подчиненные* [выделено нами. – А. С.], хочет помогать людям в трудных ситуациях». Представления остальных участников опроса противоречивы: добровольческая деятельность понимается ими как альтруистическая, добровольная, а ее руководитель – исключительно как прагматичный администратор. Несомненно, этот аспект изучения волонтерского движения нуждается во всестороннем осмыслении как один из факторов, способных раскрыть его возможности.

Заключение

Результаты исследования позволяют сформулировать следующие выводы.

1. Условия, в которых формируются и действуют общественные организации, объединяющие добровольцев из числа учащейся молодежи, оказывают существенное влияние на их мотивацию. Несмотря на усилия структур, ответственных за управление волонтерством, в данной сфере доминирует формальный подход. Заметно стремление «привязать» эту форму деятельности к учебному процессу, хотя она и определяется как внеучебная. Реальные обстоятельства работы волонтерских организаций не соответствуют представлениям молодых людей о том, что поведение добровольцев основано на внутренних побуждениях и свободном выборе.

2. Мотивация учащихся к волонтерской деятельности нередко оказывается несформированной или непоследовательной. Ей свойственны противоречия

- между ценностной природой волонтерства как безвозмездной добровольческой деятельности на благо общества и преобладанием эгоистических мотивов, определяющих вовлеченность в эту деятельность;
- идеальным представлением о добровольчестве и отношением к нему как средству достижения собственных целей;
- «живой» сущностью молодежных инициатив, свободных устремлений и наделением руководства волонтерских организаций исключительно административно-командными функциями.

3. Выявленные противоречия следует учитывать при коррекции вектора развития молодежного волонтерства. Учащаяся молодежь, приоб-

рета, опыт помощи другим, начинает лучше осознавать свои интересы и возможности их реализации, поэтому первоначальные мотивы альтруистического характера быстро замещаются сугубо личностными и в этом смысле становятся эгоистическими. Причина заключается не в неготовности молодых людей к волонтерской деятельности или «неправильном» восприятии ее ценностей, а в особенностях подросткового и юношеского возраста – незавершенности формирования ценностных ориентаций и преобладании инструментальных ценностей над терминальными [31, с. 30].

4. Волонтерство в современном обществе – одно из немногих социальных пространств, где молодежь получает возможность свободного выбора деятельности, отвечающей ее ценностным ориентациям в соответствии с собственными мотивами и общественными ожиданиями. Но ожидания общества не предполагают всеобщей поддержки волонтерского движения. Стремление сделать его массовым и излишняя «заорганизованность» снижают привлекательность волонтерства для молодежи. Создание условий для осуществления самостоятельных решений, напротив, способно стимулировать социальную активность в интересах общества.

Выход из волонтерских объединений не противоречит идеологии и ценностям волонтерства. Но определение факторов, вызывающих неудовлетворенность добровольческой деятельностью и разрушающих мотивацию молодых волонтеров, становится важной исследовательской задачей. Перспективным направлением ее решения представляется изучение роли лидерства в волонтерских молодежных организациях.

Список использованных источников

1. Левдер И. А. Добровольческое движение как одна из форм социального обслуживания // Социальная работа. 2006. № 2. С. 12–16.
2. Лоренц У. Социальная работа в изменяющейся Европе. Амстердам; Киев: Ассоциация психиатров Украины, 1997. 199 с.
3. Южакова О. В. Волонтеры на социальной работе // Вопросы социального обеспечения. 2006. № 16. С. 32–33.
4. Gaskin K. Valuing volunteers in Europe: a comparative study of the Volunteer Investment and Value Audit // Voluntary Action: the journal of the Institute for Volunteering Research. 1999. № 2 (1). С. 35–49. Available from: <https://www.bl.uk/collection-items/valuing-volunteers-in-europe> (date of access: 01.05.2019).
5. Кудринская Л. А. Добровольческий труд и факторы его воспроизводства // Вестник РУДН. Серия «Социология». 2005. № 5. С. 15–26.
6. Зборовский Г. Е., Певная М. В., Ведерников А. А. Волонтерство в пространстве регионального управления (кейс Свердловской области) // Вестник ПНИПУ. Социально-гуманитарные исследования. 2018. № 4. С. 10–25. DOI: 10.15593/2224-9354/2018.4.1

7. Сен А. Развитие как свобода. Москва: Новое издательство, 2004. 425 с.
8. Косова У. П. Мотивация волонтерской деятельности // Вестник КРАУНЦ. Гуманитарные науки. Психология. 2012. № 2 (20). С. 123–127. eLIBRARY ID: 18574646.
9. Насиновская Е. Е. Вопросы мотивации личности с позиции деятельностного подхода [Электрон. ресурс]. Режим доступа: <http://anleontiev.smysl.ru/vospomin/nasinov.htm> (дата обращения: 14.05.2019).
10. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность. Москва: Политиздат, 1977. 304 с.
11. Ритцер Дж. Современные социологические теории. Санкт-Петербург: Питер, 2002. 688 с.
12. Клепикова А. А. Добровольцы благотворительной организации в государственном учреждении для людей с тяжелой инвалидностью: конструкты волонтерства и профессионализма // Журнал исследований социальной политики. 2011. Т. 9, № 3. С. 391–416.
13. Амбарова П. А., Зборовский Г. Е. Волонтеры «серебряного возраста»: регулирование темпоральных стратегий поведения возрастной общности // Вестник Пермского национального политехнического университета. Социально-экономические науки. 2017. № 4. С. 35–47. DOI 10.15593/2224-9354/2017.4.3
14. Зборовский Г. Е., Певная М. В., Ведерников А. А. Военное волонтерство: концептуализация объекта социологического исследования // Вестник ВЭГУ. 2017. № 4 (90). С. 41–51. ID: 29842207
15. Clary E. G., Snyder M. The motivations to volunteer: Theoretical and practical considerations // Current directions in psychological science. 1999. Vol. 8, № 5. P. 156–159. Available from: https://is.muni.cz/el/1423/jaro2018/PSY109/um/68207566/clary_motiv_for_volunt.pdf (date of access: 24.04.2019).
16. Smith D. H. Altruism, volunteers, and volunteerism // Journal of Voluntary Action Research. 1981. Vol. 10, № 1. P. 21–36. DOI: <https://doi.org/10.1177%2F089976408101000105> (date of access: 18.06.2019).
17. Anheier H. K., Salamon L. M. Volunteering in cross-national perspective: Initial comparisons. Civil Society Working. Paper 10. 2001. Available from: http://eprints.lse.ac.uk/29049/1/CSWP_10_web.pdf (date of access: 18.05.2019).
18. Stuart J. Volunteering and social action among teenagers. Briefing. Institute for Volunteering Research. 1 March 2016. Available from: <https://www.bl.uk/collection-items/volunteering-and-social-action-among-teenagers> (date of access: 12.05.2019).
19. Greenfield E. A., Moorman S. M. Extracurricular Involvement in High School and Later-Life Participation in Voluntary Associations // The Journals of Gerontology: Series B. 2018. Vol. 73, issue 3. P. 482–491. Available from: <https://ezproxy.urfu.ru:3055/10.1093/geronb/gbw168> (date of access: 12.05.2019).
20. Bonnesen L. Social Inequalities in Youth Volunteerism: A Life-Track Perspective on Danish Youths // VOLUNTAS: International Journal of Voluntary and Nonprofit Organizations. Feb 2018. Vol. 29, issue 1. P. 160–173. DOI: <https://doi.org/10.1007/s11266-017-9934-1> (date of access: 12.05.2019).
21. Mainar I. G., Servós C. M., Gil M.I. S. Analysis of Volunteering Among Spanish Children and Young People: Approximation to Their Determinants and

Parental Influence // VOLUNTAS: International Journal of Voluntary and Nonprofit Organizations. 2015. Vol. 26, issue 4. P. 1360–1390. DOI: <https://doi.org/10.1007/s11266-014-9487-5> (date of access: 12.05.2019).

22. Ho E., Clarke A., Dougherty I. Youth-led social change: Topics, engagement types, organizational types, strategies, and impacts // FUTURES. Mar 2015. Vol. 67. P. 52–62. Elsevier Ltd. doi:10.1016/j.futures.2015.01.006 Available from: <https://uwaterloo.ca/scholar/acclarke/publications/youth-led-social-change-topics-engagement-types-organizational-types> (date of access: 12.05.2019).

23. Nencini A., Romaioli D., Meneghini A. M. Volunteer motivation and organizational climate: Factors that promote satisfaction and sustained volunteerism in NPOs // VOLUNTAS: International Journal of Voluntary and Nonprofit Organizations. 2016. Vol. 27, № 2. P. 618–639. DOI: <https://doi.org/10.1007/s11266-015-9593-z> (date of access: 12.05.2019).

24. Кудринская Л. А. Добровольческий труд: сущность, функции, специфика // Социологические исследования. 2006. № 5. С. 15–22.

25. Стегний В. Н., Никонов М. В. Мотивация волонтерской деятельности // Вестник ПНИПУ. Социально-гуманитарные исследования. 2018. № 1. С. 146–156. DOI: 10.15593/2224-9354/2018.1.14

26. Burns D. J. et al. Motivations to volunteer: The role of altruism // International Review on Public and Nonprofit Marketing. 2006. Vol. 3, № 2. P. 79–91. Available from: <https://link.springer.com/article/10.1007%2F02893621> (date of access: 07.05.2019).

27. Сухарькова М. П. Подходы к изучению мотивации участия в практиках волонтерства // Теория и практика общественного развития. 2017. № 9. С. 12–16. DOI: 10.24158/tpor.2017.9.2 [Электрон. ресурс]. Режим доступа: http://teoria-practica.ru/rus/files/arhiv_zhurnala/2017/9/sociology/sukharkova.pdf (дата обращения: 28.03.2019).

28. Clary E. G. et al. Understanding and assessing the motivations of volunteers: a functional approach // Journal of personality and social psychology. 1998. Vol. 74, № 6. P. 1516–130. Available from: <https://pdfs.semanticscholar.org/b46a/11a4464f77b64492e2c2b688d9ebcc3c5565.pdf> (date of access: 01.06.2019).

29. Ермилова А. В., Исакова И. А. Специфика волонтерской деятельности в современной России: региональные практики // Вестник Пермского национального политехнического университета. Социально-экономические науки. 2017. № 4. С. 48–57. DOI: <https://doi.org/10.15593/2224-9354/2017.4.4>

30. Игнатъева А. С. Ценностно-смысловые детерминанты готовности к волонтерской деятельности студентов Кемеровского государственного университета // Вестник Кемеровского государственного университета. Кемерово, 2010. С. 167–172.

31. Гежа А. Г. Особенности структуры социальных ценностей студенческой молодежи как социально-деятельностной группы // Известия вузов. Северо-Кавказский регион. Общественные науки. 2007. № 2. С. 27–30.

References

1. Levder I. A. Voluntary movement as one of the forms of social services. *Social'naya rabota = Social Work*. 2006; 2: 12–16. (In Russ.)

2. Lorenz U. Social'naya rabota v izmenyayushchejsya Evrope = Social work in a changing Europe. Amsterdam; Kiev: Association of Psychiatrists of Ukraine; 1997. 199 p. (In Russ.)
3. Yuzhakova O. V. Volunteers at social work. *Voprosy social'nogo obespecheniya* = *Issues of Social Security*. 2006; 16: 32–33. (In Russ.)
4. Gaskin K. Valuing volunteers in Europe: A comparative study of the volunteer investment and value audit. *Voluntary Action: The Journal of the Institute for Volunteering Research* [Internet]. 1999 [cited 2019 May 01]; 2(1): 35–49. Available from: <https://www.bl.uk/collection-items/valuing-volunteers-in-europe>
5. Kudrinskaya L. A. Volunteer labor and the factors of its reproduction. *Vestnik RUDN. Seriya "Sociologiya"* = *Bulletin RUDN. Sociology Series*. 2005; 5: 15–26. (In Russ.)
6. Zborovsky G. E., Pevnaya M. V., Vedernikov A. A. Volunteering in the space of regional management (case of the Sverdlovsk region). *Vestnik Permskogo nacional'nogo issledovatel'skogo politehnicheskogo universiteta. Social'no-gumanitarnye issledovaniya* = *Bulletin of Perm National Research Polytechnic University. Socio-Humanitarian Research*. 2018; 4: 10–25. DOI: 10.15593/2224-9354/2018.4.1 (In Russ.)
7. Sen A. Razvitie kak svoboda = Development as freedom. Moscow: Publishing House Novoe izdatel'stvo; 2004. 425 p. (In Russ.)
8. Kosova U. P. Motivation for volunteer activities. *Vestnik Kamchatskoj regional'noj associacii "Uchebno-nauchnyj centr"*. *Gumanitarnye nauki. Psihologiya* = *Bulletin of Kamchatka Regional Association "Educational and Scientific Centre". Humanitarian Sciences. Psychology*. 2012; 2 (20): 123–127. eLIBRARY ID: 18574646 (In Russ.)
9. Nasinovskaya E. E. Voprosy motivacii lichnosti s pozicii dejatel'nostnogo podhoda = Issues of personality motivation from the position of the activity approach [Internet]. 2019 [cited 2019 May 14]; Available from: <http://anleontiev.smysl.ru/vospomin/nasinov.htm> (In Russ.)
10. Leontiev A. N. Deyatel'nost'. Soznanie. Lichnost' = Activity. Consciousness. Personality. Moscow: Publishing House Politizdat; 1977. 304 p. (In Russ.)
11. Ritzer J. Sovremennye sociologicheskie teorii = Modern sociological theories. Saint-Petersburg: Publishing House Piter; 2002. 688 p. (In Russ.)
12. Klepikova A. A. Volunteers of a charitable organisation in a public institution for people with severe disabilities: The constructs of volunteering and professionalism. *Zhurnal issledovanij social'noj politiki* = *Journal of Social Policy Studies*. 2011; 3(9): 391–416. (In Russ.)
13. Ambarova P. A., Zborovsky G. E. Silver Age volunteers: Regulation of temporal behavior strategies of the age community. *Vestnik Permskogo nacional'nogo politehnicheskogo universiteta. Social'no-ekonomicheskie nauki* = *Bulletin of Perm National Research Polytechnic University. Socio-Economic Sciences*. 2017; 4: 35–47. DOI 10.15593 / 2224-9354 / 2017.4.3 (In Russ.)
14. Zborovsky G. E., Pevnaya M. V., Vedernikov A. A. Military volunteering: conceptualization of the object of sociological research. *Vestnik VEGU* = *Bulletin of Eastern Economics and Law Humanities Academy*. 2017; 4 (90): 41–51. ID 29842207 (In Russ.)
15. Clary E. G., Snyder M. The motivations to volunteer: Theoretical and practical considerations. *Current Directions in Psychological Science* [Internet].

1999 [cited 2019 Apr 24]; 8(5): 156–159. Available from: https://is.muni.cz/el/1423/jaro2018/PSY109/um/68207566/clary_motiv_for_volunt.pdf

16. Smith D. H. Altruism, volunteers, and volunteerism. *Journal of Voluntary Action Research* [Internet]. 1981 [cited 2019 Jun 18]; 10 (1): 21–36. DOI: <https://doi.org/10.1177%2F089976408101000105>

17. Anheier H. K., Salamon L. M. Volunteering in cross-national perspective: Initial comparisons. Civil Society Working. Paper 10 [Internet]. 2001 [cited 2019 May 18]. Available from: http://eprints.lse.ac.uk/29049/1/CSWP_10_web.pdf

18. Stuart J. Volunteering and social action among teenagers. Briefing. Institute for Volunteering Research [Internet]. 2016 [cited 2019 May 12]. Available from: <https://www.bl.uk/collection-items/volunteering-and-social-action-among-teenagers>

19. Greenfield E. A., Moorman S. M. Extracurricular involvement in high school and later-life participation in voluntary associations. *The Journals of Gerontology: Series B* [Internet]. 2018 Mar [cited 2019 May 12]; 73 (3): 482–491. Available from: <https://ezproxy.urfu.ru:3055/10.1093/geronb/gbw168>

20. Bonnesen L. Social inequalities in youth volunteerism: A life-track perspective on danish youths. *VOLUNTAS: International Journal of Voluntary and Nonprofit Organizations* [Internet]. 2018 [cited 2019 May 12]; 29(1): 160–173. DOI: <https://doi.org/10.1007/s11266-017-9934-1>

21. Mainar I. G., Servós C. M., Gil M. I. S. Analysis of volunteering among Spanish children and young people: Approximation to their determinants and parental influence. *VOLUNTAS: International Journal of Voluntary and Nonprofit Organizations* [Internet]. 2015 [cited 2019 May 12]; 26(4): 1360–1390. DOI: <https://doi.org/10.1007/s11266-014-9487-5>

22. Ho E., Clarke A., Dougherty I. Youth-led social change: Topics, engagement types, organizational types, strategies, and impacts. *Futures* [Internet]. 2015 [cited 2019 May 12]; 67: 52–62. Elsevier Ltd. DOI: [doi:10.1016/j.futures.2015.01.006](https://doi.org/10.1016/j.futures.2015.01.006) Available from: <https://uwaterloo.ca/scholar/acclarke/publications/youth-led-social-change-topics-engagement-types-organizational-types>

23. Nencini A., Romaioli D., Meneghini A. M. Volunteer motivation and organizational climate: Factors that promote satisfaction and sustained volunteerism in NPOs. *VOLUNTAS: International Journal of Voluntary and Nonprofit Organizations* [Internet]. 2016 [cited 2019 May 12]; 27 (2): 618–639. DOI: <https://doi.org/10.1007/s11266-015-9593-z>

24. Kudrinskaya L. A. Volunteer labor: Essence, functions, specificity. *Sociologicheskie issledovaniya = Sociological Studies*. 2006; 5: 15–22. (In Russ.)

25. Stegny V. N., Nikonov M. V. Motivation for volunteering. *Vestnik Permskogo nacional'nogo issledovatel'skogo politehnicheskogo universiteta. Social'no-gumanitarnye issledovaniya = Bulletin of Perm National Research Polytechnic University. Socio-Humanitarian Research*. 2018; 1: 146–156. DOI: [10.15593 / 2224–9354 / 2018.1.14](https://doi.org/10.15593/2224-9354/2018.1.14) (In Russ.)

26. Burns D. J., et al. Motivations to volunteer: The role of altruism. *International Review on Public and Nonprofit Marketing* [Internet]. 2006 [cited 2019 May 05]; 2 (3): 79–91. Available from: <https://link.springer.com/article/10.1007%2FBF02893621>

27. Suharkova M. P. Approaches to the study of the motivation of participation in the practices of volunteerism. *Teoriya i praktika obshchestvennogo razvitiya* = *Theory and Practice of Social Development* [Internet]. 2017 [cited 2019 Mar 28]; 9: 12–16. DOI: 10.24158 / tipor.2017.9.2 Available from: http://teoria-practica.ru/rus/files/arhiv_zhurnala/2017/9/sociology/sukharkova.pdf (In Russ.)

28. Clary E. G., et al. Understanding and assessing the motivations of volunteers: A functional approach. *Journal of Personality and Social Psychology* [Internet]. 1998 [cited 2019 Jun 01]; 6 (74): 1516–1530. Available from: <https://pdfs.semanticscholar.org/b46a/11a4464f77b64492e2c2b688d9ebcc3c5565.pdf>

29. Ermilova A. V., Isakova I. A. Specificity of volunteering in modern Russia: Regional practices. *Vestnik Permskogo nacional'nogo politekhnicheskogo universiteta. Social'no-ekonomicheskie nauki* = *Bulletin of Perm National Research Polytechnic University. Socio-Economic Sciences*. 2017; 4: 48–57. DOI: doi.org/10.15593/2224-9354/2017.4.4 (In Russ.)

30. Ignatieva A. S. Value-conceptual determinants of readiness for volunteer activity of students of Kemerovo State University. *Vestnik Kemerovskogo gosudarstvennogo universiteta* = *Bulletin of Kemerovo State University*. 2010:167–172. (In Russ.)

31. Gezha A. G. Features of the structure of social values of student youth as a social activity group. *Izvestiya vuzov. Severokavkazskij region. Obshchestvennye nauki* = *News of Universities. North Caucasus Region. Social Sciences*. 2007; 2: 27–30. (In Russ.)

Информация об авторе:

Старшинова Алевтина Викторовна – доктор социологических наук, профессор, заведующая кафедрой социальной работы Уральского федерального университета им. первого Президента России Б. Н. Ельцина; ORCID 0000-0001-8804-5681; Author ID 532418; Researcher ID Q-1245-2015; Екатеринбург, Россия. E-mail: a.v.starshinova@urfu.ru

Статья поступила в редакцию 27.04.2019; принята в печать 11.09.2019. Автор прочитал и одобрил окончательный вариант рукописи.

Information about the author:

Alevtina V. Starshinova – Doctor of Sociological Sciences, Professor, Head of the Department of Social Work, Ural Federal University named after the First President of Russia B. N. Yeltsin; ORCID: 0000-0001-8804-5681; Author ID: 532418; Researcher ID: Q-1245-2015; Ekaterinburg, Russia. E-mail: a.v.starshinova@urfu.ru

Received 27.04.2019; accepted for publication 11.09.2019.

The author has read and approved the final manuscript.

СОЦИАЛЬНАЯ ПЕДАГОГИКА

УДК 376.1

DOI: 10.17853/1994-5639-2019-10-167-188

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ГОТОВНОСТЬ ЭКСКУРСОВОДА К РАБОТЕ С ЛЮДЬМИ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ

О. В. Заславская¹, А. С. Малафий²

Тульский государственный университет, Тула, Россия.

E-mail: ¹ovzaslav@yandex.ru; ² a.malafiy@mail.ru

Аннотация. Введение. Забота об инвалидах и лицах с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) является одним из критериев цивилизованности государства и нравственного состояния общества. В последние годы в России активно принимаются меры по обеспечению доступности таким гражданам образовательной и культурно-досуговой среды, ее объектов и услуг, благодаря чему возрастает, в частности, число людей с ОВЗ, участвующих в различных экскурсионно-просветительских мероприятиях. Однако эта тенденция порождает потребность в педагогических технологиях и создании педагогических условий для работы с экскурсантами и туристами, нуждающимися в дополнительном внимании и сопровождении.

Цели статьи – рассмотреть деятельность экскурсоводов с позиций ее педагогической составляющей и выяснить степень психолого-педагогической готовности работников экскурсионно-туристического сервиса к обслуживанию людей с ОВЗ и успешному, продуктивному коммуницированию с ними.

Методология и методы. В ходе исследования применялись общенаучные методы анализа и синтеза, статистические методы, опрос и включенное наблюдение. Кроме результатов опроса, изучению подвергались вторичные данные из открытых источников и информационных баз.

Результаты и научная новизна. Обобщение имеющихся подходов к трактовке понятия «готовность специалиста» позволило уточнить сущность профессиональной готовности. Сформулировано авторское определение психолого-педагогической готовности экскурсовода к работе с людьми с ОВЗ как качественной характеристики профессионала, отражающей взаимосвязь между его внутренними, личностными установками на деятельность такого рода и способностью оказывать эффективное воспитательно-развивающее воздействие, используя средства и потенциал экскурсии как формы непрерывного обучения. Описана специфика экскурсионно-познавательного туризма инвалидов и лиц с особыми образо-

вательными потребностями. На основе анализа результатов эмпирических изысканий по обсуждаемой проблеме установлено, что у большинства экскурсоводов не сформированы необходимые профессиональные навыки, умения и целеполагание относительно взаимодействия с различными категориями клиентов с ОВЗ. Педагогические аспекты подобной деятельности не представлены в теории и практике профессиональной подготовки / переподготовки кадров для туристической сферы. Сделан вывод о том, что методики обучения в вузах и системе повышения квалификации специалистов-экскурсоводов нуждаются в доработке и совершенствовании с целью максимальной реализации педагогической функции культуроориентированного туризма. Даны рекомендации по включению педагогической компоненты в содержание учебного материала, предназначенного для освоения будущими и действующими экскурсоводами, и в учебные планы соответствующих специальностей.

Практическая значимость. Материалы и выводы исследования, по мнению авторов, будут полезны при решении теоретических и прикладных задач в области педагогики экскурсионной деятельности, а также могут быть использованы при обучении социальных работников иных профилей.

Ключевые слова: педагогическая подготовка, психолого-педагогическая готовность, готовность к деятельности, экскурсовод, культуроориентированный экскурсионно-познавательный туризм, люди с ограниченными возможностями здоровья, педагогическая направленность экскурсионной деятельности.

Благодарности. Результаты исследования опубликованы при финансовой поддержке Тульского государственного университета в рамках научного проекта № НИР_2018_23.

Для цитирования: Заславская О. В., Малафий А. С. Психолого-педагогическая готовность экскурсовода к работе с людьми с ограниченными возможностями здоровья // Образование и наука. 2019. Т. 21, № 10. С. 167–188. DOI: 10.17853/1994-5639-2019-10-167-188

PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL READINESS OF A GUIDE TO WORK WITH DISABLED PEOPLE

O. V. Zaslavskaya¹, A. S. Malafiy²

Tula State University, Tula, Russia.

E-mail: ¹ovzaslav@yandex.ru; ²a.malafiy@mail.ru

Abstract. Introduction. Care for people with disabilities is one of the criteria for the civility of the state and the moral state of society. In recent years, the measures have been actively taken in Russia to afford people with disabilities to have

access to educational, cultural and leisure environments, facilities and services, thereby increasing the number of people with disabilities participating in various excursions and educational activities. However, this tendency rises to the demand for pedagogical technologies and creation of pedagogical conditions for working with tourists, who need of additional attention and support.

The *aims* of the present article are the following: to consider the activities of guides from the point of view of its pedagogical component; to assess the degree of psychological and pedagogical readiness of employees of excursion and tourism industry to serve people with disabilities and to be ready for successful, productive communication with them.

Methodology and research methods. In the course of research, general scientific methods of analysis and synthesis, statistical methods, methods of survey and participant observation were employed. Primary data obtained during the survey, as well as secondary data from open sources and databases were used. The survey results and secondary data from open sources and information bases were investigated.

Results and scientific novelty. The generalisation of existing approaches to the interpretation of the concept of “specialist readiness” made it possible to clarify the essence of professional readiness. The author gives the definition of psychological and pedagogical readiness of the guide to work with people with disabilities. Psychological and pedagogical readiness is considered as a qualitative characteristic of a professional, reflecting the relationship between his or her internal, personal attitudes for activities of this kind and the ability to have an effective educational and development impact, using the means and potential of the excursion as a form of continuous training. The specifics of excursion and cognitive tourism for disabled persons and persons with special educational needs are described. The analysis of the results of empirical research allowed the authors to establish that most guides do not have necessary professional skills and skills of goal-setting concerning interaction with various categories of clients with disabilities. The pedagogical aspects of such activities are not presented in the theory and practice of vocational training/retraining of personnel for the tourism sphere. The conclusion was reached that the methods of education in higher education institutions and the system of advanced training for specialists-guides need to be further developed and improved in order to maximise the implementation of pedagogical function of culture-oriented sightseeing tourism. The authors give the recommendations on the inclusion of pedagogical component in the content of educational material and in the curricula of the corresponding specialties in order to promote professional development of future and current guides.

Practical significance. According to the authors, the materials and conclusions of the research will be useful to solve theoretical and applied problems in the field of pedagogy of excursion activities, as well as to train social workers of other profiles.

Keywords: pedagogical training, psychological and pedagogical readiness, readiness for activities, guide, culture-oriented sightseeing tourism, people with disabilities, pedagogical orientation of sightseeing activities.

Acknowledgements. The research findings were published with the financial support of Tula State University within the framework of the scientific project № НИР_2018_23.

For citation: Zaslavskaya O. V., Malafiy A. S. Psychological and pedagogical readiness of a guide to work with disabled people. *The Education and Science Journal*. 2019; 10 (21): 167–188. DOI: 10.17853/1994-5639-2019-10-167-188

Введение

На рубеже тысячелетий социальные изменения в жизни людей с ограниченными возможностями здоровья начали происходить во всем мире. В течение длительного времени инвалиды даже с юридической точки зрения рассматривались больше как «социальная проблема», нежели как полноценные граждане. Это касается не только России, но и многих европейских государств [1–3]. Например, в Германии лишь в 2002 г. вступил в силу Федеральный закон о равенстве¹.

Психолог и психотерапевт Марлис Пертнер, долгое время работавшая в сфере инклюзии, в книге «Принимать всерьез. Доверять. Понимать» ставит вопрос о необходимости лично ориентированного подхода к людям с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ), в том числе умственно отсталым. По ее словам, определяющими в выборе путей и способов контактирования с ними являются те ресурсы, которые есть у каждой из сторон на данный момент («Nicht was fehlt, ist entscheidend, sondern was da ist») [4].

Книга М. Пертнер «Строить мосты» (Brücken bauen) призывает понять чувства, образ мыслей людей с ОВЗ, их эмоциональный мир [5]. Автор отмечает, что те, кто пытается помочь инвалидам, зачастую бессознательно игнорируют их личностные потребности, тем самым лишая их возможности духовного роста и развития. Однако следует понимать, что инаковость, непохожесть на других не является признаком неполноценности.

¹ Bundesministerium der Justiz und für Verbraucherschutz. Available from: https://www.gesetze-im-internet.de/bgbleig_2015/BJNR064300015.html (date of access: 22.03.2019).

Сегодня все более ясно осознается, что происходит постепенный переход от эксклюзии к инклюзии (рис. 1) во всех видах социального взаимодействия с людьми с ОВЗ [6].



Рис. 1. Процессы взаимоотношений общества и людей с ограниченными возможностями здоровья

Fig. 1. Processes of relations between society and people with disabilities

Одним из важных направлений этого взаимодействия является вовлечение инвалидов в «культурный» туризм – традиционную и значимую форму просветительской работы с гражданами, их социальной поддержки и сопровождения.

Очевидно, что привлечение инвалидов к полноценному культурно-ориентированному туризму ставит новые задачи перед сферой профессиональной туристической деятельности.

В статье показаны специфика туризма для граждан с ОВЗ, а также подходы к определению задач подготовки специалиста-экскурсовода к этой работе.

Экскурсионно-познавательный туризм можно определить как туризм, осуществляемый по определенному маршруту, ориентированный на изучение культурного наследия, особенностей региона, страны, приобщение экскурсантов к духовным и нравственным ценностям, их разностороннее личностное развитие.

Из определения видно, что этот вид активного отдыха при правильной организации способен выполнять важные педагогические функции – и воспитательную, и образовательную. Однако для их реализации требуется соблюдение ряда условий, которые обеспечат воплощение педагогических подходов в повседневной экскурсионной практике.

Особую значимость приобретают эти задачи, когда речь идет об экскурсантах-инвалидах, имеющих ограничения не только в области физической и психологической, но также социальной и культурной самореализации.

Если исходить из того, что экскурсия потенциально может рассматриваться как составная часть педагогического процесса, то необходимо определить, что составляет содержание взаимодействия экскурсовода и экскурсанта и какой набор свойств его профессиональной готовности к работе в педагогической парадигме экскурсионно-туристической деятельности является необходимым и достаточным.

Наша статья призвана ответить на следующие вопросы:

- что включает понятие «профессиональная психолого-педагогическая готовность экскурсовода к работе с людьми с ограниченными возможностями здоровья»;
- в чем состоит специфика экскурсионно-познавательного туризма, если участниками туристической практики являются люди с ОВЗ;
- какова методика подготовки таких специалистов для работы с данной категорией экскурсантов и каковы ее стратегические и тактические приоритеты?

Обзор литературы

Поскольку туризм является важной частью современного образа жизни в экономически развитых странах, проблема его доступности для всех приверженцев путешествий (особенно для людей с ОВЗ) продолжает оставаться предметом многочисленных исследований [1–3, 7–10]. В. McKercher и S. Darcy подчеркивают необходимость перехода от традиционной модели «один размер подходит всем» и предлагают четырехуровневую иерархию барьеров, возникающих у инвалидов во время экскурсионных туров [11].

Зарубежными учеными проанализированы различные аспекты психолого-педагогической [12] и психологической [4, 5] готовности специалистов к профессиональной деятельности. По мнению R. Baltusite, на уровне профессионального мастерства она определяется более гибкими, по сравнению со стандартными, профессиональными навыками, что позволяет экскурсоводу не только осознавать цели и мотивы своей деятельности, но и творчески их переосмысливать [13].

Формирование готовности специалиста к деятельности изучали также многочисленные отечественные исследователи ([14–19] и др.).

В работах М. И. Дьяченко и Л. А. Кандыбовича готовность специалиста рассматривается как первичное фундаментальное условие успешного выполнения любой деятельности [17, 18].

По мнению Р. Х. Гильмеевой, «готовность – состояние личности, предшествующее выполнению какого-либо осознанного вида деятельности и, более того, входящее в нее составной частью» [19].

К. К. Платонов выделяет три составляющие готовности: моральную, психологическую и профессиональную [15]. Ряд авторов считает одной из важнейших в структуре этого профессионально-личностного новообразования психологическую компоненту, при наличии которой мобилизация всех ресурсов человека на выполнение определенных действий позволяет правильно использовать знания и навыки, сохранять самоконтроль [16–18, 20, 21].

Обобщая мнения специалистов, можно определить профессиональную готовность как качественную характеристику личности, отражающую взаимосвязь ее психологических, нравственных свойств с профессиональными знаниями, умениями и навыками, профессионально-личностными потребностями в освоении основ выбранной деятельности, в профессиональном росте.

В последние годы активно изучается формирование профессиональной готовности экскурсоводов (Б. В. Емельянов [22], Л. В. Курило¹, О. Г. Лютерович², Л. А. Чудина³, А. Д. Богданова [23], У. А. Жаркова [24], Т. В. Калугина [25] и др.). Она включает такие качества специалиста, как высокий уровень теоретической и практической подготовки, понимание значения экскурсии и своей роли в процессе воспитания граждан, владение методикой проведения экскурсий, склонность к постоянному профессиональному совершенствованию и др. Готовность специалиста к профессиональной деятельности способствует рациональному использованию накопленных знаний, умений и навыков, быстрому реагированию на изменение производственной ситуации, адаптации к динамичным процессам при сохранении самоконтроля и эмоциональной устойчивости. Поэтому методологической основой формирования обсуждаемой характеристики экскурсовода выступает теория развития готовности личности к деятельности в экстремальных ситуациях (М. И. Дьяченко, Л. А. Кандыбович, В. А. Пономаренко [17] и др.).

Есть работы, посвященные педагогической направленности индустрии путешествий [22, 26, 27 и др.].

Особое значение для нашего исследования имеет диссертация Л. В. Курило, освещающая педагогические аспекты деятельности экскурсовода-профессионала⁴. По мнению ученого, наибольшую профессиональную значимость для специалиста этого профиля представляют личностные качества, связанные с пониманием внутреннего мира экскурсантов и доброжелательным отношением. Основой профессиональной готовности экскурсовода является его педагогическое мастерство, так как он выступает в роли педагога и ретранслятора знаний по отношению к туристам.

¹ Курило Л. В. Подготовка экскурсоводов в системе туристского образования: дис. ... канд. пед. наук. Москва, 1998. 236 с.

² Лютерович О. Г. Педагогические условия подготовки будущих экскурсоводов в высших учебных заведениях: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Алматы, 2010. 24 с.

³ Чудина Л. А. Содержание, методы и формы деятельности учебной фирмы в процессе профессиональной подготовки специалистов туристского бизнеса: дис. ... канд. пед. наук. Москва, 1999. 176 с.

⁴ Курило Л. В. Подготовка экскурсоводов в системе туристского образования: дис. ... канд. пед. наук. Москва, 1998. 236 с.

Однако у Л. В. Курило интересующая нас проблема заявлена в самом общем виде: не показана специфика реализации педагогических функций культуроориентированного туризма, не выявляются структура и содержание экскурсий как педагогической практики. Отметим, впрочем, что автор и не ставил задачи исследовать особенности процесса реализации педагогических потенциалов экскурсии относительно разных категорий граждан, особое место среди которых занимают люди с ОВЗ.

Признавая наличие педагогических функций в деятельности экскурсовода, педагогических возможностей туризма в развитии личности человека, авторы исследований не дают четкой характеристики психолого-педагогической готовности специалиста туристическо-экскурсионной сферы. Этот пробел не позволяет выстроить системную работу по его обучению как педагога и воспитателя.

Анализ научно-педагогической литературы, собственные наблюдения и опыт позволили нам сформулировать следующее определение психолого-педагогической готовности экскурсовода к работе с людьми с ограниченными возможностями здоровья: это качественная характеристика профессиональной личности экскурсовода, отражающая взаимосвязь между его психологическими установками на педагогическое (развивающее, воспитывающее) воздействие на инвалида средствами экскурсии и педагогическими умениями и навыками реализовывать педагогический потенциал экскурсии как формы непрерывного образования.

Материалы и методы

В представленном далее изыскании применялись основные общенаучные методы анализа и синтеза, статистические методы, методы опроса и включенного наблюдения. Использовались первичные данные, полученные в ходе проведения опроса, а также вторичные данные из открытых источников и баз данных.

Для выявления психолого-педагогической готовности специалистов-экскурсоводов к работе с людьми с ОВЗ было проведено эмпирическое исследование. В нем приняли участие 70 сотрудников музеев и экскурсионно-туристических предприятий Тульской области.

Базовым инструментарием проведенной работы было анкетирование. С помощью авторского опросника определялись

- показатели психолого-педагогической готовности экскурсоводов;
- отношение к развитию инклюзивного туризма в регионе;
- необходимость дополнительной подготовки экскурсоводов для работы с различными категориями людей с ограниченными возможностями здоровья и др.

Большую часть респондентов (64%) составили женщины. По возрастным группам участники опроса распределились следующим образом: 17–24 лет – 20%; 25–35 лет – 30%, 36–45 лет – 24%; 46–55 лет – 26%, по семейному положению: женат / замужем – 70%, холост / не замужем – 30%.

Результаты исследования

Подготовка высококвалифицированного специалиста в настоящее время должна ориентироваться на потребности рынка. Необходим поиск педагогических технологий, выявление и обоснование педагогических условий, обеспечивающих повышение качества психолого-педагогической готовности экскурсовода для работы с людьми, чьи физические возможности ограничены.

Этот вопрос актуален еще и потому, что в последние годы число людей с ОВЗ, принимающих участие в экскурсионных мероприятиях, возрастает. Покажем это на примере Тульской области. Если в первой городской экскурсии для лиц указанной категории, проведенной в 2012 г. в рамках реализации программы «Доступная среда» и проекта «Туризм для инвалидов как средство адаптации и реабилитации», приняли участие только 15 человек с инвалидностью [29], то к 2018 г. этот показатель увеличился почти в 10 раз (рис. 2).



Рис. 2. Динамика численности людей с ОВЗ, участвовавших в экскурсионных мероприятиях в Тульской области в 2016–2018 гг.

Fig. 2. Dynamics of the number of people with disabilities participating in the excursion activities of the Tula region in 2016–2018

Результаты анкетирования, включавшего как простые вопросы, так и вопросы с «двойным дном», показали следующее.

42% респондентов, отвечая на вопрос «Как вы относитесь к людям с ограниченными возможностями здоровья?», указали, что считают их такими же членами общества; 26% опрошенных, в основном старше 45 лет, ответили «с жалостью и сочувствием» (рис. 3).

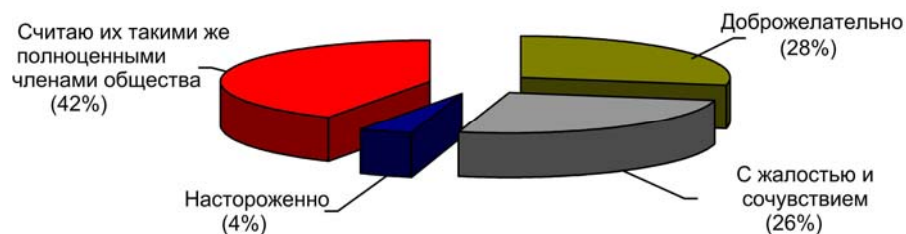


Рис. 3. Распределение ответов респондентов об отношении к человеку с ограниченными возможностями здоровья

Fig. 3. Distribution of respondents in relation to a person with disabilities

Примерно поровну разделились ответы на вопрос «Как, по вашему мнению, сами инвалиды относятся к здоровым людям?». Лишь 4% опрошенных считают, что безразлично (рис. 4).

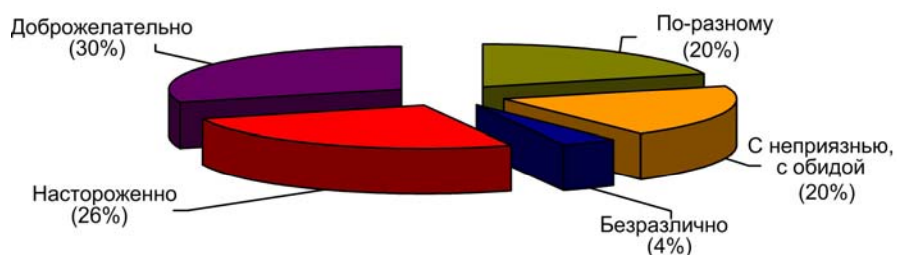


Рис. 4. Представления респондентов об отношении лиц с ОВЗ к здоровым людям

Fig. 4. The attitude of people with disabilities to healthy people

48% участников опроса выразили положительное отношение к созданию инклюзивной среды, развитию инклюзивного туризма (рис. 5).

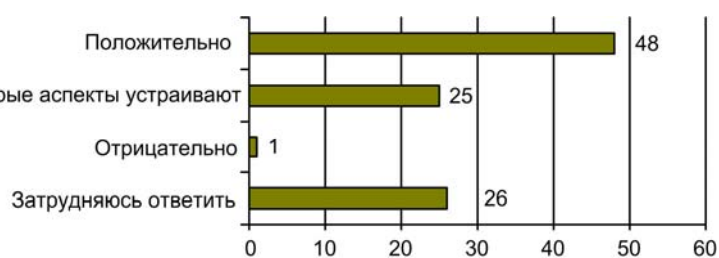


Рис. 5. Отношение экскурсоводов к развитию инклюзивного туризма, % ответов

Fig. 5. The attitude of guides to the development of inclusive tourism

Уверенную готовность работать с туристами, чьи физические возможности ограничены, проявили 71% опрошенных (рис. 6).

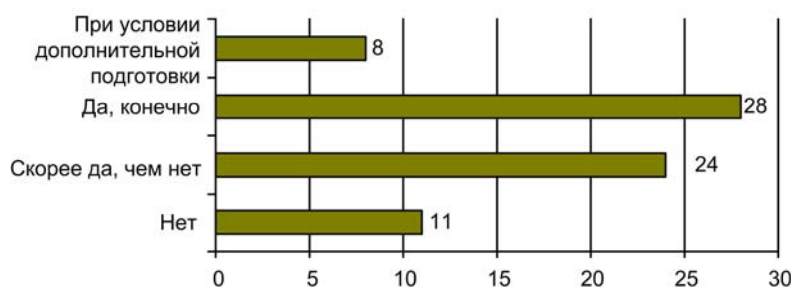


Рис. 6. Готовность экскурсоводов работать с людьми с ОВЗ, % ответов
Fig. 6. Readiness of guides to work with people with disabilities

Ответы на вопрос «Видите ли вы в индивидуальном тексте экскурсии, с которым вы знакомите экскурсантов, материал сложный или простой, подходящий для самостоятельной работы или нуждающийся в разъяснении и уточнении?» показали, что 31,4% респондентов основное внимание уделяют только последовательности изложения материала и охвату всех объектов показа, 25,7% полагают, что тексты экскурсий просты для восприятия, и только 8 человек (11,2%) считают, что им необходимо быть готовыми к дополнительному комментированию сложной информации. 38,5% продумывают методы изложения материала лишь для впервые организуемых экскурсий (рис. 7). При выборе тактики проведения экскурсии 21,4% не учитывают разные уровни обучаемости и восприятия информации; 30% затруднились с ответом; 15,7% никогда не анализировали педагогические технологии с точки зрения их пригодности для работы с различными категориями инвалидов.

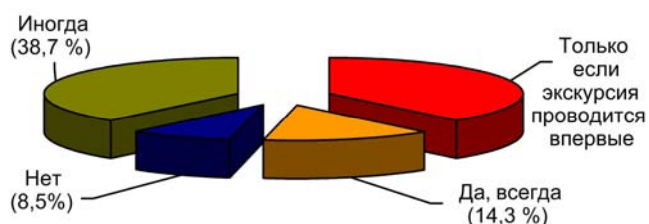


Рис. 7. Осуществление предварительного выбора методов проведения экскурсии
Fig. 7. Pre-selection of excursion methods

Только 4,2% опрошенных обращается к педагогической литературе перед проведением экскурсии для туристов с ОВЗ (рис. 8); 32% вообще не замечают педагогической составляющей в экскурсионной работе.

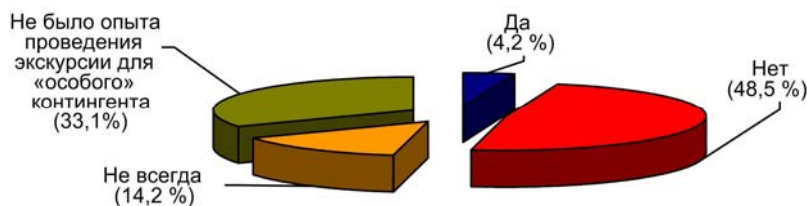


Рис. 8. Использование педагогической литературы в процессе подготовки экскурсии для лиц с ОВЗ

Fig. 8. Use of pedagogical literature in the process of preparing for an excursion with people with disabilities

Помимо опроса мы также использовали метод включенного наблюдения. В ходе посещения 7 мероприятий были выявлены пробелы в подготовке экскурсоводов для взаимодействия с различными категориями инвалидов. Обнаружилось, что 45% гидов не видят разницы сопровождения лиц с ОВЗ и «обычных» людей; 35% уделяют внимание только организационным аспектам экскурсии для «особых» туристов: ее продолжительности, технике передвижения и эксплуатации колясок и т. д. Экскурсоводы-практики полагают, что от них при работе с гражданами указанной категории требуется лишь ряд дополнительных технических манипуляций, обеспечивающих психологический и физический комфорт во время экскурсии.

Результаты анкетирования и наблюдений, с одной стороны, и положительная динамика численности экскурсантов с ОВЗ – с другой, привели нас к необходимости проанализировать квалификационные требования к экскурсоводам и стандарты в области оказания туристических услуг.

С 2018 г. действуют нормативные документы, в которых говорится, что «при оказании туристических и экскурсионных услуг для туристов с ограниченными физическими возможностями туристическая организация предоставляет специально подготовленных инструкторов, гидов и сопровождающих лиц (например, сурдопереводчиков для глухих и глухонемых)»¹.

¹ ГОСТ Р 57807–2017 «Туристские услуги. Требования к экскурсоводам», введен 2018–06–01. Москва: Стандартинформ, 2017. 6 с.; ГОСТ 32613–2014 «Туристские услуги. Услуги туризма для людей с ограниченными физическими возможностями. Общие требования», введен 2016–01–01. Москва: Стандартинформ, 2015. С. 7.

Однако эти документы не содержат конкретных правил оказания услуг каждой категорией специалистов индустрии туризма. Стандарт включает требования к продвижению туристского продукта и информационному обеспечению при его реализации для людей с ОВЗ [30]. Примечательно, что и в перечне характеристик профессиональной готовности экскурсовода отсутствует такой показатель, как наличие у него навыков реализации развивающих, воспитательных задач экскурсии в работе с такой клиентурой. Не сформирован перечень профессиональных компетенций, связанных с педагогическими функциями экскурсоводов вообще, и компетенций, необходимых для работы с инвалидами, в частности.

Мы проанализировали 20 учебных программ курсов повышения квалификации экскурсоводов в центрах подготовки туристических кадров, а также вузах. Было обнаружено, что в 17 из 20 программ предлагается использовать современные методы обучения: лекции с применением мультимедийных технологий, практические занятия в интерактивной форме (разбор конкретных ситуаций, групповые дискуссии, ролевые игры); в ряд программ включен раздел по обеспечению материально-технической доступности экскурсионной среды для инвалидов.

Так, в частности, учебный план программы повышения квалификации экскурсоводов и гидов-переводчиков, подготовленной Государственным университетом управления совместно с Федеральным агентством по туризму (в рамках проекта «Туробразование»), включает модули по работе с экскурсантами в условиях массовых мероприятий и оказанию им первой помощи на маршруте.

Четыре программы повышения квалификации предлагает институт «Реакомп», который уже более пяти лет совместно со специалистами Государственного Дарвиновского музея разрабатывает и совершенствует методики музейного обслуживания людей с ОВЗ [30]. Сегодня организацией реализуются следующие программы повышения квалификации:

- 1) специалист по доступной среде в учреждениях культуры;
- 2) специалист по обслуживанию экскурсантов-инвалидов;
- 3) специалист по реабилитации инвалидов музейными средствами и доступной среде в музеях;
- 4) специалист по экскурсионному обслуживанию посетителей с ОВЗ в художественном музее.

Основные категории слушателей курсов повышения квалификации – сотрудники учреждений культуры и экскурсоводы, создающие условия для участия в туризме инвалидов и других маломобильных групп населения.

Перечисленные выше программы предусматривают подготовку специалистов для работы с различными категориями инвалидов в помещении музея, изучение методики социокультурной реабилитации, вопросов социальной интеграции инвалидов с помощью музейных средств. На сегодняшний день по данным программам прошли обучение 208 сотрудников из 93 музеев РФ, включая 18 музеев федерального значения. Большую часть составляют музеи Москвы (рис. 9).

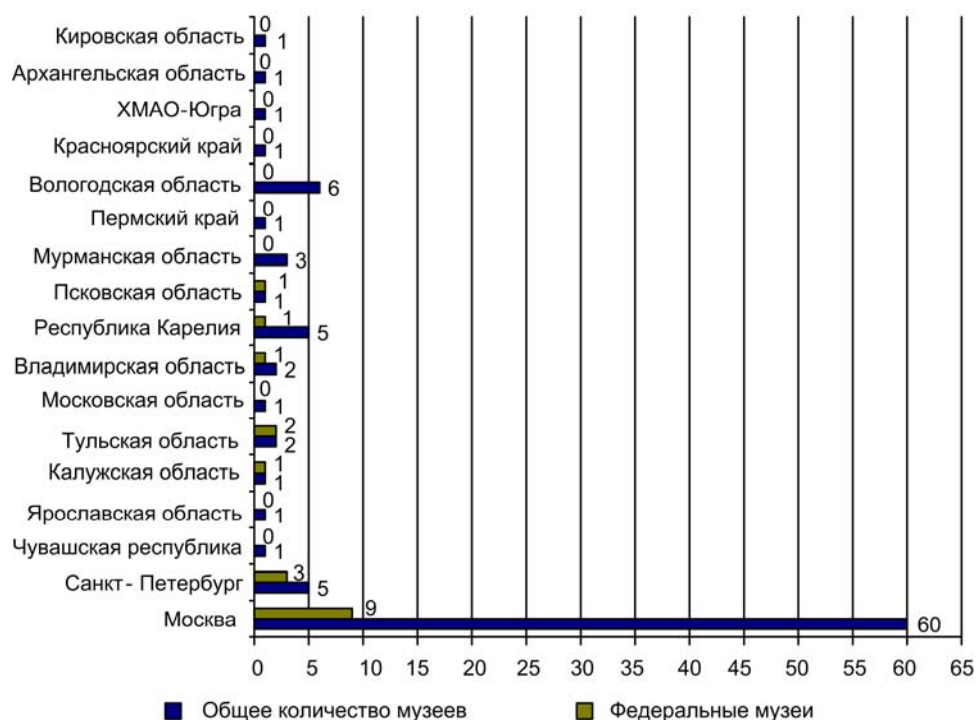


Рис. 9. Распределение музеев, обеспечивших обучение своих сотрудников в институте «Реакомп», по регионам РФ

Fig. 9. Distribution of museums, which provided training for their employees at the Institute Reacomp, by regions of the Russian Federation

От Тульской области обучение прошли только администратор Тульского государственного музея оружия и 2 методиста музея-усадьбы Л. Н. Толстого «Ясная Поляна». Пример региона, на территории которого находится более 70 музеев, показывает, насколько невелики масштабы подготовки российских экскурсоводов к работе с людьми с ОВЗ.

При этом программы повышения квалификации кадров туристической сферы (в частности, экскурсоводов) не включают в себя содержа-

тельные модули по улучшению взаимодействия с лицами, чьи физические возможности ограничены: формированию навыков общения и культурного «обмена» с различными категориями инвалидов, их социально-культурной поддержки. Отсутствие данных нормативов является очевидным показателем того, что использование экскурсии как формы социального сопровождения инвалидов средствами культуроориентированного туризма не находится в центре внимания отечественной науки и практики.

Психолого-педагогические аспекты общения с различными категориями инвалидов, техника ведения «педагогической» экскурсии, требования к ее содержанию и объему соответствующего материала, правила сопровождения экскурсантов-инвалидов в методических материалах и регламентах в принципе не представлены.

Анализ статистических данных, опыт и наблюдения позволили нам определить специфику экскурсионно-познавательного туризма, участниками которого становятся инвалиды. Этот вид активного отдыха является формой их социальной адаптации, интеграции в культуроориентированный социум. Профессиональные решения относительно отбора содержания, форм и методов, осуществляемые специалистами туристической сферы деятельности, должны не только соответствовать узкопрофессиональным требованиям к организации экскурсии и ее инфраструктуре, но и отражать логику педагогического процесса: реализовывать образовательный, воспитательный, развивающий потенциал экскурсии, компенсируя ограниченность возможностей экскурсантов с инвалидностью теми возможностями, которые способны обеспечить социально-культурное, педагогически направленное сопровождение.

Необходима разработка стратегий и тактик, методов и приемов подготовки специалистов-экскурсоводов для реализации педагогических функций культуроориентированного туризма в процессе работы с людьми с ОВЗ. Разумеется, невозможно резко перестроить или поменять сложившуюся структурно-содержательную и нормативную модель образования студентов, обучающихся по направлению «Экскурсионное обслуживание». Поэтому в качестве рекомендации предлагаем включить педагогическую компоненту в содержание учебного материала действующих учебных планов подготовки специалистов экскурсионно-туристической сферы. Это не потребует увеличения учебных часов, а может стать элементом изучения более общих тем.

Например, освоение темы «Классификация методических приемов экскурсовода: особенности методики рассказа и показа» может сопровождаться рассмотрением таких понятий, как «психология экскурсантов»,

«тактильный осмотр экспоната людьми с потерей зрения». В ходе практических занятий по данной теме целесообразно дополнительно отработать умение удерживать внимание группы экскурсантов с различными категориями инвалидности и техники осмотра ими открытых экспонатов.

В практическое занятие «Обзорная экскурсия по городу» можно включить задания для студентов по разработке проблемных вопросов к экскурсантам по ходу маршрута.

В рамках выполнения итоговой работы (виртуальной экскурсии и экскурсии по городу) следует уделить внимание дифференцированному подходу к экскурсионной аудитории, правильному выбору и использованию методических приемов показа объекта в зависимости от категории инвалидности экскурсантов.

Заключение

В последние годы многие российские и зарубежные ученые изучают проблемы, связанные с повышением профессиональной квалификации современного экскурсовода в работе с гражданами с ограниченными возможностями здоровья. Однако задача формирования педагогической составляющей его профессиональной готовности заявлена в самом общем виде, не выявлена специфика процесса реализации педагогического потенциала экскурсии относительно категории граждан с особенностями физического и психоэмоционального состояния.

Признавая наличие педагогических возможностей культуроориентированного туризма в развитии личности человека, исследователи не дают четкой характеристики психолого-педагогической готовности экскурсовода. Этот пробел мешает выстроить системную работу по подготовке специалиста туристско-экскурсионной сферы как педагога и воспитателя.

Формат статьи не позволяет подробно остановиться на всех заявленных вопросах. Наша работа не завершена, мы продолжаем поиск педагогических возможностей культуроориентированного туризма и путей их реализации на практике.

На данном этапе изучения проблемы можно сделать вывод о том, что у большинства экскурсоводов не сформирована профессиональная позиция в отношении взаимодействия с различными категориями граждан вообще и с инвалидами в частности, ее педагогические аспекты не представлены ни в практической профессиональной деятельности, ни в опыте подготовки современных специалистов туристической сферы в вузах.

Полученные нами результаты исследования и обобщения могут в некоторой степени способствовать решению проблемы формирования пси-

холого-педагогической готовности экскурсовода к работе с людьми с ограниченными возможностями здоровья.

Список использованных источников

1. Özogul G., Baran G. G. Accessible tourism: the golden key in the future for the specialized travel agencies // *Journal of Tourism Futures*. 2016. № 2 (1). P. 79–87.
2. Rabontu C. I. The accessibility of persons with disabilities in Romanian tourism // *Revista de Turism-Studii si Cercetari in Turism*. 2018. № 25. P. 32–37.
3. Gassiot M. A., Prats L., Coromina L. The perceived value of accessibility in religious sites – Do disabled and non-disabled travellers behave differently? // *Tourism Review*. 2016. № 71 (2). P. 105–117.
4. Pörtner M. *Ernstnehmen, Zutrauen, Verstehen*. Stuttgart: Klett-Cotta, 1996. P. 36–38.
5. Pörtner M. *Brücken bauen*. Stuttgart: Klett-Cotta, 2018. 249 p.
6. Малафий А. С. Проблемы подготовки кадров для отрасли туризма // Развитие туризма в контексте инновационных процессов современной экономики: сборник материалов международной научно-практической конференции, 3–4 октября 2018 г. Елец: Елецкий государственный университет им. И. А. Бунина, 2018. С. 433–437.
7. Gillovic B., McIntosh A. Stakeholder perspectives of the future of accessible tourism in New Zealand // *Journal of Tourism Futures*. 2015. № 1 (3). P. 223–239.
8. Kastenzholz E., Eusébio C., Figueiredo E. Contributions of tourism to social inclusion of persons with disability // *Disability & Society*. 2015. № 30 (8). P. 1259–1281.
9. Mesquita S., Carneiro M. J. Accessibility of European museums to visitors with visual impairments // *Disability & Society*. 2016. № 31(3). P. 373–378.
10. Tomej K. Accessible and Equitable Tourism Services for Travelers with Disabilities: From a Charitable to a Commercial Footing // *Corporate Sustainability and Responsibility in Tourism*. Cham: Springer, 2019. P. 65–78.
11. McKercher B., Darcy S. Re-conceptualizing barriers to travel by people with disabilities // *Tourism Management Perspectives*. 2018. № 26. P. 59–66.
12. Baltusite R., Katane I. The structural model of the pedagogy students' readiness for professional activities in the educational environment // *Rural Environment. Education. Personality*. 2014. № 7. P. 29–41.
13. Baltusite R. Readiness for pedagogical activity indicators and methodology // *International Scientific Conference, ATEE Spring University, 20 Years for Sustainable Development: Learning from Each Other*, Lithuania, Vilnius, 2012. May 3–5. P. 205–210.
14. Ковалев А. Г. *Психология личности*. Москва: Просвещение, 1970. 311 с.
15. Платонов К. К. *Структура и развитие личности*. Москва: Наука, 1986. 254 с.
16. Сластенин В. А., Подымова Л. С. *Готовность педагога к инновационной деятельности* // *Сибирский педагогический журнал*. 2007. № 1. С. 42–49.

17. Дьяченко М. И., Кандыбович Л. А., Пономаренко В. А. Готовность к деятельности в напряженных ситуациях. Психологический аспект. Минск: Изд-во «Университетское», 1985. 208 с.
18. Дьяченко М. И., Кандыбович Л. А. Психологические проблемы готовности к деятельности. Минск: Изд-во «Университетское», 1976. 176 с.
19. Гильмеева Р. Х. Профессиональное развитие учителя в современных условиях: монография. Казань: Институт повышения квалификации и переподготовки работников образования Республики Татарстан, 1996. 103 с.
20. Деркач А. А., Водопьянов Д. А. Теоретические основы психологической готовности студентов – будущих психологов к профессиональной деятельности // Акмеология. 2017. № 2. С. 7–13.
21. Кирилова С. А. Психологическая готовность как основа профессиональной компетентности педагога // Проблемы современного педагогического образования. 2017. № 57 (12). С. 138–144.
22. Емельянов Б. В. Экскурсоведение. Москва: Советский спорт, 2007. С. 216.
23. Богданова А. Д. Модель профессиональной переподготовки экскурсоводов для работы с иностранными туристами на английском языке // Вестник Московского университета МВД России. 2010. № 3 [Электрон. ресурс]. Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/model-professionalnoy-perepodgotovki-ekskurovodov-dlya-raboty-s-inostrannymi-turistami-na-angliyskom-yazyke> (дата обращения: 10.03.2019).
24. Жаркова У. А. Самоидентификация профессионального экскурсовода: мотивы и средства // Вестник ЧелГУ. 2013. № 37 (328) [Электрон. ресурс]. Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/samoidentifikatsiya-professionalnogo-ekskurovoda-motivy-i-sredstva> (дата обращения: 15.03.2019).
25. Калугина Т. В. Формирование сильной языковой личности экскурсовода (на материале Республики Крым) // Вестник ЧелГУ. 2019. № 1 (423) [Электрон. ресурс]. Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/formirovanie-silnoy-yazykovoy-lichnosti-ekskurovoda-na-materiale-respubliki-krym> (дата обращения: 10.03.2019).
26. Мулькова Е. С. Педагогический аспект экскурсионной деятельности // Царскосельские чтения. 2011. № 15. С. 206–209.
27. Симонова М. М. Гуманитарные проблемы в организации экскурсионной деятельности // Научное обозрение: гуманитарные исследования. 2016. № 12. С. 45–49.
28. Пономарева И. Ю., Малафий А. С., Петровичев В. М. Туризм как средство социальной адаптации людей с ограниченными физическими возможностями: монография. Тула: ТулГУ, 2013. 62 с.
29. Малафий А. С., Танкиева Т. А. Совершенствование правовой политики в области туризма для людей с ограниченными физическими возможностями // Известия ТулГУ. 2012. № 3. С. 248–256.
30. Ваньшин С. Н. Социокультурная реабилитация инвалидов музейными средствами: методическое пособие. Москва: ГДМ, 2013. 100 с.
31. Заславская О. В. Профессиональная личность педагога: подданный норматива или гражданин профессии? // Системный подход в воспитании: развитие во времени и пространстве: Материалы международной научно-практической конференции, посвященной 100-летию со дня рождения акаде-

мика РАО Людмилы Ивановны Новиковой (18–19 октября 2018 г., г. Москва) / под ред. Н. А. Селивановой, И. Ю. Шустовой. Москва: Педагогический поиск, 2018. С. 456–461.

References

1. Özogul G., Baran G. G. Accessible tourism: The golden key in the future for the specialized travel agencies. *Journal of Tourism Futures*. 2016; 2 (1): 79–87.
2. Rabontu C. I. The accessibility of persons with disabilities in Romanian tourism. *Revista de Turism-Studii si Cercetari in Turism*. 2018; 25: 32–37.
3. Gassiot Melian A., Prats L., Coromina L. The perceived value of accessibility in religious sites – Do disabled and non-disabled travellers behave differently? *Tourism Review*. 2016; 71 (2): 105–117.
4. Pörtlner M. Ernstnehmen, Zutrauen, Verstehen. Stuttgart: Klett-Cotta; 1996. p. 36–38.
5. Pörtlner M. Brücken bauen. Stuttgart: Klett-Cotta; 2018. 249 p.
6. Malafiy A. S. Problems of personnel training for the tourism industry. In: *Razvitiye turizma v kontekste innovatsionnykh protsessov sovremennoy ekonomiki: sbornik materialov mezhdunarodnoy nauchno-prakticheskoy konferentsii = Tourism Development in the Context of Innovative Processes of the Modern Economy. A collection of Materials of the International Scientific-Practical Conference*; 2018 Oct 3–4; Yelets. Yelets: Yelets State University named after I. A. Bunin; 2018. P. 433–437. (In Russ.)
7. Gillovic B., McIntosh A. Stakeholder perspectives of the future of accessible tourism in New Zealand. *Journal of Tourism Futures*. 2015; (3): 223–239.
8. Kastenholz E., Eusébio C., Figueiredo E. Contributions of tourism to social inclusion of persons with disability. *Disability & Society*. 2015; 30(8): 1259–1281.
9. Mesquita S., Carneiro M. J. Accessibility of European museums to visitors with visual impairments. *Disability & Society*. 2016; 31(3): 373–378.
10. Tomej K. Accessible and equitable tourism services for travelers with disabilities: From a charitable to a commercial footing. In: *Corporate sustainability and responsibility in tourism*. Cham: Springer; 2019. p. 65–78.
11. McKercher B., Darcy S. Re-conceptualizing barriers to travel by people with disabilities. *Tourism Management Perspectives*. 2018; 26: 59–66.
12. Baltusite R., Katane I. The structural model of the pedagogy students' readiness for professional activities in the educational environment. *Rural Environment. Education. Personality*. 2014; 7: 29–41.
13. Baltusite R. Readiness for pedagogical activity indicators and methodology. In: *International Scientific Conference, ATEE Spring University, 20 Years for Sustainable Development: Learning from Each Other*; 2012 May 3–5; Vilnius. Vilnius: Lithuanian University of Educational Sciences; 2012. p. 205–210.
14. Kovalev A. G. Psikhologiya lichnosti = Psychology of personality. Moscow: Publishing House Prosveshchenie; 1970. 311 p. (In Russ.)
15. Platonov K. K. Struktura i razvitiye lichnosti = Structure and development of personality. Moscow: Publishing House Nauka; 1986. 254 p. (In Russ.)
16. Slastenin V. A., Podymova L. S. The teacher's readiness for innovation. *Sibirskiy pedagogicheskiy zhurnal = Siberian Pedagogical Journal*. 2007; 1: 42–49. (In Russ.)

17. Dyachenko M. I., Kandybovich L. A., Ponomarenko V. A. Gotovnost' k deyatel'nosti v napryazhennykh situatsiyakh. Psikhologicheskiy aspekt = Willingness to work in stressful situations. Psychological aspect. Minsk: Publishing House "Universitetskoe"; 1985. 208 p. (In Russ.)
18. Dyachenko M. I., Kandybovich L. A. Psikhologicheskiye problemy gotovnosti k deyatel'nosti = Psychological problems of readiness for activity. Minsk: Publishing House "Universitetskoe"; 1976. 176 p. (In Russ.)
19. Gilmeeva R. H. Professional'noye razvitiye uchitelya v sovremennykh usloviyakh = Teachers' professional development in modern conditions. Kazan: Institute of Advanced Training and Retraining of Education Workers of the Republic of Tatarstan; 1996. 103 p. (In Russ.)
20. Derkach A. A., Vodop'yanov D. A. Theoretical foundations of psychological readiness of students – future psychologists to professional activities. *Akmeologiya = Acmeology*. 2017; 2: 7–13. (In Russ.)
21. Kirilova S. A. Psychological readiness as the basis of a teacher's professional competency. *Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya = Problems of Modern Pedagogical Education*. 2017. 57 (12): 138–144. (In Russ.)
22. Emelyanov B. V. Ekskursovedeniye = Tour Guide. Moscow: Publishing House Sovetskij sport; 2007. 216 p. (In Russ.)
23. Bogdanova A. D. Model of professional retraining of guides for work with foreign tourists in English. *Vestnik Moskovskogo universiteta MVD Rossii = Bulletin of Moscow University of the Ministry of Internal Affairs of Russia* [Internet]. 2010 [cited 2019 Mar 10]; № 3. Available from: <https://cyberleninka.ru/article/n/model-professionalnoy-perepodgotovki-ekskursovodov-dlya-raboty-s-inostrannymi-turistami-na-angliyskom-yazyke> (In Russ.)
24. Zharkova U. A. Self-identification of a professional guide: Motives and means. *Vestnik Cheljabinskogo gosudarstvennogo universiteta = Bulletin of Chelyabinsk State University* [Internet]. 2013 [cited 2019 Mar 15]; № 37 (328). Available from: <https://cyberleninka.ru/article/n/samoidentifikatsiya-professionalnogo-ekskursovoda-motivy-i-sredstva> (In Russ.)
25. Kalugina T. V. Formation of a strong language personality of the guide (on the material of the Republic of Crimea). *Vestnik Cheljabinskogo gosudarstvennogo universiteta = Bulletin of Chelyabinsk State University* [Internet]. 2019 [cited 2019 Mar 10]; № 1 (423). Available from: <https://cyberleninka.ru/article/n/formirovanie-silnoy-yazykovoy-lichnosti-ekskursovoda-na-materiale-respubliki-krym> (In Russ.)
26. Mulkova Ye. S. Pedagogical aspect of excursion activity. *Tsarskosel'skiye chteniya = Tsarskoye Selo Readings*. 2011; 15: 206–209. (In Russ.)
27. Simonova M. M. Humanitarian problems in the organisation of excursion activities. *Nauchnoe obozrenie: gumanitarnye issledovaniya = Scientific Review: Humanitarian Studies*. 2016; 12: 45–49. (In Russ.)
28. Ponomareva I. Yu., Malafiy A. S., Petrovichev V. M. Turizm kak sredstvo sotsial'noy adaptatsii lyudey s ogranichennymi fizicheskimi vozmozhnostyami = Tourism as a means of social adaptation of people with disabilities. Tula: Tula State University; 2013. 62 p. (In Russ.)

29. Malafiy A. S., Tankieva T. A. Improving the legal policy in the field of tourism for people with disabilities. *Izvestiya Tul'skogo gosudarstvennogo universiteta* = *Bulletin of Tula State University*. 2012; 3: 248–256. (In Russ.)

30. Vanshin S. N. Sotsiokul'turnaya rehabilitatsiya invalidov muzeynymi sredstvami = Socio-cultural rehabilitation of disabled people with museum tools. Moscow: Publishing House GDM; 2013. 100 p. (In Russ.)

31. Zaslavskaya O. V. Professional personality of a teacher: A subject of a standard or a citizen of a profession? In: *Sistemnyy podkhod v vospitanii: razvitiye vo vremeni i prostranstve: materialy mezhdunarodnoy nauchno-prakticheskoy konferentsii, posvyashchennoy 100-letiyu so dnya rozhdeniya akademika RAO Lyudmila Ivanovny Novikovoy* = *System Approach in Education: Development in Time and Space. Materials of the International Scientific-Practical Conference Dedicated to the 100th Anniversary of the Academician of the Russian Academy of Education Lyudmila Ivanovna Novikova*; 2018 Oct 18–19; Moscow. Moscow: Publishing House Pedagogicheskij poisk; 2018. p. 456–461. (In Russ.)

Информация об авторах:

Заславская Ольга Владимировна – доктор педагогических наук, профессор, Заслуженный учитель школы РФ, заведующий кафедрой «Теория и методика образования» Тульского государственного университета, Тула, Россия. E-mail: ovzaslav@yandex.ru

Малафий Александра Сергеевна – доцент кафедры «Туризм и индустрия гостеприимства» Тульского государственного университета, Тула, Россия. E-mail: a.malafiy@mail.ru

Вклад соавторов:

О. В. Заславская – общее научное руководство исследованием, разработка концепции и программы педагогического исследования, формулировка обобщающих выводов.

А. С. Малафий – обзор литературы по проблеме исследования, описание результатов эмпирического исследования, формулировка обобщающих выводов.

Статья поступила в редакцию 01.04.2019; принята в печать 11.09.2019.

Авторы прочитали и одобрили окончательный вариант рукописи.

Information about the authors:

Olga V. Zaslavskaya – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Honored Teacher of the School of the Russian Federation, Head of the Department of Theory and Methodology of Education, Tula State University, Tula, Russia. E-mail: ovzaslav@yandex.ru

Aleksandra S. Malafiy – Associate Professor, Department of Tourism and Hospitality Industry, Tula State University, Tula, Russia. E-mail: a.malafiy@mail.ru

Contribution of the authors:

O. V. Zaslavskaya provided general scientific supervision of the research, developed the conception and programme of pedagogical research and formulated summary conclusions.

A. S. Malafiy carried out literature review on the research problem, contributed to the interpretation of the empirical research results and formulated summary conclusions.

Received 01.04.2019; accepted for publication 11.09.2019.

The authors have read and approved the final manuscript.

.

ОБЗОРЫ НАУЧНЫХ ПУБЛИКАЦИЙ

УДК 376.112.4:316.643

DOI: 10.17853/1994-5639-2019-10-189-210

АТТИТЮДЫ ПЕДАГОГОВ В ОТНОШЕНИИ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ДЕТЕЙ С РАС: ОБЗОР ОТЕЧЕСТВЕННЫХ И ЗАРУБЕЖНЫХ ИССЛЕДОВАНИЙ

Р. М. Айсина

*Московский государственный психолого-педагогический университет,
Москва, Россия.*

E-mail: rener@bk.ru

А. А. Нестерова¹, Т. Ф. Суслова²

Московский государственный областной университет, Мытищи, Россия.

E-mail: ¹anesterova77@rambler.ru; ²sibir812@mail.ru

В. В. Хитрюк

*Белорусский государственный педагогический университет им. М. Танка,
Минск, Республика Беларусь.*

E-mail: hvv64@tut.by

Аннотация. Введение. Успешность инклюзивного обучения детей с расстройствами аутистического спектра (РАС) зависит прежде всего от компетентности педагогов в этой области, их способности и желания понимать и учитывать в своей деятельности специфику образовательных потребностей таких учащихся. Для обеспечения полноценной инклюзии детей с РАС необходимо изучение мнения учителей о ней и выявление факторов, содействующих или препятствующих формированию готовности к работе с данной категорией школьников.

Цели статьи – с опорой на аналитический обзор российских и зарубежных научных источников обозначить и конкретизировать установки педагогов на образовательную инклюзию детей с РАС и вскрыть детерминанты, определяющие различную степень расположенности учителей к обучению указанной части контингента.

Методология и методы. Теоретико-методологическую базу исследования составили социально-психологические концепции формирования инклюзивной культуры в обществе. В ходе работы были задействованы методы теоретического

и сравнительного анализа, систематизации и обобщения материалов об истоках предубеждений различных социальных групп к детям с аутизмом и о проблемах профессиональной подготовки педагогов к работе в условиях инклюзии.

Результаты и научная новизна. На основе впервые предпринятого целостного, комплексного обзора научных публикаций об образовательной инклюзии детей с РАС выделены и описаны аттитюды к ней учителей массовых школ. Обозначены причины позитивного отношения к такого рода инклюзии и барьеры, мешающие воспринимать учеников с аутизмом в качестве полноценных участников образовательного процесса. Неприятие идеи о возможности и эффективности совместного обучения школьников с нормативным развитием и с РАС обусловлено как характеристиками самих педагогов (недостаточной информированностью о гетерогенности аутизма и его проявлений, неуверенностью в своих силах и способностях взаимодействовать с детьми, имеющими выраженные эмоционально-поведенческие нарушения), так и дефицитом методической и консультативной помощи, в частности отсутствием поддержки междисциплинарной командой специалистов. На готовность работать в условиях инклюзии с детьми с РАС могут оказывать влияние также возраст и профиль профессиональной деятельности педагогов. Предложены рекомендации по нивелированию негативных установок учителей общеобразовательных школ к обсуждаемому виду инклюзии.

Практическая значимость. Результаты исследования могут быть использованы для разработки мероприятий по повышению инклюзивной культуры педагогов, устранению их скептицизма по поводу обучения в массовых образовательных учреждениях детей с РАС и для создания конкретных технологий взаимодействия с ними как в образовательном контексте, так и самом широком спектре социальных ситуаций.

Ключевые слова: аутизм, дети с расстройствами аутистического спектра, образовательная инклюзия, инклюзивная культура, обзорно-аналитическое исследование.

Благодарности. Исследование выполнено при финансовой поддержке РФФИ и БФФИ: международный научный проект № 18-513-00018 (код_Бел_а) «Психосоциальная модель и механизмы преодоления стигматизации и негативных установок у педагогов и родителей в процессе образовательной инклюзии детей с расстройствами аутистического спектра (РАС)».

Для цитирования: Айсина Р. М., Нестерова А. А., Суслова Т. Ф., Хитрюк В. В. Аттитюды педагогов в отношении инклюзивного образования детей с РАС: обзор отечественных и зарубежных исследований // Образование и наука. 2019. Т. 21, № 10. С. 189–210. DOI: 10.17853/1994-5639-2019-10-189-210.

TEACHERS' ATTITUDES TOWARDS INCLUSIVE EDUCATION OF CHILDREN WITH ASD: A REVIEW OF RUSSIAN AND FOREIGN RESEARCH

R. M. Aysina

*Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia.
E-mail: rener@bk.ru*

A. A. Nesterova¹, T. F. Suslova²

*Moscow Region State University, Mytishchi, Moscow region, Russia.
E-mail: ¹anesterova77@rambler.ru; ²sibir812@mail.ru*

V. V. Khitryuk

*Belarusian State Pedagogical University named after Maxim Tank, Minsk,
Republic of Belarus.
E-mail: hvv64@tut.by*

Abstract. *Introduction.* Contemporary psychological and pedagogical studies emphasise that the success of inclusive education of children with autism spectrum disorders (ASD) depends largely on teachers' readiness and ability to understand students' with ASD specific needs and take them into account when implementing learning technologies. Thus, it is extremely important to investigate teachers' attitudes towards educational inclusion of students with autism and identify factors, which may facilitate or hinder teachers' readiness to work with this category of students in an inclusive format.

Aim. On the basis of an analytical review of Russian and foreign academic publications, the *aims* of the research were the following: to identify and specify the attitudes of teachers to the educational education of children with ASD; to reveal the factors that determine educators' readiness to teach children with ASD.

Methodology and research methods. The theoretical and methodological framework of the research involves social and psychological concepts of an inclusive culture formation in the society. The authors used the methods of theoretical and comparative analysis, systematisation and generalisation of research publications and materials concerning the origins of stereotypical views of different social groups towards children with autism and the problems of professional training of teachers to work in the conditions of inclusion.

Results and scientific novelty. The teachers' attitudes towards children with ASD are highlighted and described on the basis of a complete and complex review of academic publications, which was undertaken for the first time. The authors identify the reasons for positive attitude towards this kind of inclusion and barriers preventing the perception of students with autism as full participants in the educational process. The rejection of idea concerning the possibility and effectiveness of mutual learning of schoolchildren with normative development and with ASD results from the teachers' characteristics (lack of awareness about the heterogeneity of autism and its manifestations, uncertainty in own forces and abilities to interact with children with expressed emotional and behavioural disorders) and

from the lack of methodological and advisory assistance, including the absence of support by an interdisciplinary team of specialists. The age and profile of teachers' professional activities may also be influenced by the willingness to work in the conditions of inclusion with children with ASD. The recommendations for change in negative attitudes of general education school teachers to the discussed type of inclusion are proposed.

Practical significance. The research results can be used to develop a set of measures for improving the inclusive culture of teachers and eliminate their skepticism about teaching in mainstream educational institutions for children with ASD. Moreover, the present findings might help to design specific technologies for interaction with children both in the educational context and in the widest range of social situations.

Keywords: autism, children with autism spectrum disorders, educational inclusion, inclusive culture, systematic review.

Acknowledgments. The study was performed with the financial support of the Russian Foundation for Basic Research and the Belarusian Republican Foundation for Fundamental Research, international scientific project № 18-513-00018 (code_Bel_a) "Psychosocial Model and the Coping Mechanisms of Stigmatisation and Negative Attitudes of Teachers and Parents in the Educational Inclusion of Children with Autism Spectrum Disorders (ASD)".

For citation: Aysina R. M., Nesterova A. A., Suslova T. F., Khitryuk V. V. Teachers' attitudes towards inclusive education of children with ASD: A review of Russian and foreign research. *The Education and Science Journal*. 2019; 21 (10): 189–210. DOI: 10.17853/1994-5639-2019-10-189-210.

Введение

Инклюзия на протяжении всего времени ее внедрения в практику образования сопровождается неоднозначными реакциями со стороны педагогического сообщества. К наиболее дискуссионным вопросам относятся целесообразность обучения в обычных школах детей с ментальными нарушениями и сложной структурой дефекта, в частности с расстройствами аутистического спектра (РАС) [1–12]. Среди российских специалистов педагогического профиля по-прежнему немало тех, кто считает, что эффективному развитию этих детей лучше всего способствуют условия коррекционных учреждений [1, 3–7].

Эксперты признают, что дети с РАС – одна из наиболее сложных категорий обучающихся, вызывающих серьезные опасения у педагогов массовых образовательных организаций и родителей нейротипичных школьников.

Родители детей с нормативным развитием склонны относиться предвзято к их одноклассникам с аутизмом, предполагая, что последние могут негативно влиять на весь учебный процесс и даже представлять уг-

розу для сверстников. Эти предубеждения в большей степени детерминированы расхожими мифами, транслирующими ложную информацию о детях с РАС: «они необучаемы», «им не нужны близкие люди, друзья», «их нельзя пускать в школы и классы, где учатся обычные дети», «они агрессивны и опасны для других детей», «они сумасшедшие» и т. д. [12–14].

Многие учителя выражают обеспокоенность трудностью построения взаимодействия с учениками, имеющими диагноз РАС, так как полагают, что недостаточно компетентны для этой работы, не чувствуют должной поддержки со стороны других специалистов (психологов, дефектологов и т. д.) и не готовы к дополнительным временным затратам для обеспечения высокого качества обучения таких подопечных в условиях образовательной инклюзии [4, 7, 9, 11].

Согласно современным исследованиям, позиция педагогов в отношении инклюзивного образования в целом сильно варьируется в зависимости от типа нарушений в развитии или заболевания обучающихся с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ): большая часть учителей лучше относятся к инклюзии учеников с физическими недостатками, чем с другими нарушениями [1, 4, 15, 16]; вместе с тем у значительной доли педагогов эмоционально-поведенческие проблемы вызывают более серьезную тревогу, чем интеллектуальные [12].

Однако из-за сложных взаимосвязей таких переменных, как личный опыт, профессиональная идентичность, политические тренды и отношение общества к детям, имеющим специальные образовательные потребности, выявление аттитюдов (установок) педагогов в отношении инклюзии различных категорий детей с ОВЗ – сложная задача. Например, некоторые британские учителя не могут напрямую заявить, что инклюзивная модель образования для них неприемлема, поскольку на государственном уровне она рассматривается как оптимальный вариант, обеспечивающий равные права образования для всех детей¹.

Цель данной статьи – обозначить и конкретизировать аттитюды педагогов в отношении образовательной инклюзии детей с РАС и на основе аналитического обзора отечественных и зарубежных научных источников выявить детерминанты, определяющие различную степень готовности учителей к работе с данным контингентом обучающихся.

¹ Special Educational Needs and Inclusion: Reflection and Renewal. Research Report. NASUWT, 2008. Available from: <https://www.nasuwt.org.uk/uploads/assets/uploaded/ddacdcb2-3cba-4791-850f32216246966e.pdf> (date of access: 02.04.2019).

Материалы и методы

Мы проанализировали 32 отечественных и 48 зарубежных научных и информационно-методических источников, посвященных отношению педагогов к инклюзивному образованию детей с эмоционально-поведенческими и ментальными нарушениями, в частности детей с РАС. Из этого массива были отобраны публикации, содержащие результаты эмпирических изысканий, направленных непосредственно на изучение аттитюдов педагогов к образовательной инклюзии детей с аутистическими расстройствами. Источники, в которых обучающиеся с РАС не выделялись в качестве самостоятельной группы и рассматривались в контексте общей выборки детей с ОВЗ, были исключены из дальнейшего анализа для предотвращения влияния побочных переменных на итоговые выводы нашего аналитического обзора.

Основную теоретико-методологическую базу исследования составили социально-психологические концепции формирования инклюзивной культуры в обществе. В процессе работы использовались методы теоретического и сравнительного анализа, систематизации и обобщения материалов об истоках предубеждений к детям с аутизмом со стороны различных социальных групп и о проблемах профессиональной подготовки педагогов к работе в условиях инклюзии.

Результаты исследования

1. Различия в аттитюдах отечественных и зарубежных педагогов в отношении образовательной инклюзии детей с РАС

За последнее десятилетие заметно выросло число научных публикаций по проблемам аутизма. Активно обсуждаются траектории образования и возможности социального развития обучающихся с аутистическими расстройствами в различных образовательных контекстах (в массовой и коррекционной школах, при комбинированном обучении с использованием дистанционных технологий и т. д.) [2, 5–9, 13, 17, 18]. При этом неизменно отмечается, что педагоги пока далеко не всегда настроены на взаимодействие с такими детьми в инклюзивном формате.

Так, в ходе опроса учителей массовых школ г. Оренбурга и Оренбургской области по поводу инклюзивного образования абсолютно все респонденты указали на свою неготовность обучать детей с РАС, выделив их среди всех нозологических групп учащихся с ОВЗ. Среди причин неготовности педагоги назвали недостаточность собственных знаний о соответствующих технологиях работы, проблемы финансирования, нехватку методического инструментария, невозможность уделять ученикам с осо-

быми потребностями достаточное время на уроках, отсутствие специализированных образовательных программ [5].

Н. Г. Манелис, Т. А. Медведовская и Е. В. Субботина приводят результаты анкетирования 74 специалистов дошкольных образовательных организаций (ДОО), предпринятого с целью определения спектра проблем, возникающих при создании специальных образовательных условий для воспитанников с РАС. Большинство опрошенных отметило необходимость посещения детских садов детьми с различными формами аутизма, так как это способствует социализации, развитию коммуникативной и познавательной сфер особого ребенка. В качестве главной проблемы, препятствующей адаптации детей с РАС, 83% участников анкетирования выделили поведенческие нарушения. Второе место заняли трудности вербального общения: понимание ребенком обращенной к нему речи (отметили 59% респондентов) и нарушение собственной речи (46% опрошенных). По мнению 38% педагогов, серьезные трудности создает отсутствие у воспитанника соответствующих возрасту навыков самообслуживания. Авторы исследования обращают внимание на то, что последняя проблема неодинаково воспринимается специалистами ДОО разных видов. Воспитатели организаций комбинированного типа и частных детских садов считают ее менее серьезной для адаптации ребенка в коллективе сверстников, тогда как педагоги массовых ДОО придают ей принципиальное значение [6].

За рубежом, где дети с РАС все чаще включаются в учебный процесс массовой школы и занимаются в обычных классах, аттитюды педагогов рассматриваются как чрезвычайно важное условие эффективности обучения. Подчеркивается, что отношение учителя к ученику с аутизмом может оказывать существенное влияние как на его академические достижения, так и на социальную адаптацию в школе и за ее пределами [9].

Позитивное отношение учителей к инклюзии детей с РАС и готовность обучать их вместе с нейротипичными школьниками демонстрируется учеными США. С. Kasa-Hendrickson и Р. Kluth проанализировали опыт пяти педагогов начального образования, работающих в инклюзивных классах, в которых были учащиеся с невербальным аутизмом. В исследовании, носившем качественный характер и включавшем наблюдение и серию интервью с каждым преподавателем, основное внимание уделялось выяснению того, что именно помогает учителю успешно вести уроки в таких условиях. Отмечены способности учителей воспринимать воспитанников с РАС как активных учеников класса и находить индивидуальный подход к ним, а также умение применять множество специализиро-

ванных средств. Единая позиция педагогов заключалась в настроенности на терпеливое ожидание достижений учеников с аутизмом (их, например, никогда не удаляли из класса из-за плохого поведения или неуспеваемости), заботливую поддержку и понимание их индивидуальных особенностей. Таким образом, американские учителя принимают инклюзию как свершившийся факт и неотъемлемый элемент современного образования: они способны взаимодействовать с детьми с тяжелыми формами аутизма, даже если те ведут себя необычно и /или терпят академические неудачи; знают о принципах организации образовательного пространства для таких учеников и реализуют эти принципы на практике [17].

Целью работы других американских авторов – Е. Финке, Д. МакНотон и Д. Драгер – было выявление стратегий, использующихся учителями общеобразовательных школ в инклюзивных классах, где есть дети с особыми потребностями, среди прочих и ученики с РАС, нуждающиеся в альтернативных (невербальных) средствах коммуникации. Результаты исследования, согласно полученным данным, можно разделить на четыре аспекта. Прежде всего, педагоги выразили расположенность к инклюзии детей с тяжелыми формами аутизма, заявив, что их присутствие в массовой образовательной среде полезно не только для них самих и их родителей, но и для нейротипичных одноклассников и коллектива школьных учителей в целом. К преимуществам инклюзии участники опроса отнесли формирование социальных навыков у детей с РАС, улучшение их поведения и академической успеваемости, обретение педагогами полезного профессионального опыта, а родителями – необходимой поддержки.

Второй аспект касается негативных эффектов инклюзии: повышенной напряженности и шума в учебном классе, нарушений типовых процедур урока, увеличения временных затрат учителя на планирование и подготовку к занятиям.

Третий – вызовы, связанные с инклюзией учеников с РАС. Это, в первую очередь, чрезмерное стремление их родителей добиться участия своих детей абсолютно во всех уроках и школьных мероприятиях, иногда даже вопреки здравому смыслу. Кроме того, следует упомянуть сложности составления личного образовательного маршрута для каждого ребенка с РАС, большую трудоемкость индивидуальной работы с ним, необходимость дополнительных, специальных занятий по развитию у него навыков социальной коммуникации.

Наконец, последний аспект – сопровождение инклюзивного процесса. Учителя указали на необходимость помощи других специалистов и консультаций у них, получения более полной и структурированной ин-

формации об особых потребностях детей с аутизмом, командного сотрудничества членов коллектива инклюзивной образовательной организации, регулярной работы с нейротипичными сверстниками учеников с РАС по формированию у первых просоциальной мотивации и готовности поддерживать одноклассника, отличающегося от них, а также на потребность оптимизации межведомственного взаимодействия [18].

Наиболее полным и развернутым на сегодняшний день исследованием, непосредственно посвященным аттитюдам педагогов по отношению к инклюзии детей с РАС, является диссертация С. Уилкерсон, выполненная в 2012 г. Работа проводилась на выборке из 626 сертифицированных преподавателей сферы общего и специального образования из 16 школьных округов штата Кентукки (США). В качестве диагностического инструментария использовался модифицированный вариант «Шкалы отношения учителей к инклюзии» (TATIS), а также авторская анкета для сбора данных о демографических характеристиках учителей и особенностях их профессионального опыта.

Результаты опроса показали, что в целом учителя поддерживают практику инклюзивного образования детей с РАС. 73,1% респондентов вообще категорически отвергли утверждение, что такие ученики не должны учиться в обычных классах, потому что они отнимают слишком много времени у педагога во вред другим детям. Но педагоги высказались против тотальной инклюзии: специализированные классы, по их мнению, должны сохраняться как альтернатива для удовлетворения образовательных потребностей учащихся с аутизмом. Почти все респонденты (83,4%) согласились с тем, что ответственность за обучение детей с РАС должна разделяться между представителями общего и специального образования. 63,4% поддержали идею объединения в инклюзивном процессе усилий обычных школьных преподавателей и специальных педагогов и модель обучения, при которой учителя получают постоянные консультации и методическую поддержку от междисциплинарной команды специалистов.

Несмотря на признание правильности посещения учащимися с аутизмом общеобразовательной школы, 68% выступили за сохранение отдельных классных комнат, предназначенных исключительно для детей с РАС. 49,8% считают, что этих учащихся периодически нужно удалять из обычных классов, чтобы облегчить им адаптацию в школе¹.

¹ Wilkerson S. E. Assessing teacher attitude toward the inclusion of students with autism: PhD Thesis. University of Louisville, 2012. Available from: <https://ir.lib->

В Великобритании обращают внимание на распространенность случаев исключения обучающихся с РАС из массовых школ. Истоки проблемы специалисты видят в неспособности учителей и администраторов образовательных учреждений оказать помощь таким ученикам в преодолении трудностей адаптации к требованиям школьной жизни, особенно в части успеваемости и соблюдения правил внутреннего распорядка. Данные трудности ощущаются наиболее остро при переходе детей с начальной ступени школы на среднюю. Интервью с подростками с РАС в возрасте от 11 до 18 лет, ранее исключенными из массовой школы, показали, что их опыт обучения вместе с нейротипичными сверстниками был крайне отрицательным: они «ненавидели» школу и часто отказывались идти в нее. В ходе интервью и сбора дополнительной информации – из бесед с родителями и документальных источников – восстанавливались цепочки событий: срывы в поведении детей приводили к конфликтам с педагогами и администраторами школ, не желающими понимать специфические потребности учеников с РАС, у которых перманентно ухудшалось эмоциональное состояние, повышалась тревожность, возникали соматические проблемы, случались эксцессы самоповреждения, и все в итоге завершалось прекращением их обучения в такой школе. Интересно мнение по этому поводу преподавателей специализированного центра, куда перемещались подростки с РАС, исключенные из массовых школ. С данной группой педагогов (N = 19) также было организовано интервью. Информанты полностью разделяли идеи инклюзии образования, считая ее оптимальным вариантом социализации детей с РАС. Вместе с тем все респонденты отмечали сложность построения отношений с учащимися, имеющими подобный диагноз, и подчеркивали, что их доверие является очень хрупким: если оно нарушено, то его восстановление требует колоссальных усилий. Как условие эффективной работы с данной категорией детей указывалось наличие специализированных помещений (классов), где они могут уединиться [9].

Наш аналитический обзор научных источников по обсуждаемой проблематике позволяет утверждать, что подавляющее большинство зарубежных коллег поддерживает концепцию инклюзивного образования, хотя ряд ученых высказывает сомнения по поводу целесообразности совместного обучения детей с РАС и их нормативно развивающихся сверстников в плане как психологического комфорта тех и других, так и академических успехов [9, 17, 18].

Российские специалисты сдержаннее высказываются об инклюзивной практике в целом, а по поводу детей с РАС занимают еще более осто-

rare.louisville.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=2570&context=etd (date of access: 02.04.2019).

рожную позицию, нередко склоняясь к тому, что эффективное обучение и развитие этой категории учащихся возможно только в специализированной (коррекционной) образовательной организации [5–8].

И отечественные, и зарубежные ученые акцентируют трудности взаимодействия учителей и детей с РАС – наиболее сложным контингентом обучающихся – и настаивают на обязательном сопровождении учебного процесса экспертами смежных областей, а также на дополнительном обучении педагогов инклюзивным методам и технологиям работы [6, 7, 9].

В свете сказанного актуализируется вопрос о системе внутренних и внешних факторов, определяющих специфику отношения педагогов к инклюзии детей с РАС.

2. Факторы, определяющие отношение педагогов к образовательной инклюзии детей с РАС

Анализируя содержание научных публикаций, мы пришли к заключению, что наиболее значимым фактором аттитюдов педагогов к инклюзивному образованию детей с РАС является *уровень информационной компетентности педагогов в области аутизма и специальная их подготовка по освоению методов и технологий обучения детей с различными формами аутизма* [6, 7, 10, 14, 19, 20].

М. Парк и М. Читгий, например, полагают, что участие учителей в тематических семинарах по работе с детьми с РАС активизирует запуск позитивного отношения к последним и практике образовательной инклюзии в целом [20].

С. Уилкерсон убедительно доказала, что, чем лучше учителя информированы о расстройствах в спектре аутизма, специфике образовательных потребностей учеников с РАС, методиках работы с ними, тем более они расположены к инклюзии таких детей и уверены в эффективности инклюзивного обучения¹.

По свидетельству П. Чатман, школьные учителя, освоившие не менее трех курсов повышения квалификации по тематике обучения детей с ОВЗ, больше благосклонны к подобной практике, чем их коллеги, не получившие такой глубокой подготовки или вообще не имеющие ее [10].

Причиной негативных установок и неприятия педагогами инклюзии детей с РАС является неосведомленность сотрудников и руководите-

¹ Wilkerson S. E. Assessing teacher attitude toward the inclusion of students with autism: PhD Thesis. University of Louisville, 2012. Available from: <https://ir.library.louisville.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=2570&context=etd> (date of access: 02.04.2019).

лей образовательных организаций о вариативности аутистических расстройств и особенностях потребностей обучающихся с РАС. Многим учителям системы общего образования не хватает знаний о методах работы с такими детьми, алгоритмах взаимодействия со специалистами в области РАС, а также способах вовлечения родителей в совместное принятие решений об образовании их ребенка [7].

Как российские, так и зарубежные ученые подчеркивают важность регулярного повышения квалификации учителей в области обучения детей с РАС. Соответствующие курсы и тренинги следует включить и в программы педагогической подготовки. Первым шагом может стать информационно-методическое просвещение учителей – общие сведения о РАС, вариативности форм этих расстройств, полиморфности симптоматики аутизма, коммуникативно-поведенческом своеобразии людей с РАС и их образовательных запросах [7, 9].

Следующий важный фактор отношения педагогов к образовательной инклюзии детей с РАС – *специфика поведения ребенка-аутиста при взаимодействии с учителем и с нейротипичными сверстниками*.

Н. Г. Манелис, Т. А. Медведовская и Е. В. Субботина, опираясь на данные анкетирования работников ДОО, утверждают, что наибольшие трудности у педагогов вызывает именно неадекватное поведение детей с РАС, в особенности если оно проявляется в агрессивной или аутоагрессивной формах. С подобными ситуациями воспитатели обычных детских садов, как правило, самостоятельно справиться не могут, а консультативная помощь дефектологов и / или психологов доступна им далеко не всегда. Поэтому у педагогов нередко складывается негативное отношение к детям с РАС, отмечаемое родителями [6].

Исследование С. Уилкерсон показало, что учителя, столкнувшись в своей деятельности с тяжелыми формами аутизма у учеников, менее позитивно оценивают потенциал инклюзии и довольно скептически – собственные профессиональные способности обучения детей с РАС, по сравнению с коллегами, имевшими дело с более легкими видами расстройств у учеников¹. Этот вывод согласуется с наблюдениями французских ученых, обнаруживших связь между эффективностью инклюзии и степенью симптоматики РАС: чем выраженнее были симптомы аутизма у детей, тем негативнее педагог относился к инклюзии [21].

¹ Wilkerson S. E. Assessing teacher attitude toward the inclusion of students with autism: PhD Thesis. University of Louisville, 2012 Available from: <https://ir.library.louisville.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=2570&context=etd> (date of access: 02.04.2019).

Качество взаимодействия учителя и ученика с РАС опосредовано и отношением к ребенку-аутисту его нейротипичных сверстников. К. Робертсон, Б. Чемберлен и К. Касари в ходе эксперимента предлагали одноклассникам детей с РАС перечислить имена учеников, объединяющихся в отдельные группы. Исходя из этого каждому учащемуся присваивались баллы, определяющие его популярность среди ровесников. Оказалось, что отношения с учителем у учеников с РАС и низким социальным рейтингом были хуже, чем у детей с высоким уровнем рейтинга [22]. То есть качество инклюзии ребенка с РАС зависит не только от готовности учителя обучать его, но и от целого комплекса условий, среди которых и статус ученика среди нормотипичных одноклассников.

На педагогические аттитюды влияют также *социально-демографические характеристики учителей, прежде всего возраст, стаж работы и профиль профессиональной деятельности.*

Так, М. Парк и М. Читтийо выяснили, что учителя старшего возраста (56 лет +) значительно критичнее воспринимают инклюзию, чем их младшие коллеги [20].

С. Уилкерсон приводит данные о том, что инклюзию активнее поддерживают более молодые (20–29 лет) и менее опытные (1–5 лет стажа) педагоги, нежели их старшие коллеги (40–59 лет) с солидным опытом работы (16 и более лет). Эту тенденцию необходимо учитывать руководителям образовательных организаций, своевременно направляя на повышение квалификации преподавателей зрелого возраста. Возможно, они в большей степени нуждаются и в многогранной консультативной поддержке специалистов, сопровождающих детей с РАС: медицинских работников, дефектологов, психологов, логопедов и т. д., так как инклюзивная практика для возрастных учителей – менее привычное и понятное явление, чем для молодых, которые в школьные годы могли получить опыт общения с одноклассниками, отличающимися от них своими особыми потребностями¹.

Интересны результаты исследований различий в отношении к инклюзии детей с РАС между педагогами общего и специального образования.

Э. Макгрегор и Э. Кэмпбелл проанализировали анкеты 49 учителей массовых школ и 23 – специальных. Первые не имели опыта работы с детьми с РАС и более скептически отзывались об образовательной инклюзии таких обучающихся, чем вторые. Несмотря на то, что специальные

¹ Wilkerson S. E. Assessing teacher attitude toward the inclusion of students with autism: PhD Thesis. University of Louisville, 2012. Available from: <https://ir.library.louisville.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=2570&context=etd> (date of access: 02.04.2019).

педагоги были настроены более позитивно к инклюзии детей с РАС, они указывали на трудности адаптации учеников с аутистическими расстройствами к условиям общей школы и на возможность неблагоприятной для нейротипичных учащихся атмосферы в классе, складывающейся при совместном обучении. Отмечалось также, что эффективность инклюзии может быть разной в каждом конкретном случае, так как многое зависит от степени выраженности у ребенка с РАС тех или иных нарушений [23].

К. Космерл, изучающая мнения педагогов общего и специального образования об инклюзии младших школьников с аутизмом, рассмотрела следующие вопросы:

- каковы различия между убеждениями учителей общего и специального образования об инклюзии в начальных классах учащихся с РАС?
- чем отличаются ответы педагогов общего и специального образования на конкретные вопросы «Шкалы отношения к аутизму для учителей» (AAST)?
- какие ресурсы и поддержка нужны учителям общеобразовательных школ для успешной инклюзии детей с РАС и какие рекомендации могут предложить им учителя специального образования?

Результаты исследования свидетельствуют о положительном отношении всех его участников к инклюзии учащихся с аутизмом, но специальные педагоги по сравнению с обычными школьными учителями проявили большую готовность к реализации такого обучения.

Педагоги массовых школ указали, что для успешной работы с обучающимися с РАС в условиях инклюзивного класса им необходимы тьютерская поддержка и повышение своей квалификации в соответствующей области, а также возможность получения консультаций различных специалистов в случаях возникновения затруднений при взаимодействии с данным контингентом школьников. Специальные педагоги выразили готовность оказать консультативную помощь учителям по разработке индивидуализированных образовательных программ для детей с РАС, использованию визуальных опор и подсказок, систем обмена изображениями (PECS), визуальных расписаний и других средств дополненной или альтернативной коммуникации (AAC) [24].

Схожее заключение о большей убежденности специальных педагогов, чем учителей массовых школ, в эффективности инклюзивного образования для детей с аутизмом содержится в работе С. Уилкерсон. Объяснение простое: специальные педагоги чаще контактируют с учениками с РАС, лучше понимают их поведение и потребности, обладают более глубокими знаниями об аутизме. Участники исследования высказали необхо-

димось объединения усилий обычных учителей и специально подготовленных педагогов в инклюзивном процессе¹.

Таким образом, отношение педагогов к инклюзивному образованию детей с РАС зависит как от характеристик самих педагогов, так и от симптоматики аутистических расстройств обучающихся. Важную роль в формировании готовности учителей к работе с этими детьми играет и фактор поддержки специалистов сопровождения (психолога, дефектолога, логопеда, тьютора). Обобщенный перечень детерминант установок педагогов на инклюзивный формат обучения детей с РАС представлен в таблице.

Детерминанты отношения педагогов
к образовательной инклюзии детей с РАС

Determinants of teachers' attitude towards educational inclusion of children with ASD

Факторы позитивного отношения к инклюзивному образованию детей с РАС	Факторы неприятия инклюзивного образования детей с РАС
● информационная компетентность в вопросах аутизма, полиморфности симптоматики РАС; ● специализированная подготовка в области методов и технологий обучения детей с РАС в условиях инклюзии; ● возможность получения профессиональных консультаций со стороны специалистов-смежников по вопросам обучения детей с РАС и взаимодействия с ними; ● личный опыт общения с людьми с РАС в частной жизни; ● отсутствие у обучающегося с РАС ярко выраженных эмоционально-поведенческих нарушений; ● молодой возраст учителя	● недостаточная информированность о гетерогенности аутизма и его проявлений; ● отсутствие специальных знаний и навыков, необходимых для работы с обучающимися с РАС в условиях инклюзии; ● отсутствие или недостаточность поддержки со стороны специалистов-смежников; ● наличие у обучающегося с РАС тяжелых эмоционально-поведенческих нарушений; ● отсутствие личного опыта общения с людьми, имеющими расстройство в спектре аутизма; ● зрелый или пожилой возраст учителя

Подводя итог аналитическому обзору и обсуждению факторов, обуславливающих отношение педагогов к образовательной инклюзии детей с РАС, обратим внимание на то, что большинство исследований по этой

¹ Wilkerson S. E. Assessing teacher attitude toward the inclusion of students with autism: PhD Thesis. University of Louisville, 2012. Available from: <https://ir.library.louisville.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=2570&context=etd> (date of access: 02.04.2019).

проблеме выполнено зарубежными авторами, в связи с чем актуализируется задача их эмпирической верификации в контексте российской инклюзивной практики. Вместе с тем отметим единодушие отечественных и зарубежных ученых по поводу значимости влияния информационно-методической компетентности педагогов, а также поддержки, получаемой ими от специалистов сопровождения, на готовность и способность обучать детей с РАС в условиях инклюзии.

Заключение

В современном мире практика включения детей с РАС в образовательную среду массовой школы продолжает расширяться, следовательно, все больше учителей сталкиваются с проблемами обучения данной категории школьников.

Предпринятый нами обзор исследований показал, что часть педагогов приветствует инклюзию детей с аутизмом, но многие учителя пока не готовы к такой деятельности в силу, прежде всего, недостатка своих знаний и навыков, адекватной методической поддержки и комплексной консультативной помощи. Нужно своевременно удовлетворять перечисленные потребности педагогов, а не ставить их при отсутствии должной подготовки перед фактом необходимости работы с детьми, развитие и поведение которых отличается от нормативного.

Система высшего образования также должна учитывать складывающуюся социальную ситуацию. Введение спецкурсов, обучающих студентов педагогического профиля стратегиям и технологиям работы с особыми детьми в условиях инклюзивной образовательной организации, может стать одним из действенных способов улучшения существующего положения дел.

Другим важным аспектом решения проблемы является разработка и совершенствование программ повышения квалификации педагогов и руководящего персонала школ в области образовательной и социальной коммуникации с детьми, имеющими разные формы аутистических расстройств.

Список использованных источников

1. Адеева Т. Н. Проблемные аспекты и факторы готовности к инклюзивному образованию педагогов и родителей // Сибирский педагогический журнал. 2017. № 4. С. 129–135.
2. Айсина Р. М., Максименко Ж. А. Перспективы применения виртуальных компьютерных технологий в психолого-педагогическом сопровождении детей с расстройствами аутистического спектра на ступени полного общего образования // Материалы XI Всероссийской научно-практической конференции «Психология образования: модернизация психолого-педагогического

образования». Москва: Общероссийская общественная организация «Федерация психологов образования России», 2015. С. 3–5.

3. Богомолова Е. А., Спиженкова М. А. Инклюзия: проблемное поле в сознании и мышлении учителей // Развитие профессионального мышления: исследовательские подходы и образовательные технологии: коллективная монография / под ред. Е. И. Горбачевой. Калуга, 2015. С. 166–194.

4. Тихонова И. В., Шипова Н. С., Адеева Т. Н., Иванова Е. А. Психологическое сопровождение школьников с ограниченными возможностями здоровья: потребности участников инклюзивного образовательного процесса // Вестник КГУ. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2017. № 4. С. 184–189.

5. Королева Ю. А. Отношение к инклюзивному образованию педагогов общеобразовательных организаций // Концепт. 2016. Т. 20. С. 77–80 [Электрон. ресурс]. Режим доступа: <http://e-koncept.ru/2016/56330.htm> (дата обращения: 23.03.2019).

6. Манелис Н. Г., Медведовская Т. А., Субботина Е. В. Анализ проблем, возникающих в дошкольном образовательном учреждении при создании специальных образовательных условий для детей с РАС. Результаты анкетирования // Аутизм и нарушения развития. 2013. Т. 41, № 2. С. 1–10.

7. Нестерова А. А., Айсина Р. М., Сулова Т. Ф. Сопровождение позитивной социализации детей с расстройствами аутистического спектра: практическое руководство для педагогов. Москва: РИТМ, 2016. 192 с.

8. Нестерова А. А., Айсина Р. М., Сулова Т. Ф. Модель сопровождения позитивной социализации детей с расстройствами аутистического спектра (РАС): комплексный и междисциплинарный подходы // Образование и наука. 2016. № 3 (132). С. 140–155. DOI: 10.17853/1994-5639-2016-3-140-155

9. Brede J., Remington A., Kenny L., Warren K., Pellicano E. Excluded from school: Autistic students' experiences of school exclusion and subsequent re-integration into school // Autism & Developmental Language Impairments. 2017. Vol. 2. P. 1–20. DOI: 10.1177/2396941517737511

10. Chatman P. C. Relationship between Teachers' Attitudes Toward Inclusion and Professional Development: EdD Thesis. Walden University, 2017. Available from: <https://scholarworks.waldenu.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=4493&context=dissertations> (date of access: 02.04.2019).

11. Loreman T., Deppeler H., Harvey D. Inclusive Education: A practical guide to supporting diversity in the classroom (2nd edn.). Oxford: Routledge, 2011. 320 p.

12. Riddick B. Labelling learners with SEND: the good, the bad and the ugly // Contemporary Issues in Special Educational Needs / A. Squires (Ed.). Maidenhead: Open University Press, 2012. P. 149–163.

13. Нестерова А. А., Хитрюк В. В. Стигматизация и предрассудки в отношении родителей, воспитывающих ребенка с расстройствами аутистического спектра // Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Психологические науки. 2018. № 4. С. 50–61. DOI: 10.18384/2310-7235-2018-4-50-61

14. John R. P. S., Knott F. J., Harvey K. N. Myths about autism: an exploratory study using focus groups // *Autism*. 2017. August 4. DOI: 10.1177/1362361317714990
15. Forlin C. Educators' beliefs about inclusive practices in Western Australia // *British Journal of Special Education*. 1995. Vol. 22, № 4. P. 179–185.
16. Branka C., Majda S. Attitudes of Slovene teachers towards the inclusion of pupils with different types of special needs in primary school // *Educational Studies*. 2011. Vol. 37, № 2. P. 171–195.
17. Kasa-Hendrickson C., Kluth P. We have to start with inclusion and work it out as we go: Purposeful inclusion for non-verbal students with autism // *International Journal of Whole Schooling*. 2005. Vol. 2, № 1. P. 2–14.
18. Finke E. H., McNaughton D. B., Drager D.M.R. All children can and should have the opportunity to learn: General education teachers' perspectives on including children with autism spectrum disorder who require ACC // *Augmentative and Alternative Communication*. 2009. Vol. 25, № 2. P. 110–122. DOI: 10.1080/07434610902886206
19. McConkey R., Bhlingri S. Children with autism attending preschool facilities: The experiences and perceptions of staff // *Early Childhood Development and Care*. 2003. № 173. P. 445–452.
20. Park M., Chitiyo M. An examination of teacher attitudes towards children with autism // *Journal of Research in Special Educational Needs*. 2011. Vol. 11, № 1. P. 70–78. DOI: 10.1111/j.1471-3802.2010.01181.x
21. Yianni-Coudurier C., Darrou C., Lenoir P., Verrecchia B., Assouline B., Ledesert B., Michelon C., Pry R., Aussilloux C., Baghdadli A. What clinical characteristics of children with autism influence their inclusion in regular classrooms? // *Journal of Intellectual Disability Research*. 2008. Vol. 52, № 10. P. 855–863. DOI: 10.1111/j.1365-2788.2008.01100.x
22. Robertson K., Chamberlain B., Kasari C. General education teachers' relationships with included students with autism // *Journal of Autism and Developmental Disorders*. 2003. Vol. 33, № 2. P. 123–130.
23. McGregor E. M. C. Campbell E. The Attitudes of Teachers in Scotland to the Integration of Children with Autism into Mainstream Schools // *Autism*. 2001. Vol. 5, № 2. P. 189–207.
24. Kosmerl K. M. A comparative investigation of general and special education elementary teachers' beliefs about including students with an educational disability of autism in the general education setting EdD Thesis. Widener University, 2011. Available from: <https://eric.ed.gov/?id=ED535631> (date of access: 02.04.2019).

References

1. Adeeva T. N. Current problems and the factors of readiness for inclusive education teachers and parents. *Sibirskii pedagogicheskii zhurnal = Siberian Pedagogical Journal*. 2017; 4: 129–135. (In Russ.)
2. Aysina R. M., Maksimenko Z. A. Prospects of using virtual computer technologies for psychological and pedagogical support to children with autism spectrum disorders on the full general education stage. In: *Psikhologiya obrazovaniya: Modernizatsiya psikhologo-pedagogicheskogo obrazovaniya: Materialy XI Vserossijskoj nauchno-prakticheskoy konferentsii = Educational Psychology: Modernization of psychological and pedagogical education: Materials of the XI All-Russian Scientific and Practical Conference*. Moscow: Voprosy Psichologii, 2019. P. 12–15.

ernisation of Psychological and Pedagogical Education. Materials of the XI All-Russian Scientific and Practical Conference; 2015 May 19–20; Moscow. Moscow: Russian Public Organisation “Educational Psychologists Russian Federation”; 2015. p. 3–5. (In Russ.)

3. Bogomolova E. A., Spizhenkova M. A. Inklyuziya: problemnoe pole v soznanii i myshlenii uchitelei = Inclusion: a problem area in teachers' mind and thinking. Razvitie professional'nogo myshleniya: issledovatel'skie podkhody i obrazovatel'nye tekhnologii = Development of professional thinking: Research approaches and educational technologies. Ed. by E. I. Gorbacheva. Kaluga: Tsiolkovskiy Kaluga State University; 2015. p. 166–194. (In Russ.)

4. Tikhonova I. V., Shipova N. S., Adeeva T. N., Ivanova E. A. Psychological support of schoolchildren with disabilities: The needs of participants in an inclusive educational process. Vestnik Kostromskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Pedagogika. Psikhologiya. Sotsiokinetika = Vestnik of Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics. 2017; 4: 184–189. (In Russ.)

5. Koroleva Yu. A. Attitude towards inclusive education of teachers of general education organisations. Nauchno-metodicheskii elektronnyi zhurnal “Kontsept” = Scientific and Methodological Electronic Journal “Concept” [Internet]. 2016 [cited 2019 Mar 10]; 20: 77–80. Available from: <http://e-koncept.ru/2016/56330.htm> (In Russ.)

6. Manelis N. G., Medvedovskaya T. A., Subbotina E. V. Analysis of the problems in preschool educational institution with the creation of special educational conditions for children with ASD. Results of the survey. Autizm i narusheniya razvitiya = Autism and Developmental Disorders. 2013; 2 (41): 1–10. (In Russ.)

7. Nesterova A. A., Aysina R. M., Suslova T. F. Soprovozhdenie pozitivnoi sotsializatsii detei s rasstroistvami autisticheskogo spektra. Prakticheskoe rukovodstvo dlya pedagogov = Positive socialisation support for children with autism spectrum disorders. A practical guide for educators. Moscow: Publishing House RITM; 2016. 192 p. (In Russ.)

8. Nesterova A. A., Aysina R. M., Suslova T. F. A positive socialisation model for children with autism spectrum disorders (ASD): Comprehensive and Interdisciplinary approaches. Obrazovanie i nauka = The Education and Science Journal. 2016; 3 (132): 140–155. (In Russ.)

9. Brede J., Remington A., Kenny L., Warren K., Pellicano E. Excluded from school: Autistic students' experiences of school exclusion and subsequent re-integration into school. Autism & Developmental Language Impairments [Internet]. 2017 [cited 2019 Apr 11]; 2: 1–20. Available from: <https://doi.org/10.1177/2396941517737511>

10. Chatman P. C. Relationship between teachers' attitudes toward inclusion and professional development [dissertation on the Internet]. Walden University; 2017. [cited 2019 Feb 27]. Available from: <https://scholarworks.waldenu.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=4493&context=dissertations>

11. Loreman T., Deppeler H., Harvey D. Inclusive education: A practical guide to supporting diversity in the classroom. 2nd ed. Oxford: Routledge; 2011. 320 p.

12. Riddick B. Labelling learners with SEND: The good, the bad and the ugly. Contemporary issues in special educational needs. Ed. by A. Squires. Maidenhead: Open University Press; 2012. p. 149–163.
13. Nesterova A. A., Khitryuk V. V. Stigmatisation and prejudice towards parents of children with autistic spectrum disorders. *Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo oblastnogo universiteta. Seriya: Psikhologicheskie nauki = Bulletin of Moscow Region State University. Series: Psychological Sciences*. 2018; 4: 50–61.
14. John R. P. S., Knott F. J., Harvey K. N. Myths about autism: An exploratory study using focus groups. *Autism* [Internet]. 2017 [cited 2019 Apr 11]; August 4. Available from: <https://doi.org/10.1177/1362361317714990>
15. Forlin C. Educators' beliefs about inclusive practices in Western Australia. *British Journal of Special Education*. 1995; 22 (4): 179–185.
16. Branka C., Majda S. Attitudes of Slovene teachers towards the inclusion of pupils with different types of special needs in primary school. *Educational Studies*. 2011; 37 (2): 171–195.
17. Kasa-Hendrickson C., Kluth P. We have to start with inclusion and work it out as we go: Purposeful inclusion for non-verbal students with autism. *International Journal of Whole Schooling* [Internet]. 2005 [cited 2019 Apr 11]; 2 (1): 2–14.
18. Finke E. H., McNaughton, D. B., Drager D. R. All children can and should have the opportunity to learn: General education teachers' perspectives on including children with autism spectrum disorder who require ACC. *Augmentative and Alternative Communication* [Internet]. 2009 [cited 2019 Feb 27]; 25 (2): 110–122. Available from: <https://doi.org/10.1080/07434610902886206>
19. McConkey R., Bhilgri S. Children with autism attending preschool facilities: The experiences and perceptions of staff. *Early Childhood Development and Care*. 2003; 173: 445–452.
20. Park M., Chitiyo M. An examination of teacher attitudes towards children with autism. *Journal of Research in Special Educational Needs*. 2011; 11: 70–78.
21. Yianni-Coudurier C., Darrou C., Lenoir P., Verrecchia B., Assouline B., Ledesert B., et al. What clinical characteristics of children with autism influence their inclusion in regular classrooms? *Journal of Intellectual Disability Research*. 2008; 52: 855–863.
22. Robertson K., Chamberlain B. Kasari C. General education teachers' relationships with included students with autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*. 2003; 33 (2): 123–130.
23. McGregor E. M. C., Campbell E. The attitudes of teachers in Scotland to the integration of children with autism into mainstream schools. *Autism*. 2001; 5 (2): 189–207.
24. Kosmerl K. M. A comparative investigation of general and special education elementary teachers' beliefs about including students with an educational disability of autism in the general education setting [dissertation on the Internet]. Widener University; 2011. [cited 2019 Feb 27]. Available from: <https://eric.ed.gov/?id=ED535631>

Информация об авторах:

Айсина Римма Михайловна – кандидат психологических наук, доцент кафедры возрастной психологии им. профессора Л. Ф. Обуховой Московского государственного психолого-педагогического университета; ORCID ID 0000–0003–1830–6991; Researcher ID S-8781–2017; Scopus Author ID 56458814900; Москва, Россия. E-mail: reiner@bk.ru

Нестерова Альбина Александровна – доктор психологических наук, профессор кафедры социальной психологии Московского государственного областного университета; ORCID ID 0000–0002–7830–9337; Scopus Author ID 56719360200; Мытищи, Россия. E-mail: anesterova77@rambler.ru

Суслова Татьяна Федоровна – кандидат психологических наук, доцент кафедры социальной работы Московского государственного областного университета; Scopus Author ID 56719395200; Мытищи, Россия. E-mail: si-bir812@mail.ru

Хитрюк Вера Валерьевна – доктор педагогических наук, доцент, директор Института инклюзивного образования Белорусского государственного педагогического университета им. Максима Танка; Минск, Республика Беларусь. E-mail: hvv64@tut.by

Вклад соавторов:

Р. М. Айсина обосновала концепцию статьи, провела сравнительный анализ детерминант, определяющих позиции отечественных и зарубежных педагогов в отношении инклюзивного образования детей с РАС, принимала участие в обобщении результатов исследования и формулировке выводов, оформлении рукописи в соответствии с требованиями издателя.

А. А. Нестерова разработала дизайн обзорно-аналитического исследования, обобщила результаты обзора зарубежных публикаций; принимала участие в формулировке выводов предпринятого изыскания.

Т. Ф. Суслова проводила анализ и обобщение отечественных работ, посвященных отношению педагогов к образовательной инклюзии детей с РАС, принимала участие в оформлении рукописи в соответствии с требованиями издателя.

В. В. Хитрюк проводила анализ зарубежных исследований по проблеме влияния социально-демографических характеристик педагогов на отношение к идее образовательной инклюзии обучающихся с РАС.

Статья поступила в редакцию 14.05.2019; принята в печать 16.10.2019.

Автор прочитал и одобрил окончательный вариант рукописи.

Information about the authors:

Rimma M. Aysina – Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor, Department of Developmental Psychology named after L. F. Obukhova, Moscow State University of Psychology and Education; ORCID ID: 0000-0003-

1830-6991; Researcher ID: S-8781-2017; Scopus Author ID: 56458814900; Moscow, Russia. E-mail: reiner@bk.ru

Albina A. Nesterova – Doctor of Psychological Sciences, Professor, Department of Social Psychology, Moscow Region State University; ORCID ID: 0000-0002-7830-9337; Scopus Author ID: 56719360200; Moscow region, Mytishchi, Russia. E-mail: anesterova77@rambler.ru

Tatiana F. Suslova – Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor, Department of Social Work, Moscow Region State University; Scopus Author ID: 56719395200; Moscow region, Mytishchi, Russia. E-mail: sibir812@mail.ru

Vera V. Khitryuk – Doctor of Pedagogical Sciences, Director of the Institute of Inclusive Education, Belarusian State Pedagogical University named after Maxim Tank; Minsk, Republic of Belarus. E-mail: hvv64@tut.by

Contribution of the authors:

R. M. Aysina substantiated the concept of the article, conducted a comparative analysis of the factors that determined attitudes of domestic and foreign teachers towards inclusive education of children with ASD, took part in data summarisation, formulation of conclusions and manuscript preparation.

A. A. Nesterova created a research design, generalised results of foreign studies on the issue of teachers' attitudes towards inclusive education of children with ASD and took part in formulation of research conclusions.

T. F. Suslova analysed and summarised Russian academic publications on the issue of teachers' attitudes towards educational inclusion of children with ASD and took part in manuscript preparation.

V. V. Khitryuk analysed foreign studies that examined the impact of teachers' social and demographic characteristics on their attitude towards educational inclusion of students with ASD.

Received 14.05.2019; accepted for publication 16.10.2019.

The authors have read and approved the final manuscript.

СОДЕРЖАНИЕ 2019

ПРОБЛЕМЫ МЕТОДОЛОГИИ

Байкова Л. А., Косарева М. А., Никоненко Е. А., Вайтнер В. В., Мажж А. Освоение студентами метода анализа структуры вещества как способ формирования научного мышления будущих специалистов. Ч. I. 7; 41

Байкова Л. А., Косарева М. А., Никоненко Е. А., Вайтнер В. В., Мажж А. Освоение студентами метода анализа структуры вещества как способ формирования научного мышления будущих специалистов. Ч. II. 8; 29

Гапонцев В. А., Федоров В. А., Гапонцева М. Г. Принцип симметрии как основа интеграции в науке и его значение для образования 4; 9

Сомкин А. А. Личностно-ориентированный подход в системе современного гуманитарного образования: от монологизма к диалогической модели обучения 3; 9

Тестов В. А. Красота в математическом образовании: синергетическое мировидение 2; 9

ОБЩИЕ ВОПРОСЫ ОБРАЗОВАНИЯ

Амбарова П. А., Зборовский Г. Е., Шаброва Н. В. «Старое» и «новое» доверие в высшем образовании 1; 9

Асташова Н. А., Бондырева С. К., Жук О. Л. Подготовка будущего учителя к реализации идей поликультурного образования в диалоговом образовательном пространстве 2; 27

Асташова Н. А., Бондырева С. К., Жук О. Л. Ресурсы диалогового образовательного пространства как основа организации поликультурного образования 3; 29

Батаева Е. В. Когнитивные и метакогнитивные способности обучающихся в контексте смарт-образования 4; 36

Емельянова И. Н., Теплякова О. А., Ефимова Г. З. Практика использования современных методов оценки на разных ступенях образования 6; 9

Иванова Е. В., Виноградова И. А., Зададаев С. А. Исследование образовательной среды школы в контексте обеспечения равного доступа к качественному образованию 7; 69

Кантор В. З., Проект Ю. А. Инклюзивное высшее образование: социально-психологическое благополучие студентов 2; 51

Корнеев Т. Н. Рефлексивные методы познания в образовательной деятельности: феноменологическая герменевтика 6; 29

Смоляков Д. А. О генезисе интернационализации высшего образования 8; 9

Усольцев А. П., Антипова Е. П. Инновационная деятельность учителей – миф или реальность? 5; 9

Тумашева О. В., Кириллова Н. А., Михалкина Е. А. Готовность будущих учителей к реализации системно-деятельностного подхода как педагогический феномен 5; 42

ОБРАЗОВАНИЕ И МЕЖДУНАРОДНАЯ ПОЛИТИКА

Ковба Е. Г., Грибовод Д. М. Международная академическая мобильность сквозь призму теории «мягкой силы» 10; 9

УПРАВЛЕНИЕ ОБРАЗОВАНИЕМ

Блинов В. И., Сергеев И. С., Есенина Е. Ю., Куртеева Л. Н., Осадчева С. А. Управление региональными системами подготовки кадров 3; 50

Коковихин А. Ю., Мокроносов А. Г., Огородникова Е. С. Институциональное моделирование системы управления региональными участниками дуального образования 2; 74

Нуриева Л. М., Киселев С. Г. Распределение контрольных цифр приема в вузы: проблемы конкурсного отбора 6; 46

Романов Е. В. Оценка эффективности деятельности вузов: противоречия и парадоксы. Ч. I. 9; 9

Романов Е. В. Оценка эффективности деятельности вузов: противоречия и парадоксы. Ч. II 10; 32

Романов Е. В. Феномен утраты неявного знания высшей школой: причины и последствия. Ч. I 4; 60

Романов Е. В. Феномен утраты неявного знания высшей школой: причины и последствия. Ч. II. 5; 61

Эзрох Ю. С. Кадровые перспективы российских университетов: кто будет преподавать в недалеком будущем? 7; 9

Muraveva A. A., Oleynikova O. N., Aksenova N. M., Dorozhkin E. M. National qualifications system in Russia – an epistemological perspective 4; 92

ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

Амбарова П. А., Зборовский Г. Е. Профессиональное образование для людей «серебряного возраста» 10; 59

Андреева О. С., Селиванова О. А., Васильева И. В. Комплексная диагностика компонентов исследовательской компетенции у студентов педагогических направлений вуза 1; 37

Астахова А. В. Понятие когнитивной культуры студента: определение и условия развития 10; 89

Бахлова О. В., Бахлов И. В., Напалкова И. Г., Солдатова А. С. Разработка программы прикладного исследования как инструмент становления исследовательской компетентности будущих политологов (на примере темы «Пространственное развитие России как фактор нациестроительства и формирования национальной идеи») 9; 49

Белякова Е. Г., Захарова И. Г. Взаимодействие студентов вуза с образовательным контентом в условиях информационной образовательной среды 3; 77

Вострикова Н. М. Модель фундаментальной химической подготовки бакалавров технико-технологических направлений в информационно-деятельностной образовательной среде смешанного обучения 6; 72

Зеер Э. Ф., Третьякова В. С., Мирошниченко В. И. Стратегические ориентиры подготовки педагогических кадров для системы непрерывного профессионального образования 6; 93

Перминов Е. А., Гаджиев Д. Д., Абдуразаков М. М. Об актуальности фундаментализации математической подготовки студентов педагогических направлений в цифровую эпоху 5; 86

Плетьяго Т. Ю., Остапенко А. С., Антонова С. Н. Педагогические модели смешанного обучения в вузе: обобщение опыта российской и зарубежной практики 5; 112

Привалов А. Н., Богатырева Ю. И., Романов В. А. Инжиниринговый центр как инновационный компонент профессиональной подготовки бакалавров IT-направлений 7; 90

Слабин В. К. Знание и восприятие химических эпонимов студентами университетов Беларуси и США 7; 113

Степанова А. Н., Зеер Э. Ф. Soft skills как предикторы жизненного самоосуществления студентов 8; 65

Штейнберг В. Э., Вахидова А. В., Габитова Э. М. Анализ профессионально-образовательной проблематики при обосновании компетенций специалиста производственного кластера 1; 59

Pleshakova A. Yu. Germany's Dual Education System: The Assessment by its Subjects 5; 130

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ

Аношкин И. В., Сычев О. А. Связь семейных ценностей молодежи с гедонизмом и эвдемонией 8; 90

Барашкова Е. В., Дробышева-Разумовская Л. И., Дорфман Л. Я. Интегративная музыкальная психология 2; 96

Гаранина Ж. Г., Баляев С. И., Ионова М. С. Роль самоотношения в личностно-профессиональном саморазвитии студентов высшей школы 1; 82

Маралов В. Г., Ситаров В. А. Позиции ненасилия и невмешательства у студентов: сравнительный анализ 4; 115

Поповкин А. В., Поповкина Г. С. Исцеление логосом: христианские аспекты некоторых современных психолого-педагогических практик 7; 143

Садовникова Н. О., Мирзаахмедов А. М. Актуальные смысловые состояния педагогов, переживающих профессиональный кризис личности 2; 113

Степанова А. А., Сыманюк Э. Э. Этнокультурный тренинг как фактор профилактики этнической отчужденности личности 5; 157

Хасханова М. Т., Верещагина М. В. Типы религиозной идентичности чеченских студентов 9; 80

Volkova I. P., Koroleva N. N., Bogdanovskaya I. M., Ikonnikova G. Yu., Mashkova A. V. Problematic Internet Usage by Adolescents with Disabilities 9; 98

СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ

Кисляков П. А., Шмелева Е. А., Говин О. Современное волонтерство в воспитании просоциального поведения личности 6; 122

СОЦИОЛОГИЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ

Абрамова С. Б., Антонова Н. А., Пименова О. И. Привлекательность города как фактор территориальной мобильности в оценках студентов (на примере города Екатеринбург) 1; 97

Баляев С. И., Буркова Д. А., Морозова Н. Н. Особенности представлений о законе и справедливости у студентов вуза 8; 112

Долженко Р. А., Карпилянский В. А., Хади Р. А., Диденко А. С. Мотивация молодых ученых к научно-исследовательской деятельности в российских региональных вузах 9; 122

Евплова Е. В. Общесоциальный характер личностной и корпоративной конкурентоспособности будущего специалиста: результаты социологического исследования 2; 132

Меренков А. В., Сандлер Д. Г., Шаврин В. С. Особенности изменений ориентаций выпускников бакалавриата на трудоустройство 10; 116

Огородников А. Ю., Руппель Е. Ю. Институциональные возможности и границы профессиональной самореализации научных работников в условиях инновационной перестройки российской науки 8; 130

Старшинова А. В. Противоречия мотивации учащейся молодежи к деятельности в волонтерских организациях 10; 143

Шафранов-Куцев Г. Ф., Ефимова Г. З. Место системы профессионального образования в формировании конкурентоспособности выпускников 4; 139

СОЦИАЛЬНАЯ ПЕДАГОГИКА

Заславская О. В., Малафий А. С. Психолого-педагогическая готовность эскурсовода к работе с людьми с ограниченными возможностями здоровья 10; 167

Мурзина И. Я., Казакова С. В. Перспективные направления патриотического воспитания 2; 155

Тагильцева Н. Г., Бызова М. А., Матвеева Л. В. Личностно ориентированные модели развития музыкально одаренных детей 3; 106

ИНФОРМАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ОБРАЗОВАНИИ

Алюшин М. В., Колобашкина Л. В. Мониторинг текущего состояния обучающихся как средство повышения эффективности образовательного процесса 2; 176

МЕТОДИКИ ОБУЧЕНИЯ

Булгаков В. В., Лазарев А. А., Коноваленко Е. П., Мочалова Т. А. Игровой метод практической подготовки офицеров государственной противопожарной службы 4; 183

Tatarinova M. N., Sungurova O. V. The implementation of emotionally-valuable component of the content of foreign-language education (on the material of study course "Spotlight"). Part I. 6; 146

Tatarinova M. N., Sungurova O. V. The implementation of emotionally-valuable component of the content of foreign-language education (on the material of study course "Spotlight"). Part II. 7; 164

ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ

Солодихина М. В., Солодихина А. А. Развитие критического мышления магистрантов с помощью STEM-кейсов 3; 125

ДОПОЛНИТЕЛЬНОЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

Игнатьева Г. А., Тулупова О. В., Матчина С. В. Технология самоопределяемого обучения как новый формат дополнительного профессионального образования педагогов 4; 162

ДОШКОЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

Веретенникова В. Б., Шихова О. Ф., Шихов Ю. А. Технология развития базовых компетенций педагогов и родителей дошкольников 9; 154

КОРРЕКЦИОННАЯ ПЕДАГОГИКА

Денисова О. А., Гудина Т. В., Букина И. А., Леханова О. А., Селина А. В. Формирование адаптационного и интеграционного потенциала детей с задержкой психического развития в художественно-творческой деятельности 8; 164

ВОПРОСЫ ЗДОРОВЬЕСБЕРЕЖЕНИЯ В ОБРАЗОВАНИИ

Федоров В. А., Чедов К. В. Формирование культуры здоровья обучающихся на основе кластерного взаимодействия: потенциал регионального образовательного пространства 9; 186

Московченко О. Н., Захарова А. В., Третьякова Н. В., Людина Н. В., Катцин О. А., Саволайнен Г. С. Использование аппаратно-программного комплекса для индивидуализации физкультурно-оздоровительной и спортивной деятельности студентов 1; 124

Колокольцев М. М., Ермаков С. С., Третьякова Н. В. К вопросу организации физической подготовки в вузе с учетом конституциональной типологии и группы здоровья студентов 5; 181

ДИСКУССИИ

Смирнов И. П. Педагогическая наука России: истории – много, стратегии – нет 3; 154

КОНСУЛЬТАЦИИ

Виноград Д. В., Зыков А. В. Военно-прикладные средства физического воспитания в довузовских образовательных учреждениях Министерства обороны России 6; 171

Малярчук Н. Н., Криницына Г. М., Пашенко Е. В., Пивненко В. В. Профессионально-пропедевтический консилиум в вузе 3; 175

Kuprina T. V., Beketova A. P., Minasyan S. M. Self-organising systems in the context of academic environment 1; 150

ОБЗОРЫ НАУЧНЫХ ПУБЛИКАЦИЙ

Айсина Р. М., Нестерова А. А., Суслова Т. Ф., Хитрюк В. В. Аттitudes педагогов в отношении инклюзивного образования детей с РАС: обзор отечественных и зарубежных исследований 10; 189

Цаликова И. К., Пахотина С. В. Научные исследования по вопросам формирования soft skills (обзор данных в международных базах Scopus, Web of Science) 8; 187

CONTENTS 2019

METHODOLOGY PROBLEMS

Baikova L. A., Kosareva M. A., Nikonenko E. A., Vaitner V. V., Majee A. Students' Mastering of Structural Analysis of Substance as a Method to Form Future Specialists' Scientific Thinking. Part I. 7; 41

Baikova L. A., Kosareva M. A., Nikonenko E. A., Vaitner V. V., Majee A. Students' Mastering of Structural Analysis of Substance as a Method to Form Future Specialists' Scientific Thinking. Part II. 8; 29

Gapontsev V. L., Fedorov V. A., Gapontseva M. G. Symmetry Principle as a Basis for Integration in Science and its Value for Education 4; 9

Somkin A. A. Personally-Oriented Approach in the System of Education in the Humanities: From Monologism to Dialogical Model of Teaching 3; 9

Testov V. A. Beauty in Mathematical Education: Synergetic Worldview 2; 9

GENERAL EDUCATION

Ambarova P. A., Zborovsky G. E., Shabrova N. V. "Old" and "New" Trust in Higher Education 1; 9

Astashova N. A., Bondyрева S. K., Zhuk O. L. Preparation of Future Teachers for the Implementation of the Ideas of Multicultural Education in the Interactive Educational Space 2; 27

Astashova N. A., Bondyрева S. K., Zhuk O. L. Resources of Interactive Educational Space as a Basis for the Organisation of Multicultural Education 3; 29

Bataeva E. V. Cognitive and Metacognitive Skills of Students in the Context of Smart-Education 4; 36

Emelyanova I. N., Teplyakova O. A., Efimova G. Z. Modern Evaluation Methods at Various Levels of Education 6; 9

Ivanova E. V., Vinogradova I. A., Zadadaev S. A. The Study of School Educational Environment in the Context of Ensuring Equal Access to Quality Education 7; 69

Kantor V. Z., Proekt Yu. L. Inclusive Higher Education: Socio-Psychological Well-Being of Students 2; 51

Korneenko T. N. Reflexive Methods of Knowledge in Educational Activities: Phenomenological Hermeneutics 6; 29

Smaliakou D. A. The Genesis of Higher Education Internationalisation 8; 9

Tumasheva O. V., Kirillova N. A., Mikhalkina E. A. The Readiness of Future Teachers to the Implementation of System-Activity Approach as a Pedagogical Phenomenon 5; 42

Usol'tsev A. P., Antipova E. P. Innovative Activity of Teachers – Myth or Reality? 5; 9

EDUCATION AND INTERNATIONAL POLITICS

Kovba D. M., Gribovod E. G. International Academic Mobility through the Prism of Soft Power Theory 10; 9

MANAGEMENT OF EDUCATION

Blinov V. I., Sergeev I. S., Esenina E. Yu., Kurteeva L. N., Osadcheva S. A. Management of Regional Training Systems 3; 50

Ezrokh Yu. S. HR Perspectives of Russian Universities: Who Will Teach in the Near Future? 7; 9

Kokovikhin A. Yu., Mokronosov A. G., Ogorodnikova E. S. Institutional Modelling of the Management System for Regional Participants of Dual Education 2; 74

Muravyeva A. A., Oleynikova O. N., Aksenova N. M., Dorozhkin E. M. National Qualifications System in Russia – an Epistemological Perspective 4; 92

Nurieva L. M., Kiselev S. G. Distribution of University Admission Quotas: Problems of Competitive Selection Process 6; 46

Romanov E. V. Efficiency Assessment of Higher Education Institutions: Contradictions and Paradoxes. Part I. 9; 9

Romanov E. V. Efficiency Assessment of Higher Education Institutions: Contradictions and Paradoxes. Part II. 10; 32

Romanov E. V. The Phenomenon of Tacit Knowledge Loss in High School: Causes and Consequences. Part I. 4; 60

Romanov E. V. The Phenomenon of Tacit Knowledge Loss in High School: Causes and Consequences. Part II. 5; 61

VOCATIONAL EDUCATION

Ambarova P. A., Zborovsky G. E. Vocational Education for People of the Third Age 10; 59

Andreeva O. S., Selivanova O. A., Vasilieva I. V. A Comprehensive Diagnosis of Components of Pedagogical Students' Research Competency 1; 37

Astakhova L. V. The Concept of Student Cognitive Culture: Definition and Conditions for Development 10; 89

Bakhlova O. V., Bakhlov I. V., Napalkova I. G., Soldatova A. S. Development of the Programme of Applied Research as a Tool for the Formation of Research Competency of Future Political Scientists (on the Example of the

Theme “Spatial Development of Russia as a Factor in Nation-Building and National Idea Formation”) 9; 49

Belyakova E. G., Zakharova I. G. Interaction of University Students with Educational Content in the Conditions of Information Educational Environment 3; 77

Perminov E. A., Gadjiev D. D., Abdurazakov M. M. About Relevance of Fundamentalisation of Mathematical Training of Students of the Pedagogical Directions during the Digital Era 5; 86

Pleshakova A. Yu. Germany’s Dual Education System: The Assessment by its Subjects 5; 130

Pletyago T. Y., Ostapenko A. S., Antonova S. N. Pedagogical Models of Blended Learning: On the Experience of Russian and Foreign Practice of Design and Implementation 5; 112

Privalov A. N., Bogatyreva Yu. I., Romanov V. A. Engineering Centre as Innovative Component of Professional Training of Future IT Specialists 7; 90

Slabin U. K. Knowledge and Perception of Eponyms in Chemistry by University Students in Belarus and the United States 7; 113

Steinberg V. E., Vakhidova L. V., Gabitova E. M. An Analysis of the Vocational-Educational Problematics for Substantiating Production Specialist Competencies 1; 59

Stepanova L. N., Zeer E. F. Soft Skills as Predictors of Students’ Life Self-Fulfillment 8; 65

Vostrikova N. M. The Model of Fundamental Chemical Training of Bachelors of Technical and Technological Directions in the Conditions of Blended Learning 6; 72

Zeer E. F., Tretyakova V. S. Strategic Directions of Pedagogical Personnel Training for the System of Continuing Vocational Education 6; 93

PSYCHOLOGICAL RESEARCH

Anoshkin I. V., Sychev O. A. The Relationship of Youth Family Values with Hedonism and Eudemonia 8; 90

Barashkova E. V., Drobysheva-Razumovskaya L. I., Dorfman L. Ya. Integrative Musical Psychology 2; 96

Garanina Zh. G., Balyaev S. I., Ionova M. S. The role of Self-Attitude in the Personal and Professional Development of High School Students 1; 82

Khaskhanova M. T., Vereshchagina M. V. The Types of Religious Identity of Chechen Students 9; 80

Maralov V. G., Sitarov V. A. Positions of Non-Violence and Non-Interference in Students: Comparative Analysis 4; 115

Popovkin A. V., Popovkina G. S. Healing by Logos: Christian Aspects of Certain Modern Psycho-Pedagogical Practices 7; 143

Sadovnikova N. O., Mirzaahmedov A. M. Relevant Concepts of a Teacher's State When Experiencing Professional Identity Crisis 2; 113

Stepanova A. A., Symaniuk E. E. Ethnocultural Training as a Factor in Preventing Ethnic Alienation of a Personality 5; 157

Volkova I. P., Koroleva N. N., Bogdanovskaya I. M., Ikonnikova G. Yu., Mashkova A. V. Problematic Internet Usage by Adolescents with Disabilities 9; 98

SOCIO-PSYCHOLOGICAL RESEARCH

Kislyakov P. A., Shmeleva E. A., Gowin O. Contemporary Volunteering in the Formation of Prosocial Behaviour of a Person 6; 122

SOCIOLOGICAL RESEARCH

Abramova S. B., Antonova N. L., Pimenova O. I. Attractiveness of a City as a Factor of Territorial Mobility in Student Estimates (on the Example of Ekaterinburg) 1; 97

Balyaev S. I., Burkova D. A., Morozova N. N. The Peculiarities of Ideas about Law and Justice among High School Students 8; 112

Dolzhenko R. A., Karpilianskii V. A., Hady R. A., Didenko A. S. Young Scientists' Motivation for the Research Activity in Russian Regional Universities 9; 122

Evplova E. V. Social Characteristics of Personal and Corporate Competitiveness of Future Specialists: Results of Research 2; 132

Merenkov A. V., Sandler D. G., Shavrin V. S. The Features of Changes in Orientations to Employment among Bachelor's Graduates 10; 116

Ogorodnikov A. U., Ruppel E. U. Institutional Possibilities and Limits of Professional Self-Realisation of Researchers under the Innovative Restructuring of Russian Science 8; 130

Shafranov-Kutsev G. F., Efimova G. Z. The place of Professional Education System in the Formation of Graduates' Competitiveness 4; 139

Starshinova A. V. Contradictions of Students' Motivation for Participation in the Activities of Voluntary Organisations 10; 143

SOCIAL PEDAGOGY

Murzina I. Ya., Kazakova S. V. Perspective Directions of Patriotic Education 2; 155

Tagiltseva N. G., Byzova M. A., Matveyeva L. V. Personally-Oriented Models of Development of Musically Gifted Children 3; 106

Zaslavskaya O. V., Malafiy A. S. Psychological and Pedagogical Readiness of a Guide to Work with Disabled People 10; 167

INFORMATION TECHNOLOGIES IN EDUCATION

Alyushin M. V., Kolobashkina L. V. Monitoring of the Current Status of Students as a Means of Increasing the Effectiveness of Educational Process 2; 176

TEACHING METHODS

Bulgakov V. V., Lazarev A. A., Konovalenko E. P., Mochalova T. A. Practical Training of Officers of the State Fire Service through Game-Based Learning 4; 183

Tatarinova M. N., Sungurova O. V. The Implementation of Emotionally-Valuable Component of the Content of Foreign-Language Education (on the Material of Study Course "Spotlight"). Part I. 6; 146

Tatarinova M. N., Sungurova O. V. The Implementation of Emotionally-Valuable Component of the Content of Foreign-Language Education (on the Material of Study Course "Spotlight"). Part II. 7; 164

EDUCATIONAL TECHNOLOGIES

Solodikhina M. V., Solodikhina A. A. Development of Critical Thinking of Master's Degree Students Using STEM Cases 3; 125

CONTINUING PROFESSIONAL EDUCATION

Ignatieva G. A., Tulupova O. V., Matchina S. V. Technology of Self-Determined Learning as a New Format of Continuing Professional Education of Teachers 4; 162

PRESCHOOL EDUCATION

Veretennikova V. B., Shikhova O. F., Shikhov Yu. A. The Technique for the Development of Basic Preschool Teacher and Parental Competencies 9; 154

CORRECTIONAL PEDAGOGY

Denisova O. A., Gudina T. V., Bukina I. A., Lekhanova O. L., Selina A. V. Formation of Adaptive and Integrative Potential of Children with Mental Retardation in Artistic and Creative Activities 8; 164

ISSUES OF HEALTH PRESERVATION IN EDUCATION

Fedorov V. A., Chedov K. V. Actualisation of Regional Capacity Educational Space Based on Cluster Interaction: Aspect of Formation of Training Health Culture 9; 186

Kolokoltsev M. M., Iermakov S. S., Tretyakova N. V. Organisation of Physical Education at the University Based on Students' Constitutional Types and Health Groups 5; 181

Moskovchenko O. N., Zakharova L. V., Tretyakova N. V., Lyulina N. V., Kattsin O. A., Savolaynen G. S. Individualisation of Students' Sport and Recreational Physical Activities through Application of Hardware and Software Complex 1; 124

DISCUSSIONS

Smirnov I. P. Pedagogical Science in Russia: Much History, No Strategies 3; 154

CONSULTATIONS

Kuprina T. V., Beketova A. P., Minasyan S. M. Self-Organising Systems in the Context of Academic Environment 1; 150

Malyarchuk N. N., Krinitzyna G. M., Pashchenko E. V., Pivnenko V. V. Professional Propaedeutic Council in the University 3; 175

Vinograd D. V., Zykov A. V. Military-Applied Means of Physical Education in Pre-University Educational Institutions of the Russian Ministry of Defence 6; 171

REVIEWS OF ACADEMIC PUBLICATIONS

Aysina R. M., Nesterova A. A., Suslova T. F., Khitryuk V. V. Teachers' Attitudes Towards Inclusive Education of Children with ASD: A Review of Russian and Foreign Research 10; 189

Tsalikova I. K., Pakhotina S. V. Scientific Research on the Issue of Soft Skills Development (Review of the Data in International Databases of Scopus, Web of Science) 8; 187

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 – 12 пунктов, полужирный, выравнивание – по левому краю).

2. Ф. И. О. авторов полностью, место работы, город, страна, электронный адрес (русскаяязычный 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., Kolo-deznikova 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.

Examples:

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

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

Описание статьи из электронного журнала:

Format:

Author AA, Author BB. Title of article. Abbreviated title of Journal [Internet]. Date of publication YYYY MM [cited YYYY Mon DD]; volume number (issue number): page numbers. Available from: URL

Автор, Автор, Автор. Название статьи. Название журнала [Internet]. Дата публикации [cited YYYY abb. Month DD]; № выпуска: стр. Available from: URL

Examples:

Tishkov V. A. About the concept of the state national policy. *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)

Образование и наука. Том 21, № 10. 2019/The Education and Science Journal. Vol. 21, № 10. 2019

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

Bibliographic description of a journal article (periodicals) retrieved from the Internet

Format:

Author AA, Author BB. Title of article. Abbreviated title of Journal [Internet]. Date of publication YYYY MM [cited YYYY Mon DD]; volume number (issue number): page numbers. Available from: URL

Examples:

Tishkov V. A. About the concept of the state national policy. *Bjulleten' Seti jetnologicheskogo monitoringa i rannego preduprezhdenija konfliktov* = *Bulletin of Network of Ethnological Monitoring and Early Warning of the Conflicts* [Internet]. 1996 [cited 2015 Nov 2]; № 9. Available from: http://valerytishkov.ru/cntnt/publikacii3/publikacii/o_konzepzi.html (In Russ.)

Herrington TyAnna K. Crossing global boundaries: Beyond intercultural communication. *Journal of Business and Technical Communication* [Internet]. Published in Association with Iowa State University. 2010 [cited 2017 Apr 26]; 24 (4): 516–539. Available from: <https://doi.org/10.1177/1050651910371303>