

DOI: 10.15507/1991-9468.086.021.201701

ISSN 1991-9468 (Print), 2308-1058 (Online)

Том 21, № 1. 2017

Vol. 21, no. 1. 2017

(январь – март)

(January – March)

Сквозной номер выпуска – 86

Continuous issue – 86

16+



ИНТЕГРАЦИЯ ОБРАЗОВАНИЯ INTEGRATION OF EDUCATION

DOI: 10.15507/1991-9468

Научный журнал

Scholarly journal

УЧРЕДИТЕЛИ:

FOUNDERS:

Правительство Республики Мордовия
430002, Россия, Республика Мордовия,
г. Саранск, ул. Советская, 35

Government of the Republic of Mordovia
35 Sovetskaya St., 430002, Saransk,
Republic of Mordovia, Russia

Национальный исследовательский Мор-
довский государственный университет
430005, Россия, Республика Мордовия,
г. Саранск, ул. Большевицкая, 68

National Research Mordovia
State University
68 Bolshevistskaya St., 430005, Saransk,
Republic of Mordovia, Russia

ИЗДАТЕЛЬ:

PUBLISHER:

Национальный исследовательский Мор-
довский государственный университет
430005, Россия, Республика Мордовия,
г. Саранск, ул. Большевицкая, 68

National Research Mordovia
State University
68 Bolshevistskaya St., 430005, Saransk,
Republic of Mordovia, Russia

РЕДАКЦИЯ:

EDITORIAL OFFICE:

430005, Россия, Республика Мордовия,
г. Саранск, ул. Большевицкая, 68
Телефон, факс: +7 (834-2) 48-14-24

68 Bolshevistskaya St., 430005, Saransk,
Republic of Mordovia, Russia
Telephone, fax: +7 (834-2) 48-14-24

Издается с января 1996 года
Периодичность издания – 4 раза в год

Published since January 1996
Publication frequency: quarterly

Подписной индекс в каталоге
агентств «Роспечать»
и «МК-Периодика» – 46316

Subscription index in catalogue
of agencies “Rospechat”
and “MK-Periodica” – 46316

e-mail: inted@mail.ru, inted@adm.mrsu.ru
<http://edumag.mrsu.ru>

При цитировании ссылка на журнал
«Интеграция образования Integration of Education» обязательна.
Полное или частичное воспроизведение в СМИ материалов, опубликованных
в журнале, допускается только с разрешения редакции

© ФГБОУ ВО «МГУ им. Н. П. Огарёва», 2017



Научный журнал «Интеграция образования» публикует научные материалы по совершенствованию и распространению опыта интеграции региональных систем образования на территории Российской Федерации и за рубежом. В журнале публикуются материалы по проблемам формирования региональных систем образования, управления, вертикальной и горизонтальной интеграции, истории систем и учреждений образования, прикладным проблемам образования и воспитания, информатизации и технического обеспечения учебно-воспитательного процесса.

Наименование и содержание рубрик журнала соответствуют отраслям науки и группам специальностей научных работников в соответствии с Номенклатурой специальностей научных работников.

Журнал осуществляет научное рецензирование («двустороннее слепое») всех поступающих в редакцию материалов с целью экспертной оценки по следующим специальностям:

19.00.00 ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ
13.00.00 ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАУКИ
22.00.00 СОЦИОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

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.

Редакция журнала направляет копии рецензий в Министерство образования и науки Российской Федерации при поступлении соответствующего запроса.

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

Точка зрения редакции может не совпадать с мнением авторов.

Журнал входит в Перечень российских рецензируемых научных журналов, в которых должны быть опубликованы основные научные результаты диссертаций на соискание ученых степеней доктора и кандидата наук, и международный справочник научных изданий Ulrichsweb Global Serials Directory

Журнал индексируется и архивируется в:
Российском индексе научного цитирования (РИНЦ)

SCOPUS
EBSCO
ERIH PLUS
SHERPA / Romeo
Index Copernicus
ResearchBib

Журнал является членом Directory of Open Access Journals (DOAJ), Комитета по этике научных публикаций, Ассоциации научных редакторов и издателей (АНРИ) и Cross Ref

Материалы журнала доступны по лицензии Creative Commons “Attribution”
(«Атрибуция») 4.0 Всемирная





“Integration of Education” scholarly journal is devoted to improvement and dissemination of experience of integration of regional educational systems across the Russian Federation and other countries. The journal welcomes materials exploring the following problems: formation of regional educational and administrative systems, vertical and horizontal integration, historical development of the above systems and academic institutions, applied aspects of education and upbringing, informatization and technical provision of academic process.

Titles and contents of sections correspond to branches of science and groups of specialties of scientists according to Nomenclature of specialties for scientists.

For complex expert evaluation all manuscripts undergo “double-blind” review.

The journal accepts articles in the following specialties for publication:

19.00.00 PSYCHOLOGICAL SCIENCES

13.00.00 PEDAGOGICAL SCIENCES

22.00.00 SOCIOLOGICAL SCIENCES

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.

Editorial staff of the journal forwards copies of reviews in Ministry of Education and Science of the Russian Federation by request.

“Integration of Education” journal is registered in Russian Index of Scientific Citations and submits information about the published articles to Russian Index of Scientific Citations.

The opinions expressed by authors in the journal do not necessarily reflect those of the Editorial Staff.

The journal is listed in the catalogue of peer-reviewed academic journals and publications for publishing of principal scientific findings of dissertations and Ulrichsweb Global Serials Directory

The journal is indexed and archived by:

Russian Index of Scientific Citations

SCOPUS

EBSCO

ERIH PLUS

SHERPA / Romeo

Index Copernicus

ResearchBib

The journal is a member of Directory of Open Access Journals (DOAJ), CrossRef and ASEP

All the materials of the “Integration of Education” journal are available under Creative Commons “Attribution” 4.0 license





РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ

Вдовин Сергей Михайлович – главный редактор, ректор ФГБОУ ВО «МГУ им. Н. П. Огарёва», кандидат экономических наук, доцент, ORCID: <http://orcid.org/0000-0001-7363-1389>, rector@adm.mrsu.ru (Саранск, Россия)

Полутин Сергей Викторович – заместитель главного редактора, директор НИИ регионологии ФГБОУ ВО «МГУ им. Н. П. Огарёва», доктор социологических наук, профессор, ORCID: <http://orcid.org/0000-0003-0399-4154>, polutin.sergei@yandex.ru (Саранск, Россия)

Гордина Светлана Викторовна – ответственный секретарь, кандидат педагогических наук, ORCID: <http://orcid.org/0000-0003-2265-418X>, inted@adm.mrsu.ru, inted@mail.ru (Саранск, Россия)

Буквич Райко Миланович – профессор Географического института «Jovan Cvijic» Сербской академии наук и искусств, доктор экономических наук, профессор, r.bukvic@mail.ru (Сербия, Белград)

Варгас-Эрнандес Хосе Гуадалупе – доктор философии в области государственного управления Исследовательского центра экономических и управленческих наук университета Гвадалахары, jvargas2006@gmail.com (Гвадалахара, Халиско, Мексика)

Гафуров Ильшат Рафкатович – ректор ФГАОУ ВО «Казанский (Приволжский) федеральный университет», доктор экономических наук, профессор, public.mail@kpfu.ru (Казань, Россия)

Жигалев Борис Андреевич – ректор ФГБОУ ВО «Нижегородский государственный лингвистический университет им. Н. А. Добролюбова», доктор педагогических наук, профессор, admder@lunn.ru (Нижний Новгород, Россия)

Камильо Анджело – доктор философии, ассоциированный профессор менеджмента Школы бизнеса Университета Вудбери, Angelo.Camillo@woodbury.edu (Бербанк, США)

Кириллова Ольга Владимировна – председатель Российского экспертного совета, представитель РЭС в Scopus CSAB; президент Ассоциации научных редакторов и издателей, кандидат технических наук (Москва, Россия)

Кумар Сагар Лалит – вице-канцлер (президент) Гималайского университета, доктор философии, dr_lksagar@yahoo.co.in (Нью-Дели, Индия)

Макаркин Николай Петрович – президент ФГБОУ ВО «МГУ им. Н. П. Огарёва», доктор экономических наук, профессор, ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-3952-5811>, makarkin@mrsu.ru (Саранск, Россия)

Машарова Татьяна Викторовна – профессор кафедры психологии и педагогики ФГБОУ ВО «Кировская государственная медицинская академия» Министерства здравоохранения Российской Федерации, доктор педагогических наук, профессор, ORCID: <http://orcid.org/0000-0001-5974-7748>, mtv203@mail.ru (Киров, Россия)

Мерзлякова Галина Витальевна – ректор ФГБОУ ВО «Удмуртский государственный университет», доктор исторических наук, профессор, rector@udsu.ru (Ижевск, Россия)

Мишра Камлеш – президент и главный исполнительный директор института Cordia Group, misra1957@gmail.com (Гургаон, Харьяна, Индия)

Маврудеас Ставро – профессор департамента экономики Университета Македонии, доктор философии, ORCID: <http://orcid.org/0000-0003-2230-7479>, smavro@uom.edu.gr (Фессалоники, Греция)

Сингх Кадьян Джагбир – почетный президент Института управления стрессом и прикладных наук и ассистирующий профессор департамента коммерции Колледжа им. Свами Шраддхананда Университета Дели, доктор философии, dr.jskadyan@gmail.com (Нью-Дели, Индия)

Фёльдеш Чаба – заведующий кафедрой германского языкознания факультета гуманитарных наук Эрфуртского университета, доктор филологических наук, профессор, foeldes@foeldas.eu (Эрфурт, Германия)

Хамуда Самир – профессор физического факультета университета Бенгази, dr_s_hamouda@yahoo.ie (Бенгази, Ливия)

Холяиль Ханафи – президент Университета АЗМ в Триполи, доктор философии, профессор, hholail@azmuniversity.edu.lb (Триполи, Ливан)

Чошанов Мурат Аширович – профессор кафедры математических наук и подготовки учителя Техасского университета, доктор педагогических наук, профессор, mouratt@utep.edu (Эль-Пасо, Техас, США)

Чупрунов Евгений Владимирович – ректор ФГАОУ ВО «Национальный исследовательский Нижегородский государственный университет им. Н. И. Лобачевского», доктор физико-математических наук, профессор, rector@unn.ru (Нижний Новгород, Россия)

Юсофф Сазали – директор Института педагогического образования Tuanku Bainun Campus (IPGKTВ), Министерство образования Малайзии, доктор философии, sazali@iab.edu.my (Пенанг, Малайзия)

Янчук Владимир Александрович – декан факультета профессионального развития специалистов образования ГУО «Академия последипломного образования», доктор психологических наук, профессор, yanchuk1954@gmail.com (Минск, Республика Беларусь)



EDITORIAL BOARD

Sergey M. Vdovin – Editor in chief, Rector of National Research Mordovia State University, Ph.D. (Economy), docent, ORCID: <http://orcid.org/0000-0001-7363-1389>, rector@adm.mrsu.ru (Saransk, Russia)

Sergey V. Polutin – Deputy editor in chief, Director of Research Institute of Regional Studies of National Research Mordovia State University, Dr.Sci. (Sociology), professor, ORCID: <http://orcid.org/0000-0003-0399-4154>, polutin.sergei@yandex.ru (Saransk, Russia)

Svetlana V. Gordina – Executive editor, Ph.D. (Pedagogy), ORCID: <http://orcid.org/0000-0003-2265-418X>, inted@adm.mrsu.ru, inted@mail.ru (Saransk, Russia)

Rayko M. Bukvich – Professor of Geographic institute “Jovan Cvijic” of Serbian Academy of Sciences and Arts, Dr.Sci. (Economy), professor, r.bukvic@mail.ru (Belgrad, Serbia)

Angelo A. Camillo – Ph.D., Associate Professor of Management, School of Business, Woodbury University, Angelo.Camillo@woodbury.edu (Burbank, USA)

Evgeniy V. Chuprunov – Rector of Lobachevsky University, Dr.Sci. (Phys.-Math.), professor, rector@unn.ru (Nizhny Novgorod, Russia)

Csaba Földes – Professor of Germanic Linguistics, Faculty of Humanities, University of Erfurt, foeldas@foeldas.eu (Erfurt, Germany)

Ishat R. Gafurov – Rector of Kazan (Volga region) Federal University, Dr.Sci. (Economy), professor, public.mail@kpfu.ru (Kazan, Russia)

Samir Hamouda – Professor, Department of Physics, University of Benghazi, dr_s_hamouda@yahoo.ie (Benghazi, Libya)

Hanafy Holail – University President, AZM University, Ph.D., professor, hholail@azmuniversity.edu.lb (Tripoli, Lebanon)

Jagbir Singh Kadyan – President, International Institute of Stress Management & Allied Sciences, New Delhi, India, and Asst. Professor, Dept of Commerce, Swami Shraddhanand College, University of Delhi, India, M.Com (PIMR & Marketing); M.A (Eco); MMS (Fin); GDC&A; MIMA; Doctor of Philosophy - Ph.D. in Commerce, dr.jskadyan@gmail.com (New Delhi, India)

Olga V. Kirillova – President of the Russian Expert Council (REC), Representative of the REC in Scopus SCAB, President of Association of Scientific Editors and Publishers, Ph.D. (Engineering) (Moscow, Russia)

Sagar Lalit Kumar – Vice Chancellor (President) of Himalayan University, Ph.D. (Education) & D.Litt. (Education), professor, dr_lksagar@yahoo.co.in (New Delhi, India)

Stavros Mavroudeas – Professor of Political Economy, Department of Economics, University of Macedonia, Ph.D., ORCID: <http://orcid.org/0000-0003-2230-7479>, smavro@uom.edu.gr (Thessaloniki, Greece)

Nikolay P. Makarkin – President of National Research Mordovia State University, Dr.Sci. (Economy), professor, ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-3952-5811>, makarkin@mrsu.ru (Saransk, Russia)

Tatiana V. Masharova – Professor, Chair of Psychology and Pedagogics, Kirov State Medical Academy of the Ministry of Healthcare of the Russian Federation, Dr.Sci. (Pedagogy), professor, ORCID: <http://orcid.org/0000-0001-5974-7748>, mtv203@mail.ru (Kirov, Russia)

Galina V. Merzlyakova – Rector of Udmurt State University, Dr.Sci. (History), professor, rector@udsu.ru (Izhevsk, Russia)

Kamlesh Misra – President & CEO, Cordia Group of Institutions, Lord Rana Education City, misra1957@gmail.com (Chandigarh Area, India)

Mourat A. Tchoshanov – Professor, Departments of Mathematical Sciences and Teacher Education, The University of Texas at El Paso, Texas, USA, Ph.D., mouratt@utep.edu (El Paso, Texas, USA)

José G. Vargas-Hernández – Member of the National System of Researchers of Mexico. Research professor at University Center of Economic and Managerial Sciences, University of Guadalajara, M.B.A.; Ph.D., jvargas2006@gmail.com (Guadalajara, Jalisco, México)

Vladimir A. Yanchuk – Dean of Faculty of Development for Specialists in the Sphere of Education of Academy of Postgraduate Education, Dr.Sci. (Psychology), professor, yanchuk1954@gmail.com (Minsk, Belarus)

Sazali Yusoff – Director at Institute of Teacher Education Tuanku Bainun Campus, Ministry of Education Malaysia, Doctor of Philosophy (Ph.D.), sazali@iab.edu.my (Pinang, Malaysia)

Boris A. Zhigalev – Rector of Linguistics University of Nizhny Novgorod, Dr.Sci. (Pedagogy), professor, admdep@lunn.ru (Nizhny Novgorod, Russia)



СОДЕРЖАНИЕ

Общая педагогика, история педагогики и образования

- С. Н. Дворяткина, А. А. Дякина, С. А. Розанова.** Синергия гуманитарного и математического знания как педагогическое условие решения междисциплинарных проблем 8

Теория и методика обучения и воспитания

- Т. В. Лазутина, Ю. А. Темпель, О. А. Темпель.** Роль философии как формы мировоззрения при освоении компетенций обучающимися технических направлений в системе современного высшего образования России 19
- Л. В. Астахова.** Развитие культурной компетентности студента в постиндустриальном обществе: императивы капитального подхода 35
- А. А. Исакова.** Ретроспектива формирования коммуникативной компетенции 46

Точка зрения

- Н. Г. Попова, Т. А. Бивитт.** Английский язык как инструмент научной коммуникации: лингвистический империализм или «интерлингва»? 54

Психология образования

- Т. Г. Бохан, М. В. Шабаловская, И. Ю. Малкова, О. Н. Галажинская, Л. В. Радишевская.** Стратегии совладания с трудностями в процессе научно-исследовательской деятельности у молодых ученых 71
- Л. В. Шукшина, О. В. Мизонова, В. К. Катаинен.** Мониторинг степени сформированности исторического мышления в системе вузовского образования 86

Академическая интеграция

- С. Д. Резник, С. Н. Макарова, О. А. Сазыкина.** Гендерная асимметрия в управленческой среде российских университетов 96
- М. В. Дулясова, В. В. Маркин.** Проектное моделирование комплексно-интегрированной системы безопасности вуза 112
- Т. В. Худойкина, В. В. Лысенко.** Развитие клинического обучения как важного компонента модернизации юридического образования 124
- А. В. Алейников, А. И. Стребков.** Междисциплинарность как методологический базис анализа феномена конфликта и образовательной программы «Конфликтология» 138

Отзыв публикации 152

Информация для авторов и читателей 153

Информация для авторов и читателей (на англ. яз.) 155



CONTENTS

General Pedagogics, Pedagogics and Education History

- S. N. Dvoryatkina, A. A. Dyakina, S. A. Rozanova.** Synergy of Humanitarian and Mathematical Knowledge as a Pedagogical Condition for Solving Interdisciplinary Problems 8

Theory and Training and Education Technique

- T. V. Lazutina, Yu. A. Tempel, O. A. Tempel.** Philosophy's Role as a Form of Worldview in Mastering Competences by Students of the Technical Specialisations in the Modern Russia's Higher Education System 19
- L. V. Astakhova.** The Development of Student's Cultural Competence in a Post-industrial Society: the Imperatives of Capital Approach 35
- A. A. Isakova.** Retrospective Analysis of Communicative Competence Development 46

Point of View

- N. G. Popova, T. A. Beavitt.** English as a Means of Scientific Communication: Linguistic Imperialism or Interlingua? 54

Psychology of Education

- T. G. Bokhan, M. V. Shabalovskaya, I. Yu. Malkova, O. N. Galazhinskaya, L. V. Radishevskaya.** Strategies of Coping with Difficulties During Research Performed by Young Scientists 71
- L. V. Shukshina, O. V. Mizonova, V. K. Katainen.** The Integration of the Educational Space in Secondary Schools and Universities as a Pre-Requisite for the Formation of Historical Thinking 86

Academic Integration

- S. D. Reznik, S. N. Makarova, O. A. Sazykina.** Gender Asymmetry in the Management of Russian Universities 96
- M. V. Dulyasova, V. V. Markin.** Design Modeling of a University's Comprehensive-Integrated Security System 112
- T. V. Khudoykina, V. V. Lysenko.** Development of Clinical Legal Studies as an Essential Component in the Modernization of Legal Education 124
- A. V. Aleinikov, A. I. Strebkov.** Interdisciplinarity as a Methodological Basis for Analysis of Conflict Phenomenon and the Educational Programme "Conflictology" 138

Retraction Note 152

Information for Authors and Readers of the Journal 153

Information for Authors and Readers of the Journal (in English) 155



ОБЩАЯ ПЕДАГОГИКА, ИСТОРИЯ ПЕДАГОГИКИ И ОБРАЗОВАНИЯ / GENERAL PEDAGOGICS, PEDAGOGICS AND EDUCATION HISTORY

УДК 37.013

DOI: 10.15507/1991-9468.086.021.201701.008-018

СИНЕРГИЯ ГУМАНИТАРНОГО И МАТЕМАТИЧЕСКОГО ЗНАНИЯ КАК ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ УСЛОВИЕ РЕШЕНИЯ МЕЖДИСЦИПЛИНАРНЫХ ПРОБЛЕМ

С. Н. Дворяткина¹, А. А. Дякина¹, С. А. Розанова^{2}**¹ ФГБОУ ВО «Елецкий государственный университет
им. И. А. Бунина», г. Елец, Россия**² ФГБОУ ВО «Московский технологический университет» (МИРЭА),
г. Москва, Россия,*** srozanova@mail.ru*

Введение: в статье обсуждается актуальная проблема – синергия гуманитарного и математического знания в контексте решения важнейших междисциплинарных вопросов. Дается теоретическое обоснование интеграции математических, гуманитарных и информационных знаний, а также его реализация в учебном процессе высшей школы. Описываются генезис и основные аспекты синергии. Синергия математического и гуманитарного знания с использованием информационных технологий является доминантой комплекса педагогических условий, способствующих успешному решению многих междисциплинарных проблем.

Материалы и методы: синергетический подход служит концептуальной основой в решении междисциплинарных проблем. Метод экспериментального исследования (его констатирующий, поисковый и обучающий этапы) применяется для выявления проблемы синергии гуманитарного и математического знания; метод математического моделирования используется в решении профессиональной задачи для разработки вероятностной модели анализа и сравнения стилей текстовых произведений.

Результаты исследования: обоснован и апробирован комплекс педагогических условий с учетом доминанты синергии гуманитарного и математического знания через разработанный интегративный курс. Представлен проект интегративного курса «Математические методы в языкознании»; определена оптимальная модульная структура курса («Становление современной математики как новой культурной парадигмы»), «Основные математические понятия в языкознании», «Математические методы в языкознании»), обязательными элементами каждого математического модуля являются практико-ориентированные задачи филологического содержания.

Обсуждение и заключения: синергия математического и гуманитарного знания оказывается весьма продуктивной как в научно-исследовательской деятельности обучаемых, так и в образовательном процессе с включением представленных материалов в интегративные курсы и междисциплинарные программы.

Ключевые слова: синергия; педагогическое условие; математическая модель; интеграция математики с гуманитарными науками; сравнение стилей; программа идентификации текстов; информационная технология

Благодарности: исследование выполнено за счет гранта Российского научного фонда (проект № 16-18-10304).

Для цитирования: Дворяткина С. Н., Дякина А. А., Розанова С. А. Синергия гуманитарного и математического знания как педагогическое условие решения междисциплинарных проблем // Интеграция образования. 2017. Т. 21, № 1. С. 8–18. DOI: 10.15507/1991-9468.086.021.201701.008-018

© Дворяткина С. Н., Дякина А. А., Розанова С. А., 2017



SYNERGY OF HUMANITARIAN AND MATHEMATICAL KNOWLEDGE AS A PEDAGOGICAL CONDITION FOR SOLVING INTERDISCIPLINARY PROBLEMS

S. N. Dvoryatkina^a, A. A. Dyakina^a, S. A. Rozanova^{b}*

^a *Bunin Yelets State University, Yelets, Russia*

^b *Moscow Technological University (MIREA), Moscow, Russia,*

^{*} *srozanova@mail.ru*

Introduction: the article is concerned with the topical problem of the humanitarian and mathematical knowledge synergy in the context of solving important crosscutting issues. Since the authors have given a theoretical justification of mathematical integration of humanitarian and information knowledge and its implementation in the educational activities of universities. There is a description of the genesis and the main aspects of synergy. It is shown that the synergy of mathematical and humanitarian knowledge with using information technology is the complex educational environment dominant approach to many interdisciplinary problems.

Materials and Methods: the synergetic approach is a conceptual framework for solving cross-cutting problems. The initial, exploratory and training options of the experimental research method are used to identify synergies problems of humanitarian and mathematical knowledge; mathematical modeling method is applied in solving professional problems for the development of a probabilistic model of analysis and comparison of styles of text works.

Results: the complex of pedagogical conditions is defined, substantiated and tested, taking into account the dominant synergy of humanitarian and mathematical knowledge through the developed integrative course. The draft of the integrative course "Mathematical Methods in Linguistics" is presented; the optimum modular structure of the course is defined ("Formation of Modern Mathematics as a New Cultural Paradigm", "Basic Mathematical Concepts in Linguistics", "Mathematical Methods in Linguistics"); the essential elements of every mathematical module are practice-oriented tasks of philological contents.

Discussion and Conclusions: the synergy of mathematics and humanities is highly productive thing in scientific and research activities of students and in the learning process. The submitted materials can be included in lectures, practical exercises, integrative and interdisciplinary academic programmes.

Keywords: synergy; pedagogical condition; mathematical model; the integration of mathematics with the humanities; comparison of styles; software product of text identification; information technology

Acknowledgements: The research was supported by grant from the Russian Science Foundation (Project no. 16-18-10304).

For citation: Dvoryatkina SN, Dyakina AA, Rozanova SA. Synergy of humanitarian and mathematical knowledge as a pedagogical condition for solving interdisciplinary problems. *Integratsiya obrazovaniya* = Integration of Education. 2017; 1(21):8-18. DOI: 10.15507/1991-9468.086.021.201701.008-018

Введение

В эпоху становления новой коммуникативной парадигмы постнеклассической науки, ориентированной на междисциплинарный подход и межкультурный диалог, требуется взвешенно и конструктивно подойти к решению задач, стоящих перед Россией и мировым сообществом в XXI в. – интеграции науки и культуры, технического и гуманитарного знания, совмещения современных достижений технического прогресса с культурными ценностями. Сегодня мир должен опираться на синергию знания, диалог разных культур. Данное направление представляется весьма актуальным и перспективным,

поскольку имеет выходы в различные исследовательские и образовательные области.

Одним из наиболее успешных и плодотворных направлений исследований в последние десятилетия стала теория самоорганизации, или синергетика. Синергетический подход предполагает глубокое предметное знание, философский анализ, теорию и практику моделирования. Исходным совокупным онтологическим основанием процесса синергии выступают интегративность, сложносистемность, взаимосвязанность и взаимозависимость деятельности; гносеологическим основанием – научная картина мира как форма систематизации



знаний, отражающая влияние философских категорий и принципов на конкретные научные теории.

Синергетический подход имеет свой достаточно специфический терминологический язык, одним из ключевых понятий которого является «синергия». Синергия рассматривается как общенаучный феномен, распространившийся на многие аспекты жизни и создавший информационное описание мира. Данный термин означает рост эффективности деятельности в результате соединения, интеграции, слияния отдельных частей в единую систему за счет системного эффекта – эмерджентности. В философии под синергией понимают создание целостного знания на основе соединения исторически сложившихся различных подходов, методов [1].

В последние десятилетия идеи взаимного проникновения гуманитарных и математических методов стали активно развиваться во всех областях знаний [2; 3]. Для эффективного решения междисциплинарных проблем, предполагающих адаптацию современных достижений науки в образовательный процесс, необходим комплекс педагогических условий с доминантой синергии математических и гуманитарных знаний.

В исследовании выделены следующие педагогические условия решения междисциплинарных проблем в контексте интегративного обучения:

- разработка совместных проектов исследования из различных дисциплинарных областей;
- обучение целенаправленному математическому моделированию проблемных ситуаций будущей профессиональной деятельности в процессе вузовской подготовки специалиста;
- постановка проблемных междисциплинарных задач, которые имеют решение за пределами изучаемого курса;
- обеспечение поиска и отбора необходимой информации в различных предметных сферах;
- разработка банка междисциплинарных задач для глубокой интеграции математического и гуманитарного знания;

– реализация системы форм организации, средств, методов и приемов обучения, способствующих междисциплинарной интеграции;

– организация учебных занятий, мотивирующих студентов к свободному поиску информации и обращению к заранее созданным банкам данных при выполнении междисциплинарных учебных и научно-исследовательских заданий.

Выполнение перечисленных требований приводит к раскрытию индивидуальных особенностей, актуализации проявления творческой самостоятельности в образовательном процессе, формированию и развитию общекультурных и профессиональных компетенций, а также повышению учебной и профессиональной мотивации обучаемых.

Обзор литературы

Одной из актуальных междисциплинарных проблем образования представляется задача анализа и сравнения стилей текстовых произведений. Ее решение возможно с использованием как гуманитарных, так и математических средств. Математические методы позволяют получить не только количественные, но и качественные выводы в филологических исследованиях. В литературоведческой практике проверка текстов на близость стилей необходима для установления в спорных случаях подлинного авторства литературных произведений, особенно удаленных временем. В качестве примеров можно привести споры об авторстве некоторых произведений У. Шекспира, отдельных анонимных и псевдонимных публицистических статей, приписываемых Ф. М. Достоевскому, стихотворных текстов М. Ю. Лермонтова, прозаических произведений М. Е. Салтыкова-Щедрина, М. А. Шолохова и др.

Вопросами проверки текстов произведений на близость стилей с применением формально-количественных методов в российской и зарубежной науке занимались А. А. Марков [4; 5], Н. А. Морозов [6], В. Э. Сеземан [7], В. П. Фоменко, Т. Г. Фоменко, В. Фукс [8],

Д. В. Хмелев, Г. Хетсо [9], О. Г. Шевелев¹ и др. Одним из первых исследователей, который применил математические методы к анализу литературных текстов, был А. А. Марков [5]. В 1913 г. он провел анализ распределения гласных и согласных среди первых 20 000 букв романа А. С. Пушкина «Евгений Онегин».

Несмотря на наличие ряда исследований по проверке близости стилей текстов, остается немало не исследованных или мало исследованных областей. Если рассматривать историю атрибуции текста с применением формальных методов анализа глубже, то можно заметить, что ни в одной из существующих ныне работ практически не поднимался вопрос о применении вероятностно-статистического метода для анализа изменения (сохранения) стиля автора, тексты которого были созданы в разные периоды жизни под воздействием объективных социокультурных факторов.

Анализ биографий многих писателей XIX–XX вв. установил, что под давлением революций и всякого рода общественных волнений авторам приходилось совершать вынужденные переезды. Могла ли изменяющаяся социокультурная среда влиять на стилевую специфику автора? Речь идет о представителях так называемой «белой» эмиграции, покинувших Россию после октябрьских событий 1917 г. (И. А. Бунин, Б. К. Зайцев, А. М. Ремизов, И. С. Шмелев и др.), и не вернувшихся на Родину. В связи с этим остро встает проблема не только совершенствования методов сравнения текстов, но и обучения им студентов.

Приведем решение проблемы студентами-филологами.

Повесть «Деревня» создавалась И. А. Буниным под воздействием событий русско-японской войны, первой русской революции (1905 г.), последовавшей за ней правительственной реакции, и отражала предчувствие новых социальных потрясений, накал которых чувствовался в общественной и политической жизни страны. Писатель, живший в то время в центральной России, прекрасно знал тяготы крестьянского существования, проблемы мелкопоместного дворянства. Его представления о русском характере соотносились с мрачной картиной современной российской действительности. Отсюда стиль писателя определяется наиболее часто встречающимися биграммami {га, ха, да, та, зс, бп, ...}, в которых зафиксированы тревожные переживания художника слова.

Роман «Жизнь Арсеньева» создавался в иной социокультурной атмосфере. Летом 1927 г. во французский городок Грасс к И. А. Бунину приехала Галина Кузнецова, ставшая, как

Материалы и методы

Ведущим методом настоящего исследования стал метод экспериментального исследования, его констатирующий, поисковый и обучающий этапы. Рассмотрим, как были реализованы эти этапы при обучении студентов различных направлений подготовки. На первом этапе студентам-филологам и студентам-математикам старших курсов, обучающимся по направлению подготовки «Прикладная математика и информатика», была предложена профессиональная и соответственно прикладная задача на поиск методов анализа и сравнения авторских стилей. Сравнение конкретных текстов возможно на основе совокупности признаков, отражающих существенные свойства авторского стиля. К идентифицирующим признакам можно отнести статистические характеристики (частотность слов, букв, их сочетаний, количественное использование определенных частей речи, синтаксических конструкций и т. д.). В науке установлено, что вероятность появления сочетания пар символов различной природы в тексте отдельных авторов подчиняются некоторым устойчивым закономерностям. Объектом исследования были выбраны произведения выдающегося русского прозаика, лауреата Нобелевской премии И. А. Бунина.

Студенты-филологи задачу изменения стиля автора под влиянием социокультурной среды решали на примере двух произведений И. А. Бунина, первого – раннего периода его творчества «Деревня» (1910), второго – позднего творческого этапа «Жизнь Арсеньева» (1927–1929).

¹ Шевелев О. В. Разработка и исследование алгоритмов сравнения стилей текстовых произведений : автореф. дис. ... канд. техн. наук. Томск, 2006. 18 с.



известно, последней музой писателя. Ситуация влюбленности и великолепия окружающей природы рождало состояние умиротворения, которое отразилось в стиле произведения. Автобиографическое произведение наполнилось многочисленными воспоминаниями, но-стальгическими настроениями, в которых не было надрыва и необратимой тоски. Наложение достаточно сильных экспрессивных переживаний на не менее активные положительные эмоции привело к созданию размеренного, почти лирического стиля. В условиях указанной социокультурной ситуации наиболее эффективными в репрезентации авторского замысла оказываются такие буквенные сочетания, как {*ле, ло, ме, ми, ро, рл*}. Они со всей очевидностью позиционируются как более благозвучные, плавные, размеренные, чем те, которые выявлены в тексте повести «Деревня». Сравнение «ранних» и «поздних» буквосочетаний позволяет утверждать, что под влиянием социокультурной среды русского зарубежья 1920-х гг. произошли качественные изменения стиля выдающегося писателя И. А. Бунина.

Под руководством преподавателей студентами-математиками для решения поставленной прикладной задачи была применена технология марковских цепей для анализа пар букв в их естественных последовательностях в тексте с целью установления устойчивости авторского стиля. Исходной предпосылкой построения модели было предположение, что в распоряжении имеются достаточно длинные фрагменты (не более 100 000 символов) прозаических произведений одного автора на русском языке, написанные в разные периоды жизни. Из текстов произведений раннего периода отдельного автора выбирался один контрольный. Осуществлялся подсчет чисел вхождений каждой n^2 возможных пар букв (биграмм) в достаточно длинных открытых текстах $T = t_1 t_2 \dots t_p$, составленных из букв алфавита $\{a_1, a_2, \dots, a_n\}$. Вычислялась матрица переходных частот употреблений пар букв. По произведению более позднего периода аналогично строилась вторая экспериментальная матрица переходных частот. С применением χ^2 -критерия Пирсона устанавливалась значимость различий между переходными частотами матриц произведений раннего и позднего периодов. Если вычисленная оценка вероятности высока, то стиль автора под воздействием внешних факторов не изменился, и наоборот. Такой метод, по их мнению, оказался достаточно точным для естественно-языковых текстов.

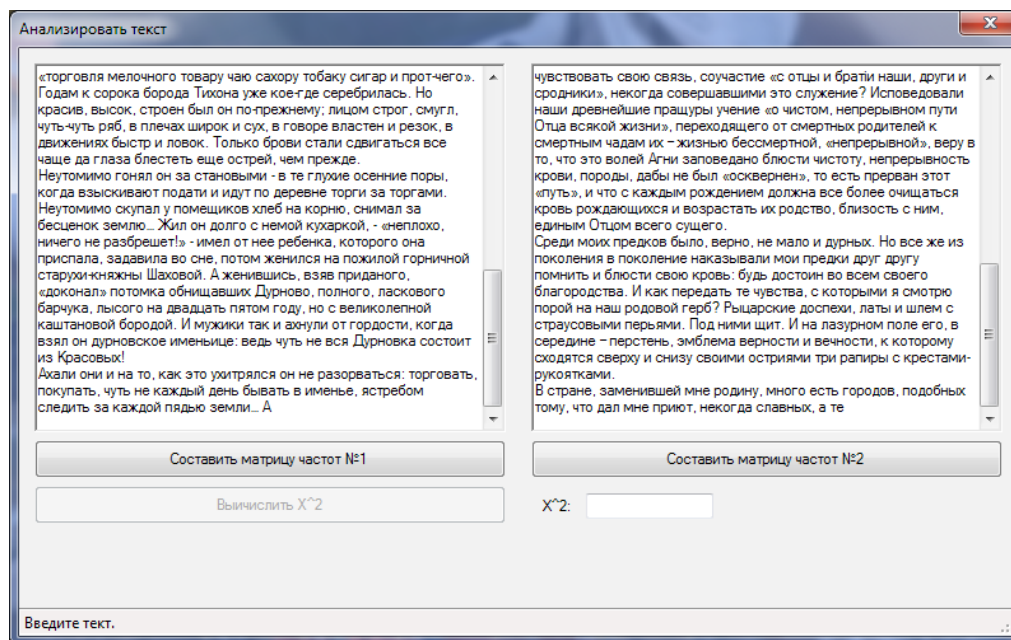
Для построения матриц переходных частот были выбраны те же два произведения И. А. Бунина. Анализ сочетаемости букв (биграмм вида гласная – согласная, гласная – гласная, согласная – согласная) проводился с использованием матриц переходных вероятностей размерностью 33×33 . Полученная первая экспериментальная матрица была соотнесена с экспериментальной матрицей, составленной по тексту позднего произведения при помощи χ^2 -критерия Пирсона. Расхождение между частотами на 10 % уровне значимости позволило сделать вывод о несовпадении двух экспериментальных распределений. Следовательно, стиль автора изменился.

В дальнейшем для проверки эффективности модели сравнения авторского стиля и степени устойчивости полученных результатов нами была разработана программа «Статистический стилистический анализатор», реализованная на языке C#. Особенность данной программы заключается в том, что с ее помощью можно выявить степень изменения авторского стиля на основе частоты встречаемости пар букв в их естественных последовательностях в тексте. Такой подход позволяет более точно учитывать роль, специфику распределения в сопоставляемых текстах стилистических, лексических и других признаков при классификации произведений авторов по стилю, а также при решении задач, связанных с определением авторства.

Представим алгоритм работы анализатора.

1. В поле «Текст № 1» помещаем фрагмент раннего произведения И. А. Бунина «Деревня» размером 2 765 символов. В строку «Текст № 2» вводим отрывок романа «Жизнь Арсеньева» размером 2 765 символов, который относится к более позднему

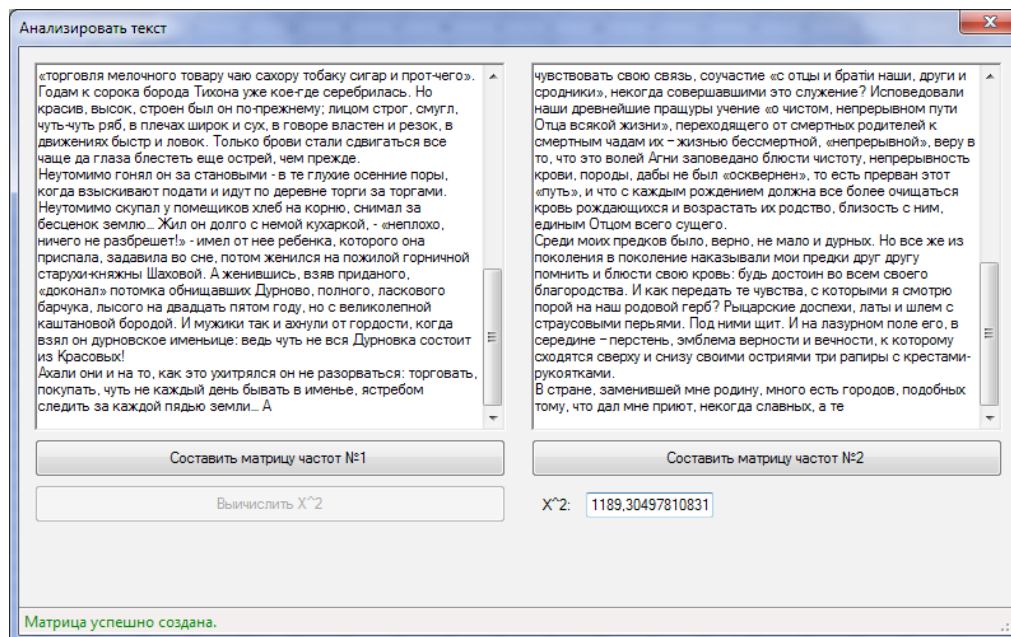
периоду творчества автора. Нажимаем кнопку «Составить матрицу частот» для двух текстов (рис. 1). Следует уточнить, что для корректной работы программы вводимый в поле текст должен иметь размер не более 100 000 символов.



Р и с. 1. Первый этап алгоритма программы анализатора

F i g. 1. 1st step of the analyser programme algorithm

2. После того, как две различные матрицы с частотами сформированы, нажимаем кнопку «Вычислить χ^2 ». Получаем значение $\chi^2_{\text{эм}} = 1189,305$ (рис. 2), что существенно больше $\chi^2_{\text{кр}} = 1012,425$, а это значит, что мы вынуждены отклонить нулевую гипотезу и признать, что авторский стиль И. А. Бунина изменился после эмиграции во Францию.

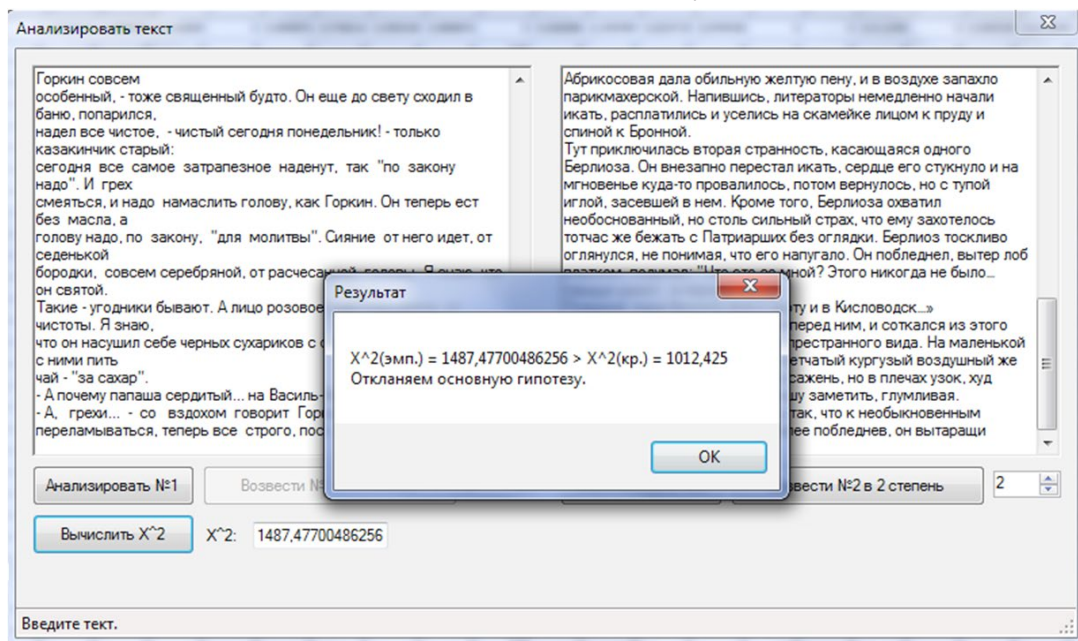


Р и с. 2. Второй этап алгоритма программы анализатора

F i g. 2. 2nd step of the analyser programme algorithm

Следует заметить, что контрольная проверка адекватности работы разработанной модели осуществлялась на произведениях совершенно различных авторов. В качестве первого отрывка выступал роман М. А. Булгакова «Мастер и Маргарита», второго – роман «Лето Господне» И. С. Шмелева. Были сформированы основная проверяемая $H_0 = \{\text{автор текста не изменился}\}$ и альтернатив-

ная гипотезы $H_1 = \{\text{авторы произведений различны}\}$. Запускаем программу и вводим отрывки в поля «Текст № 1» и «Текст № 2» соответственно. Составляем матрицы переходных вероятностей, вычисляем $X^2_{\text{эмп}}$. Конечный результат работы алгоритма представлен на экране: $X^2_{\text{эмп}} = 1487,477 > X^2_{\text{кр}} = 1012,425$ (рис. 3). Полученный результат дает основания для отклонения основной гипотезы H_0 и принятия ее альтернативы.



Р и с. 3. Результат проверки авторства

F i g. 3. The result of the authorship varification

Разработанный программный продукт может успешно применяться студентами-филологами при решении профессиональных задач, связанных с анализом стилистовых особенностей, а также в лекционных курсах и на практических занятиях по стилистике, компьютерной лингвистике, лексикологии, русской и зарубежной литературе, по общим проблемам классификационного анализа.

Результаты исследования

В результате поискового этапа эксперимента было выявлено, что предложенная студентами-математиками вероятностная модель анализа и срав-

нения стилей текстовых произведений, а также ее программная реализация не только количественно подтверждает полученные результаты качественного анализа студентами-филологами, но устанавливает их статистическую достоверность. Следовательно, необходим диалог математических и гуманитарных знаний, который обогатит представление обучающихся о научном подходе к исследованиям, о русских художниках слова, об особенностях творческого процесса как сложного духовного явления.

Это послужило обоснованием актуальности проектирования и внедрения в учебный процесс интегративного курса

«Математические методы в языкознании». С помощью такого специального курса студентам-филологам можно сформировать системное знание на основе диалога культур, навыки использования современного математического аппарата в решении профессиональных задач в соответствии со спецификой профиля; эффективно развить интегративные качества личности на основе теории фундирования в опоре на поэтапное расширение и углубление опыта [10]; выработать представления о роли и месте математики в современной цивилизации и в мировой культуре.

Реализация выделенных нами педагогических условий решения междисциплинарных проблем в контексте интегративного обучения позволила определить оптимальную структуру интегративного курса «Математические методы в языкознании», представленную следующими модулями:

1. Становление современной математики как новой культурной парадигмы. Математика как часть общечеловеческой культуры. Взгляды на математику выдающихся деятелей прошлого и настоящего, их оценка роли и места математики, информатики и их методов в решении профессиональных задач из различных сфер человеческой деятельности.

2. Основные математические понятия в языкознании.

2.1. О парадигме линейности. Понятие линейного пространства. Феномен нелинейного. Понятие фрактала. Семантические и фонетические фракталы в языке. Законы Ципфа в лингвистике.

2.2. Основные определения и парадоксы теории множеств. Элементы, множества, операции над множествами, мощность множества. Бинарные отношения. Эквивалентность. О числовых множествах. Конечные и бесконечные множества. Роль теории математических множеств в установлении падежей русского языка (по А. Н. Колмогорову). Падеж как класс эквивалентных семантических состояний.

2.3. Культурологические основы появления математического анализа. Исто-

рическая необходимость возникновения в математике понятий последовательности, функции и их пределов. Зависимость между единицами языка. Последовательности языковых и иных знаков в лингвистике. Понятия производной, определенного интеграла и их приложения. Понятие о формуле Тейлора. Феномен нелинейности. Ряды – основа приближенных вычислений. Феномен бесконечного.

2.4. Основные понятия дискретной математики. Элементы математической логики. Таблицы истинности. Некоторые формулы алгебры высказываний. Об исчислении предикатов и о нечеткой логике. Поиск логических структур в текстах Священного писания, афористических высказываний великих мудрецов, текстах народного фольклорного творчества.

2.5. Элементы комбинаторики. Место комбинаторной лингвистики в структуре науки о языке. Сочетаемость в образовании словоупотреблений в поэзии, публицистике и художественной речи.

3. Математические методы в языкознании.

3.1. Феномен случайного в различных сторонах человеческой деятельности. Отношение искусства и литературы к случайному событию. Исторические и культурные предпосылки появления теории вероятностей. Элементы теории вероятностей. Понятие случайного события и их виды. Алгебра случайных событий. Классическое, статистическое, геометрическое и эвристическое определения понятия вероятности. Генезис понятия вероятности (логическая, пропенсивная, субъективная) в библейских преданиях и историко-художественных текстах.

3.2. Математика как один из инструментов описания окружающего мира. Сравнение языка математики с языком литературы, искусства, естественных наук. Принципы построения математических моделей. Математическое моделирование закономерностей предметных областей. О линейных моделях математического моделирования. Решение профессиональных задач на установление



идентичности текстовых произведений методом моделирования.

Обсуждение и заключения

Таким образом, синергия математического и гуманитарного знания оказывается весьма продуктивной как в научно-исследовательской деятельности обучаемых, так и в образовательном процессе через представленный и апробируемый комплекс педагогических условий посредством разработанного интегративного курса для студентов-филологов. Предложенный учебный материал может быть полезен для студентов, обучающихся по направлению подготовки «Филология», «Прикладная филология», «Журналистика», «Педагогиче-

ское образование (профиль русский язык и литература / иностранный язык)». Более того, он представляет определенный интерес и для студентов, обучающихся по направлению подготовки «Прикладная математика и информатика», некоторым инженерно-техническим специальностям. Приведенную в данной статье профессиональную задачу и ее аналоги целесообразно включать как в интегративные материалы и курсы, так и в совместные научно-исследовательские проекты. Их решение способствует развитию учебной и профессиональной мотивации студентов и, следовательно, повышению эффективности и качества образования – гарантируемому эффекту синергии гуманитарного и математического знания.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Дворяткина С. Н., Лопухин А. М. Этапы становления синергии математического образования в контексте мирового и отечественного опыта // Continuum. Математика. Информатика. Образование. 2016. № 2. С. 64–69. URL: <http://elibrary.ru/item.asp?id=27289448> (дата обращения: 25.09.2016).
2. Dvoryatkina S. N., Dyakina A. A. On variability of authors' style under the influence of the socio-cultural environment in the context of dialogue of natural scientific and humanitarian cultures // Mediterranean journal of social sciences MCSER Publishing, Rome-Italy. 2015. Vol. 6, no. 5 S4. Pp. 167–171. URL: <http://elibrary.ru/item.asp?id=24553891> (дата обращения: 25.09.2016).
3. Розанова С. А., Смирнов Е. И. Психолого-педагогические проблемы преподавания математики студентам-гуманитариям и в школах с профильными гуманитарными классами // Труды Международной научной конференции «Образование, наука и экономика в вузах и школах. Интеграция в международное образовательное пространство». Армения, Горис, 2015. С. 544–550. URL: <http://elibrary.ru/item.asp?id=24268034> (дата обращения: 25.09.2016).
4. Марков А. А. Об одном применении статистического метода // Известия Императорской Академии наук. Сер. 6. 1916. Т. 10, № 4. С. 239–242. URL: <http://www.textology.ru/library/book.aspx?BookId=8&textId=2> (дата обращения: 25.09.2016).
5. Марков А. А. Пример статистического исследования над текстом «Евгения Онегина», иллюстрирующий связь испытаний в цепь // Известия Императорской Академии наук. Сер. 6. 1913. Том 7, вып. 3. С. 153–162. URL: <http://books.e-heritage.ru/book/10085763> (дата обращения: 25.09.2016).
6. Морозов Н. А. Лингвистические спектры. Средство для отличения плагиатов от истинных произведений того или иного известного автора: Стилеметрический этюд // Известия отд. русского языка и словесности Имп. Акад. Наук. 1915. Т. 20, кн. 4. С. 93–127. URL: <http://www.textology.ru/library/book.aspx?bookId=1&textId=3> (дата обращения: 25.09.2016).
7. Сеземан В. Э. «Лингвистические спектры» г. Морозова и Платоновский вопрос // Известия отделения русского языка и словесности Императорской Академии наук. 1918. Т. 22, кн. 2. С. 21–34.
8. Фукс В. По всем правилам искусства: точные методы в исследованиях литературы, музыки и изобразительного искусства // Искусство и ЭВМ / Под ред. Р. Х. Зарипова. М.: Мир, 1975. С. 134–356.
9. Хетсо Г. Проблема авторства в романе «Тихий дон» // Scando-slavica. 1978. Т. 24. С. 91–105.
10. Смирнов Е. И. Фундирование как методология и инновационный механизм профессионального становления педагога // Научные труды SWORLD. 2013. № 4. С. 76–84. URL: <http://www.>

sworld.com.ua/index.php/ru/pedagogy-psychology-and-sociology-413/interactive-learning-technologies-and-innovations-in-education-413/20263-413-0208 (дата обращения: 25.09.2016).

Поступила 06.10.2016; принята к публикации 07.12.2016; опубликована онлайн 30.03.2017.

Об авторе:

Дворяткина Светлана Николаевна, профессор кафедры математики и методики ее преподавания ФГБОУ ВО «Елецкий государственный университет им. И. А. Бунина» (399770, Россия, г. Елец, ул. Коммунаров, д. 28), доктор педагогических наук, **ORCID: <http://orcid.org/0000-0001-7823-7751>**, sobdvor@yelets.lipetsk.ru

Дякина Анжелика Александровна, профессор кафедры философии и социальных наук ФГБОУ ВО «Елецкий государственный университет им. И. А. Бунина» (399770, Россия, г. Елец, ул. Коммунаров, д. 28), доктор филологических наук, **ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-6319-6966>**, anjeloprof@mail.ru

Розанова Светлана Алексеевна, профессор кафедры высшей математики ФГБОУ ВО «Московский технологический университет (МИРЭА)» (119602, Россия, г. Москва, пр-т Вернадского, д. 78), доктор педагогических наук, профессор, **ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-6069-8899>**, strozanova@mail.ru

Заявленный вклад авторов:

Дворяткина Светлана Николаевна – развитие теоретико-методологических основ исследования; разработка математической модели идентификации текстов и ее программной реализации на С++; участие в составлении программы интегративного курса; написание текста.

Дякина Анжелика Александровна – постановка профессиональной проблемы анализа и сравнения стилей текстовых произведений, ее лингвистическое решение; определение перспектив исследования в гуманитарных областях.

Розанова Светлана Алексеевна – постановка научной проблемы статьи и определение основных направлений ее решения, участие в разработке программы интегративного курса; актуализация практических приложений результатов исследования в различных формах образовательного процесса; решение административных вопросов по подготовке текста.

Все авторы прочитали и одобрили окончательный вариант рукописи.

REFERENCES

1. Dvoryatkina SN, Lopukhin AM. Etapy stanovleniya sinergii matematicheskogo obrazovaniya v kontekste mirovogo i otechestvennogo opyta [Formation stages of synergy of mathematical education in the context of global and domestic experience]. *Continuum. Matematika. Informatika. Obrazovaniye* = Continuum. Mathematics. Computer science. Education. 2016; 2:64-69. Available at: <http://elibrary.ru/item.asp?id=27289448> (accessed 25.09.2016). (In Russ.)
2. Dvoryatkina SN, Dyakina AA. On variability of authors' style under the influence of the socio-cultural environment in the context of dialogue of natural scientific and humanitarian cultures. *Mediterranean Journal of Social Sciences MCSER Publishing*. 2015; 5S4(6):167-171. Available at: <http://elibrary.ru/item.asp?id=24553891> (accessed 25.09.2016).
3. Rozanova SA, Smirnov EI. Psikhologo-pedagogicheskiye problemy prepodavaniya matematiki studentam-gumanitariyam i v shkolakh s profilnymi gumanitarnymi klassami [Psychological and pedagogical problems of teaching mathematics to students and at secondary schools with humanitarian classes]. In: *Trudy Mezhdunarodnoy nauchnoy konferentsii «Obrazovaniye, nauka i ekonomika v vuzakh i shkolakh. Integratsiya v mezhdunarodnoye obrazovatelnoye prostranstvo* [Proceedings of the International Conference Education, Science and Economics in Universities and Schools. Integration into International Educational Space]. Goris; 2015. p. 544-550. Available at: <http://elibrary.ru/item.asp?id=24268034> (accessed 25.09.2016). (In Russ.)
4. Markov AA. Ob odnom primenenii statisticheskogo metoda [On an application of the statistical method]. *Izvestiya Imperatorskoy Akademii nauk: Seriya 6* = Imperial Academy of Sciences Bulletin: Series 6. 1916; 4(10):239-242. Available at: <http://www.textology.ru/library/book.aspx?BookId=8&textId=2> (accessed 25.09.2016). (In Russ.)



5. Markov AA. Primer statisticheskogo issledovaniya nad tekstom «Evgeniya Onegina», illyustriruyushchiy svyaz ispytaniy v tsep [On example of statistical research of Evgeniy Onegin text, illustrating the connection of the tests in a chain]. *Izvestiya Imperatorskoy Akademii nauk: Seriya 6* = Imperial Academy of Sciences Bulletin: Series 6. 1913; 3(7):153-162. Available at: <http://books.e-heritage.ru/book/10085763> (accessed 25.09.2016). (In Russ.)

6. Morozov NA. Lingvisticheskiye spektry. Sredstvo dlya otlicheniya plagiatov ot istinnykh proizvedeniy togo ili inogo izvestnogo avtora: Stilemetricheskii etyud [The linguistic spectra. Methods for distinction of authentic works by famous writers: style-metric essay]. *Izvestiya otdeleniya russkogo yazyka i slovesnosti Imperatorskoy Akademii nauk* = Russian Language and Literature Department of Imperial Academy of Sciences Bulletin. 1915; 4(20):93-127. Available at: <http://www.textology.ru/library/book.aspx?bookId=1&textId=3> (accessed 25.09.2016). (In Russ.)

7. Sezeman VE «Lingvisticheskiye spektry» g. Morozova i Platonovskiy vopros [“Linguistic spectra” by Mr. Morozov and the question of Plato]. *Izvestiya otdeleniya russkogo yazyka i slovesnosti Imperatorskoy Akademii nauk* = Russian Language and Literature Department of Imperial Academy of Sciences Bulletin. 1918; 2(22):21-34. (In Russ.)

8. Fuks V. Po vsem pravilam iskusstva: Tochnyye metody v issledovaniyakh literatury, muzyki i izobrazitel'nogo iskusstva [According to all rules of art: Accurate methods in the literature, music and visual art researches]. In: Zaripova RH, editor. Art and Computers. Moscow: Mir Publ.; 1975. p. 134-356. (In Russ.)

9. Kjetsaa G. Problema avtorstva v romane «Tikhii Don» [The problem of authorship of the novel “And Quiet Flows the Don”]. *Scandoslavica*. 1978; 24:91-105. (In Russ.)

10. Smirnov EI. Fundirovaniye kak metodologiya i innovatsionnyy mekhanizm professional'nogo stanovleniya pedagoga [Founding as methodology and innovative mechanism of professional formation of the teacher]. *Nauchnyye trudy SWORLD* = Scientific works of SWORLD. 2013; 4:76-84. Available at: <http://www.sworld.com.ua/index.php/ru/pedagogy-psychology-and-sociology-413/interactive-learning-technologies-and-innovations-in-education-413/20263-413-0208> (accessed 25.09.2016). (In Russ.)

Submitted 06.10.2016; revised 07.12.2016; published online 30.03.2017.

About the authors:

Svetlana N. Dvoryatkina, Professor, Chair of Mathematics and Teaching Methods, Bunin Yelets State University (28 Kommunarov St., Yelets 399770, Russia), Dr.Sci. (Pedagogy), **ORCID:** <http://orcid.org/0000-0001-7823-7751>, sobdvor@yelets.lipetsk.ru

Angelika A. Dyakina, Professor, Chair of Philosophy and Social Sciences, Bunin Yelets State University (28 Kommunarov St., Yelets 399770, Russia), Dr.Sci. (Philology), **ORCID:** <http://orcid.org/0000-0002-6319-6966>, anjeloprof@mail.ru

Svetlana A. Rozanova, Professor, Chair of Higher Mathematics, Moscow Technological University (78 Prospekt Vernadskogo, Moscow 119602, Russia), Dr.Sci. (Pedagogy), **ORCID:** <http://orcid.org/0000-0002-6069-8899>, srozanova@mail.ru

Contribution of the authors:

Svetlana N. Dvoryatkina developed the theoretical and methodical framework of research, elaborated the mathematical model of text identification and its software realisation on C# and participated in drafting the integrative course programme.

Angelika A. Dyakina analysed and compared the text styles; determined prospects of research in humanitarian fields.

Svetlana A. Rozanova formulated the problem of the article and defined the main methods of solution; participated in development of the integrative course programme; updated the applications of results in various forms of educational process, managed common research work.

All authors have read and approved the final manuscript.

ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ И ВОСПИТАНИЯ / THEORY AND TRAINING AND EDUCATION TECHNIQUE

УДК 101:378

DOI: 10.15507/1991-9468.086.021.201701.019-034

РОЛЬ ФИЛОСОФИИ КАК ФОРМЫ МИРОВОЗЗРЕНИЯ ПРИ ОСВОЕНИИ КОМПЕТЕНЦИЙ ОБУЧАЮЩИМИСЯ ТЕХНИЧЕСКИХ НАПРАВЛЕНИЙ В СИСТЕМЕ СОВРЕМЕННОГО ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ РОССИИ

Т. В. Лазутина, Ю. А. Темпель, О. А. Темпель*

ФГБОУ ВО «Тюменский индустриальный университет», г. Тюмень, Россия,

**lazutinatv@yandex.ru*

Введение: центральной проблемой статьи является понимание мировоззренческой функции философии в системе современного отечественного технического высшего образования. Концепция работы определяется пониманием философии как полифункционального феномена, где мировоззренческая функция является ведущей. Цель исследования представляет выявление роли философии в системе современного высшего технического образования России в рамках компетентностного подхода.

Материалы и методы: методологию исследования составляет системный подход, позволяющий рассматривать образование в качестве особой иерархической системы, пребывающей в динамике, а также использование компетентностного подхода к образовательной деятельности будущего выпускника. Диалектический метод рассмотрения вещи в единстве и многообразии ее свойств осуществляет понимание специфики образования как социокультурного феномена.

Результаты исследования: установлена необходимость актуализации взаимосвязи науки, профессиональной деятельности выпускников и философии как формы теоретически оформленного мировоззрения в рамках образовательного проекта технического университета. Проведены исследования на базе ФГБОУ ВО «Тюменский индустриальный университет» среди обучающихся 1–4 курсов бакалаврита технических направлений по определению значимости философских основ в их успешной трудовой активности, а также по формированию знаний, умений и навыков на протяжении всего периода обучения. В результате исследования была сформулирована идея о необходимости формирования философской картины мира, детерминирующей систему ценностей будущего выпускника в современном техническом университете.

Обсуждение и заключения: выявлено, что на повышение интереса к изучению философии как науки оказало применение преподавателями инновационных подходов к обучению, среди которых особое значение принадлежит дискуссии, проектной деятельности, эссе и др. Показано, что философская образованность выступает в качестве атрибута современного технического образования. Доказано, что в контексте компетентностного подхода наибольшая ответственность в получении и освоении компетенций, а в дальнейшем, и возможности их применять, лежит на самом обучающемся.

Ключевые слова: компетентностный подход; техническое образование; мировоззрение; наука; философия образования; общекультурная компетенция; философская и научная картины мира; инновационные технологии обучения

Для цитирования: Лазутина Т. В., Темпель Ю. А., Темпель О. А. Роль философии как формы мировоззрения при освоении компетенций обучающимися технических направлений в системе современного высшего образования России // Интеграция образования. 2017. Т. 21, № 1. С. 19–34. DOI: 10.15507/1991-9468.086.021.201701.019-034



**PHILOSOPHY'S ROLE AS A FORM
OF WORLDVIEW IN MASTERING COMPETENCES
BY STUDENTS OF THE TECHNICAL
SPECIALISATIONS IN THE MODERN RUSSIA'S
HIGHER EDUCATION SYSTEM**

T. V. Lazutina*, Yu. A. Tempel, O. A. Tempel
Industrial University of Tyumen, Tyumen, Russia,
**lazutinatv@yandex.ru*

Introduction: the central point of the article is the understanding of worldview function of philosophy in modern Russian technical higher education system. The concept of the work is defined by accepting philosophy as a multifunctional phenomenon with the leading outlook role. The research objective represents the identification of a philosophy's role in modern Russia's higher technical education system within competence-based approach.

Materials and Methods: the qualitative and quantitative methods of the study are used within system approach considering the education as the special hierarchical system in dynamics. A competence-based approach is adopted in evaluating the educational activities of a future graduate. The dialectic method of considering things in unity and variety of their properties performs understanding of specifics of education as sociocultural phenomenon.

Results: highlighted is the interrelation of science, professional activity of graduates and philosophy as a form of theory outlook within the educational project of technical university. The research was carried out at Industrial University of Tyumen among students of technical specialisations by revealing the importance of philosophy, knowledge and skills to be used during entire period of training. A concept of forming a philosophical worldview determining the future value system of graduates at modern technical university was created as a result of the study.

Discussion and Conclusions: the rise of interest in philosophy among students was caused by application of innovative approaches in training with special attention to discussion, project activities, essays, etc. It was demonstrated that philosophy education is one of the important attributes in the modern technical process. It was proved that in the context of competence-based approach the highest responsibility in obtaining and mastering of competences lies on student (than on the teacher, or on other concerned party).

Keywords: competence-based approach; technical education; worldview; science; philosophy of education; common cultural competence; philosophical and scientific worldview; innovative technologies of training

For citation: Lazutina TV, Tempel YuA, Tempel OA. Philosophy's role as a form of worldview in mastering competences by students of the technical specialisations in the modern Russia's higher education system. *Integratsiya obrazovaniya* = Integration of Education. 2017; 1(21):19-34. DOI: 10.15507/1991-9468.086.021.201701.019-034

Введение

В системе современной культуры издательская деятельность, базирующаяся на принципах открытости и толерантности, занимает важное положение, поскольку ей принадлежит решающая роль в формировании и выражении мировоззренческих ориентиров эпохи. Образы печатного творчества отражают актуальные проблемы современного образования, что находит реализацию в журнале «Интеграция образования», представляющего площадку для научных дискуссий, формирующих современную педагогическую парадигму и способствующего открытому обсуждению новейших педагогических методик, технологий и подходов. В настоящее время в рамках

глобализации научное сообщество объединяет усилия для создания образовательных технологий, способствующих удовлетворению потребности общества в универсальных специалистах. Тем самым наблюдается интерес мирового педагогического сообщества к созданию единой ценностной системы, функционирующей в образовательной среде. Данная потребность находит реализацию в обобщении существующего педагогического опыта различных стран в сфере высшего образования. Актуальность анализа специфики российского технического высшего образования неоспорима, поскольку данный феномен представляет уникальный компонент в системе общественной жизни, где

наличествует комплекс разнообразных технологий, методов и приемов воспитания личности инженера, что требует отдельного исследования и глубинных теоретических обобщений. Это позволит обогатить представление мирового научного сообщества о специфике методологии российского педагогического творчества.

Компетентностный подход в образовательной деятельности высших учебных заведений на настоящий момент времени представляется эффективным методом, позволяющим осуществлять проектирование и реализацию основных образовательных программ высшего образования, что обуславливает смену педагогической парадигмы, вызывая, в свою очередь, обновление существующих ценностных ориентаций. Отсюда следует понимание важности реформирования системы технического образования, так как приоритетной задачей современного отечественного образования является внедрение компетентностного подхода в учебную программу высших учебных заведений, поскольку он предполагает тесное взаимодействие образовательного учреждения, работодателя, обучающихся и других заинтересованных лиц, что зачастую, как показывает практика, достаточно сложно реализовать. В связи с изменившейся системой образования и возросшими требованиями рынка труда к качеству получаемого образования выпускниками, возникает необходимость в поиске новых форм преподавания, обучения и оценки знаний, а также в разработке методологии преподавания компетенций для обеспечения профессионализма обучающихся технического профиля. Это обуславливает поиск инновационных подходов в образовательной деятельности при преподавании общекультурных компетенций, которые позволяют выпускнику использовать основы правовых, экономических знаний в будущей профессиональной деятельности; способствуют созданию условий для развития личностных качеств; развивают навыки совместной работы в коллективе, по-

зволяя толерантно воспринимать существующие социальные, этнические и культурные различия; определяют гражданскую позицию и нравственные ориентиры; участвуют в формировании развитого мировоззрения. Актуальность темы подчеркивается и тем, что компетентностный подход предполагает получение обучающимися знаний, умений и навыков, позволяющих будущему выпускнику самостоятельно находить пути решения нестандартных задач в разрезе потребностей современных и конкурентоспособных предприятий.

Поскольку одной из важнейших, на наш взгляд, общекультурных компетенций является «способность использовать основы философских знаний для формирования мировоззренческой позиции» (причем при ее преподавании и освоении обучающимися именно технических направлений возникает ряд проблем), то объектом исследования была выбрана философия в системе современного высшего образования в рамках предмета исследования – философская картина мира и ее влияние на формирование общекультурных компетенций у обучающихся технических направлений в системе высшего образования Российской Федерации.

Обзор литературы

Компетентностный подход в образовании ставит новые задачи перед высшими учебными заведениями России, реализация которых становится весьма актуальной в связи с изменившимися потребностями в образовательной и производственной среде. Вопросы, связанные с переходом российской системы образования от квалификационно-ориентированного подхода в преподавании к компетентностно-ориентированному, затрагивались отечественными исследователями образования [1–4]. Их научные работы главным образом нацелены на решение проблемы взаимосвязи образовательной и производственной среды, а также на определение новых методологий и технологий преподавания в рамках междисциплинарного взаимодействия



при формировании компетенций у востребованных выпускников на рынке труда.

Кроме представленной выше тенденции в области образования РФ, анализ существующей теоретической базы философии образования [5–8] позволяет проследить тенденцию гуманизации технического высшего образования. Согласно И. К. Корнилову, в настоящее время процесс обучения техническим направлениям представляет собой сложное социальное явление, обусловленное комплексом различных факторов, в связи с чем главная цель образования заключается в ликвидации значительной части невостребованных обществом специалистов, получающих техническое образование по устаревшим социальным и научно-техническим установкам [5]. Это связано с тем, что большинство бакалавров в рассматриваемой сфере деятельности ориентированы на выполнение четкого и последовательного алгоритма, а для решения нестандартных задач в условиях острой конкурентной борьбы между предприятиями промышленного сектора экономики необходимо помимо рационального мышления использовать самостоятельный творческий подход по реализации поставленных профессиональных целей.

Вышепредставленной точки зрения придерживается и Е. Б. Хромова [6]. Кроме того, по ее мнению, поскольку гуманитаризация образования предполагает расширение перечня гуманитарных дисциплин и углубление интеграции их содержания для получения системного знания, то особая роль по праву должна принадлежать преподаванию философии. Философии как интегральной форме знаний об обществе, человеке, культуре принадлежит решающая роль в создании системы современного образования, призванного сформировать и гражданина, и специалиста.

Несмотря на особо важную роль философии в формировании компетентного выпускника, преподавание данной дисциплины в техническом университете вызывает ряд трудностей, обусловленных, как показывает практи-

ка, недостаточной заинтересованностью обучающихся технических направлений в данной дисциплине; наличием субъективного характера преподавания; компьютерными технологиями, исключая традиционный мыслительный процесс; отсутствием возможности использования новых подходов в преподавании [9–16].

Мировая система современного образования как динамический феномен находится в стадии обновления. Для ее успешного реформирования необходимо обобщить положительный опыт различных образовательных систем. Тема является актуальной, что подчеркивается рядом работ [17–23]. В частности, следует учитывать достижения российского университетского образования, направленного на формирование личности, способной к творческому решению возможных производственных проблем, и где человек, являясь центральным элементом данной системы, определяет специфику дальнейшего развития всех системных уровней. Более того, современная российская образовательная система достойно справляется с вызовами цивилизации за счет обновления в системе ценностных средств, способствующих оформлению образовательной парадигмы, где культивируется образ гармоничного человека, стремящегося не только к достижению профессионализма в получаемой специальности, но и к самопознанию. Тем самым на формирование общечеловеческой системы культуры решающее влияние оказывает возникшая в конкретный период истории национальная образовательная культура, которая обусловливается особенностями сложившегося национального менталитета, что приводит к активизации интереса теоретиков образования к проблемам поиска национальной аутентичности.

В связи со сложившейся социокультурной ситуацией, представляется актуальным рассмотреть специфику формирования у обучающихся технических направлений общекультурных компетенций, а также выявить наиболее эффективные средства преподавания

философии, включающие методы и технологии, способствующие повышению заинтересованности бакалавров технических направлений в философии как ведущем предмете социогуманитарного цикла.

Материалы и методы

В статье приведены результаты фундаментальных исследований роли философии в формировании общекультурных компетенций у обучающихся технических направлений. В рамках исследования был проведен письменный опрос в виде раздаточного анкетирования, поскольку данный метод получения информации обеспечивает практически стопроцентный возврат анкет и гарантирует их добросовестное заполнение. Для обработки и анализа результатов опроса были использованы статистические инструменты оценки качества образования, среди которых корреляционная диаграмма, гистограмма и диаграмма.

В данной работе использовались достижения системного подхода, реализующего рассмотрение образования как сложной иерархической системы, а также компетентностного подхода к образовательной деятельности будущего выпускника. Диалектический метод позволил осуществить понимание специфики образования как социокультурного феномена.

Теоретическую базу исследования составили научные положения и выводы, сформулированные в трудах отечественных ученых в области философии образования, а также нормативные документы в области образования России.

Результаты исследования

В настоящее время образование в Российской Федерации регламентируется федеральными государственными образовательными стандартами высшего образования (ФГОС ВО), которые устанавливают требования к результатам освоения основных образовательных программ и главным образом ориентированы на получение обучающимися совокупности общекультурных, общепрофессиональных и профессиональных компетенций.

Следует указать, что при гармонизации российского образования с европейским, формирование компетентного бакалавра является основной задачей высших учебных заведений. В практико-ориентированной системе обучающиеся являются связующим звеном между преподавателями, которые формируют у них знания и умения, и предприятиями – непосредственными участниками закрепления полученных навыков и потенциальными работодателями.

Среди общекультурных компетенций, формируемых в системе технического образования, наиболее важна «способность использовать основы философских знаний для формирования мировоззренческой позиции», поскольку она выполняет важную роль в процессе обучения техническим направлениям подготовки. Более того, данный процесс представляет собой сложный феномен, обусловленный спецификой совокупности факторов. Причем в настоящее время он привлекает внимание не только педагогов, но и философов, социологов, историков, экономистов и политиков, понимающих прямую корреляционную зависимость экономического положения общества от выбора верного курса социального управления процессом обучения научных и инженерных кадров [5].

Формирование философской картины мира в системе технических знаний является одной из главных задач образовательной системы, поскольку предприятия (работодатели) ориентированы на получение компетентных бакалавров, умеющих принимать важные решения в условиях нестандартных ситуаций своей профессиональной деятельности. А сформированная система идеалов, принципов и убеждений, ценностных ориентаций, развитая картина мира позволяют обучающемуся быстро реагировать на различные изменения, происходящие как на отдельном предприятии, так и в профессиональном мире в целом.

Таким образом, сознание молодежи формируется образовательной системой современного университета, где в рамках компетентностного подхода происходит



реализация креативных потребностей молодых специалистов и становится возможным культивирование мира политических и правовых ценностей, а также осуществляется создание эффективных условий для развития мотивации к инновационной деятельности будущих выпускников, что является важной составляющей современного образования [24].

Кроме того, философская образованность традиционно является не только атрибутом высшего образования в нашей стране, но и предметом ожесточенных споров о целесообразности теоретической осведомленности в сфере философской проблематики для выпускников технических учебных заведений [9].

Можно утверждать, что философия как наука имеет особый статус в системе гуманитарных дисциплин современного технического университета, что обуславливает исследовательский интерес к анализу степени заинтересованности обучающихся технических направлений в курсе философии, к пониманию специфики формирования философской картины мира.

В рамках представленного исследования был проведен письменный опрос в виде раздаточного анкетирования. Опрошены 100 обучающихся технических направлений подготовки бакалаврита (1–4 курсы) с целью выявления необходимости преподавания и роли дисциплины «Философия» среди студентов ФГБОУ ВО «Тюменский индустриальный университет». Для реализации опроса была подготовлена анкета, включающая три общих вопроса и одиннадцать, относящихся непосредственно к исследованию рассматриваемой проблемы.

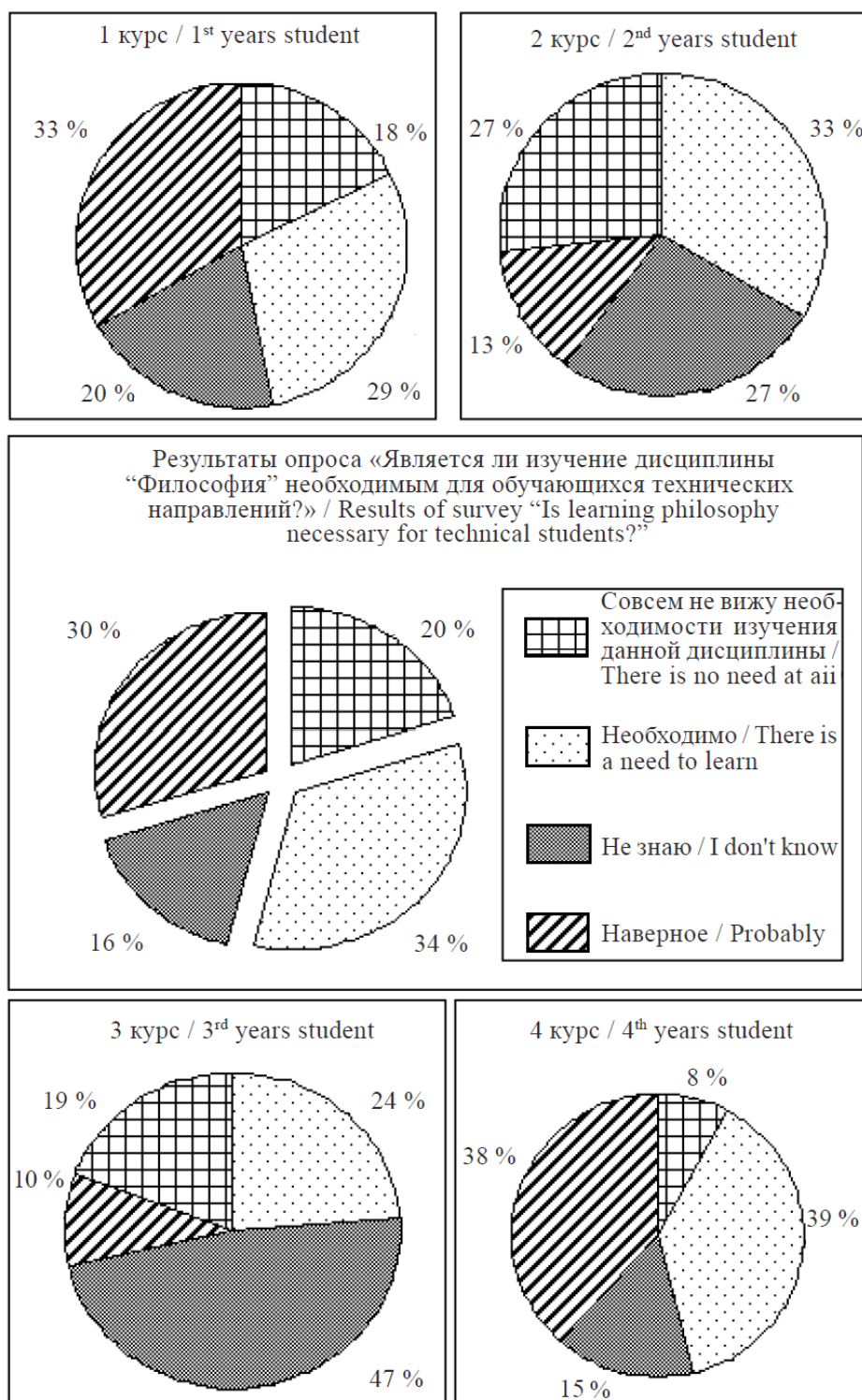
Согласно результатам анкетирования, можно сделать заключение о том, что ответы на вопрос о необходимости преподавания курса философии для обучающихся технических направлений неоднозначны: 34 % респондентов считают изучение философии важным; 16 % затрудняются ответить на данный вопрос, еще около 30 % сомневаются и не могут утверждать однозначно, а 20 % совсем не

видят необходимости изучения данной дисциплины (рис. 1).

Кроме того, большинство опрошенных не наблюдают взаимосвязи между наукой и философией, а под философией понимают мировоззрение, поэтому смысл изучения данной дисциплины видят в расширении своего мировоззрения и миропонимания. Проанализировав ответы, можно наблюдать неоднозначность понимания философии обучающимися, прошедшими данный курс: 58 % определяют ее как мировоззрение и миропонимание, незначительная часть (16 %) воспринимают философию главным образом как науку, остальные 27 % видят в ней лишь дисциплину, предусмотренную учебным планом. В связи с этим в процессе преподавания курса «Философия» является важным рассмотреть статус философии в системе современного высшего технического образования, а главное – проследить и выявить взаимосвязь науки, профессиональной деятельности и философии в современном мире технoзнания.

Согласно И. А. Чередниченко, философия представляет собой классическую дисциплину, которая была и остается необходимой составной частью образования высшего уровня, как завершающий аспект процесса фундаментального образования выпускника [9]. По всей видимости, философия – это один из факторов, обуславливающих фундаментальную направленность отечественной науки и обеспечивающих способность многих наших ученых выйти за пределы узкоспециальной проблематики. Однако, как отмечает И. А. Чередниченко, философскому образованию никогда не угнаться за фактами внешней, эмпирически данной действительности, а тем более динамической, многомерной целостности внутренней жизни, порождения и коммуникации [9].

Несмотря на представленную позицию, среди отечественных исследователей технического образования наблюдаются разногласия о роли философских идеалов и принципов в форми-



Р и с. 1. Результаты опроса «Является ли изучение дисциплины «Философия» необходимым для обучающихся технических направлений?»

F i g. 1. Results of survey “Is learning philosophy necessary for technical students?”



ровании научно-технической картины мира. Это связано с предположением о невозможности применения полученных философских знаний на практике. Кроме того, приобретение, а главное освоение и закрепление полученных знаний, умений и навыков при изучении курса философии является достаточно сложным процессом. Более того, в рамках одного семестра, отведенного на изучение философии в техническом университете, преподавателю сложно реализовать и донести до обучающихся главный смысл рассматриваемой дисциплины с исключением субъективного фактора. Если рассматривать роль философии в контексте современных запросов рынка труда, включающих высокие предъявляемые требования к выпускникам технических направлений, связанных с их способностью к активной творческой инновационной деятельности, адаптации своих профессиональных качеств к критериям работы в обстановке жестких рыночных отношений в России, то, безусловно, она достаточно велика. В настоящее время недостаточно быть инженером, обладающим высоким интеллектуальным техническим потенциалом, нужно быть «творцом-новатором», а для этого важной составляющей формирования личности будущего выпускника служит усвоенный материал по курсу философии. Кроме того, существующая образовательная парадигма [5; 8–10; 24; 25] позволяет проследить четкую взаимосвязь функций философии с вопросами, решаемыми технической наукой, а также компетенциями, формируемыми у обучающихся и их практической реализацией в своей профессиональной деятельности (рис. 2).

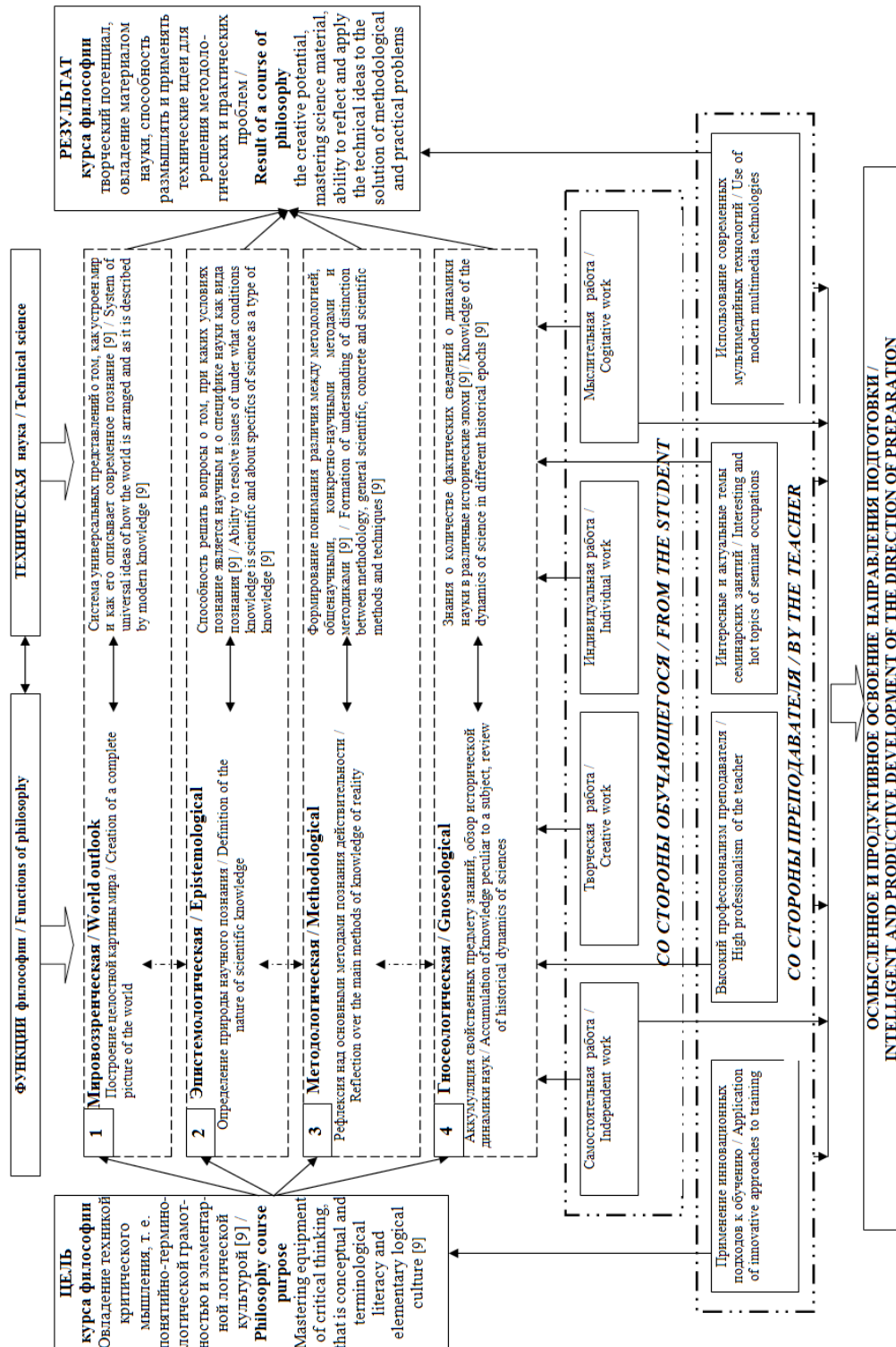
Курс философии прежде всего должен быть нацелен на овладение техникой критического мышления, т. е. понятийно-терминологической грамотностью и элементарной логической культурой. К тому же философия обогащает существующую систему методов научного исследования, выступая в качестве универсального метода и выполняя методологическую функцию. Будущий инженер должен быть способен на напряженные

поиски, нередко приводящие к изменению первоначальных выводов, переходам от одних ответов к другим, да и последние не всегда оказываются окончательными. Поэтому ему нельзя обойтись без философского подхода к решаемым профессиональным задачам, так как не будет того знания, которое добывается только через философские размышления. Только философствуя, обучающий овладевает материалом науки, т. е. умеет оперировать всем спектром возможных подходов – сопоставлять и сравнивать между собой различные позиции, взгляды и точки зрения по обсуждаемой проблеме, производить критический разбор главных идей, воззрений и развивать соответствующие мысли [9].

Мировоззренческая функция философии позволяет сформировать такую компетенцию у обучающихся, как способность формулировать и обсуждать свои взгляды на мир, универсальные закономерности реальности [11], представлять конкретную точку зрения, производить критический разбор выдвигаемых идей и обоснованно производить выбор наиболее рациональных и эффективных.

Эпистемологическая функция философии ориентирована на изучение норм и стандартов познавательной деятельности, принятых в технических науках [11]. Выпускник в первую очередь должен обладать способностью к формированию рабочей гипотезы, а затем, применяя необходимый спектр теоретических методов научного познания, формировать техническое решение по обозначенной современной наукой проблематике.

Тем самым методологическая функция философии ориентирована на формирование у обучающихся технических направлений способности и умения владеть различными методами достижения поставленных целей при осуществлении своей профессиональной деятельности. Например, выпускник должен осознавать разницу между методом испытания на прочность режущего инструмента и методом диагностирования и контроля его состояния, непосредственно, в процессе



Р и с 2. Модель взаимодействия философов основ и научных технических аспектов

Fig. 2. Model of interaction between foundations of philosophy and scientific technical aspects



резания, т. е. испытание, контроль и диагностирование включают в себя действия, реализованные разными методами.

Гносеологическая функция подразумевает формирование способности решения проблем инновационной, научно-технической и инженерной деятельности за счет обеспечения познания исторической динамики наук [11].

Все перечисленные функции философии, во-первых, показывают значимость философии при изучении обучающимися логики, этики, технической эстетики, истории науки и техники, а, во-вторых, демонстрируют ее возможность активизировать протекание научной, интеллектуальной и творческой деятельности будущих инженеров, что, безусловно, повышает инновационный потенциал страны при участии высококомпетентных выпускников.

Следует заметить, что осмысленное и продуктивное освоение направления подготовки в техническом университете возможно только при условии заинтересованности как минимум двух сторон: преподавателя и обучающегося (рис. 3). Так называемая «сторона обучающегося» должна включать не менее четырех видов работ: самостоятельную, творческую, индивидуальную и мыслительную, а со «стороны преподавателя» и «образовательного процесса» могут быть включены такие аспекты, как применение инновационных подходов к обучению, высокий профессионализм преподавателя, интересные и актуальные темы семинарских занятий, использование современных мультимедийных технологий при ведении лекционного материала. Причем в ракурсе компетентного подхода наибольшая ответственность в получении и освоении компетенций, а в дальнейшем и возможность их применять, лежит на самом обучающемся, чем на преподавателе (либо другой заинтересованной стороне).

Исследование показало, что большая часть респондентов (65 %) считает, что знание философских основ позволяет полностью либо частично эффективно и результативно использовать совокупность полученной системы компетенций

в своей профессиональной деятельности, остальные 35 % затрудняются ответить, полагая, что в настоящее время нет философских вопросов, которые могли бы быть актуальными в области науки и техники.

В рамках рассматриваемой модели взаимосвязи философских основ и научных технических аспектов (рис. 2), немаловажную роль в качестве подготовки выпускника играют современные методы и средства, инновационные технологии и подходы к обучению, как процессу передачи знаний, которые способны повысить заинтересованность обучающихся в данной дисциплине.

Среди опрошенных бакалавров 2–4 курсов, изучивших курс философии, было выявлено, что наибольшее влияние на повышение интереса к изучению философских основ оказало применение преподавателями инновационных подходов к обучению, среди которых особую значимость имели дискуссии, проектная деятельность, подготовка презентаций, написание эссе, круглые столы и др. Так, была обнаружена корреляционная зависимость между данным фактором и заинтересованностью обучающихся, причем достоверность (коэффициент корреляции (r_k)) составила 0,78, что существенно отличается от 0, поэтому между исследуемыми факторами имеется линейная прямая корреляционная зависимость [26], обуславливающая при повышении одного из них повышение и другого или наоборот (рис. 3 а).

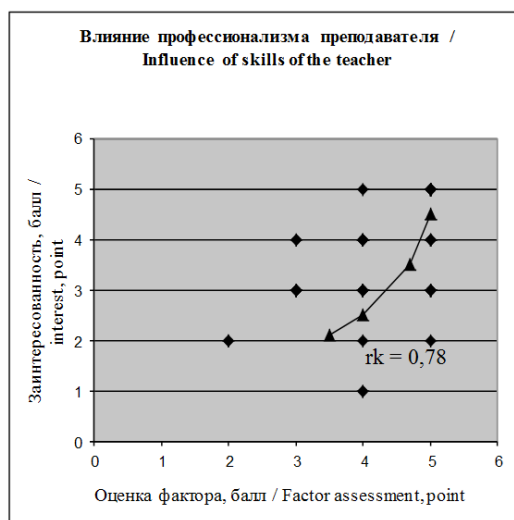
Такая же корреляционная зависимость наблюдается и при определении взаимосвязи между заинтересованностью и другими факторами: профессионализмом преподавателя (рис. 3 б); интересными темами семинарских занятий, связанными с наукой и техникой (рис. 3 в); использованием современных мультимедийных технологий при проведении лекций (рис. 3 г), только с наименьшим коэффициентом корреляции (около 0,44), но отличающимся от 0, что свидетельствует о достоверности полученных результатов.

В целом обучающиеся оценили свой интерес к обучению философии в среднем на 3,45 балла из 5 и отметили, что, безусловно, на усвоение формируемой

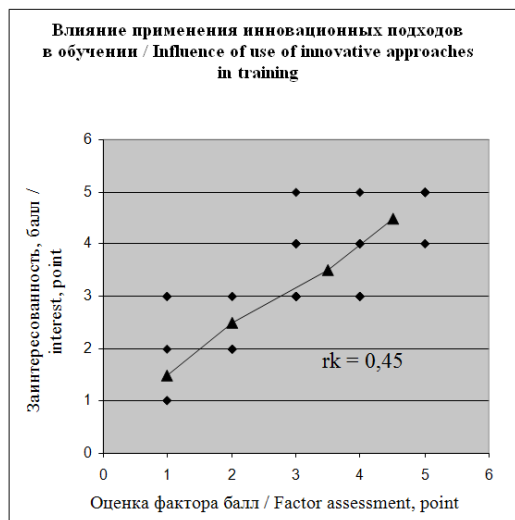
компетенции «способность использовать основы философских знаний для формирования мировоззренческой позиции» влияет и субъективный характер при преподавании, и методы, и принципы, используемые при обучении преподавателем вуза.

Таким образом, проблема повышения интереса обучающихся к философии как дисциплине, читаемой

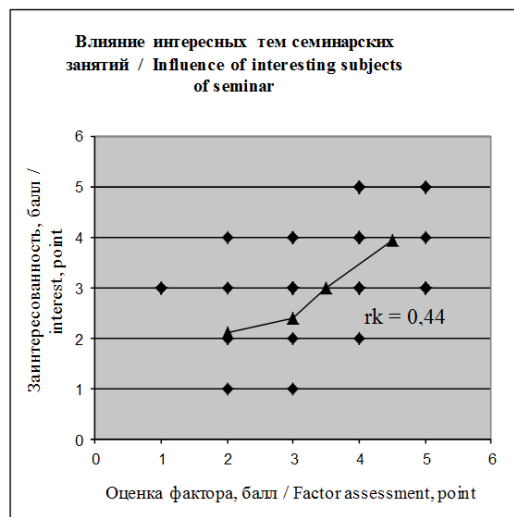
в техническом университете, остается актуальной, а вопрос «Каким образом заинтересовать современного студента технического направления к этому сложному процессу?» требует дальнейших исследований, поскольку была обоснованно доказана особая роль данной дисциплины в учебном процессе и в успешной профессиональной карьере выпускников.



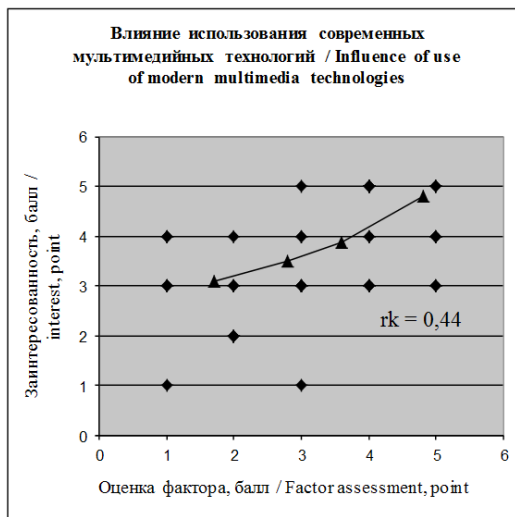
а / а



б / б



с / с



д / д

Р и с. 3. Корреляционные диаграммы взаимосвязи факторов, повышающих интерес к дисциплине, и заинтересованностью обучающихся

F i g. 3. Correlation charts of interrelation between the factors that enhance the interest in discipline and interest of students



Обсуждение и заключения

Современная система образования претерпевает ряд изменений, от которых главным образом зависит научно-технический прогресс нашей страны, поскольку эти изменения в большей степени связаны с развитием производства и науки, а также возросшими требованиями общества.

Одной из инновационных тенденций высшего образования является направленность учебного процесса на научное исследование и самостоятельный поиск новых знаний в рамках его индивидуализации. Сложившаяся социокультурная ситуация приводит к пониманию того, что одной из общекультурных компетенций, позволяющей сформировать теоретическую базу для дальнейшей научно-исследовательской деятельности инженера, предоставляющей возможность постановки и решения профессиональных задач любой сложности, а также формирующей его критическое мышление, является способность будущего инженера применять на практике основы философских знаний. Тем самым реализуется метафизическая потребность бакалавра в знании о взаимоотношениях в системе «мир – человек», что отражается на мировоззренческой позиции будущего выпускника.

Философия выполняет разнообразные функции в жизни человека и общества

(мировоззренческую, гносеологическую, методологическую, аксиологическую и др.) [24], которые, как было представлено выше, взаимосвязаны с технической наукой и успешной профессиональной деятельностью выпускников технических вузов страны. При изучении философии как дисциплины социогуманитарного характера у обучающихся активизируются все составляющие саморазвития личности, что приводит к формированию нового проблемного видения, освоению новейших исследовательских процедур, развитию рефлексивного мышления и к повышению инновационного потенциала современных производств.

Но, несмотря на общественную значимость философии, существующие исследования в области отечественной философии образования, демонстрируют наличие проблемы малой заинтересованности студентов технических направлений в изучении философии, что обусловлено сомнением обучающихся в ее практической применимости и непониманием роли предметов гуманитарного цикла вообще, философии, в частности, в учебном процессе. В связи с этим главной задачей технического образования является использование инновационных методов и подходов с учетом специфики технических направлений подготовки бакалавров.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Губайдуллина Т. Г. Компетентностный подход в образовании // Обучение и воспитание: методики и практика. 2015. № 20. С. 78–84. URL: <http://elibrary.ru/item.asp?id=23498742> (дата обращения: 25.10.2016).
2. Клеймёнова Т. Н., Сюсина Т. О., Смирнова Н. Н. Компетентности и компетентностный подход в образовании // Современная наука: актуальные проблемы и пути их решения. 2015. № 4 (17). С. 182–185. URL: <http://elibrary.ru/item.asp?id=23501058> (дата обращения: 25.10.2016).
3. Александров А. А. Компетентностный подход в образовании: взгляд изнутри // Сетевой научный журнал ОрелГАУ. 2015. Т. 4, № 4-3. С. 8–13. URL: <http://elibrary.ru/item.asp?id=24186571> (дата обращения: 25.10.2016).
4. Двадненко И. В., Двадненко В. И. Компетентностный подход к образованию в России // Международный журнал экспериментального образования. 2016. № 4-3. С. 514–515. URL: <http://elibrary.ru/item.asp?id=25805174> (дата обращения: 25.10.2016).
5. Корнилов И. П. Философия техники и гуманизация высшего технического образования // Вестник МГУП имени Ивана Федорова. 2012. № 10. С. 81–96. URL: http://vestnik.mgup.ru/issues/10_2012.pdf (дата обращения: 25.10.2016).

6. Хромова Е. Б. Преподавание философии как одно из средств реализации задач гуманизации и гуманитаризации высшего технического образования // Формирование гуманитарной среды в вузе: инновационные образовательные технологии. Компетентностный подход. 2014. Т. 1. С. 285–287. URL: <http://elibrary.ru/item.asp?id=21819060> (дата обращения: 25.10.2016).
7. Клевцова Е. В. Гуманизация технического образования посредством формирования культурных потребностей будущих специалистов в рамках научно-технического прогресса // Омский научный вестник. 2015. № 4 (141). С. 150–151. URL: <http://elibrary.ru/item.asp?id=24254732> (дата обращения: 25.10.2016).
8. Довгаленко Н. В., Ромащенко А. А., Ромащенко М. А. Необходимость гуманизации инженерного образования // Актуальные вопросы профессионального образования. 2016. № 2 (3). С. 27–30. URL: <http://elibrary.ru/item.asp?id=26377757> (дата обращения: 25.10.2016).
9. Чередищенко И. А. Философия в техническом образовании // Альманах современной науки и образования. 2008. № 6-1. С. 231–233. URL: <http://elibrary.ru/item.asp?id=17908424> (дата обращения: 25.10.2016).
10. Травина Л. А. Философия как мировоззрение и учебная дисциплина, ее место и роль в современном техническом вузе // Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук. 2016. № 2-1. С. 93–95. URL: <http://elibrary.ru/item.asp?id=25612425> (дата обращения: 25.10.2016).
11. Мартишина Н. И. Философия науки в инженерном вузе: практико-ориентированный подход // Высшее образование в России. 2013. № 10. С. 151–156. URL: <http://elibrary.ru/item.asp?id=20745159> (дата обращения: 25.10.2016).
12. Иванова А. С. Специфика преподавания философии в техническом университете // Universum: общественные науки. 2015. № 5 (15). С. 3. URL: <http://elibrary.ru/item.asp?id=23477801> (дата обращения: 25.10.2016).
13. Федорова Ж. В., Косарев А. П. Мировоззрение и философия: диалектика взаимодействия // Проблемы современного педагогического образования. 2016. № 51. С. 190–196. URL: <http://elibrary.ru/item.asp?id=25838943> (дата обращения: 25.10.2016).
14. Южанинова Е. Р. О методах, формах и средствах преподавания философии в вузе // Вестник Оренбургского государственного университета. 2014. № 3 (164). С. 108–113. URL: <http://elibrary.ru/item.asp?id=21608634> (дата обращения: 25.10.2016).
15. Organizational philosophy as a new perspective on understanding the learning of professionalism / E. I. Schafheutle [et al.] // American Journal of Pharmaceutical Education. 2013. No. 77 (10). Pp. 77–89.
16. Using modern pedagogical tools to improve learning in technological contents / J. P. Queiroz-Neto [et al.] // Proceedings – Frontiers in Education Conference, FIE. 2015. Pp. 734–739.
17. Teaching quality assurances in higher education institution: Competence-based approach / M. I. Sitnikova [et al.] // Social Sciences (Pakistan). 2016. No. 11 (10). Pp. 2376–2380.
18. Shikulskaya O., Shikulskiy M., Gerasimova V. Modeling of the basic educational program structure // Recent Patents on Computer Science. 2016. No. 9 (2). Pp. 133–140.
19. Evaluation of competence-based teaching in higher education: From theory to practice / E. Bergsmann [et al.] // Evaluation and Program Planning. 2015. No. 1. Pp. 100–115.
20. Želvys R., Akžolova A. Problems of introducing a competencebased learning within the context of Bologna process [Kompetencijomis grįsto mokymosi diegimo problemos Bolonijos proceso kontekste] // Pedagogika. 2016. Vol. 121, no. 1. Pp. 187–197. DOI: <http://dx.doi.org/10.15823/p.2016.13>
21. Ualiyeva N. T., Murzalinova A. Z., Kucher T. P. Competence-oriented independent work of students in higher education institutions: Characteristics, content and organization // International Review of Management and Marketing. 2016. Vol. 6, no. 3S. Pp. 99–115. URL: <http://www.econjournals.com/index.php/irmm/article/view/2205> (дата обращения: 25.10.2016).
22. Yegorov V. V., Portnov V. S., Ogoltsova Ye. G. Forming mining students' professional competences while studying humanities // Naukovyi Visnyk Natsionalnoho Hirnychoho Universytetu. 2016. No. 3. Pp. 135–139. URL: <http://nvngu.in.ua/index.php/en/component/jdownloads/finish/61-03/8501-03-2016-yegorov/0> (дата обращения: 25.10.2016).
23. Methodological provision of technical students' vocational education when studying humanities / A. M. Gazaliyev [et al.] // Mediterranean Journal of Social Sciences. 2015. Vol. 6, no. 4S3. Pp. 542–546. DOI: 10.5901/mjss.2015.v6n4s3p542
24. Лазутина Т. В. Философия как полифункциональный феномен в современном техническом университете // Современные наукоемкие технологии. 2016. № 20. С. 504–508. URL: <http://elibrary.ru/item.asp?id=25603656> (дата обращения: 25.10.2016).



25. Хамзина Д. З. Научная картина мира, мировоззрение, онтология: проблема взаимосвязи // Система ценностей современного общества. 2012. № 25. С. 7–11. URL: <http://elibrary.ru/item.asp?id=20960167> (дата обращения: 25.10.2016).

26. Темпель Ю. А., Темпель О. А., Зольникова Ю. В. Elementare Werkzeuge der Qualitätssicherung // Кристаллы творчества: материалы докладов студенческой академии наук / Под ред. Т. В. Семеновой. Тюмень : ТИУ, 2016. С. 196–199.

Поступила 14.11.2016; принята к публикации 26.12.2016; опубликована онлайн 30.03.2017.

Об авторах:

Лазутина Татьяна Владимировна, профессор кафедры гуманитарных наук ФГБОУ ВО «Тюменский индустриальный университет» (625000, Россия, г. Тюмень, ул. Володарского, д. 38), доктор философских наук, **ORCID:** <http://orcid.org/0000-0002-7849-4667>, lazutinatv@yandex.ru

Темпель Юлия Александровна, ассистент кафедры технологии машиностроения ФГБОУ ВО «Тюменский индустриальный университет» (625000, Россия, г. Тюмень, ул. Володарского, д. 38), **ORCID:** <http://orcid.org/0000-0001-7392-0412>, tempeljulia@mail.ru

Темпель Ольга Александровна, ассистент кафедры технологии машиностроения ФГБОУ ВО «Тюменский индустриальный университет» (625000, Россия, г. Тюмень, ул. Володарского, д. 38), **ORCID:** <http://orcid.org/0000-0002-0004-5212>, tempel_o@mail.ru

Заявленный вклад авторов:

Лазутина Татьяна Владимировна – научное руководство, критический анализ и доработка текста.

Темпель Юлия Александровна – концепция и инициация исследования, сбор и обработка материалов, написание текста.

Темпель Ольга Александровна – формализованный анализ данных, написание текста.

Все авторы прочитали и одобрили окончательный вариант рукописи.

REFERENCES

1. Gubaydulina TG. Kompetentnostnyy podkhod v obrazovanii [Competence-based approach in education]. *Obucheniye i vospitaniye: metodiki i praktika* = Training and Education: Techniques and Practice. 2015; 20:78-84. Available at: <http://elibrary.ru/item.asp?id=23498742> (accessed 25.10.2016). (In Russ.)
2. Kleymenova TN, Syusina TO, Smirnova NN. Kompetentnosti i kompetentnostnyy podkhod v obrazovanii [Competences and competence-based approach in education]. *Sovremennaya nauka: aktualnyye problemy i puti ikh resheniya* = Modern Science: Relevant Problems and Ways of their Decision. 2015; 4(17):182-185. Available at: <http://elibrary.ru/item.asp?id=23501058> (accessed 25.10.2016). (In Russ.)
3. Alexandrov AA. Kompetentnostnyy podkhod v obrazovanii: vzglyad iznutri [Competence-based approach in education: look from within]. *Setevoy nauchnyy zhurnal OrelGAU* = Network Scholarly Journal ORELGAU. 2015; 4-3(4):8-13. Available at: <http://elibrary.ru/item.asp?id=24186571> (accessed 25.10.2016). (In Russ.)
4. Dvadenko IV, Dvadenko VI. Kompetentnostnyy podkhod k obrazovaniyu v Rossii [Competence-based approach to education in Russia]. *Mezhdunarodnyy zhurnal eksperimentalnogo obrazovaniya* = International Journal of Experimental Education. 2016; 4-3:514-515. Available at: <http://elibrary.ru/item.asp?id=25805174> (accessed 25.10.2016). (In Russ.)
5. Kornilov IP. Filosofiya tekhniki i gumanizatsiya vysshego tekhnicheskogo obrazovaniya [Philosophy of engineering and humanization of higher technical education]. *Vestnik MGUP imeni Ivana Fedorova* = Ivan Fedorov Moscow State University of Printing Arts Bulletin. 2012; 10:81-96. Available at: http://vestnik.mgup.ru/issues/10_2012.pdf (accessed 25.10.2016). (In Russ.)
6. Khromova EB. Prepodavaniye filosofii kak odno iz sredstv realizatsii zadach gumanizatsii i gumanitarizatsii vysshego tekhnicheskogo obrazovaniya [Teaching philosophy as one of implementers of tasks of a humanisation and humanitarisation of higher technical education]. In: *Formirovaniye gumanitarnoy sredy v vuze: innovatsionnye obrazovatelnye tehnologii. Kompetentnostnyy podhod* = Forming the Humanitarian Environment in Higher Education Institution: Innovative Educational Technologies. Competence-based Approach. 2014. p. 285-287. Available at: <http://elibrary.ru/item.asp?id=21819060> (accessed 25.10.2016). (In Russ.)



7. Klevtsova EV. Gumanizatsiya tekhnicheskogo obrazovaniya posredstvom formirovaniya kulturnykh potrebnostey budushhikh spetsialistov v ramkakh nauchno-tekhnicheskogo progressa [A humanization of technical education by forming cultural needs of future experts within scientific and technical progress]. *Omskiy nauchnyy vestnik* = Omsk Scientific Bulletin. 2015; 4(141):150-151. Available at: <http://elibrary.ru/item.asp?id=24254732> (accessed 25.10.2016). (In Russ.)
8. Dovgalenko NV, Romaschenko AA, Romaschenko MA. Neobkhodimost gumanizatsii inzhenerenogo obrazovaniya [The need for humanisation of engineering education]. *Aktualnye voprosy professionalnogo obrazovaniya* = Topical Problems of Higher Education. 2016; 2(3):27-30. Available at: <http://elibrary.ru/item.asp?id=26377757> (accessed 25.10.2016). (In Russ.)
9. Cherednichenko IA. Filosofiya v tehicheskom obrazovanii [Philosophy in technical education]. *Almanakh sovremennoy nauki i obrazovaniya* = Almanac of Modern Science and Education. 2008; 6-1:231-233. Available at: <http://elibrary.ru/item.asp?id=17908424> (accessed 25.10.2016). (In Russ.)
10. Travina LA. Filosofiya kak mirovozzreniye i uchebnaya disciplina, yeye mesto i rol v sovremennom tehicheskom vuze [Philosophy as a worldview and subject matter, her place and role in a modern technical higher educational institution]. *Aktualnyye problemy gumanitarnykh i estestvennykh nauk* = Topical problems of humanitarian and natural sciences. 2016; 2-1:93-95. Available at: <http://elibrary.ru/item.asp?id=25612425> (accessed 25.10.2016). (In Russ.)
11. Martishina NI. Filosofiya nauki v inzhenerenom vuze: praktiko-orientirovanny podkhod [Philosophy of science in engineering education: a practice-oriented approach]. *Vysheye obrazovaniye v Rossii* = Higher Education in Russia. 2013; 10:151-156. Available at: <http://elibrary.ru/item.asp?id=20745159> (accessed 25.10.2016). (In Russ.)
12. Ivanova AS. Spetsifika prepodavaniya filosofii v tehicheskom universitete [Specifics of teaching philosophy at technical university]. *Universum: obshchestvennyye nauki* = Universum: Social Sciences. 2015; 5(15):3. Available at: <http://elibrary.ru/item.asp?id=23477801> (accessed 25.10.2016). (In Russ.)
13. Fedorova ZhV, Kosarev AP. Mirovozzreniye i filosofiya: dialektika vzaimodeystviya [Outlook and philosophy: dialectics of interaction]. *Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya* = Problems of Modern Pedagogical Education. 2016; 51:190-196. Available at: <http://elibrary.ru/item.asp?id=25838943> (accessed 25.10.2016). (In Russ.)
14. Yuzhaninova ER. O metodakh, formakh i sredstvakh prepodavaniya filosofii v vuze [About methods, forms and means of teaching philosophy in higher education institution]. *Vestnik Orenburgskogo gosudarstvennogo universiteta* = Orenburg State University Bulletin. 2015; 3(164):108-113. Available at: <http://elibrary.ru/item.asp?id=21608634> (accessed 25.10.2016). (In Russ.)
15. Schafheutle EI, Hassell K, Ashcroft DM, Harrison S. Organisational philosophy as a new perspective on understanding the learning of professionalism. *American Journal of Pharmaceutical Education*. 2013; 77(10):77-89.
16. Queiroz-Neto JP, Sales DC, Pinheiro HS, Neto BO. Using modern pedagogical tools to improve learning in technological contents. In: *Frontiers in Education Conference (FIE): Proceedings*. 2015. p. 734-739.
17. Sitnikova MI, Isayev IF, Kormakova VN, Minenko NV, Shumakova I. Teaching quality assurances in higher education institution: Competence-based approach. *Social Sciences (Pakistan)*. 2016; 11(10):2376-2380.
18. Shikulskaya O, Shikulskiy M, Gerasimova V. Modeling of the basic educational programme structure. *Recent Patents on Computer Science*. 2016; 9(2):133-140.
19. Bergsmann E, Schultes M.-T, Winter P, Schober B, Spiel C. Evaluation of competence-based teaching in higher education: From theory to practice. *Evaluation and Program Planning*. 2015; 1:100-115.
20. Želvys R, Akžolova A. Problems of introducing a competencebased learning within the context of Bologna process. *Pedagogika*. 2016; 1(121):187-197. DOI: <http://dx.doi.org/10.15823/p.2016.13>
21. Ualiyeva NT, Murzalinova AZ, Kucher TP. Competence-oriented independent work of students in higher education institutions: Characteristics, content and organisation. *International Review of Management and Marketing*. 2016; 3S(6):99-115. Available at: <http://www.econjournals.com/index.php/irmm/article/view/2205> (accessed 25.10.2016).
22. Yegorov VV, Portnov VS, Ogoltsova YeG. Forming mining students' professional competences while studying humanities. *Naukovyi Visnyk Natsionalnoho Hirnychoho Universytetu*. 2016; 3:135-139. Available at: <http://nvngu.in.ua/index.php/en/component/jdownloads/finish/61-03/8501-03-2016-yegorov/0> (accessed 25.10.2016).



23. Gazaliyev AM, Yegorov VV, Ogoltsova YG, Yerakhtina II. Methodological provision of technical students' vocational education when studying humanities. *Mediterranean Journal of Social Sciences*. 2015; 4S3(6):542-546. DOI: 10.5901/mjss.2015.v6n4s3p542

24. Lazutina TV. Filosofiya kak polifunktsionalnyy fenomen v sovremennom tehicheskom universitete [Philosophy as a multifunctional phenomenon in the modern technical university]. *Sovremennye naukoemkiye tekhnologii* = Modern Knowledge-Intensive Technologies. 2016; 20:504-508. Available at: <http://elibrary.ru/item.asp?id=25603656> (accessed 25.10.2016). (In Russ.)

25. Hamzina DZ. Nauchnaya kartina mira, mirovozzreniye, ontologiya: problema vzaimosvyazi [Scientific picture of the world, outlook, ontology: interrelation problem]. *Sistema tsennostey sovremennogo obshchestva* = System of Values of Modern Society. 2012; 25:7-11. Available at: <http://elibrary.ru/item.asp?id=20960167> (accessed 25.10.2016). (In Russ.)

26. Tempel YuA, Tempel OA, Zolnikova YuV. Elementare Werkzeuge der Qualitätssicherung [Elementary instruments of quality control]. In: *Kristally tvorchestva* [Creativity crystals]. Tyumen; 2016. p. 196-199.

Submitted 14.11.2016; revised 26.12.2016; published online 30.03.2017.

About the authors:

Tatyana V. Lazutina, Professor, Chair of Humanities, Industrial University of Tyumen (38 Volodarsky St., Tyumen 625000, Russia), Dr.Sci. (Philosophy), **ORCID:** <http://orcid.org/0000-0002-7849-4667>, lazutinatv@yandex.ru

Yuliya A. Tempel, Assistant, Chair of Mechanical Engineering Technology, Industrial University of Tyumen (38 Volodarsky St., Tyumen 625000, Russia), **ORCID:** <http://orcid.org/0000-0001-7392-0412>, tempeljulia@mail.ru

Olga A. Tempel, Assistant, Chair of Mechanical Engineering Technology, Industrial University of Tyumen (38 Volodarsky St., Tyumen 625000, Russia), **ORCID:** <http://orcid.org/0000-0002-0004-5212>, temple_o@mail.ru

Contribution of the authors:

Tatyana V. Lazutina managed common research work, critically analysed and composed the text of the article.

Yuliya A. Tempel developed the concept, initiated the research, collected and processed the data, wrote most parts of the text.

Olga A. Tempel formally analysed the data, took part in writing of the article.

All authors have read and approved the final manuscript.



РАЗВИТИЕ КУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ СТУДЕНТА В ПОСТИНДУСТРИАЛЬНОМ ОБЩЕСТВЕ: ИМПЕРАТИВЫ КАПИТАЛЬНОГО ПОДХОДА

Л. В. Астахова

*ФГАОУ ВО «Южно-Уральский государственный университет»,
г. Челябинск, Россия,
lvastachova@mail.ru*

Введение: в условиях снижения уровня культуры личности в постиндустриальном обществе все более важное значение приобретают проблемы развития культурной компетенции студентов высшего учебного заведения. Их актуальность определяется низким уровнем результативности использования компетентностного подхода в вузах, дискуссионностью понятия культуры в науке и эволюцией ценностных доминант разных культур, спецификой доминирующих ценностей постиндустриальной культуры. **Материалы и методы:** для определения культурной компетентности студентов применен компетентностный подход, различных подходов к культуре – культурологический подход. В качестве подхода, способного учесть культурно-ценностные доминанты постиндустриального общества, обоснован капитальный подход. Аналитико-синтетические методы использованы при поиске и анализе литературы по теме; метод сравнительного анализа – при определении сущности понятий культурной компетентности; метод социологического опроса – для выявления уровня культурной компетентности выпускников вузов. **Результаты исследования:** рассмотрено понятие культурной компетенции в педагогической науке, выявлена ограниченность подходов к этому понятию. С помощью социологического опроса работодателей выявлен недостаточный уровень культурной компетенции выпускников вузов. Аргументировано авторское определение культурной компетентности личности в постиндустриальном обществе. Базируясь на понятиях культурной компетентности и культурного капитала, автором описаны требования постиндустриального общества и сформулировано понятие «культурно-капитальная компетентность студента в постиндустриальном обществе».

Обсуждение и заключения: учитывая эволюцию ценностных приоритетов постиндустриальной культуры, автором обосновывается императив применения капитального подхода к понятию культурной компетенции, на основе интеграции с компетентностным и культурологическим подходами определяется понятие культурно-капитальной компетенции.

Ключевые слова: культурная компетентность; культурный капитал; культурно-капитальная компетентность; постиндустриальное общество; капитальный подход; студент; работодатель

Благодарности: Работа выполнена при поддержке Правительства РФ (Постановление № 211 от 16.03.2013 г.), соглашение № 02.A03.21.0011.

Для цитирования: Астахова Л. В. Развитие культурной компетентности студента в постиндустриальном обществе: императивы капитального подхода // Интеграция образования. 2017. Т. 21, № 1. С. 35–45. DOI: 10.15507/1991-9468.086.021.201701.035-045

THE DEVELOPMENT OF STUDENT'S CULTURAL COMPETENCE IN A POST-INDUSTRIAL SOCIETY: THE IMPERATIVES OF CAPITAL APPROACH

L. V. Astakhova

*South Ural State University, Chelyabinsk, Russia,
lvastachova@mail.ru*

Introduction: problems of cultural competence development among higher school students are becoming increasingly important against a decline in a cultural level of an individual in a post-industrial society. Their



relevance is determined by low level of effectiveness in the use of competence-based approach in higher education, debatable nature of the culture concept in scholarship, and evolution of axiological dominants in different cultures, specificity of dominant values in post-industrial culture.

Materials and Methods: the author uses a competence-based approach to determine the cultural competence of students. A cultural approach is applied to determine various approaches to culture. A capital approach is established as the approach enabling to take into account the cultural and axiological dominants of post-industrial society. Analytic-synthetic methods are used in the search and analysis of literature on the topic; the method of comparative analysis in the determination of essence of concepts of cultural competence; method of sociological survey to discover the level of cultural competence of graduates.

Results: the sociological survey of employers revealed the insufficient level of cultural competence among graduates; the concept of cultural competence in pedagogical science was examined; the limitations of approaches to this concept were identified, the author's definition of cultural competence of personality in a postindustrial society is substantiated. Based on the author's informed definition of cultural competence, as well as the notion of cultural capital, the author substantiates the definition of "cultural-capital competence of a student in a post-industrial society" as a structural part of his / her cultural competence, which takes into account the requirements of a post-industrial society.

Discussion and Conclusions: given the evolution of value priorities in a post-industrial culture, the author substantiates the imperatives of applying capital approach to the concept of cultural competence. The concept of cultural-capital competence is defined based on integration of competence with culturological approaches.

Keywords: cultural competence; cultural capital; cultural-capital competence; post-industrial society; capital approach; student; employer

Acknowledgements: The work was supported by Act 211 of Government of the Russian Federation, contract no. 02.A03.21.0011.

For citation: Astakhova LV. The development of student's cultural competence in a post-industrial society: the imperatives of capital approach. *Integratsiya obrazovaniya* = Integration of Education. 2017; 1(21):35-45. DOI: 10.15507/1991-9468.086.021.201701.035-045

Введение

Образование всегда было главным субъектом успешного развития культуры личности. Однако стремительная девальвация культурных ценностей молодежи в постиндустриальном обществе вызывает тревогу в педагогическом сообществе. И это несмотря на то, что компетентностный подход приблизил образование к социально-культурной практике, породив понятия культурной компетенции и компетентности. В Федеральные государственные образовательные стандарты высшего профессионального образования (ФГОС ВПО) Российской Федерации в качестве обязательных для формирования и развития компетенций включены общекультурные компетенции. Это свидетельствует о том, что сегодня развитие культуры студентов в практическом контексте его деятельности – ключевая задача образования.

Однако справляются ли вузы с формированием и развитием культурной компетенции студентов? Согласно результатам опроса работодателей (руководителей организаций различных форм собственности на Южном Урале),

культурная компетенция выпускников высших учебных заведений находится на сравнительно низком уровне. Это значит, что существует противоречие между острой социальной потребностью в культурно-компетентных специалистах на рынке труда и их дефицитом в экономике региона. Одной из причин этого противоречия является низкая эффективность существующих процессов развития культурной компетенции студентов в вузах. Низкая эффективность, в свою очередь, обусловлена процессами дифференциации в науке: применением ограниченных узкими рамками ведомственно-отраслевых подходов к культуре, акцентированием внимания исключительно на культурных интересах и ценностях студента и игнорированием экономических интересов его будущих работодателей и др. Однако постиндустриальный период развития общества характеризуется приоритетом интеграционных процессов познания объектов. Общеизвестно, что рост количества междисциплинарных проблем все больше способствует стиранию границ между различными направлениями науки. Это свидетельствует

о том, что педагогика становится более интеграционной наукой. Она нуждается в новых теоретико-методологических подходах к определению культурной компетенции и компетентности студента в постиндустриальном обществе – подходах, которые дадут возможность увидеть интеграционную природу культурной компетенции студента как познавательного объекта. Этим обусловлена актуальность исследования, целью которого является ввести в научный оборот и обосновать новое понятие его культурно-капитальной компетентности в процессе реализации эвристических возможностей теории культурного капитала и капитального подхода к понятию культурной компетенции студента в постиндустриальном обществе. Возможность включения обоснованного понятия в процессе разработки ФГОС ВО свидетельствует о практической значимости исследования. В российской и зарубежной науке проблема культурной компетенции студента не рассматривалась в интеграционном контексте, поэтому результат ее исследования публикуется в журнале «Интеграция образования».

Обзор литературы

Анализ литературы показал, что большая часть педагогических исследований культурной компетенции и компетентности проводится в прикладном аспекте: либо в контексте определенной сферы деятельности (профессиональной, информационной, коммуникативной, экологической и др.), либо в отдельной области культуры (социокультурной межкультурной, лингвокультурной, этнокультурной и др.). Идентичны и подходы зарубежных исследователей к понятию «культурная компетентность», которые рассматривают его как синоним «коэффициента культурного развития» (англ. *cultural quotient*, *CQ*) в качестве способности к адаптации и эффективной работе в различных культурах. Культурная компетентность (*CQ*) измеряется по шкале, аналогичной той, что используется для измерения коэффициента интеллекта индивидуума (*IQ*). Люди с более высоким *CQ* рас-

сматриваются как обладающие большей способностью успешной адаптации в любой среде. Они используют более эффективные методы ведения дел, чем люди с более низким *CQ* по системе оценки, созданной Линн Ван Дином и Суном Ангом. В России названная шкала признана валидной [1]. Однако сущностные понятия культурной компетенции и компетентности студента в постиндустриальном обществе строго не определены, ее цели и критерии развития носят дискуссионный характер, что негативно влияет на результаты образования.

Культурный капитал в контексте образования не раз становился объектом зарубежных исследований. Один из наиболее влиятельных социологов XX в. П. Бурдье разработал теоретические основы современной социально-экономической теории капитала. Помимо экономического, социального и символического он выделяет культурный капитал, который при определенных условиях конвертируется в экономический и может быть институционализирован в форме образовательных квалификаций. Культурный капитал составляют все культурные ресурсы, которыми располагает индивид. Они могут быть трех видов: институализированные (дипломы и звания, спортивные титулы), объективированные (владение культурными объектами) и инкорпорированные (знания и опыт, навыки, представления об эстетике, произношение и др.) [2].

Известный австралийский специалист по экономике и культуре D. Trosbi видит тесную связь между профессиональной компетентностью и культурным капиталом, считая, что при определенных условиях деятельного использования культурные ценности, воплощенные в человеке, изменяют его профессиональный статус, превращаются в культурный капитал. Главное условие этого превращения – социальное действие, в результате которого индивид становится субъектом труда и занимает соответствующую своему культурному уровню профессиональную нишу, позволяющую получить не только социальный



профессиональный статус, но и доступ к дополнительным доходам [3].

В последние годы за рубежом по-прежнему не снижается интерес к культурному капиталу в образовательном контексте. Так, американские ученые доказали различный уровень культурного знания белых и афро-американских студентов разного классового происхождения [4]. Результаты исследования тайваньских ученых свидетельствуют о том, что родительский культурный капитал сильно связан с их экономическим статусом и имеет сильное влияние на культурный капитал студентов и их успеваемость. Экономический статус родителей коррелирует с успеваемостью студентов, но корреляция при этом слабее, чем в ряде западных обществ [5]. Предложенные А. Tubadji стратегии оценки культурного капитала путем привлечения механизма культурного влияния Вебера позволили автору рассмотреть культуру в качестве единого фактора как в теоретическом, так и в эконометрическом смысле этого понятия [6].

Культурный капитал безотносительно к образованию изучается в российской истории, экономике, социологии, экономической социологии и др.¹ [7; 8]. Авторы в историческом контексте демонстрируют позитивное влияние культурного капитала обучающегося на результаты образования, описав пример кадетов и их успехов в сухопутном кадетском корпусе в полесепетровской России [9].

В российских и зарубежных теоретических исследованиях появляются нечеткие «следы» взаимосвязи культурной компетентности студентов с их культурным капиталом, которые не приводят авторов к понятию культурно-капитальной компетентности. Так, Н. В. Хорошилова определяет

культурную компетентность студентов как показатель культурного развития, а с точки зрения процессов социализации и инкультурации – как единицу культурного опыта личности, в образовательном процессе – как проектируемый результат образования² [10]. При этом, рассматривая критерии оценки культурной компетентности студентов в образовательном процессе, автор не включает в их число какие-либо «капитальные» компоненты [10].

И. С. Самарина, исследовав проблему развития культурного капитала студенческой молодежи, определила культурный капитал как системную социально-экономическую категорию, отражающую количественные и качественные социокультурные характеристики различных групп трудоспособного населения. Качественная характеристика культурного капитала, по ее мнению, имеет двойственное проявление. С одной стороны, потенциальная форма культурного капитала – это культурные компетентностные характеристики, знания, умения, навыки, ценности, социальные нормы, принципы, морально-нравственные приоритеты, мотивы труда авторов. С другой стороны, реально накопленная форма культурного капитала – это используемый в процессе труда культурный потенциал человека, легитимирующий социальный трудовой статус, власть, динамику карьерного роста³.

Н. В. Горбунова доказала, что образовательно-интеллектуальная деятельность – это процесс и форма развития культурного капитала [11]. Именно культура является родовым и всеобъемлющим понятием для образования, а последняя рассматривается как одна из многочисленных составляющих культуры, ее подсистема. На этом основании автор считает, что образовательный капитал – одна из форм культурного капитала [12]. Тем не менее в российской и зарубежной

¹ Космина Е. А., Метелев С. Е., Космин А. Д. Культурный капитал общества в реальном материале функционирующей организации. М. : Экономика, 2007. 386 с.

² Хорошилова Н. В. Формирование культурной компетентности студентов вуза : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01. Нижний Новгород, 2013. 190 с.

³ Самарина И. С. Культурный капитал студенческой молодежи в условиях перехода России на инновационный тип развития : дис. ... канд. социол. наук. Саратов, 2010. 181 с.

науках понятие «культурно-капитальная компетентность студента в постиндустриальном обществе» до настоящего времени не изучалось.

Материалы и методы

В процессе исследования были использованы компетентностный, культурологический и капитальный подходы. Компетентностный подход применялся для определения компетенций и компетентности студентов; культурологический позволил выявить различные подходы к культуре и выбрать функциональный подход как наиболее эвристичный с позиций антропоморфных тенденций развития современного знания и познания в целом и к культуре в частности. Обнаружение ограниченности компетентностного и культурологического подходов к культурной компетенции вызвало необходимость поиска нового методологического подхода, способного учесть тенденции и культурно-ценностные доминанты постиндустриального общества. В качестве такого был обоснован капитальный подход и теория культурного капитала.

В исследовании были использованы следующие методы: аналитико-синтетический – при поиске и анализе литературы по теме; сравнительный анализ – при определении сущности понятий культурной компетенции; социологический опрос – для выявления уровня культурной компетенции выпускников Южно-Уральских вузов России. Автором статьи в течение 5 лет (2012–2016 гг.) проводился социологический опрос, в котором приняли участие 107 работодателей – руководителей организаций различных форм собственности на Южном Урале (Россия). 41 % опрошенных – представители органов государственной власти и муниципального управления, 59 % – частных предприятий. В результате анализа было выявлено,

что лишь 50 % опрошенных представителей государственных и муниципальных структур и 10 % руководителей бизнеса не имеют претензий к культурной компетенции выпускников.

Результаты исследования

Понятия культурной компетенции и компетентности личности. Для определения авторского понятия культурной компетенции и компетентности студента необходимо определить адекватный подход к культуре и компетенции (компетентности). Понятие компетенции уже устоялось в педагогической науке и определяется в ФГОС ВО как способность к решению определенных практических задач. Более развернуто понятие компетенции определяет И. А. Зимняя: «некоторые внутренние, потенциальные, сокрытые психологические новообразования: знания, представления, программы (алгоритмы) действий, систем ценностей и отношений, которые затем выявляются в компетентностях человека»⁴. При этом компетентность определяется как «актуальное, формируемое личностное качество», как основывающаяся на знаниях, интеллектуально и личностно-обусловленная социально-профессиональная характеристика человека⁵. Названные интерпретации компетенции и компетентности затрагивают их ценностный, культурологический аспекты, поэтому в наибольшей степени подходят для авторского обоснования культурной компетенции и компетентности.

В отношении понятия культуры существует немало методологических подходов: ведомственно-отраслевой, гуманистический, информационно-семиотический, духовно-производственный, этно-археологический, функциональный и т. д. Наиболее общим, обладающим эвристической ценностью в контексте

⁴ Зимняя И. А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата современного образования // Интернет-журнал «Эйдос». 2006. 5 мая. URL: <http://www.eidos.ru/journal/2006/0505.htm> (дата обращения: 29.11.2016).

⁵ Зимняя И. А. Общая культура и социально-профессиональная компетентность человека // Интернет-журнал «Эйдос». 2006. 4 мая. URL: <http://www.eidos.ru/journal/2006/0504.htm> (дата обращения: 29.11.2016).



современных антропоморфных тенденций развития познания в целом и познания культуры в частности, является функциональный подход. Согласно функциональному подходу, «культура – это 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»⁶.

В каждой конкретной культуре формируется специфическая система идеалов, ценностей, доминирующих и контролирующих поведение ее членов. Данная система является культурным механизмом удовлетворения жизненно важных потребностей людей и их совместного существования. Э. С. Маркарян справедливо утверждает, что культура «заполняет и насыщает собой все социальное пространство, образуемое кооперированной человеческой деятельностью, оказывается как бы размытой по всему телу социального организма и проникающей во все его поры»⁷. Поэтому именно функциональный подход к культуре мы считаем приоритетным при обосновании культурной компетентности.

Из названных интерпретаций понятий компетенции и функционального подхода к культуре следует, что культурная компетенция студента – это его способность к организации и развитию своей жизнедеятельности, своего материального и духовного труда, к овладению системой социальных норм и учреждений, духовными ценностями, нормами отношений к природе, между людьми и к самому себе. Культурная компетентность студента – это основывающаяся на знаниях, интеллектуально и личностно-обусловленная социально-профессиональная характеристика человека, определяющая актуальную способность организовывать и развивать свою жизнедеятельность, свой материальный и духовный труд,

овладеть системой социальных норм и учреждений, духовными ценностями, нормами отношений к природе, между людьми и к самому себе.

Эти определения не дают представлений о культурной компетенции и компетентности личности в различные периоды истории и культуры общества, поскольку не учитывают влияния динамики ценностных доминант. Рассмотрим ценностные доминанты современного типа культуры – культуры постиндустриального общества.

Так, А. Я. Флиер предложил триаду культурных типов, основанных на социальных функциях культуры, отражающих отношения человека с социальной средой его жизнедеятельности: культура-обычай, регулирующая нормы взаимодействия человека с социальной средой его непосредственного окружения (может быть соотнесено с традиционной культурой); культура-идеология, регулирующая лояльность человека к его социальной среде и ее ценностным ориентациям (может быть соотнесено с элитарной культурой); культура-референция, регулирующая самоопределение человека в среде и возможности его индивидуальной самореализации (может быть соотнесено с массовой культурой).

Выявив содержание основных социальных благ и главного зла в разные исторические периоды, ученый назвал доминирующие культурные доминанты в эти периоды. На первобытной стадии развития наибольшим социальным благом считалось соблюдение обычаев (норм социального поведения и взаимодействия с ближним окружением), а наибольшим злом – их нарушение. Главным социальным благом аграрной эпохи являлась идеологическая лояльность человека, а главным злом – его нелояльность или просто небрежность в соблюдении идеологически значимых ритуалов. Наиболее чтимым и защищаемым социальным благом индустриальной эпохи являются нормы собственности (частной

⁶ Философский энциклопедический словарь. М. : Советская энциклопедия, 1983. 803 с.

⁷ Маркарян Э. С. Теория культуры и современная наука: логико-методологический анализ. М. : Мысль, 1983. 284 с.

или государственной) и их устойчивость, а самым нетерпимым злом – посягательства на эти нормы. Наконец, в постиндустриальной эпохе наиболее актуальным социальным благом становится **соблюдение и расширение гражданских прав людей, их культурная свобода в дополнение к политической и экономической, а наибольшим злом – ограничение этой свободы**⁸.

Решающее значение для характеристики ценностно-культурной доминанты постиндустриального общества имеет еще один фактор – социальная неоднородность общества и многообразие человеческих интересов. С позиций социальных интересов «работников-собственников», наибольшим социальным благом является устойчивый спрос на производимую и продаваемую ими продукцию, а наибольшим злом – социальные перемены, нарушающие эту устойчивость. «Работники-не собственники» наибольшее социальное благо видят в расширении возможностей для социального роста, повышении статуса, доходов, т. е. в возрастании уровня социальной самореализации каждого человека.

Выпускники вузов, пришедшие на работу, становятся «работниками-не собственниками», испытывающими потребности в самореализации. При этом названные потребности не соответствуют потребностям «работников-собственников» ограничить свободу «работников-не собственников». Из этого следует, что самореализация работника без учета интересов собственника бизнеса может стать угрозой собственности владельца этого бизнеса и нарушить устойчивость спроса на производимую и продаваемую ими продукцию. И наоборот, удовлетворение потребностей «работников-собственников» без учета интересов бывших студентов – «работников-не собственников» угрожает культурной потребности последних в самореализации. Именно это противоречие культурных доминант работни-

ков-выпускников вузов и работодателей в постиндустриальный период культуры является источником перманентной проблемы неудовлетворенности друг другом, текучести кадров, низкой эффективности деятельности организации, претензий к вузу относительно качества образования и т. д.

В связи с изложенным сформулируем определение понятия «культурная компетенция студента в постиндустриальном обществе» и «культурная компетентность студента в постиндустриальном обществе», опираясь на функциональную концепцию культуры, основные сущностные свойства и ценностные доминанты постиндустриальной культуры, а также на определения понятий «компетенция» и «компетентность».

Культурная компетенция личности в постиндустриальном обществе – это внутренние, потенциальные, сокрытые психологические новообразования: знания, представления, программы (алгоритмы) действий, систем ценностей и отношений в постиндустриальном обществе, направленные на достижение согласия и доверия в условиях многообразных и противоречивых ценностно-культурных доминант различных социальных слоев общества и впоследствии выявленные в культурной компетентности человека.

Культурная компетентность личности в постиндустриальном обществе – это основывающаяся на знаниях, интеллектуально и личностно-обусловленная актуальная социально-профессиональная характеристика человека, определяющая его способность организовать свою жизнедеятельность в системе постиндустриальных социальных норм и учреждений, достигнуть согласия и доверия в условиях многообразных и противоречивых ценностно-культурных доминант различных социальных слоев общества.

В сложном феномене культурной компетентности ученые выделяют четыре структурные составляющие:

⁸ Флиер А. Я. Добро и зло в культурно-историческом понимании // Информационный гуманитарный портал Знание. Понимание. Умение. 2015. № 3. С. 17–36. URL: http://www.zpu-journal.ru/e-zpu/2015/3/Flier_Good-Evil/ (дата обращения: 29.11.2016).



компетентность по отношению к институциональным нормам социальной организации; компетентность по отношению к конвенциональным нормам социальной и культурной регуляции; компетентность по отношению к кратковременным, но остро актуальным образцам социальной престижности; компетентность, выраженная в уровне полноты и свободы владения языками социальной коммуникации⁹.

Необходимо подчеркнуть, что в постиндустриальном обществе важнейшим элементом общественной культуры является культурный капитал [13, с. 234]. К сожалению, этот аспект ни в определениях понятий, ни в их структуре не учтен. Поэтому логично предположить, что в структуру культурной компетентности должна входить культурно-капитальная компетентность. Рассмотрим подробнее понятие культурно-капитальной компетентности личности в постиндустриальном обществе.

Понятие культурно-капитальной компетентности личности в постиндустриальном обществе. Базируясь на обоснованном авторском определении культурной компетентности, а также понятии культурного капитала, сформулируем определение понятия культурно-капитальной компетентности студента в постиндустриальном обществе как структурной составляющей его культурной компетентности.

Культурно-капитальная компетентность студента в постиндустриальном обществе – это основывающаяся на знаниях, интеллектуально и личностно-обусловленная социально-профессиональная характеристика студента, определяющая его актуальную способность организовать свою жизнедеятельность в системе постиндустриальных социальных норм и учреждений (достигая при этом согласия и доверия в условиях многообразных и противоречивых ценностно-культурных доминант различных социальных слоев общества в процессе капитализа-

ции своего культурного потенциала и его конвертации в экономический капитал) и приносящая ему дополнительные социально-экономические выгоды.

Сущность культурно-капитальной компетентности студента заключается в его актуальной способности к капитализации своего культурного потенциала и его конвертации в экономический капитал в социально-экономических отношениях, которые могут принести ему и работодателю дополнительные социально-экономические выгоды и узаконивают его статус, роль и власть. Более коротко культурно-капитальную компетентность студента вуза можно определить как его способность к реализации и развитию своего культурного капитала в целях социального роста, повышения уровня доходов и самореализации, а также к синхронизации этого процесса с реализацией и развитием культурного капитала организации для получения дополнительных социально-экономических выгод работодателя.

Так, только капитальный подход к культурной компетентности позволяет интегрировать культурные интересы и потребности сотрудника организации (бывшего студента) и работодателя. Поэтому логично утверждать, что в обоснованную учеными структуру культурной компетентности (культурно-институциональная; культурно-конвенциональная; социально-культурной престижности и культурно-коммуникационная составляющие) в постиндустриальный период необходимо включить важнейший структурный элемент – культурно-капитальную компетентность. Прежде всего это относится к студентам вузов, обучающимся в условиях требований интеграции образования и практики.

К сожалению, в профессиональных стандартах, разработанных практиками-работодателями, компетенции отсутствуют. В последнем поколении ФГОС ВО частично сохранены общекультурные компетенции (ОК), в кото-

⁹ Флиер А. Я., Полетаева М. А. Тезаурус основных понятий культурологии : учебное пособие. М., 2008. 360 с. URL: http://www.studmed.ru/flier-aya-poletaeva-ma-tezaurus-osnovnyh-ponyatiy-kulturologii_ac808ed5347.html# (дата обращения: 29.11.2016).

рые включается, например, готовность к саморазвитию, самореализации, использованию творческого потенциала (ОК–3) (Специальность 08.05.01 «Строительство уникальных зданий и сооружений»). Однако есть и специальности, в проектах стандартов которых общекультурные компетенции заменены на универсальные (УК). К таким специальностям относится, например, специальность 10.05.03 «Информационная безопасность автоматизированных систем». Выпускник этой специальности должен быть способен организовать и руководить работой коллектива (команды), вырабатывая командную стратегию для достижения поставленной цели (УК–3); способен анализировать и учитывать разнообразие культур и исторического наследия в процессе межкультурного взаимодействия, демонстрировать неприятие к экстремистским проявлениям (УК–5); определять и реализовывать приоритеты собственной деятельности и способы ее совершенствования на основе самооценки и образования (УК–6) и др. Как видим, и в общекультурных, и в универсальных компетенциях «следы» культурно-капитальной компетенции отсутствуют. В связи с этим полагаем, что следует включить в общекультурные или универсальные компетенции культурно-капитальную компетенцию, выражающуюся в способности к капитализации культурного потенциала обучающегося и его конвертации в экономический капитал в социально-экономических отношениях, которые могут принести ему и работодателю дополнительные социально-экономические выгоды. Процесс формирования и развития этой компетенции у будущих специалистов следует начинать в рамках курса «Введение в специальность» и продолжать в профессиональных дисциплинах.

Работодатель, в свою очередь, должен иметь культурно-капитальную политику организации как составную часть ее кадровой политики. Подобно тому, как, например, банки разрабатывают финансово-капитальную политику в составе их финансовой политики [14],

крупный бизнес может иметь различные стратегии культурно-капитальной политики: инновационную, обновления, постепенного совершенствования и др.

Обсуждение и заключения

Девальвация культурных ценностей выпускников вузов в постиндустриальном обществе вызывает тревогу. Они нацелены на работу «на себя» в ущерб интересам работодателя, требуют заработную плату, не соответствующую их профессиональной компетентности, их самооценка завышена, уровень деловой культуры низок и т. д. Это свидетельствует о возникшем противоречии между острой социальной потребностью в культурно-компетентных специалистах на рынке труда и их дефицитом в экономике.

Большая часть российских и зарубежных педагогических исследований культурной компетенции и компетентности чаще проводится в отдельной области культуры: социокультурной, межкультурной, лингвокультурной, этнокультурной и др. Тем не менее практика развития культурной компетентности студентов в вузах остается малоэффективной.

Важнейшим элементом общественной культуры является культурный капитал, поэтому в структуру культурной компетентности должна входить культурно-капитальная компетентность. Базируясь на обоснованном авторском определении культурной компетентности, а также понятии культурного капитала, в исследовании обосновано определение понятия культурно-капитальной компетентности студента в постиндустриальном обществе как структурной части его культурной компетентности. Культурно-капитальная компетентность студента в постиндустриальном обществе – это основывающаяся на знаниях, интеллектуально и личностно-обусловленная социально-профессиональная характеристика студента, определяющая его актуальную способность организовать свою жизнедеятельность в системе постиндустриальных социальных норм и учреждений (достигая при этом согласия и доверия



в условиях многообразных и противоречивых ценностно-культурных доминант различных социальных слоев общества в процессе капитализации своего культурного потенциала и его конвертации в экономический капитал) и приносящая ему дополнительные социально-экономические выгоды.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Беловол Е. В., Шкварило К. А., Хворова Е. М. Адаптация опросника «шкала культурного интеллекта» К. Эрли и С. Анга на русскоязычной выборке // Вестник Российского университета дружбы народов. Сер.: Психология и педагогика. 2012. № 4. С. 5–14. URL: <http://elibrary.ru/item.asp?id=18258591> (дата обращения: 29.11.2016).
2. Бурдые П. Формы капитала // Экономическая социология. 2002. Т. 3, № 5. С. 60–74. URL: <http://elibrary.ru/item.asp?id=17767285> (дата обращения: 29.11.2016).
3. Trosbi D. Cultural capital // Journal of cultural economics. 1999. № 12. С. 3–12. URL: <http://elibrary.ru/item.asp?id=330172> (дата обращения: 29.11.2016).
4. Lareau A. Cultural knowledge and social inequality // American Sociological Review. 2015. Vol. 80, no. 1. Pp. 1–27. DOI: 10.1177/0003122414565814
5. Shih-Tarng C., Kaplowitz S. A. Family economic status, cultural capital, and academic achievement: The case of Taiwan // International Journal of Educational Development. 2016. Vol. 49. Pp. 271–278. DOI: 10.1016/j.ijedudev.2016.04.002
6. Tubadji A. Was Weber right? The cultural capital root of socio-economic growth examined in five European countries // International Journal of Manpower. 2014. Vol. 35, no. 1/2. Pp. 56–88. URL: <http://www.emeraldinsight.com/doi/pdfplus/10.1108/IJM-08-2013-0194> (дата обращения: 29.11.2016).
7. Большаков Н. В. Измерение культурного капитала: от теории к практике // Мониторинг общественного мнения: экономические и социальные перемены. 2013. № 6 (118). С. 3–12. URL: <http://elibrary.ru/item.asp?id=21304547> (дата обращения: 29.11.2016).
8. Радаев В. В. Понятие капитала, формы капиталов и их конвертация // Экономическая социология. 2002. Т. 3, № 4. С. 20–32. URL: <http://elibrary.ru/item.asp?id=17767254> (дата обращения: 29.11.2016).
9. Fedyukin I., Gabdrakhmanov S. Cultural capital and education in St. Petersburg: The Noble Cadet Corps, 1732–1762 // Journal of Interdisciplinary History. Spring. 2016. Vol. 46, no. 4. Pp. 485–516. URL: http://www.mitpressjournals.org/doi/10.1162/JINH_a_00902#.WD1H6HSg_IU (дата обращения: 29.11.2016).
10. Хорошилова Н. В. Оценка культурной компетентности студентов в образовательном процессе вуза // Современные проблемы науки и образования. 2013. № 2. С. 303. URL: <http://elibrary.ru/item.asp?id=21285657> (дата обращения: 29.11.2016).
11. Горбунова Н. В. Взаимосвязь образовательно-интеллектуальной деятельности и культурного капитала // Наука и общество. 2015. № 1 (20). С. 135–139. URL: <http://elibrary.ru/item.asp?id=23759796> (дата обращения: 29.11.2016).
12. Горбунова Н. В. Культурный капитал как процесс деятельной реализации профессиональной компетентности индивида // Поволжский торгово-экономический журнал. 2013. № 1 (29). С. 96–103. URL: <http://elibrary.ru/item.asp?id=18885772> (дата обращения: 29.11.2016).
13. Горбунова Н. В. Социально-экономические предпосылки развития теории культурного капитала // Язык и мир изучаемого языка. 2014. № 5. С. 228–235. URL: <http://elibrary.ru/item.asp?id=22571370> (дата обращения: 29.11.2016).
14. Мирошниченко О. С. Стратегия реализации капитальной политики банка в контексте обеспечения его устойчивости // Российское предпринимательство. 2013. № 21 (243). С. 59–68.

Поступила 05.12.2016; принята к публикации 11.01.2017; опубликована онлайн 30.03.2017.

Об авторе:

Астахова Людмила Викторовна, профессор кафедры защиты информации ФГАОУ ВО «Южно-Уральский государственный университет» (454080, Россия, г. Челябинск, пр. Ленина, д. 76), доктор педагогических наук, ORCID: <http://orcid.org/0000-0003-0604-7363>, lvastachova@mail.ru.

Автор прочитал и одобрил окончательный вариант рукописи.



REFERENCES

1. Belovol EV, Shkvarilo KA, Khvorova EM. Adaptatsiya oprosnika «shkala kulturnogo intellekta» K. Erli i S. Anga na russkoyazychnoy vyborke [Adaptation of the questionnaire “scale of cultural intelligence” by C. Earley and S. Ang on Russian sample]. *Vestnik Rossiiskogo universiteta druzhby narodov: Psikhologiya i pedagogika* = RUDN University Bulletin: Psychology and Pedagogics. 2012; 4:5-14. Available at: <http://elibrary.ru/item.asp?id=18258591> (accessed 29.11.2016). (In Russ.)
2. Burdye P. Formy kapitala [The forms of capital]. *Ekonomicheskaya sotsiologiya* = Economic Sociology. 2002; 5(3):60-74. Available at: <http://elibrary.ru/item.asp?id=17767285> (accessed 29.11.2016). (In Russ.)
3. Trosbi D. Cultural capital. *Journal of Cultural Economics*. 1999; 12:3-12. Available at: <http://elibrary.ru/item.asp?id=330172> (accessed 29.11.2016).
4. Lareau A. Cultural knowledge and social inequality. *American Sociological Review*. 2015; 1(80):1-27. DOI: 10.1177/0003122414565814
5. Shiuh-Tarnng C, Kaplowitz SA. Family economic status, cultural capital, and academic achievement: The case of Taiwan. *International Journal of Educational Development*. 2016; 49:271-278. DOI: 10.1016/j.ijedudev.2016.04.002
6. Tubadji A. Was Weber right? The cultural capital root of socio-economic growth examined in five European countries. *International Journal of Manpower*. 2014; 1/2(35):56-88. Available at: <http://www.emeraldinsight.com/doi/pdfplus/10.1108/IJM-08-2013-0194> (accessed 29.11.2016).
7. Bolshakov NV. Izmereniye kulturnogo kapitala: ot teorii k praktike [Measuring cultural capital: from theory to practice]. *Monitoring obshchestvennogo mneniya: ekonomicheskiye i sotsialnye peremennyye* = Public Opinion Monitoring: Economic and Social Changes]. 2013; 6(118):3-12. Available at: <http://elibrary.ru/item.asp?id=21304547> (accessed 29.11.2016). (In Russ.)
8. Radayev VV. Ponatiye kapitala, formy kapitalov i ikh konvertatsiya [The concept of capital, forms of capitals and their conversion]. *Ekonomicheskaya sotsiologiya* = Economic Sociology. 2002; 4(3):20-32. Available at: <http://elibrary.ru/item.asp?id=17767254> (accessed 29.11.2016). (In Russ.)
9. Fedyukin I, Gabdrakhmanov S. Cultural capital and education in St. Petersburg: The Noble Cadet Corps, 1732-1762. *Journal of Interdisciplinary History*. 2016; 4(46):485-516. Available at: http://www.mitpressjournals.org/doi/10.1162/JINH_a_00902#.WD1H6HSg_IU (accessed 29.11.2016). (In Russ.)
10. Khoroshilova NV. Otsenka kulturnoy kompetentnosti studentov v obrazovatelnom protsesse vuza [The assessment of cultural competence of students in educational process of a higher school]. *Sovremennyye problemy nauki i obrazovaniya* = Modern Problems of Science and Education. 2013; 2:303. Available at: <http://elibrary.ru/item.asp?id=21285657> (accessed 29.11.2016). (In Russ.)
11. Gorbunova NV. Vzaimosvyez obrazovatelno-intellektualnoy deyatel'nosti i kulturnogo kapitala [The interrelation of educational and intellectual activity and cultural capital]. *Nauka i obshchestvo* = Science and Society. 2015; 1(20):135-139. Available at: <http://elibrary.ru/item.asp?id=23759796> (accessed 29.11.2016). (In Russ.)
12. Gorbunova NV. Kulturnyi kapital kak protsess deyatel'noy realizatsii professional'noy kompetentnosti individa [Cultural capital as a process of active implementation of an individual's professional competence]. *Povolzhskiy torgovo-ekonomicheskyy zhurnal* = Volga Trade and Economic Journal. 2013; 1(29):96-103. Available at: <http://elibrary.ru/item.asp?id=18885772> (accessed 29.11.2016). (In Russ.)
13. Gorbunova NV. Sotsialno-ekonomicheskiye predposylki razvitiya teorii kulturnogo kapitala [Socio-economic background of the cultural capital theory development]. *Yazyk i mir izuchayemogo iazyka* = Language and the World of the Target Language. 2014; 5:228-235. Available at: <http://elibrary.ru/item.asp?id=22571370> (accessed 29.11.2016). (In Russ.)
14. Miroshnichenko OS. Strategiya realizatsii kapital'noy politiki banka v kontekste obespecheniya ego ustoychivosti [Strategy of bank capital policy implementation in the context of ensuring its stability]. *Rossiyskoye predprinimatel'stvo* = Russian Entrepreneurship. 2013; 21(243):59-68. (In Russ.)

Submitted 05.12.2016; revised 11.01.2017; published online 30.03.2017.

About the author:

Lyudmila V. Astakhova, Professor, Chair of Information Security, South Ural State University (76 Lenin St., Chelyabinsk 454080, Russia), Dr.Sci. (Pedagogy), **ORCID:** <http://orcid.org/0000-0003-0604-7363>, lvastachova@mail.ru

The author have read and approved the final manuscript.



РЕТРОСПЕКТИВА ФОРМИРОВАНИЯ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ

А. А. Исакова

*ФГБОУ ВО «Тюменский индустриальный университет»,
г. Тюмень, Россия,
isakovaAA@yandex.ru*

Введение: в статье описывается ретроспектива понятий «коммуникативная компетентность» и «межкультурная коммуникация». Определяется их место в вузовском образовании на примере Тюменского региона. Актуальность данного исследования заключается в том, что оно отвечает возросшему интересу к процессам межкультурной коммуникации и ее моделирующим способностям.

Материалы и методы: при решении методологических и методических вопросов исследования были использованы дескриптивный метод, метод наблюдения и изучения опыта и др. Методологической базой нашего исследования является философская концепция взаимосвязи культуры и нравственности, коммуникативной, межкультурной и экологической культуры и др.

Результаты исследования: формирование коммуникативной компетенции – основа в воспитании и обучении поколения молодых специалистов с достаточным уровнем культурных мировоззренческих позиций. Данная коммуникативная система образования должна носить непрерывный, комплексный, междисциплинарный и интегрированный характер, с дифференциацией в зависимости от профессиональной ориентации. Прежде всего работу со студентами в этом направлении следует выстраивать на традициях и ценностях людей как основы физического и духовного здоровья личности, познании мира и своего места в нем.

Обсуждение и заключения: чем более развита коммуникативная компетентность, сформированная в процессе образования, тем успешнее коммуникации специалистов в новой изменившейся реальности профессиональной деятельности. Поэтому, рассматривая основные проявления вербальной и невербальной коммуникации в любой коммерческой и государственной структуре, необходимо прежде всего обратиться к исследованию коммуникативного процесса в образовательной среде, способствующей созданию элитарной личности поколения молодых специалистов. В условиях происходящих в мире интеграционных процессов во всех сферах социума российская система образования претерпевает ряд существенных изменений. Основными приоритетами современного вузовского образования становятся полноценное формирование и развитие способностей студента. Следовательно, можно предположить, что коммуникативная компетенция есть и будет связующим звеном и основой взаимодействия всех образовательных функций. В статье исследуется взаимосвязь философских, литературоведческих, культурологических знаний, что и объясняет выбор журнала «Интеграция образования».

Ключевые слова: коммуникативная компетенция; межкультурная коммуникация; культурология; толерантность; подготовка компетентного и востребованного специалиста

Для цитирования: Исакова А. А. Ретроспектива формирования коммуникативной компетенции // Интеграция образования. 2017. Т. 21, № 1. С. 46–53. DOI: 10.15507/1991-9468.086.021.201701.046-053

RETROSPECTIVE ANALYSIS OF COMMUNICATIVE COMPETENCE DEVELOPMENT

A. A. Isakova

*Tyumen Industrial University, Tyumen, Russia,
isakovaAA@yandex.ru*

Introduction: the article outlines the concepts of communicative competence and cross-cultural communication. The authors highlight their place in higher education institutions based on a case-study of Tyumen region (Russia). The increased interest in the process of cross-cultural communication determines the relevance of the research.

Materials and Methods: during the research process the authors used descriptive method, observation and learning with consulting of relevant literature. The methodological basis of the research is a philosophical concept of the relationship between culture and morality, communication, inter-ethnic and ecological culture and others.

Results: this communicative education system should be continuous, comprehensive, interdisciplinary and integrated to promote personal development of students with differentiation depending on professional orientation. Teaching should be consistent with cultural traditions and ethical values as the basis of person's physical and mental health, knowledge of the world and their place in it.

Discussion and Conclusions: the development of communicative competence takes place in the educational process. The communication will be successful in the new changed reality of professional activity. The research of verbal and nonverbal communication is useful for commercial and government institutions. It is necessary to study the communicative process in the educational environment promoting personal development of the students. The conditions of integration processes demonstrate some significant changes. The main priorities of modern higher education are full-fledged formation and development of the student's abilities. It is possible to assume that communicative competence will be the link and the basis of the interaction of all educational forms. The article touches upon the philosophical, literary and cultural problems; the topic determines the choice of Integration of Education.

Keywords: communicative competence; cross-cultural communication; cultural studies; tolerance; preparation of the competent and sought-after specialist

For citation: Isakova AA. Retrospective analysis of communicative competence development. *Integratsiya obrazovaniya* = Integration of Education. 2017; 1(21):46-53. DOI: 10.15507/1991-9468.086.021.201701.046-053

Введение

В настоящее время в российских вузах позиционируется смена парадигмы высшего образования и происходит ориентация на креативность, самостоятельность и развитие разносторонней личности. Коммуникативная компетенция наряду с другими умениями и навыками является «личным капиталом человека» [1].

В свою очередь, вузовское образование в условиях происходящих в мире интеграционных процессов стремится к академической мобильности и тесному взаимодействию с базовыми предприятиями, поскольку это является основой при «создании» компетентного и востребованного специалиста.

Как показывает практика, одним из важных элементов образовательного процесса выступает культура общения; доброжелательное отношение, уважение,

толерантность к другим народам, компетентность в межкультурном диалоге, коммуникативность, открытость, взаимодействие человека и окружающей среды становятся все более приоритетными.

В эпоху современной глобализации и активной межкультурной коммуникации знание языков является необходимым условием жизнедеятельности человека, а многоязычный индивид – своего рода связующим звеном между различными культурами. Более того, в каждом многонациональном государстве существуют проблемы билингвизма и полилингвизма, поскольку для коммуникации используются разные языки [2].

Цель нашего исследования – комплексное изучение и ретроспектива понятия «коммуникативная компетентность»; определение его места в вузовском образовании на примере Тюменского региона.



Актуальность данного исследования заключается в том, что оно отвечает возросшему интересу к процессам межкультурной коммуникации и ее моделирующим способностям.

Обзор литературы

В современной методической науке под компетенцией понимается совокупность знаний, умений и навыков по языку¹. «Коммуникативная компетенция – термин, обозначающий знание языка (родного и неродного), его фонетики, лексики, грамматики, стилистики, культуры речи, владение этими средствами языка и механизмами речи – говорения, аудирования, чтения, письма – в пределах социальных, профессиональных, культурных потребностей человека².

Отношение к языкам и стратегии их изучения и использования связано с общими социальными стратегиями индивидов. Коммуникативная компетенция состоит из лингвистического, социолингвистического и прагматического компонентов. При этом данная компетенция, приобретенная в одном языке, подвергается изменениям под влиянием других языков, способствует развитию межкультурной компетенции, накоплению знаний и умений. В результате этого человек обогащается, возрастает его способность к изучению языков, к контакту с другими культурами.

Понятие «коммуникация» стало распространяться в начале 1970-х гг. благодаря появлению книги «Menschliche Kommunikation» психотерапевтов П. Вацлавика, Д. Джексона и Дж. Бивина [3]. Впервые о межкультурной коммуникации заговорили методисты в связи с проблемами обучения иностранным языкам. Вначале это звучало как учет страноведения в учебном процессе по изучению иностранных языков. Так, А. А. Леонтьев еще в 1988 г. пришел

к выводу, что «овладение страноведением изучаемого языка, т. е. умение практически учитывать его в общении». Этот подход начал активно формироваться в советской методике после падения «железного занавеса»: «Что касается страноведческой стороны преподавания, то она должна: а) больше ориентироваться на культуру страны изучаемого языка; б) обеспечивать практический учет культурных и вообще страноведческих особенностей в общении на изучаемом языке»³.

В конце 1980-х начале 1990-х гг. произошли глобальные изменения в лингвистике, дидактике, методике и т. д. Появился интерес и необходимость в практических знаниях иностранного языка у представителей различных профессий и слоев населения. Методическая наука обеспечила рынок образовательных услуг учебниками нового поколения [4].

Материалы и методы

При решении методологических и методических вопросов исследования были использованы следующие приемы и методы: дескриптивный, наблюдение и изучение опыта и др. Методологической базой нашего исследования является философская концепция взаимосвязи культуры и нравственности, коммуникативной, межэтнической и экологической культуры и др. В. Беляев считает культурологический подход одним из современных подходов в педагогике. Мы полностью разделяем мнение ученого о том, что «человек становится наследником культуры в процессе образования и воспитания» [5]. Особым авторитетом пользуется культурологическая школа Н. И. Ворониной [6], социологическая школа – А. И. Сухарева, а также работы их представителей в области провинциальной, этнической и региональной культуры и политики. Рациональным определяет

¹ Литвинко Ф. М. Коммуникативная компетенция: принципы, методы, приемы формирования : сб. науч. ст. Минск : Белорус. гос. ун-т, 2009. Вып. 9. С. 8–14. URL: <http://elib.bsu.by/handle/123456789/13337> (дата обращения: 30.10.2016).

² Львов М. Р. Словарь-справочник по методике преподавания русского языка: пособие для студентов педагогических вузов и колледжей. М. : Академия ; Высшая школа, 1999. 272 с.

³ Леонтьев А. А. Психология общения. 5-е изд. М. : Смысл, 2008. 368 с.

культурологический подход к образовательно-воспитательному процессу и А. Горелов, который настаивает на необходимости совершенствования механизмов добавления человека к миру культуры⁴.

Подтверждая эту гипотезу, Ху Лян Цай определяет само общество как основу развития современного культурного пространства и интернационализации высшего образования [7].

Представляя многоаспектный анализ межкультурной коммуникации, Л. М. Андрихина, Н. Ю. Фадеева приходят к выводу, что большинство видов профессиональной деятельности предполагают участие в межкультурной коммуникации, и работодатели заинтересованы в поиске выпускников, имеющих соответствующие профессиональные компетенции [8].

Результаты исследования

В настоящее время благодаря академической мобильности и взаимно согласованным программам преподаватели и студенты имеют возможность проверить свои знания в общении с носителями языка, практически освоить новые приемы и методики обучения иностранным языкам. Именно коммуникативная компетенция призвана устранить конфликт культур и ментальности, психологический дискомфорт, поскольку нельзя не согласиться с высказывания С. Г. Тер-Минасовой: «Языковые ошибки прощают легко и снисходительно, культурные ошибки не прощают никогда!» [9]. В связи с этим очень важно участие студентов в зарубежных семинарах для самооценки, улучшения их практических навыков владения иностранным языком, формирования коммуникативной компетенции, поскольку «компетентной в сфере межкультурного общения считается личность, которая воспринимает и понимает специфические концепты восприятия, мышления, чувствования и действия

представителей других культур». Зарубежные и отечественные методисты приходят к мнению, что эффективно обучать иностранному языку возможно только в контексте культурных ценностей⁵.

Что же следует понимать под коммуникацией? «Коммуникация в обычном понимании означает взаимообразный обмен мыслями с использованием языка, жестов, мимики, письма или картины, изображения чего-либо. В широком смысле коммуникация – это взаимообразный обмен сведениями или сигналами, имеющими общеизвестное значение. Это относится к миру животных и растений, а также к техническим объектам или системам» [10].

Для успешной коммуникации ее участники должны овладеть межкультурной компетенцией, под которой понимается «способность успешно общаться с людьми другой культуры; в узком смысле слова – это способность к общению с представителями других культур, в процессе которого достигается взаимное удовлетворение. Решающее значение для интерпретации воспринятых сигналов имеет одинаковое кодирование передаваемой информации как адресатом, так и адресантом» [10].

Как показывает ретроспективный анализ практических целей и задач обучения иностранным языкам, а также изучение истории его преподавания, вопросы межкультурного взаимодействия ставились самой жизнью уже в XIII в. Так, в романе «Tristan und Isolde» известный немецкий писатель Г. де Бройн рассказывает историю Тристана, которого в 7 лет приемные родители отправили в дальние страны в сопровождении самого образованного в стране человека. Вернувшись через семь лет на родину, Тристан становится жертвой похищения, причиной которого было знание им иностранных языков и его хорошие манеры. С его помощью купцы предполагали наладить торговые

⁴ Горелов А. А. Человек – гармония – природа. М., 2008. 251 с.

⁵ Кабрин В. И. Транскоммуникация и личностное развитие. Томск, 1992.



отношения в других странах. Это произошло в начале XIII в. в Европе. Людей, владеющих иностранными языками на уровне практического общения, было очень мало, а необходимость в их услугах и тогда была огромной.

В России в семьях знати французскому, немецкому и английскому языкам детей обучали гувернеры из Франции, Германии и Англии. В богатых семьях эти языки изучались настолько хорошо, что заменяли в общении родной. Известно, что гувернеры обучали детей не только языку, но и правилам поведения за столом, в обществе, учили должным образом вести беседу и т. д. Иностранные языки стали необходимостью, поскольку детям предстояло жить в высшем обществе, выезжать в Европу, общаться с иностранной элитой. Подтверждение этому мы находим в рассказе А. Чехова «Дочь Альбиона». Герой рассказа, помещик Грябов, утверждает, что «не будь детей, я бы ее (англичанку) за десять верст к своему имению не подпустил»⁶.

И только в XVIII в. иностранный язык как в России, так и в Европе стал учебной дисциплиной в гимназиях и университетах, обучение в которых было доступно лишь избранным. Начиная с этого времени, обучение иностранным языкам взято под контроль государства.

Сегодня ушло в прошлое то, что массовый ученик средней школы, среднестатистический студент университета едва читает иностранные буквы. Вспомним роман М. Шолохов «Поднятая целина», старания и страдания Макара Нагульнова в процессе заучивания английских слов, продиктованные высокой целью – пропагандой идей коммунизма в Англии. На вопрос своего друга: «А к чему, Макар, тебе этот язык спонадобился?» Макар «с улыбкой снисхождения» ответил: «На английском языке буду без нежности гутарить с мировой конторой!»⁷. Стоит только порадоваться его энтузиазму, в основе которого лежит благородный

мотив. Действительно, заучивание готовых фраз из диалогов учебника не гарантировало их успешного применения в реальной коммуникации. Проводимые в сфере образования реформы выведут нашу страну на новые рубежи. Решение этой проблемы требует времени, финансовых инвестиций, высокой профессиональной компетенции всех заинтересованных лиц, любви к своей профессии у преподавателей, мотивации и огромного желания у школьников и студентов.

К сожалению, школьное, а также базовое образование неязыкового вуза не способствует формированию элитарной языковой личности. Однако можно констатировать факт, что студенты Тюменского индустриального университета достаточно серьезно относятся к самообразованию, стараясь повысить свой уровень языковой компетентности. Неоспоримым остается неумение специалистов многих современных предприятий участвовать в коммуникативном процессе, быть не только профессионалом в своей сфере деятельности, но и элитарной личностью. Научить современных инженеров коммуникации является одной из приоритетных задач современного образования. Правильное употребление иноязычной и заимствованной лексики становится конечным результатом развития коммуникативной компетенции студентов. Несомненно, можно сослаться на практическое применение профессиональной лексики (напр.: добыча, каталог, километр), но нам необходимо научить студентов говорить правильно, а выбор в будущем они сделают сами. Между тем уже сейчас слова маркетинг, договор, каталог, нефтепровод студенты инженерных специальностей произносят правильно, чего не скажешь о менеджерах многих автосалонов г. Тюмени. Наши занятия способствуют развитию умений правильно начать коммуникацию, создать психологические предпосылки для делового общения, четко и ясно излагать

⁶ Чехов А. П. Дочь Альбиона. Избранные сочинения : в 2-х т. М. : Худ. литература, 1979. Т. 1. С. 52–55.

⁷ Шолохов М. А. Собрание сочинений : в 9 т. М. : Худ. литература, 1986. Т. 7. 559 с.

свои мысли, выделять существенные признаки, отмечать незначительные изменения в невербальной коммуникации собеседника. Необходимо также отметить гендерную дифференциацию в проявлении факторной направленности коммуникации. В индустриальном университете преобладают юноши, которые в большей степени, чем девушки способны реалистично оценивать свои собственные заслуги как в профессиональной сфере, так и в области коммуникации. Кроме того, юноши в раннем возрасте больше подвержены стрессовым ситуациям, стараются скрыть свои эмоции, поэтому нашей задачей является научить их общаться, адаптироваться к сложным неординарным коммуникативным ситуациям, вербализовывать свои знания и достижения.

Коммуникативная компетентность не сводится к набору знаний, а определяет необходимость владения ими, применения их на практике. Развитие лингвистической компетентности студентов института транспорта приводит к повышению наблюдательности, культуры умения слушать и слышать, говорить публично. Студенты уже после первых занятий раскрывают себя как личность, преодолевают психологический барьер, проявляют культуру и технику общения. Многие начинают строить ассоциативный ряд английских и русских выражений. Становится понятным смысл таких слов как номинация, перцептивность, экспрессивность, репрезентативность и др. Следовательно, появляются навыки межкультурной коммуникации, умение понять любое иноязычное слово или, в крайнем случае, обратиться за помощью к словарю. Как известно, коммуникативная компетентность включает в себя умение быть гибким, тактичным, гуманным, терпимым к новым идеям и взглядам, быть готовым к решению лю-

бых возникших проблем. В современном обществе люди, обладающие межкультурной и коммуникативной компетентностью, способны занять достойное место в обществе. Преподаватели нашего университета используют инновационные образовательные технологии в учебном процессе, решая непростую задачу – становление и развитие мобильной, самореализующейся личности выпускника, способного ориентироваться в море информации и принимать правильные решения на основании данных из различных источников [11], что, в свою очередь, позволяет формировать коммуникативную компетенцию и личностный вектор развития не только в студенческие годы, но и на протяжении всей жизни.

Обсуждение и заключения

Развитие коммуникативной компетенции позволит будущим специалистам нефтегазового комплекса решать многие задачи, а именно: владеть культурой общения и техникой речи, вести переговоры с клиентами, администрацией и партнерами по бизнесу на высоком профессиональном уровне, конструктивно подходить к конфликтным ситуациям, активно общаться в повседневной жизни как на родном, так и иностранном языках.

Таким образом, чем более развита коммуникативная компетентность, сформированная в процессе образования, тем успешнее коммуникации бывших студентов в новой изменившейся реальности профессиональной деятельности. Поэтому, рассматривая основные проявления вербальной и невербальной коммуникации в любой коммерческой и государственной структуре, необходимо прежде всего обратиться к исследованию коммуникативного процесса в образовательной среде, способствующей созданию элитарной личности поколения молодых специалистов.

СПИСОК
ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Isakova A. A. Communication strategies of the Tyumen region space // Международный научно-исследовательский журнал. 2016. № 5-2 (47). С. 39–41. URL: <http://elibrary.ru/item.asp?id=26023713> (дата обращения: 30.10.2016).
2. Фатхуллова К. С. Лингвометодические аспекты русско-татарского двуязычия // Ученые записки Таврического национального университета имени В. И. Вернадского. Сер.: Филология. Социальные коммуникации. 2013. Т. 26, № 2. С. 282–288. URL: <http://elibrary.ru/item.asp?id=25306154> (дата обращения: 30.10.2016).
3. Watzkawick P., Beavin J., Jackson D. Menschliche Kommunikation. Bern : Huber, 1969.
4. Амонашвили Ш. А., Зайцева И. И. Гуманно-личностная педагогика: теория и практика // Образование и саморазвитие. 2012. Т. 5, № 33. С. 28–32. URL: <http://elibrary.ru/item.asp?id=17956846> (дата обращения: 30.10.2016).
5. Беляев В. И. Современные подходы в историко-педагогических исследованиях // Педагогика. 1999. № 6. С. 19.
6. Воронина Н. И. Культурная политика в пространстве современной провинции // Вестник Мордовского университета. 2014. № 4. С. 192–196. URL: <http://elibrary.ru/item.asp?id=22751894> (дата обращения: 30.10.2016).
7. Ху Лян Цай. Взаимодействие человека и городского культурного пространства: один из мотивов для интернационализации высшего образования // Интеграция образования. 2016. Т. 20, № 2. С. 150–157. URL: <http://elibrary.ru/item.asp?id=26100373> (дата обращения: 30.10.2016).
8. Андрюхина Л. М., Фадеева Н. Ю. Креативные практики формирования межкультурной коммуникативной компетентности // Интеграция образования. 2016. Т. 20, № 3. С. 320–330. URL: <http://elibrary.ru/item.asp?id=26693430> (дата обращения: 30.10.2016).
9. Тер-Минасова С. Г. Contradictions of international communication in the era of globalisation obstacles or driving forces? // Вестник Российского университета дружбы народов. Сер.: Лингвистика. 2015. Т. 19, № 4. С. 43–48. URL: <http://elibrary.ru/item.asp?id=25411626> (дата обращения: 30.10.2016).
10. Иностранный язык в системе школьного филологического образования (концепция) / И. Л. Бим [и др.] // Иностранные языки в школе. 2009. № 1. С. 4–9. URL: <http://elibrary.ru/item.asp?id=12137489> (дата обращения: 30.10.2016).
11. Dialectics of systemic transformation of the higher education system of Russia / A. A. Isakova [et al.] // Ecology, Environment and Conservation. 2016. Vol. 22.

Поступила 08.11.2016; принята к публикации 29.12.2016; опубликована онлайн 30.03.2017.

Об авторе:

Исакова Алла Анатольевна, доцент кафедры иностранных языков ФГБОУ ВО «Тюменский индустриальный университет» (625000, Россия, г. Тюмень, ул. Володарского, д. 38), кандидат филологических наук, **ORCID:** <http://orcid.org/0000-0003-3312-3034>, isakovaAA@yandex.ru

Автор прочитал и одобрил окончательный вариант рукописи.

REFERENCES

1. Isakova AA. Communication strategies of the Tyumen region space. International research journal. 2016; 5-2(47):39-41. Available at: <http://elibrary.ru/item.asp?id=26023713> (accessed 30.10.2016).
2. Fatkhullova KS. Lingvometodicheskiye aspekty rusko-tatarskogo dvuyazychiya [Lingvo-methodological aspects of the Russian-Tatar bilingualism]. *Uchenyey zapiski Tavricheskogo natsionalnogo universiteta imeni V. I. Vernadskogo: Filologiya. Sotsialnye kommunikatsii* = Tavrida National Vernadsky University: Philology. Social communications. 2013; 2(26):282-288. Available at: <http://elibrary.ru/item.asp?id=25306154> (accessed 30.10.2016). (In Russ.)
3. Watzkawick P, Beavin J, Jackson D. Menschliche Kommunikation. Bern: Huber; 1969.
4. Amonashvili ShA, Zaytseva II. Gumanno-lichnostnaya pedagogika: teoriya i praktika [Humane and personal pedagogy: theory and practice]. *Obrazovaniye i samorazvitiye* = Education and self-development. 2012; 33(5):28-32. Available at: <http://elibrary.ru/item.asp?id=17956846> (accessed 30.10.2016). (In Russ.)

5. Belyaev VI. Sovremennyye podkhody v istoriko-pedagogicheskikh issledovaniyakh [Modern approaches in historical and pedagogical researches]. *Pedagogika* = Pedagogy. 1999; 6:19. (In Russ.)
6. Voronina NI. Kulturnaya politika v prostranstve sovremennoy provintsii [Cultural policy in the space of the modern province]. *Vestnik Mordovskogo universiteta* = Mordovia University Bulletin. 2014; 4:189-196. Available at: <http://elibrary.ru/item.asp?id=22751894> (accessed 30.10.2016). (In Russ.)
7. Hu Liang Cai. Vzaimodeystviye cheloveka i gorodskogo kulturnogo prostranstva: odin iz motivov dlya internatsionalizatsii vysshego obrazovaniya [Interaction between human being and urban culture space: one of the motivations for higher education internationalisation]. *Integratsiya obrazovaniya* = Integration of Education. 2016; 2(20):150-157. Available at: <http://elibrary.ru/item.asp?id=26100373> (accessed 30.10.2016). (In Russ.)
8. Andryukhina LM, Fadeyeva NYu. Kreativnye praktiki formirovaniya mezhkulturnoy kommunikativnoy kompetentnosti [Creative practices in developing intercultural communicative competence]. *Integratsiya obrazovaniya* = Integration of Education. 2016; 3(20):320-330. Available at: <http://elibrary.ru/item.asp?id=26693430> (accessed 30.10.2016). (In Russ.)
9. Ter-Minasova SG. Contradictions of international communication in the era of globalisation obstacles or driving forces? // *Vestnik Rossiyskogo universiteta druzhby narodov. Ser.: Lingvistika* = Bulletin of Russian Peoples Friendship University: Linguistics. 2015; 4(19):43-48. Available at: <http://elibrary.ru/item.asp?id=25411626> (accessed 30.10.2016).
10. Bim IL, Baboletova MZ, Shchepilova AV, Kopylova VV. Inostranny yazyk v sisteme shkolnogo filologicheskogo obrazovaniya (kontseptsiya) [Works of the teacher and methodological science]. *Inostrannyye yazyki v shkole* = Foreign languages at secondary school. 2009; 1:4-9. Available at: <http://elibrary.ru/item.asp?id=12137489> (accessed 30.10.2016). (In Russ.)
18. Isakova AA, Lisina EA, Smirnova OO, Vezirov TG. Dialectics of systemic transformation of the higher education system of Russia. *Ecology, Environment and Conservation*. 2016. Vol. 22.

Submitted 08.11.2016; revised 29.12.2016; published online 30.03.2017.

About the author:

Alla A. Isakova, Associate professor, Chair of Foreign Languages, Tyumen Industrial University (38 Volodarsky St., Tyumen 625000, Russia), Ph.D. (Philology), **ORCID:** <http://orcid.org/0000-0003-3312-3034>, isakovaAA@yandex.ru

The author have read and approved the final manuscript.



ТОЧКА ЗРЕНИЯ / POINT OF VIEW

УДК 811.811.111

DOI: 10.15507/1991-9468.086.021.201701.054-070

ENGLISH AS A MEANS OF SCIENTIFIC COMMUNICATION: LINGUISTIC IMPERIALISM OR INTERLINGUA?

N. G. Popova, T. A. Beavitt**The Institute of Philosophy and Law, Ural Branch of the Russian Academy
of Sciences, Ekaterinburg, Russia,***ngpopova@list.ru*

Introduction: the process of globalisation has strengthened the position of the English language as a means of communication in all spheres of life, including scientific communication. The expansion of one language not only necessitates changes in the status of other national languages and the emergence of a hierarchical relationship between them, but also significantly affects the political and economic balance of power in the world. The global dominance of English in science not only confers distinct advantages on its native speakers but also discriminates against scholars from non-Anglophone societies. As a result, a threat arises concerning the loss to humanity of unique, culture-specific ways of understanding reality.

Materials and Methods: on the basis of an analysis of modern trends and literature review, such manifestations of linguistic imperialism in the field of academic communication as the *IMRaD* format, *CLIL* teaching technologies and English academic writing centres are revealed. Subsequently, these phenomena are investigated using empirical sociological methods: in-depth expert interviews, participant observation and the content study of chemistry papers indexed in *Scopus*.

Results: it is demonstrated that the Anglophone societies use the global distribution of the English language to advance their competitive advantage in the field of science. The implementation of English language instruction in higher education and Anglophone communicative patterns in scholarly communication – particularly with regard to the representation of research results – might have a negative effect both on the development of researchers' competencies and their future effectiveness in advancing science.

Discussion and Conclusions: it is concluded that an increased awareness of potential threats caused by the dominance of the English language in scientific communication is needed among all the participants of scientific communication, including higher school lecturers. This can be achieved by using bilingual and bicultural educational approaches.

Keywords: linguistic imperialism; imported metalect; language policy; academic English teaching; *IMRaD*; scientific communication; English-language education; *CLIL*; academic writing centres; bilingualism; standardisation of scientific activity; neural networks; interlingua

Acknowledgements: The authors are grateful to the reviewers whose valuable comments have helped to correct factual errors and improve the quality of the manuscript.

For citation: Popova NG, Beavitt TA. English as a means of scientific communication: linguistic imperialism or interlingua? *Integratsiya obrazovaniya* = Integration of Education. 2017; 1(21):54-70. DOI: 10.15507/1991-9468.086.021.201701.054-070



АНГЛИЙСКИЙ ЯЗЫК КАК ИНСТРУМЕНТ НАУЧНОЙ КОММУНИКАЦИИ: ЛИНГВИСТИЧЕСКИЙ ИМПЕРИАЛИЗМ ИЛИ «ИНТЕРЛИНГВА»?

Н. Г. Попова*, Т. А. Бивитт

ФГБУН «Институт философии и права Уральского отделения
Российской академии наук», г. Екатеринбург, Россия,

*ngpopova@list.ru

Введение: процесс глобализации существенно укрепил позиции английского языка как средства коммуникации во всех сферах общества, причем этот процесс особенно заметен в науке. Глобальное доминирование английского языка в науке имеет выраженные преимущества для его носителей, тем самым усугубляя существующее неравенство. В результате возникает угроза потери человечеством уникальных способов познания реальности.

Материалы и методы: основываясь на глубоко теоретическом анализе современных тенденций и широком литературном обзоре, были выделены наиболее яркие проявления лингвистического империализма в науке: формат *IMRAD* для научных статей, методики англоязычного образования *CLIL* и учреждение центров академического письма по американской модели. Данные явления анализируются с помощью социологических методов: глубинных интервью, включенного наблюдения и контент-анализа научных статей по химии, индексируемых в *Scopus*.

Результаты исследования: показано, что англофонные общества действительно получают преимущества от глобального распространения английского языка. Распространение англоязычного образования и коммуникативных паттернов, свойственных этим обществам в формах представления научных текстов, могут негативно отразиться и на формировании компетенций ученых, и на результативности их научной деятельности.

Обсуждение и заключение: делается заключение о необходимости развития осознанности всех участников научной коммуникации, а также преподавателей высшей школы о негативных последствиях данных процессов. Аргументируется важность сохранения обучения на родном языке на всех ступенях образования, а также использования билингвальных и бикультуральных подходов.

Ключевые слова: лингвистический империализм; импортированный металект; языковая политика; преподавание академического английского языка; *IMRAD*; научная коммуникация; англоязычное образование; *CLIL*; центры академического письма; билингвизм; стандартизация научной деятельности; нейронные сети; интерлингва

Благодарности: Авторы благодарны рецензенту, чьи ценные комментарии позволили исправить фактические неточности и улучшить качество текста.

Для цитирования: Попова Н. Г., Бивитт Т. А. Английский язык как инструмент научной коммуникации: лингвистический империализм или «интерлингва»? // Интеграция образования. 2017. Т. 21, № 1. С. 54–70. DOI: 10.15507/1991-9468.086.021.201701.054-070

Introduction

In today's digitally intermediated age, the amount of scientific information in circulation has reached epic proportions: according to some sources, around 10 thousand articles are published daily worldwide. The number of scientific journals is also growing: according to *Ulrich's periodicals*, there are currently about 200 thousand publications¹ that can be described as "scientific". Leading abstract and citation databases such as *Web of Science Core Collection* and *Scopus* index around 12 thousand and 22 thousand sources respectively; the number of open access journals listed in

the DOAJ database has reached 10 thousand. The exponential growth of information throughout the world, which began in earnest in the 1990s, created a significant problem in terms of its management. A reduction in the number of languages in which this information is encoded was one approach towards dealing with this complexity.

At the present time, English unequivocally dominates the world of science and information by virtue of its intermediation of the vast majority of communications in this sphere [for other reasons, see e.g. 1–3]. According to various sources, up to 96 % of

¹ Руководство по наукометрии: индикаторы развития науки и технологии / М. А. Акоев [и др.]. Екатеринбург : Изд-во Урал. ун-та, 2014. 250 с. URL: http://wokinfo.com/media/pdf/ru-bibliometric_handbook.pdf



the world's academic literature is published in English. The proportion of English-language articles published in European countries as indexed by the *Scopus* abstracts database is many times higher than the proportion of publications in all other national languages combined. An especially startling growth in the number of English-language articles for the period 2008–2011 was recorded, for example, in the Netherlands, Italy and Russia²; in the Netherlands, the country leader for this trend, the ratio was 40:1. If the choice to write individual articles in English is one thing, journal publishing policy is another: around 80 % of *Scopus*-indexed scientific journals now publish content entirely in English. Moreover, according to the analytical *SCImago Journal and Country Rank* resource, the world's leading 50 journals not only present content entirely in the English language, but are all published either in the UK or in the US. There is no reason to doubt that the number of English-language journals will continue to grow and – unfortunately, as they do so – displace periodicals published in national languages.

Unsurprisingly, then, the use of English as a universal tool for scientific communication has generated a lot of debate. At one extreme are the supporters of its further advancement, who see it as the pre-eminent *lingua franca* of science. They note that, in the context of the snowballing growth of information throughout the world, the use of a common language may be the only effective means for ensuring the fixation, storage, processing and access to large amounts of information [4]. Improvements in information management should, in turn, facilitate the development and promotion of scientific knowledge in general [5]. In addition, the well-known scholar David Crystal, in analysing the global operation of the English language, insists that the international community speaks in a kind of “sterilised” language, devoid of cultural identity, and therefore neutral in terms of posing a threat to the world's linguistic and

cultural diversity. In his opinion [6], English is not only distributed disinterestedly and naturally to its non-native speakers, but retains the ability to be rewritten to fit their needs.

At the other extreme, concerns are expressed about political, economic, axiological and even existential threats resulting from the dominance of one language [7; 8]. In 1992, the British researcher Robert Phillipson published a book entitled “Linguistic Imperialism” [9], in which he gave a detailed account of the phenomenon of one language's dominance over others. Summarising the contributions of previous authors, who had studied issues around cultural discrimination, sexism, neo-colonialism and imperialism, he not only provided a definition of linguistic imperialism, but also a typology of the phenomenon across different social spheres. Thus, a distinction was made between the concepts of “linguicism” (by analogy with racism, sexism and other *-isms*) and “linguistic imperialism”. In the first case, a language is used in a given society to maintain social inequality and the power positions of individual social actors. Linguistic imperialism, by contrast, is linguicism in action when the behaviour of actors is supported by an imperialistic structure specifically designed to assist one society or community to exploit another. According to Phillipson, the global dominance of the English language leads to the creation of a hierarchy, resulting in the demise of other languages as well as deepening inequality worldwide.

Yury Kobenko, a Russian researcher who analysed the sociolinguistic status of the English language in the educational space, came to the conclusion that, in Russia, it operates as an imported metalect³ [10]. This author distinguished attributes of uses of English for the purposes of linguistic colonisation that may also validly apply to analyses of scientific communication. One such attribute was designated in terms of a lack of alternatives, i.e. a pre-existing compulsion to study it. Indeed, knowledge of English is rapidly becoming the key, not

² Research trends (2012). URL: <https://www.researchtrends.com/issue-31-november-2012/the-language-of-future-scientific-communication>

³ An imported metalect is the national language of a colonising power, which has become a major element in the colonised society.

only to a scientist's career advancement, but even for preserving his or her job, since in order for an academic employment contract to be extended it is necessary to achieve publication in international indexed journals. In other words, one may speak about the absence of free choice in terms of the form of presentation of results of intellectual activity. The second attribute of linguistic colonisation, according to Prof. Kobenko, is the displacement by one language of other languages from the territory of its dominance. The adoption of the "Bologna Process" by the ruling Russian elites has, unfortunately, led to a gradual discontinuation of university-level teaching of foreign languages other than English. German and French – the traditional staples of Russian graduate schools – are nowadays studied only as specialist subjects [11]. As far as the authors of this work understand, a similar situation is observed in educational systems around the world. Hence, the third attribute consists in the use of a colonial language for ideological purposes, when it is implanted in the "periphery" to serve the political and economic interests of the "centre". A good example of this is the English-language publishing business, whose profitability is comparable to that of innovative high-tech companies. Thus, in 2014, Elsevier Publishing's profitability (profit as a percentage of revenue) was 37 %, while Springer's was 35 %; this compares to, for example, BMW – 10 % – and Apple – 29 %⁴. In 2016, Thomson Reuters announced the sale of its subdivision dedicated to the provision of information in the scientific field: the amount of the transaction was 3.55 billion dollars. In other words, we are talking about the formation of a financial oligarchy in the field of scientific publication and the inevitable domination of this oligarchy over the means by which ideological influence is carried to the population.

A number of researchers have carried out studies into the individual manifestations of linguistic imperialism in science [Tardy, *ibid*; 12]. As primary examples,

situations are discussed in which: reviewers reject articles solely on the basis of claims concerning the quality of the language; scientific journal editors display a more indulgent attitude towards authors with "English-sounding" names; interest in topics primarily of relevance to Anglophone societies is exaggerated; and authors tend to cite English-language sources to improve the chances of publication of their manuscripts. Thus, on the one hand, there is a suspicion that the English language is not as culturally neutral and safe as is claimed by those who advocate its spread as a *lingua franca*, and, on the other, there is a realisation of the necessity for a deeper understanding and awareness of the phenomenon of linguistic imperialism.

In this work, in sharing the apprehension of the scientific community regarding the expansion of English in academic communications, an impartial study and critical reflection on its imperialistic function is attempted. For the analysis, three of the most striking (in our opinion) manifestations of the formation of the Anglo-imperialist structure for maintaining hierarchical relationships in the world of science were chosen: the spread of the *IMRaD* (Introduction, Methods, Results and Discussion) format in experimental articles, the introduction of *CLIL* (Content and Language Integrated Learning) pedagogical practices in higher education and the establishment of centres of academic writing in different countries on the American model.

Methods

In order to verify whether linguistic imperialism has tangible manifestations as a cultural and political phenomenon in today's scholarly communication, both theoretical and empirical methods were applied. The theoretical approach used in the study relies mainly on an extensive interdisciplinary literature review, with sources drawn from various fields dealing with diverse issues of culture, language and society in the context of globalisation.

⁴ Holcomb A. Open-access science blog. URL: <https://alexholcombe.wordpress.com/2015/05/21/scholarly-publisher-profit-update>



In order to evaluate the prevalence of the *IMRaD* format in contemporary international scientific journals compared with previous periods (in other words, to track the dynamics of the spread of the *IMRaD* format to non-English speaking countries), the authors of the present study conducted a content analysis of 200 experimental papers on chemical sciences indexed in the *Scopus* abstracts database. Chemistry was chosen as the umbrella discipline because it is in this scientific field that there is a high proportion of interdisciplinary research at the interface with biology, medicine, physics and mathematics. Based on the study of the literature, it was hypothesised that the *IMRaD* format became firmly embedded during the last thirty years; therefore, the sampling of articles was carried out at the midpoint of the last three decades, examining 50 articles published in 1985, 1995, 2005 and 2015 respectively. Important prior conditions for the selection of articles in the sample were: a) publication in a journal not lower than third quartile, guaranteeing the high quality of the material; b) authors were to be non-native speakers of English. The second requirement was connected with the fact that courses of English academic writing (where writing is also taught in terms of presentational logic) are mainly taught to non-native speakers.

The perceptions of scientists concerning the role of English in today's scientific communication were analysed using in-depth interview and participant observation methods. In 2014–2015, we carried out a study of the practices of Russian scientists working on scientific articles. A portion of the obtained results can be found in [13]. During this period, the participant observation method was used to analyse the work of 62 temporary research teams and 15 in-depth interviews were carried out with writers responsible for the creation of texts (*corresponding authors*). All articles were natural-scientific in character and ready to be published in English in peer-reviewed international journals. This sociological analysis led to important conclusions, including with regard to the attitudes of Russian authors towards the need to present scientific results in the *IMRaD* format.

Results and Discussion

The *IMRaD* Format for Experimental

Articles. As a specific form of presentation of scientific knowledge, the scientific article has undergone a long evolution. According to historians of the genre [14; 15], the emergence and development of the scientific community in the seventeenth century with the “invisible college” brought about an increasing need for the exchange of knowledge among scientists. Thus appeared the first journals, in which researchers not only had the opportunity to report discoveries and inventions, but also to assert their priority. As a result, scientific texts, which had previously only existed in the form of letters to colleagues, also began to change, adapting to the needs of the emerging scientific community. Thus, in the nineteenth century, editors of scientific journals began to formulate style requirements for the authors of manuscripts aimed not at an audience of amateurs and hobbyists but specialists in burgeoning scientific fields. In the scientific style, the language becomes depersonalised and acquires special terminology; tables and graphs start to appear. It is important to point out that, until the second half of the twentieth century, science was essentially multilingual (and many scientists themselves were polyglots): articles were published in French, German, Russian and many other languages.

Major changes in the structure and style of scientific articles took place during the twentieth century. The most important reason for this was the emergence, during the 1940s, of an information crisis associated with the rapid increase both in the sheer volume of research and the rapid development of inter- and multi-disciplinary areas; by this time, the problem of information retrieval had become acutely relevant. One response was US scientist Eugene Garfield's development in the 1960s of the Science Citation Index (SCI), an index of scientific information published in leading journals based on the frequency of citation of papers by other authors.

Naturally, the more standardised the information, the easier it is to process it using computer systems. We can assume

that this is why the scientific article (not the monograph, for example) became the “atom of scientific communication” [16], the standard means for distributing and evaluating research results, as well as a critical factor for career development in most scientific disciplines. We may note that this “standard” became precisely the English-language scientific article: starting from this period, science was to become essentially monolingual. Let us for the sake of fairness note that studies in the area of scientometrics – the discipline occupying the standardisation and processing of scientific information – were also actively conducted in the USSR. However, the scientometric – or cybernetic – approach did not receive such a widespread acceptance as in America due to its seeming incompatibility with the official ideology of the time [17].

A key factor contributing to the further standardisation of the modern format of the scientific article and its global expansion was the work of specialists in applied linguistics. Their interest was to a large extent associated with the attitude of *publish or perish*, widely prevalent in the US and European countries, which led many authors to consider how a standard scientific text should look if it is to be published in a high-impact magazine in English. As a result, different aspects of academic writing, such as the style and variety of scientific texts and the rhetorical and communication functions of the various elements of language use, have been the subject of diverse studies [e.g. 18–23]. Important conclusions concerning the structure and sequence of the presentation of information in a scientific paper later formed the basis for English language courses for special (scientific) purposes (ESP, EAP). Such courses have been included in Master’s level and postgraduate courses; consequently, the circle has been closed and the model identified on the basis of analysing the mass of articles was held up as an ideal.

The *IMRaD* model for structuring articles, initially used by researchers working

in the natural sciences (especially medical science), quickly came to dominate almost all academic fields. From the point of view of its organisation, an article in the *IMRaD* format is known to comprise the following distinct sections: Introduction, Material and Methods, Results and Discussion. After revealing the explicit form of the text, linguists then turned to an analysis of the sections of scientific articles from the point of view of their communicative function to develop special rhetorical methods for convincing the reader of the validity of the study. Thus appeared the well-known *structural move analysis* (Swales), which has subsequently [24] been described in terms of an identification of the moves and steps in the unfolding of a discourse. Among the well-known works in this area, we should mention studies on the structural organisation of experimental articles [25]; the specifics of writing abstracts [26]; and composition of the “Materials and Methods”, “Results” [27; 28] and “Discussion of Results” [29] sections.

Thus an ideal model for describing the logical presentation of information in a scientific article was created, a model that is being actively promulgated in many textbooks on academic writing today⁵. The basic principle of this model article consists in the *relative independence* of its sections from each other. The contemporary English-language scientific paper can be read starting from virtually any section, since each one of them has the character of a microtext. Even the keywords and the title are today considered as text-primitives.

It can be observed that not a great deal of creativity is required to the extent that the “recommended” moves and steps in the main sections of an *IMRAD* paper [30; 31] are followed by rote. Thus, e.g., the Introduction logic is supposed to start with reporting the relevance of the research and formulation of the research problem, subsequently followed by identification of weak areas in previous studies (a so-called research gap) and a statement of how this

⁵ See, e.g., Wallwork A. *English for Writing Research Papers* (2011); Hartley J. *Academic Writing and Publishing* (2008); Day R., Gastel B. *How to Write and Publish a Scientific Paper* (2006), Cargill M., O’Connor P. *Writing Scientific Research Articles: Strategy and Steps* (2009); and many others.



gap will be addressed. The final paragraph provides a formulation of the main thesis and a brief announcement of the results.

The results of our content analysis have demonstrated the dominance of the *IMRaD* format in the sphere of scholarly publications. Figure shows the dynamics of the *IMRaD* format distribution in chemical sciences, an area in which almost all papers published today are written according to the *IMRaD* structure (Figure). Our results (details will be published elsewhere) have

also demonstrated a high level of convergence in the studied papers in terms of the abovementioned moves and steps. In the majority of chemical papers written in 2015, the research gap was easy to detect by scanning the Introduction and selecting a sentence that contains words *although*, *despite* or *however* and other concessive conjunctions. Therefore, it can be concluded that Introductions tend to be written more mechanically than creatively.

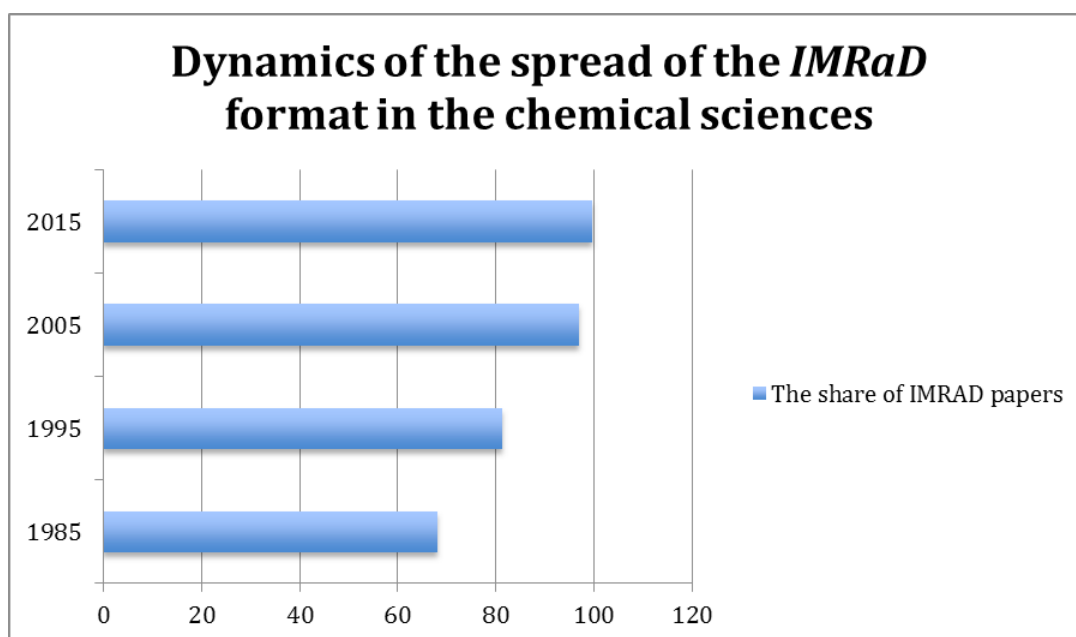


Figure. The dynamics of the spread of the *IMRaD* format in the chemical sciences, since 1985

It may fairly be pointed out that such standardisation in science is a good thing. Indeed, the *IMRaD* format is well-suited to the communication of the results of scientific research: the logic of the text replicates the actual process, with the research questions being initially stated, then the necessary tools selected, results captured and conclusions drawn from them. In addition, such a sequence of presentation of the results of scientific research allows the presentation of scientific knowledge to be formalised and standardised. Significantly, this led to information search and retrieval processes becoming much faster and easier: under the conditions of the *big data* era and the emergence of *artificial neural*

networks (computer systems modelled on the human brain and nervous system), this has become an essential component for the proper functioning of science. Thus, the use of a common format is consistent with the imperative of universalism in science (R. Merton). Nevertheless, despite these undoubtedly positive aspects, such universalism represents a serious threat to unique culture-specific ways of understanding reality, to an examination of which we will now proceed.

One of the dangers of an increasing rigidity in the format of scientific publications can be seen in the negative effect of any kind of standardisation of human activity. On the one hand, standards, clichés and stereotypes enable a given society to structure

reality and develop those models of behaviour that will be regarded as standards of adequacy to which its members should conform. As a result, researchers are freed from having to make decisions in standard situations and the utility of scarce resources is optimised. Thus, the availability of a convenient and simple algorithm for writing a text genuinely maximises a chemistry researcher's available time for conducting experiments. On the other hand, it is no coincidence that standardisation is contrasted with creativity or taking a creative approach. Creativity involves a non-standard vision, a departure from traditional forms of thinking and a search for non-obvious solutions to complex problems; thus, it is by definition contrary to the organisational principle of bureaucracy. And, since the production of an idea and the generation of the text that expresses it are inseparable [32–34], the standardisation of text creation activities may have negative consequences for the very process of thinking.

An alternative perspective on this problem may be obtained via the practice of translation using a Computer-Assisted Translation (CAT) tool such as Wordfast. Such tools are increasingly used by professional translators, including those whose speciality is in the translation of scientific papers from Russian to English. During the course of around 8 years of professional translation experience in this area, the authors have produced 24,271 translation units (TUs), consisting of sentences and longer phrases stored in a database as corresponding pairs in both source and target languages (Ru-En). One of the advantages of using a CAT approach towards translation is that the storage of such TUs allows formulaic linguistic content to be re-used in future translations. In areas such as legal and technical documentation it is not uncommon for as much as 10–20 % of a document to consist of such repetitions, thus reducing the cost of translation. Consequently, large corporations – or agencies servicing their translation requirements – typi-

cally maintain huge TU databases, which help them not only to save on translation costs, but also maintain consistency in multilingual communication.

Perhaps surprisingly, given the formulaic approach taught to scientists writing in English, as discussed above, it is unusual for a scientific paper presented for translation in Russian to register more than a trivial number of repetitions against the TUs held in the authors' database. While many papers currently being written in Russian do not precisely conform to the *IMRaD* structure, there seems to be a tendency towards such conformity regardless of what language the article is being written in. Given a much larger TU database, perhaps stored on institutional servers, and continued progress towards conformity with the *IMRaD* format in papers written in Russian, it is quite possible that a CAT-based approach could have a similar effect in terms of translation cost and consistency to that already demonstrated in the corporate world. However, this would not remedy – but would be likely to exacerbate – the identified problem concerning a lack of basic creativity.

The dissemination of the *IMRaD* format throughout the scientific world has been accompanied by a huge increase in the volume of published scientific articles. For example, in Russia, by no means the world leader on this indicator, the number of articles indexed in *Scopus*, grew from 32,528 in 2012 to 41,234 in 2014⁶. The most impressive growth in publication activity has taken place in China, whose overall share of the global flow of scientific publications increased during the period 1996–2010 from 2.6 % to 16.3 % [35, p. 40]. It should be noted that internal Chinese policy in the sphere of science and education is aimed, not only at encouraging scientists to study academic English (the vast majority of foreign students on academic writing courses in the UK are Chinese), but also at stimulating experts in the field to come and work in Chinese universities.

⁶ Индикаторы науки: 2016 : статистический ежегодник / Н. В. Городникова [и др.]. Москва : Высшая школа экономики, 2016. URL: <https://www.hse.ru/data/2016/02/08/1140295633/%D0%98%D0%BD%D0%B4%D0%B8%D0%BA%D0%B0%D1%82%D0%BE%D1%80%D1%8B%20%D0%BD%D0%B0%D1%83%D0%BA%D0%B8%202016.pdf>



However, according to many analysts, the increase in the total volume of publications has not been accompanied by a significant positive effect on *the quality and depth* of research. Accordingly, an increasing number of articles have been published on the need to rethink scientific publication approaches [36; 37]. Many scientists are concerned that the majority of scientific articles being published today do not meet the quality requirements of the scientific community in terms of their content. In other words, while many of these papers are in full compliance with the outward form of procedural reports, they may not convey a deep understanding of the results of scientific research. Although these conformist texts are more convenient for speed reading, they frequently fail to support honest, enriching communication between scientists: instead, contemporary writing practices increasingly contribute to the formation of a new image of the researcher, one that shirks responsibility and eschews self-doubt. As a result, a large part of the apparently impressive growth in scientific knowledge may be comprised of layers of rhetorical argument designed to effectively resist theoretical analysis.

Another consequence of the implantation of templates is the loss of “authorial voice” – and, consequently, the cultural identity of the text. Today’s articles written by non-native English speakers are virtually indistinguishable from each other (other than in terms of certain key variables) – the same formulaic phrases, the same *moves and steps* used to construct the argument. It should also be noted that many native speakers write more effectively, since they are able to utilise the full richness of academic English that is at their disposal. It is therefore only natural if, during the reviewing process, papers written by the latter are more likely to receive a positive evaluation.

CLIL pedagogical technology. A particularly “conducive” environment for the successful creation and maintenance of the English language’s ubiquity in science is the

contemporary foreign language teaching methodology *CLIL* (Content and Language Integrated Learning). *CLIL* is an umbrella term used to describe any technology for the integrated instruction in a subject (physics, mathematics, sociology, etc.) through the medium of a foreign language. However, despite these techniques supposedly involving the use of *any* language that is foreign to the students as a conduit for learning objectives, it turns out that *CLIL* is one of the types of English-language education whose ostensible goals are developed at the same time as promoting English-language competencies: during the course of extensive research, the authors of this work could not find *a single* example of the application of *CLIL* learning methods using a vehicular language other than English. Currently, *CLIL* is being aggressively promoted worldwide, including in some Russian universities.

The active development of such practices gathered pace at the beginning of this century under the auspices of the European Union at a time when the task of forming a common European space required a solid foundation for the development of a globally competitive knowledge-based economy. According to the established strategy⁷, implementing *CLIL* practices at all stages contributes to the EU’s language learning goals to fulfil a pan-European educational ambition. Moreover, the implantation of *CLIL* approaches in an institution can be facilitated by the presence of trained teachers who are native speakers of the vehicular language, i.e. the implementation of *CLIL* practices in educational institutions is likely to result in the employment of trained teachers who are also native speakers of the language used as an educational tool.

CLIL technologies have clear advantages in terms of improving language competences [38]: as a consequence of their implementation, the English language achieves presence across almost all areas of the educational process. Among the advantages of *CLIL* claimed by its supporters

⁷ Action Plan for Language Learning and Linguistic Diversity. 2003. URL: <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/GA/TXT/?uri=uriserv:c11068>

(e.g., see works by Coyle, Hood, Marsh; Dalton-Puffer; Nikula and Smith) are: the possibility of optimising the educational programme by reducing the time allocated to explicit language study; increased motivation through the creation of a natural (as opposed to artificially-created) learning environment and a clear purpose for its study; a manifold increase in language practice opportunities; stimulation of cognitive mechanisms for learning material; the opportunity to study the subject as it is studied by native English speakers.

However, ever more numerous critics of *CLIL* [39; 40] raise concerns about potential deferred negative consequences arising from the widespread distribution of such forms of English-language education.

Firstly, many researchers question the quality and depth [e.g., 41] of subject teaching in a foreign language. If the level of growth of language skills is fairly easy to measure, then assessing the respective levels of subject attainment in the mother tongue and in English is very complicated, requiring serious longitudinal studies across different sociocultural contexts. Serious doubts remain concerning the quality of such one-sided teaching, in which students are invited to assimilate information through the “lens” of a particular language. Questions arise concerning loss of cultural-specific perceptions of reality, especially in socio-humanitarian areas of knowledge. Moreover, the national languages themselves may be irreparably damaged.

Secondly, contrary to the claims of *CLIL* supporters concerning the supposed egalitarianism of these practices [42; 43], it is far from always the case that students and teachers benefit from a level playing field. Into the category of socially discriminated may be included those students with lower language abilities, those having received weaker language training, with less well-formed cognitive skills [44], as well as native speakers of languages with structures that are significantly different from English. In addition, high-quality teachers of subjects (geography, chemistry, etc.) with limited English skills find themselves in a very disadvantageous position

as compared with teachers who may have lower-level subject qualifications but are native English speakers.

Thirdly, doubts are bound to arise concerning the introduction of any method that results in one party receiving a significant economic boost at the expense of another. The benefits from the introduction of *CLIL* for mother-tongue countries of the studied language are obvious – among them, to ensure a stable employment market for its own citizens and economic support for the powerful English teaching industries in the UK, US, New Zealand and other Anglophone countries. Conversely, the countries that implement such techniques must be prepared for significant costs involved in special training for their specialists, the maintenance of native speaking teachers and the upkeep of English-language editorial staff of scientific journals.

Academic writing centres. According to R. Phillipson, linguistic imperialism exists due to the functioning of certain structures used to advance the cultural values of the “imperialist” and the subsequent extraction of benefits [Phillipson, *ibid.*]. In our observation, educational institutions known as academic writing centres play a significant role in the propagation of the English language in the scientific field today. These institutions are being actively established throughout the world today – particularly in Russia.

Academic writing centres first appeared in the United States in the early 1930s in the form of *writing labs*, having the aim of providing support to university students in the accomplishment of written assignments. However, it was only much later, in the 1970s, that they achieved significant prominence. According to Stephen North, such institutions arose not in terms of a physical space, but rather as a method, the essence of which is to carry out all the required work in the framework of the meeting between a tutor (a specialist who performs a pedagogical function) and a consultee [45]. Therefore, the role of the tutor should not be to edit and correct errors but rather to pose appropriate questions about the composition of the text, the



construction of the argument and choice of devices used to persuade the reader. Here it is assumed that such “friendly” questions will stimulate thinking and so develop the consultee’s ability to express those thoughts in a written form. Contrary to the popular perception of writing centres as auxiliary departments of universities, to which “weak” students turn to improve their language skills, experts in the field of *writing centre studies* insist that they should be *contact zones*, where it is the writers themselves who are developed and not necessarily their texts. The chief slogan of these *student-centred* institutions is: *better writers, not better writing*. Thus, their main educational function should be to develop authorial voice and help authors to understand their own strengths and weaknesses as well as to enter into a reader’s perspective and consider the text from different angles.

The idea that underlay the appearance of the *first* writing centres was certainly admirable. Indeed, contrary to the widespread belief that writing is a natural talent and cannot be trained, writing skills are formed and developed in the same way as all others. However, good ideas sometimes come to life in an unexpected form. Thus, in recent years, articles have appeared with increasing frequency in which authors have criticised practices widespread in American centres of academic writing [46–48]. For example, one of these works has the rather pointed title “Writing Centres and the New Racism”, another – “Good Intentions”. Among the main criticisms expressed by the authors, even if not explicitly, are: “one size fits all”; the implantation of non-standard, but standardised English language; the stigmatisation of variants of the English language; the assessment of texts only in terms of their compliance with existing standards, without taking into account the depth of the content.

In our view, the main difficulty involved in the formation of a writing centre that would conform to the “good intentions” formulated by C. North [45] is in the selection of tutorial staff that renders assistance to budding authors. In the US, this work is mostly carried out by gradu-

ate students – native speakers of English who were themselves previously trained in these centres and have experience of publishing in scientific journals. However, it is unlikely that these young people possess the required competencies in terms of the ability to appreciate the uniqueness and beauty of non-standard approaches to the presentation of information – such development takes years. The consequence is either a still greater imposition of stereotypes and patterns, the reduction of all of the work to mechanical aspects of punctuation, syntax and spelling, or – still worse – both. The problem of recruitment in non-English-speaking countries is exacerbated by the fact that the tutor must be proficient in English at a high level, in turn resulting in the need to hire (typically inexperienced) native English speakers.

Today, academic writing centres are being actively developed all over the world. In Western European countries, in which they are operational at almost every university, they essentially replicate the American model. In terms of tutors, either specialists are invited there to work from English-speaking countries (e.g., post-docs) or the institutions use their own graduate students having both sufficient knowledge of the English language and the necessary certification. In addition to individual counselling, students are offered courses aimed at the development of different skills – writing academic essays, articles in the *IMRaD* format, preparation of reports at scientific conferences and others. Writing centres started to appear in Russia a couple of years ago; today they are numbered in their tens.

The establishment of such centres in non-English-speaking countries takes place with the support of various public and non-governmental organisations, including those based in countries where English is the national language. For example, in 2016, under the US government programme entitled *Developing Academic Writing Centers*, 15 potential and existing managers and employees of such centres in Russia were invited to attend US institutions to participate in the development of standards and acquire the necessary

expertise in the field of academic writing in English. Similar programmes are being implemented in the UK, which is also a major developer and supplier of textbooks on English-language academic writing on the world market. Therefore, we can talk about the establishment, with the support of the governments of Anglophone societies, of an international institutional structure, the function of which is to create, broadcast and reproduce patterns of English communication in science.

Thus, we have shown how Anglophone societies use the *IMRaD format*, *CLIL* teaching technologies and English academic writing centres to advance their competitive advantage in the field of science. According to the phenomenon of unequal distribution of wealth⁸, present inequalities are likely to be further exacerbated in the near future, leading to the loss to humanity of unique forms by which reality comes to be the subject of knowledge.

Implications and future directions for research. While it is clear that the discussed examples may be seen in terms of communication tools used to advance an imperialistic agenda, it is less clear what strategies and institutions may be employed to counter this agenda without at the same time harming science – or the economies of the non-Anglophone countries thus affected. Without a scientific lingua franca, research in specialist areas risks being compartmentalised into information silos and thus rendered incapable of reciprocal interaction with other information systems. However, looming technological and societal changes likely to affect the character of scientific communication and the role of English as a lingua franca include: the trend towards open access publishing; an increasing recognition of the value of bilingualism and multilingualism in teaching environments; and the emergence of Artificial Neural Network (ANN) -based Artificial Intelligence (AI).

For example, the technology company Google, in announcing its new Google Neural Machine Translation (GNMT) system, claimed that its network must be encoding “something about the semantics of the sentence rather than simply memorizing phrase-to-phrase translations”, interpreting this “as a sign of existence of an interlingua in the network”⁹. Given such advances, combined with the highly formalised structure of *IMRaD* with its rigid sequence of moves and steps, while English will certainly persist as a scientific lingua franca for the foreseeable future, the day may not be so far away when scientists can write a paper in any one of the 104 languages covered by GNMT and instantly publish it in an open access journal to be retrieved and (hopefully) cited by other researchers whose mother tongue may also be any one of the 104 languages covered by GNMT. Anonymised peer review, having come under increased pressure in recent years, may give way to open peer review approaches. According to this emerging vision, science itself becomes a kind of neural network, with the individual entities (researchers, institutions, articles and journals) interacting in a way that suggests neural units connected by axons (citations, peer review).

On the other hand, such developments as GNMT hardly invalidate efforts to teach additional languages (such as English) to scientists. However, critics of the *monolingual bias* in second language acquisition (SLA) research have proposed an *additive bilingual approach* [49]. As Sridhar pointedly remarks: “Given that the aim of SLA is bilingualism, one would expect SLA theories to build on theories of bilingualism and use the natural laboratory of bilingual communities worldwide”. At any rate, if the aim is to output research papers for open access publication, written in a standardised format and following a prescribed sequence of moves and steps, it seems likely that the cognitive and pedagogical processes

⁸ The Matthew Effect, analysed by R. Merton, reads as follows: the side that has the initial advantage will continue to accumulate and multiply, while the other, initially limited, becomes deprived by an even greater degree and, therefore, has an even smaller chance of success.

⁹ Zero-Shot Translation with Google’s Multilingual Neural Machine Translation System, 2016. URL: <https://research.googleblog.com/2016/11/zero-shot-translation-with-googles.html>



underlying such efforts will in the long run be better informed by bilingual than monolingual perspectives.

Conclusion

In conclusion, it should be noted that the authors are in no way calling for isolationism in science, the abolition of the English language as a means of international communication, the closure of centres of academic writing or the “exit” of Russian-language journals from international citation indexes. On the contrary, the positive effects from the use of a common language in academic communication are entirely conclusive; the possibilities for progress in any national science separately undertaken today would be greatly reduced in its absence. At the same time, it should not be forgotten that the ethos of science is based on the value of critical interpretation of the facts or “organised scepticism” (R. Merton).

Our research has shown that the distribution of English language instruction in higher

education and the implementation of Anglophone communicative patterns in scientific communication – particularly with regard to the representation of research results – may have a negative effect on the development of young researchers’ competencies – and, consequently, their future effectiveness in advancing science. In the long run, this process threatens the existence of unique culture-specific ways of scientific cognition. Therefore, only informed, balanced and sensitive uses of the contemporary linguistic tools of scientific communication can allow non-English-speaking societies to benefit from the advantages and avoid the negative consequences of their widespread implementation. Our proposed strategy for achieving this is based on increasing the awareness of these potential threats among all the parties to scientific communication, including higher education teachers, along with encouraging and facilitating bilingual and bicultural teaching approaches.

REFERENCES

1. Benesch S. Critical English for academic purposes: Theory, politics, and practice. Mahwah (NJ), Lawrence Erlbaum Associates; 2001. 176 p. Available at: <https://anekawarnapendidikan.files.wordpress.com/2014/05/critical-english-for-academic-purposes-theory-politics-and-practice-by-sarah-bensch.pdf>
2. Grabe W, Kaplan RB. Science, technology, and information: Implications for language and language-in-education planning. *International Journal of the Sociology of Language*. 1986; 59:47-71. DOI: <https://doi.org/10.1515/ijsl.1986.59.47>
3. Pennycook A. The cultural politics of English as an international language. New York: Longman; 1994.
4. Grabe W. English, information management, and technology transfer: A rationale for English as an international language. *World Englishes*. 1988; 1(7):63-72. DOI: 10.1111/j.1467-971X.1988.tb00215.x
5. Wood AS. An examination of the rhetorical structures of authentic chemistry texts. *Applied Linguistics*. 1982; 2(3):121-143. DOI: 10.1093/applin/III.2.121
6. Crystal D. English as a global language. Cambridge University Press; 2003. Available at: http://www.culturaldiplomacy.org/academy/pdf/research/books/nation_branding/English_As_A_Global_Language_-_David_Crystal.pdf
7. Ausman J. The rise of Chinese neurosurgery and neurosurgery in the developing world, and scientific colonialism. *Surgical Neurology*. 2007; 3(67):323-325. DOI: <http://dx.doi.org/10.1016/j.surneu.2007.01.011>
8. Tardy C. The role of English in scientific communication: lingua franca or Tyrannosaurus Rex? *Journal of English for Academic Purposes*. 2004; 3(3):247-269.
9. Philipson R. Linguistic imperialism and linguisticism. Linguistic Imperialism. Oxford: OUP; 1992.
10. Kobenko YuV. English in modern Russian education: The language of science or of political vertical? Modern problems of science and education. 2014; 5. Available at: <http://www.science-education.ru/en/article/view?id=14821> (accessed 10.10.2016).
11. Popova NG, Kuznetsova LB. Anglijskij v aspiranture XXI veka: a posse ad esse [English in graduate schools of the XXI century: a posse ad esse]. *Vysshye obrazovaniye v Rossii* = Higher education in Russia. 2016; 5:42-49. Available at: <http://elibrary.ru/item.asp?id=26018255>
12. Kachru BB. Standards, codification and sociolinguistic realism: the English language in the outer circle. English in the World Teaching and learning the language and literatures. In: Papers of an Interna-



- tional Conference entitled 'Progress in English Studies' held in London, 17-21 September 1984. Cambridge: University Press; 1985. p. 11-30.
13. Popova NG. The research paper as the core of a socio-technical knowledge generation network. *Sotsiologiya nauki i tekhnologii* = Sociology of Science and Technology; 2017. [In press].
 14. Gross AG, Harmon JE, Reidy MS. Communicating science: The scientific article from the 17th century to the present. *Metascience*. 2003; 3(12):374-377. Available at: <http://elibrary.ru/item.asp?id=5220800&>
 15. Hall MB. The Royal society's role in the diffusion of information in the seventeenth century. *Notes and Records of the Royal Society of London*. 1975; 2(29):173-192.
 16. Price DJS. *Little Science, Big Science – and beyond*. New York: Columbia UP; 1986.
 17. Wouters PF. *The citation culture*. Amsterdam: Amsterdam University; 1999. Available at: <http://dare.uva.nl/search?metis.record.id=163066>
 18. Bazerman Ch. *Shaping written knowledge. The genre and activity of the experimental article in science*. Madison: University of Wisconsin Press; 1988.
 19. Swales JM. *Genre analysis: English in academic and research settings*. New York: Cambridge University Press; 1990.
 20. Swales JM, Feak CB. *English in today's research world*. Ann Arbor: University of Michigan Press; 2000.
 21. Berkenkotter C, Huckin T. *Genre knowledge in disciplinary communication*. Hillsdale (NJ): Lawrence Erlbaum; 1995.
 22. Grabe W, Kaplan RB. *Theory and practice of writing: an applied linguistic perspective*. New York: Longman; 1996.
 23. Bhatia VK. *Analyzing genre: Language use in professional settings*. New York: Longman; 1993.
 24. Nwogu KN. The medical research paper: Structure and functions. *English for Specific Purposes*. 1997; 2(16):119-138. DOI: [http://dx.doi.org/10.1016/S0889-4906\(97\)85388-4](http://dx.doi.org/10.1016/S0889-4906(97)85388-4)
 25. Hill SS, Soppelsa BF, West GK. Teaching ESL students to read and write experimental research papers. *TESOL Quarterly*. 1982; 3(16):333-347.
 26. Salager-Meyer F. Discoursal flaws in medical English abstracts: A genre analysis per research and text-type. *Text-Interdisciplinary Journal for the Study of Discourse*. 1990; 4(10):365-384. Available at: <https://www.degruyter.com/view/j/text.1.1990.10.issue-4/text.1.1990.10.4.365/text.1.1990.10.4.365.xml>
 27. Brett P. A genre analysis of the results sections of sociology articles. *English for Specific Purposes*. 1994; 1(13):47-59. DOI: [http://dx.doi.org/10.1016/0889-4906\(94\)90024-8](http://dx.doi.org/10.1016/0889-4906(94)90024-8)
 28. Williams I. Results sections of medical research articles: Analysis of rhetorical categories for pedagogical purposes. *English for Specific Purposes*. 1999; 4(18):347-366. DOI: [http://dx.doi.org/10.1016/S0889-4906\(98\)00003-9](http://dx.doi.org/10.1016/S0889-4906(98)00003-9)
 29. Dudley-Evans T. Genre analysis: An approach to text analysis in ESP. *Advances in written text analysis*. 1994; 219-228.
 30. Popova NG, Koptyaeva NN. *Akademicheskoye pismo: stati v formate IMRAD [Academic writing: Papers in the IMRAD format]*. Ekaterinburg: Ural University Publ.; 2014. Available at: <http://elibrary.ru/item.asp?id=23213513>
 31. Popova NG. *Vvedeniye k nauchnoy state na angliyskom yazyke: struktura i kompozitsiya [Introduction to the research paper in English: Structure and composition]*. *Vysshneye obrazovaniye v Rossii* = Higher Education in Russia. 2015; 6:52-58. Available at: <http://elibrary.ru/item.asp?id=23929716>
 32. Leontiev AA. *Yazyk, rech, rechevaya deyatel'nost [Language, speech, speech activity]*. Moscow: Education; 1968. Available at: <http://www.booksite.ru/fulltext/leont/text.pdf> (In Russ.)
 33. Bruner JS, Olver RR, Greenfield PM, Hornsby JR. *Studies in cognitive growth: A collaboration at the centre for cognitive studies*. New York: John Wiley & Sons; 1966.
 34. Flower L, Hayes JR. A cognitive process. *Theory of writing*. *College Composition and Communication*. 1981; 4(32):365-387. DOI: 10.2307/356600
 35. Kotsemir M. Dynamics of Russian and global science through the prism of international publications. *Foresight Russia*. 2012; 1(6):38-58.
 36. Roland M. Quality and integrity in scientific writing: prerequisites for quality in science communication. *Journal of Science Communication*. 2009; 2(8):1-8.
 37. West R. The end of scientific articles as we know them. *Journal of Clinical Epidemiology*. 2016; 70:276. DOI: <http://dx.doi.org/10.1016/j.jclinepi.2015.06.017>
 38. Popova N. Local CLIL practices in a PhD classroom. *The Evolving Role of the Modern Language Teacher In: Proceedings of the 22nd NATE-Russia International conference, Smolensk, 2016 April 21-23. Smolensk; 2016. p. 188*



39. Bruton A. Is CLIL so beneficial, or just selective? Re-evaluating some of the research. *System*. 2011; 4(39):523-532. DOI: 10.1016/j.system.2011.08.002
40. Rumlich D. Prospective CLIL and non-CLIL students' interest in English (classes). *Integration of Theory and Practice in CLIL*. 2014.
41. Seikkula-Leino J. CLIL learning: achievement levels and affective factors. *Language and Education*. 2007; 4(21):328-341. DOI: <http://dx.doi.org/10.2167/le635.0>
42. Marsh D. The relevance and potential of content and language integrated learning (CLIL) for achieving MT+2 in Europe. *European Language Council Report*; 2002. Available at: <http://web.fu-berlin.de/elc/bulletin/9/en/marsh.html>
43. Lorenzo F. CLIL in Andalusia. In: *CLIL in Spain: Implementation, Results and Teacher Training*. Cambridge; 2010. p. 2-11. Available at: <http://www.cambridgescholars.com/download/sample/58234>
44. Ruiz de Zarobe Y, Lasagabaster D. CLIL in a bilingual community: The basque autonomous community. In: *CLIL in Spain: Implementation, Results and Teacher Training*. Cambridge; 2010. p. 12-29. Available at: <http://www.cambridgescholars.com/download/sample/58234>.
45. North SM. The idea of the writing centre. *College English*. 1984; 5(46):433-446.
46. Karen R, Greenfield L, editors. *Writing centres and the new racism: A call for sustainable dialogue and change*. Utah State University Press; 2011.
47. Denny HC. Facing the center: Towards an identity Politics of One-To-One Mentoring. Utah State University Press; 2010. Available at: http://digitalcommons.usu.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1167&context=usupress_pubs
48. Grimm NM. *Good Intentions: Writing Center Work for Postmodern Times*. Portsmouth, Boynton: Cook-Heinemann; 1999.
49. Sridhar SN. A Reality check for SLA theories. *TESOL Quarterly*. 1994; 4(28):800-805. DOI:10.2307/3587565

Submitted 11.01.2017; revised 15.02.2017; published online 30.03.2017.

About the authors:

Natalia G. Popova, Head of Foreign Languages Department, The Institute of Philosophy and Law, Ural Branch of the Russian Academy of Sciences (16 Sofia Kovalevskaya St., Ekaterinburg 620990, Russia), Ph.D. (Sociology), **ORCID: <http://orcid.org/0000-0001-7856-5413>**, ngpopova@list.ru

Thomas A. Beavitt, Senior Researcher, English Language Instructor, Foreign Languages Department, Institute of Philosophy and Law, Ural Branch of the Russian Academy of Sciences (16 Sofia Kovalevskaya St., Ekaterinburg 620990, Russia), tommy@globalvillagebard.org

Contribution of the authors:

Natalia G. Popova – concept advancement, literature review, research methodology, data collection, data analysis, the first draft of the paper.

Thomas A. Beavitt – critical review, commentary revision, interpretation of findings, future research directions, final proofreading.

All authors have read and approved the final manuscript.

СПИСОК
ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. *Benesch S.* Critical English for academic purposes: Theory, politics, and practice. Mahwah (NJ) : Lawrence Erlbaum Associates, 2001. 176 p. URL: <https://anekawarnapendidikan.files.wordpress.com/2014/05/critical-english-for-academic-purposes-theory-politics-and-practice-by-sarah-bensch.pdf>
2. *Grabe W., Kaplan R. B.* Science, technology, and information: Implications for language and language-in-education planning // *International Journal of the Sociology of Language*. 1986. No. 59. Pp. 47–71. DOI: <https://doi.org/10.1515/ijsl.1986.59.47>
3. *Pennycook A.* The cultural politics of English as an international language. New York : Longman, 1994. 65 p.
4. *Grabe W.* English, information management, and technology transfer: A rationale for English as an international language // *World Englishes*. 1988. Vol. 7, no 1. Pp. 63–72. DOI: 10.1111/j.1467-971X.1988.tb00215.x
5. *Wood A. S.* An examination of the rhetorical structures of authentic chemistry texts // *Applied Linguistics*. 1982. Vol. 3, no 2. Pp. 121–143. DOI: 10.1093/applin/III.2.121

6. *Crystal D.* English as a global language. Cambridge : Cambridge University Press, 2003. 212 p. URL: http://www.culturaldiplomacy.org/academy/pdf/research/books/nation_branding/English_As_A_Global_Language_-_David_Crystal.pdf
7. *Ausman J.* The rise of Chinese neurosurgery and neurosurgery in the developing world, and scientific colonialism // *Surgical Neurology*. 2007. Vol. 67, no. 3. Pp. 323–325. DOI: <http://dx.doi.org/10.1016/j.surneu.2007.01.011>
8. *Tardy C.* The role of English in scientific communication: lingua franca or Tyrannosaurus Rex? // *Journal of English for Academic Purposes*. 2004. Vol. 3, no 3. Pp. 247–269.
9. *Philipson R.* Linguistic imperialism and linguisticism. *Linguistic Imperialism*. Oxford : OUP, 1992. 190 p.
10. *Кобенко Ю. В.* Английский в российском образовании: язык науки или социальной вертикали? // *Современные проблемы науки и образования*. 2014. No. 5. URL: <http://www.science-education.ru/en/article/view?id=14821>
11. *Попова Н. Г., Кузнецова Л. Б.* Английский в аспирантуре XXI века: a posse ad esse // *Высшее образование в России*. 2016. № 5. С. 42–49. URL: <http://elibrary.ru/item.asp?id=26018255>
12. *Kachru B.B.* Standards, codification and sociolinguistic realism: the English language in the outer circle. English in the World Teaching and learning the language and literatures // *Papers of an International Conference entitled 'Progress in English Studies' held in London, 17–21 September 1984*. Cambridge : Cambridge University Press, 1985. Pp. 11–30.
13. *Popova N. G.* The research paper as the core of a socio-technical knowledge generation network // *Социология науки и технологий*. 2017. [In press].
14. *Gross A. G., Harmon J. E., Reidy M. S.* Communicating science: The scientific article from the 17th century to the present // *Metascience*. 2003. Vol. 12, no 3. Pp. 374–377. URL: <http://elibrary.ru/item.asp?id=5220800&>
15. *Hall M. B.* The Royal society's role in the diffusion of information in the seventeenth century // *Notes and Records of the Royal Society of London*. 1975. 2(29). Pp. 173–192.
16. *Price D. J. S.* Little Science, Big Science – and beyond. New York : Columbia UP, 1986.
17. *Wouters P. F.* The citation culture. Amsterdam : Amsterdam University, 1999. URL: <http://dare.uva.nl/search?metis.record.id=163066>
18. *Bazerman Ch.* Shaping written knowledge. The genre and activity of the experimental article in science. Madison : University of Wisconsin Press, 1988.
19. *Swales J. M.* Genre analysis: English is academic and research settings. New York : Cambridge University Press, 1990.
20. *Swales J. M., Feak C. B.* English in today's research world. Ann Arbor : University of Michigan Press, 2000.
21. *Berkenkotter C., Huckin T.* Genre knowledge in disciplinary communication. Hillsdale (NJ) : Lawrence Erlbaum, 1995.
22. *Grabe W., Kaplan R. B.* Theory and practice of writing: an applied linguistic perspective. New York : Longman, 1996.
23. *Bhatia V. K.* Analyzing genre: Language use in professional settings. New York : Longman, 1993.
24. *Nwogu K. N.* The medical research paper: Structure and functions. *English for Specific Purposes*. 1997. Vol. 16, no. 2. Pp. 119–138. DOI: [http://dx.doi.org/10.1016/S0889-4906\(97\)85388-4](http://dx.doi.org/10.1016/S0889-4906(97)85388-4)
25. *Hill S. S., Soppelsa B. F., West G. K.* Teaching ESL students to read and write experimental research papers // *TESOL Quarterly*. 1982. Vol. 16, no. 3. Pp. 333–347.
26. *Salager-Meyer F.* Discoursal flaws in medical English abstracts: A genre analysis per research and text-type // *Text-Interdisciplinary Journal for the Study of Discourse*. 1990. Vol. 10, issue 4. Pp. 365–384. URL: <https://www.degruyter.com/view/j/text.1.1990.10.issue-4/text.1.1990.10.4.365/text.1.1990.10.4.365.xml>
27. *Brett P.* A genre analysis of the results sections of sociology articles // *English for Specific Purposes*. 1994. Vol. 13, no. 1. Pp. 47–59. DOI: [http://dx.doi.org/10.1016/0889-4906\(94\)90024-8](http://dx.doi.org/10.1016/0889-4906(94)90024-8)
28. *Williams I.* Results sections of medical research articles: Analysis of rhetorical categories for pedagogical purposes // *English for Specific Purposes*. 1999. Vol. 18, issue 4. Pp. 347–366. DOI: [http://dx.doi.org/10.1016/S0889-4906\(98\)00003-9](http://dx.doi.org/10.1016/S0889-4906(98)00003-9)
29. *Dudley-Evans T.* Genre analysis: An approach to text analysis in ESP. *Advances in written text analysis*. 1994. Pp. 219–228.
30. *Попова Н. Г., Коняева Н. Н.* Академическое письмо: статьи IMRAD. Екатеринбург : Институт философии и права УРО РАН, 2014. 160 с. URL: <http://elibrary.ru/item.asp?id=23213513>
31. *Попова Н. Г.* Введение к научной статье на английском языке: структура и композиция // *Высшее образование в России*. 2015. № 6. С. 52–58. URL: <http://elibrary.ru/item.asp?id=23929716>
32. *Леонтьев А. А.* Язык, речь, речевая деятельность. Москва : Эдиториал УРСС, 2003. 216 с. URL: <http://elibrary.ru/item.asp?id=19770742>



33. Studies in cognitive growth: A collaboration at the centre for cognitive studies / J. S. Bruner [et al.]. New York : John Wiley & Sons, 1966.
34. Flower L., Hayes J. R. A cognitive process. Theory of writing. College Composition and Communication. 1981. Vol. 32, no. 4. Pp. 365–387. DOI: 10.2307/356600
35. Kotsemir M. Dynamics of Russian and global science through the prism of international publications // Foresight Russia. 2012. Vol. 6, no. 1. Pp. 38–58.
36. Roland M. Quality and integrity in scientific writing: prerequisites for quality in science communication // Journal of Science Communication. 2009. Vol. 8, no. 2. Pp. 1–8.
37. West R. The end of scientific articles as we know them // Journal of Clinical Epidemiology. 2016. Vol. 70. Pp. 276. DOI: <http://dx.doi.org/10.1016/j.jclinepi.2015.06.017>
38. Popova N. Local CLIL practices in a PhD classroom. The Evolving Role of the Modern Language Teacher // Proceedings of the 22nd NATE-Russia International conference, Smolensk, 2016 April 21–23. Smolensk, 2016. P. 188
39. Bruton A. Is CLIL so beneficial, or just selective? Re-evaluating some of the research // System. 2011. Vol. 39. Pp. 523–532. DOI: 10.1016/j.system.2011.08.002
40. Rumlich D. Prospective CLIL and non-CLIL students' interest in English (classes). Integration of Theory and Practice in CLIL. 2014. 197 p.
41. Seikkula-Leino J. CLIL learning: achievement levels and affective factors // Language and Education. 2007. Vol. 21, no 4. Pp. 328–341. DOI: <http://dx.doi.org/10.2167/le635.0>
42. Marsh D. The relevance and potential of content and language integrated learning (CLIL) for achieving MT+2 in Europe. European Language Council Report, 2002. URL: <http://web.fu-berlin.de/elc/bulletin/9/en/marsh.html>
43. Lorenzo F. CLIL in Andalusia // CLIL in Spain: Implementation, Results and Teacher Training. Cambridge; 2010. Pp. 2–11. URL: <http://www.cambridgescholars.com/download/sample/58234>
44. Ruiz de Zarobe Y., Lasagabaster D. CLIL in a bilingual community: The basque autonomous community // CLIL in Spain: Implementation, Results and Teacher Training. Cambridge, 2010. Pp. 12–29. URL: <http://www.cambridgescholars.com/download/sample/58234>
45. North S. M. The idea of the writing centre // College English. 1984. Vol. 46. Pp. 433–446.
46. Karen R., Greenfield L., editors. Writing centres and the new racism: A call for sustainable dialogue and change. Utah State University Press, 2011.
47. Denny H. C. Facing the center: Towards an identity Politics of One-To-One Mentoring. Utah State University Press, 2010. URL: http://digitalcommons.usu.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1167&context=usupress_pubs
48. Grimm N. M. Good Intentions: Writing Center Work for Postmodern Times. Portsmouth, Boynton : Cook-Heinemann, 1999.
49. Sridhar S. N. A Reality check for SLA theories // TESOL Quarterly. 1994. Vol. 28, no. 4. Pp. 800–805. DOI: 10.2307/3587565

Поступила 11.01.2017; принята к публикации 15.02.2017; опубликована онлайн 30.03.2017.

Об авторах:

Попова Наталья Геннадьевна, заведующая кафедрой иностранных языков ФГБУН «Институт философии и права Уральского отделения Российской академии наук» (620990, Россия, г. Екатеринбург, ул. Софьи Ковалевской, д. 16), кандидат социологических наук, **ORCID:** <http://orcid.org/0000-0001-7856-5413>, ngpopova@list.ru

Бивитт Томас Александр, старший лаборант кафедры иностранных языков ФГБУН «Институт философии и права Уральского отделения Российской академии наук» (620990, Россия, г. Екатеринбург, ул. Софьи Ковалевской, д. 16), tommy@globalvillagebard.org

Заявленный вклад авторов:

Попова Наталья Геннадьевна – разработка концепции, обзор литературы, методология исследования, изучение и анализ данных, написание черновика статьи.

Бивитт Томас – критический обзор с комментариями, интерпретация данных, направления будущих исследований, прочтение финальной версии статьи.

Все авторы прочитали и одобрили окончательный вариант рукописи.



ПСИХОЛОГИЯ ОБРАЗОВАНИЯ / PSYCHOLOGY OF EDUCATION

УДК 378.126-053.81

DOI: 10.15507/1991-9468.086.021.201701.071-085

СТРАТЕГИИ СОВЛАДАНИЯ С ТРУДНОСТЯМИ В ПРОЦЕССЕ НАУЧНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ У МОЛОДЫХ УЧЕНЫХ

Т. Г. Бохан¹, М. В. Шабаловская^{1,2*}, И. Ю. Малкова¹,
О. Н. Галажинская¹, Л. В. Радишевская³

¹ ФГАОУ ВО «Томский государственный университет», г. Томск, Россия

² ФГБОУ ВО «Сибирский государственный медицинский университет»

Минздрава России, г. Томск, Россия,

* m_sha79@mail.ru

³ ФГБОУ ВО «Томский государственный университет систем управления
и радиоэлектроники», г. Томск, Россия

Введение: молодые ученые, занимающиеся научным творчеством, сталкиваются с внешними и внутренними препятствиями на этапах научно-исследовательского поиска, практической реализации и коммерциализации научных результатов, невозможность совладания с которыми приводит к снижению их мотивационной и творческой активности. В связи с этим актуализируется проблема изучения основных смысловых содержаний трудных ситуаций и стратегий совладания с ними, способствующих процессу саморазвития молодых ученых в научно-исследовательской деятельности.

Материалы и методы: анкета, содержащая открытые вопросы по выявлению основных трудностей и стратегий совладания с ними в процессе научно-исследовательской деятельности; опросник COPE в адаптации Е. И. Рассказовой, Т. О. Гордеевой, Е. Н. Осина; методика В. И. Моросановой «Стиль саморегуляции поведения» (ССПМ). Проведена статистическая обработка с помощью методов описательной статистики, анализа частот, факторного анализа (метод вращения Варимакс с нормализацией Кайзера), кластерного анализа (метод «дальнего соседа» и метод Уорда).

Результаты исследования: выявлены восемь основных смысловых категорий в отношении трудностей, переживаемых в процессе выполнения научно-исследовательской работы. Определены основные способы совладания с возникающими трудностями у молодых ученых. Выделены типы респондентов, различающиеся по стратегиям совладания и регуляторно-поведенческим характеристикам.

Обсуждение и заключения: в качестве психологических барьеров, вызывающих нервно-психическое напряжение, выступают трудности самоорганизации во времени для реализации новых смыслов, а также сложности в структурировании научно-исследовательской работы и поиске информации. Наиболее эффективные стратегии совладания с переживаемыми трудностями у респондентов явились стратегии «Активное преодоление», «Поиск позитивного смысла и личностный рост». К неэффективной стратегии совладания с трудностями, затрудняющей процесс саморазвития, относится стратегия «Уход от проблем», характерная для молодых ученых со сниженными регуляторно-поведенческими способностями.

Ключевые слова: совладающее поведение; копинг-стратегии; психологический стресс; саморегуляция; молодой ученый; научно-исследовательская деятельность

Благодарности: Исследование выполнено при финансовой поддержке РГНФ. Проект «Психологические барьеры в научно-исследовательской деятельности и практической реализации ее результатов у молодых ученых» 15-16-70001.

Для цитирования: Стратегии совладания с трудностями в процессе научно-исследовательской деятельности у молодых ученых / Т. Г. Бохан [и др.] // Интеграция образования. 2017. Т. 21, № 1. С. 71–85. DOI: 10.15507/1991-9468.086.021.201701.071-085



STRATEGIES OF COPING WITH DIFFICULTIES DURING RESEARCH PERFORMED BY YOUNG SCIENTISTS

T. G. Bokhan^a, M. V. Shabalovskaya^{a,b*}, I. Yu. Malkova^a,
O. N. Galazhinskaya^a, L. V. Radishevskaya^c

^a Tomsk State University, Tomsk, Russia

^b Siberia State Medical University of the Ministry of Healthcare of Russian
Federation, Tomsk, Russia,

*m_sha79@mail.ru

^c Tomsk State University of Control Systems and Radioelectronics, Tomsk, Russia

Introduction: young scientists engaged in creative activities face difficulties during scientific research, implementation and commercialisation of the results. The impossibility of coping with obstacles leads to the impairment of motivational and creative activity. The problem of studying the main semantic contents of difficult situations and strategies to cope with them becomes relevant as it is conducive to the process of personal development of young scientists.

Materials and Methods: the authors used a questionnaire with open-ended questions for revealing the main difficulties and coping strategies in the process of research activity; COPE questionnaire adapted by E. Rasskazova, T. Gordeyeva, E. Osin; Style of Self-Regulation of Behaviour technique by V. I. Morosanova. Statistical data processing was carried out with descriptive statistics methods, analysis of frequencies, factor analysis (Varimax rotation with Kaiser normalisation), cluster analysis (furthest neighbour method and Ward's method).

Results: eight main semantic categories related to difficulties experienced in the process of performing the research work have been detected. The main ways of coping with arising difficulties have been identified. Types of respondents different in terms of coping strategies and regulatory-behavioural characteristics have been distinguished.

Discussion and Conclusions: difficulties of self-organisation in time for realisation of new meanings, difficulties in structuring the research work and search for information act as psychological barriers provoking mental stress. The most efficient coping strategies in respondents are strategies *Active coping* and *search for positive meaning and personal development*. The inefficient coping strategy with difficulties complicating the process of self-development is *Avoiding problems* strategies.

Keywords: coping behaviour; coping strategies; psychological stress; self-regulation; young scientist; research activity

Acknowledgements: The study has been performed with financial support from the RSHF (project "Psychological barriers in research activity and practical realisation of its results in young/junior scientists" no. 15-16-70001).

For citation: Bokhan TG, Shabalovskaya MV, Malkova IYu, Galazhinskaya ON, Radishevskaya LV. Strategies of coping with difficulties during research performed by young scientists. *Integratsiya obrazovaniya* = Integration of Education. 2017; 1(21):71-85. DOI: 10.15507/1991-9468.086.021.201701.071-085

Введение

Учитывая, что «стратегической целью государственной политики... является выход Российской Федерации к 2020 г. на мировой уровень исследований и разработок на направлениях, определенных национальными научно-технологическими приоритетами...»¹, особое внимание обращается к молодым (начинающим) ученым, которые представляют собой кадро-

вый и интеллектуальный потенциал отечественной науки и всего общества. К ним предъявляются требования не только стать специалистами высокого уровня в своих областях и быть способными исполнять определенные функции, но и генерировать новые идеи, предлагать нестандартные пути решения проблем. В то же время исследователями отмечается, что в последние годы интерес молодежи

¹ Основы политики Российской Федерации в области развития науки и технологий на период до 2020 года и дальнейшую перспективу (проект документа) // Газета «Поиск». 2011. № 31-32. С. 2-4.

к научной сфере растет недостаточно быстрыми темпами. В России занятие наукой по уровню престижности стоит на 8-м месте, в странах ЕС ей отводится 2-е место [1]. Среди причин такой ситуации исследователи отмечают низкий уровень финансирования, «вялую кадровую политику» в науке, низкую мотивацию карьерного роста, дефициты компетенций для продуктивной научно-исследовательской деятельности, связанные с отсутствием в процессе вузовского образования системы специальной подготовки к научно-исследовательской работе, невозможности совладания с возникающими трудностями в процессе научно-исследовательской работы, что приводит к снижению мотивационной и творческой активности молодых ученых, лишению смысла их интеллектуальных усилий в научном поиске [1–4]. В связи с задачей преодоления этих трудностей актуализируется проблема изучения совладающего поведения у молодых ученых. Ранние исследования копинг-стратегий представлены в работах R. S. Lazarus², S. Folkman [5], Л. Н. Анцыферовой, С. К. Нартовой-Бочавер [6; 7], Н. А. Сироты³, В. М. Ялтонского⁴, современные исследования стратегий совладания с трудными жизненными ситуациями принадлежат Т. Г. Бохан, Т. Л. Крюковой⁵, И. И. Ветровой, С. А. Хазовой и др. [8–11]. В современных отечественных исследованиях проблема совладающего поведения разрабатывалась в рамках

субъектного подхода⁶ и антропосистемной психологии⁷. Анализ литературы выявил недостаточность разрабатываемой проблемы стратегий совладания с трудностями в процессе научно-исследовательской деятельности у начинающих ученых, в связи с чем целью нашего исследования явилось выявление основных смысловых содержаний трудных ситуаций и стратегии совладания с ними, способствующие процессу саморазвития молодых ученых в научно-исследовательской деятельности.

Обзор литературы

По мнению ведущих исследователей проблемы совладания как за рубежом, так и в России (Л. И. Анцыферова, R. S. Lazarus, S. Folkman, В. М. Ялтонский, Н. А. Сирота), копинг-поведение – это результат становления сознания и самосознания личности, оно сопряжено со зрелой картиной мира, возможностью самостоятельно справляться с жизненными трудностями, жить «в ладу с самим собой», быть творцом собственной биографии, а не ее продуктом [5–7]. С методологических позиций субъектного подхода, совладающее с жизненными трудностями поведение человека рассматривается как сознательное и целенаправленное поведение [10]. К детерминантам совладающего поведения относят жизненные ценности и смыслы, нравственность, свободу выбора, интеллектуально-творческие и психоэмоциональные ресурсы⁸ [7; 8]. Особую роль

² Lazarus R. S., Folkman S. Stress, appraisal and coping. New York : Springer Publishing House, 1984.

³ Сирота Н. А. Копинг-поведение в подростковом возрасте : дис. ... д-ра мед. наук. СПб., 1994.

⁴ Ялтонский В. М. Копинг-поведение здоровых и больных наркоманией : дис. ... д-ра мед. наук. СПб., 1995.

⁵ Крюкова Т. Л. Психология совладающего поведения в разные периоды жизни : монография. Кострома : Изд-во КГУ им. Н. А. Некрасова, 2010. 380 с.

⁶ Брушлинский А. В. Проблемы психологии субъекта. М. : Институт психологии РАН, 1994. 109 с. ; Выготский Л. С. Собрание сочинений : в 6 т. Т. 3. Проблемы развития психики. М. : Педагогика, 1983. 368 с.

⁷ Ключко В. Е. Самоорганизация в психологических системах: проблемы становления ментального пространства (введение в трансперспективный анализ). Томск : Томский государственный университет, 2005. 174 с. ; Ялтонский В. М., Сирота Н. А. Психология совладающего поведения: развитие, достижения, проблемы, перспективы // Совладающее поведение: Современное состояние и перспективы / Под ред. А. Л. Журавлева, Т. Л. Крюковой, Е. А. Сергиенко. М. : Институт психологии РАН, 2008. С. 21–54.

⁸ Сергиенко Е. А., Виленская Г. А., Ковалева Ю. В. Контроль поведения как субъектная регуляция. М. : Институт психологии РАН, 2010.



в совладающем поведении исследователи отводят контролю. Его рассматривают как основу для становления совладающего поведения⁹. В работах М. А. Холодной показано, что стратегии совладающего поведения зависят от характера оценки трудной ситуации, приобретаая тем самым свойства мобильности и вариативности, что позволяет считать интеллектуальный контроль одним из составляющих ресурса совладания. И. И. Ветрова рассматривает совладающее поведение как один из механизмов саморегуляции наряду с контролем поведения и психологической защитой. Она отмечает, что происходит смена уровня саморегуляции на более высокий, осознаваемый, — от защиты к контролю и к совладающему поведению [10].

При изучении роли когнитивных факторов в совладании с жизненными трудностями исследователи рассматривают психометрический интеллект и когнитивные стили (полезависимость / полenezависимость, рефлексивность / импульсивность, гибкость / ригидность) познавательного контроля в связи с выбором стилей и стратегий совладающего поведения [11]. На основании полученных результатов С. А. Хазова подчеркивает роль интеллектуальных ресурсов в продуктивном совладании с трудными жизненными ситуациями и говорит о необходимости комплексного изучения когнитивных факторов совладающего поведения. В исследованиях эмпирически подтверждается связь психического и психологического здоровья личности с совладающим поведением¹⁰. Показано, что психологические проблемы в сфере здоровья проявляются прежде всего в синдромах хронической усталости и эмоционального выгорания, а также в психосоматических заболеваниях¹¹. В этих случаях особенно важна роль психоэмоциональных копинг-ресурсов.

Наряду с изучением роли когнитивных процессов в совладающем поведении в экспериментально-теоретических исследованиях¹² установлены закономерности взаимосвязи, взаимообусловленности личностных свойств человека и особенностей зарождения, развития и преодоления психологического стресса; показано, что фрустрация значимых потребностей и отсутствие опыта совладания с трудностями приводят к повышению личностной и снижению ситуативной тревожности, а также к нарастанию экстрапунитивных реакций с фиксацией на препятствии.

Существующее многообразие представлений о стрессе и совладающем поведении обусловило необходимость научной рефлексии [12], реализованной с помощью трансспективного анализа как метода постнеклассической рациональности, выявляющего тенденции развития научных знаний в логике движения науки (классический, неклассический и постнеклассический этапы). Результаты теоретического анализа и собственное эмпирическое исследование [8] позволили отметить полифункциональную природу стресса: он выступает как сигнал о нарушении процесса жизненного самоосуществления, как внутреннее состояние человека, устойчивое бытие которого оказывается под угрозой, как условие коррекции образа жизни и образа мира, противоречия между которыми либо минимизировались до такого уровня, который лишает систему источников самодвижения, либо, наоборот, обострились до предела, при котором деструкция человека как целостной системы может обрести необратимый характер. В связи с таким пониманием стресса совладание рассматривается как процесс осуществления «самодиагностики» системы, определяющей новые параметры развития и обладающей го-

⁹ Холодная М. А. Психология понятийного мышления: от концептуальных структур к понятийным способностям. М. : Институт психологии РАН, 2012. 288 с.

¹⁰ Ананьев Б. Г. Психология и проблемы человекознания: избранные психологические труды / Под ред. А. А. Бодалева. М., Воронеж, 1996. 280 с.

¹¹ Бодров В. А. Психологический стресс: развитие и преодоление. М. : ПЕР СЭ, 2006. 528 с.

¹² Выготский Л. С. Психология развития человека. М. : Смысл ; Эксмо, 2005. 1136 с.

товностью выхода к ним. Когда система не может удержать свою целостность в силу действия факторов, блокирующих возможность саморазвития, начинается деструкция системы, что отражается в проявлениях дистресса. Эмоциональная напряженность, сопровождающая стресс, отражает конфликт в ценностно-смысловых полях жизненного мира человека, за которым стоит борьба противоположных тенденций – стремление к стабильности, с одной стороны, и к изменениям, с другой, разрешение которой происходит в саморазвитии системы, что является внутренним основанием ее устойчивости.

Таким образом, психологический стресс с позиции идеи культурно-исторического подхода представлен как «сверхадаптивный синдром» [8], а его функции определены по отношению к человеку как существу ищущему, находящему и реализующему возможности выхода на новые параметры собственного развития, к новым смыслам самореализации. Данная методологическая позиция послужила основой для изучения трудных ситуаций и способов совладания у молодых ученых.

Материалы и методы

Контент-анализ мини-текстов, представленных аспирантами и магистрами в отношении того, какие трудности возникают у них в процессе научно-исследовательской деятельности и к каким стратегиям поведения они прибегают при совладании с трудностями; русскоязычная адаптация опросника COPE, разработанного К. Карвером, М. Шейером и Дж. Вейнтраубом, методика Е. И. Рассказовой, Т. О. Гордеевой и Е. Н. Осина [12] (опросник состоит из 60 пунктов, объединенных в 15 шкал; подсчет баллов по каждой шкале достигается суммированием баллов по всем вопросам, входящим в шкалу; из опросника извлекается 15 показателей, соответствующих выраженности 15 типов стратегий); методика В. И. Моросановой «Стиль саморегуляции поведения» (ССПМ) [13] (опросник состоит из

шести шкал, выделенных в соответствии с основными регуляторными процессами: планирование, моделирование, программирование, оценивание результатов, гибкость и самостоятельность).

Проведена статистическая обработка в программе Statistica и SPSS Statistics 23.0 с помощью методов описательной статистики, анализа частот, факторного анализа (метод вращения Варимакс с нормализацией Кайзера), кластерного анализа (метод «дальнего соседа» и метод Уорда). В исследовании принимали участие 130 начинающих ученых (аспиранты, магистры, привлеченные к научно-исследовательской деятельности) вузов г. Томска в возрасте от 21 до 35 лет (мужского пола – 53 чел., женского – 77 чел.).

Результаты исследования

Контент-анализ мини-текстов позволил выявить восемь основных смысловых категорий (табл. 1) в отношении трудностей, переживаемых в процессе выполнения научно-исследовательской работы.

Смысловая категория «Недостаток времени» свидетельствует о том, что респонденты переживают постоянную «нехватку времени» из-за нагруженности различными предметами, дополнительной работы, текущих служебных обязанностей, которые не позволяют полностью сосредоточиться на работе, привлечения к другим видам деятельности, отвлечения на семью и бытовые проблемы, необходимости работать из-за низкой стипендии.

Ответы, относимые к категории «Трудности структурирования и наполнения научным содержанием», представлены переживанием трудностей с выбором актуальной и интересной для настоящего времени темы, оценкой степени научности и новизны собственных идей, формулировкой заглавия работы, которое емко и наглядно отражало бы суть работы, отсутствием окончательной темы диссертации, что затрудняет всю работу в целом, составлением общей картины полученных результатов на фоне всего научного направления, пониманием



Т а б л и ц а 1. Частота встречаемости смысловых категорий трудностей в высказываниях респондентов

Table 1. Frequency of occurrence of difficulties' semantic categories in respondents' statements

Смысловые категории / Semantic categories	% встречаемости от общего количества высказываний / % of occurrence from total number of statements
Недостаток времени / Lack of time	57,7
Трудности структурирования и наполнения научным содержанием / Difficulty to structure and fill with scientific content	26
Проблемы с поиском информации / Problems with search for information	25,4
Материальные и организационные дефициты / Financial and organising deficits	21,5
Личностные дефициты / Personality deficits	17,7
Недостаток интеллектуальных ресурсов / Lack of intellectual resources	11,5
Формальные трудности / Formal difficulties	11,5
Проблемы с научным руководством / Problems with scientific supervision	8,5

значимости результатов. Также многие аспиранты отмечают сложность в оформлении работы по всем действующим стандартам, отмечают отсутствие опыта применения теоретических знаний на практике, испытывают сложности в разработке новых методов и проведение качественного анализа большого объема материала.

Смысловая категория «Проблемы с поиском информации» свидетельствует о том, что респонденты испытывают трудности с поиском необходимой литературы (сложность поиска источников информации по проблеме, ограничения в доступе к важным и необходимым базам данных, недоступность зарубежной литературы по специальности, недостаточность современного актуального материала и исследований по теме научной работы).

Смысловая категория «Материальные и организационные дефициты» включает ответы респондентов, связанные с переживанием из-за нехватки денежных ресурсов, с недостаточным обеспечением и организацией экспери-

ментальной части работы (отсутствием технического обеспечения, необходимого для полевых (экспедиционных) работ, недостаточным количеством часов на проведение научно-исследовательской работы, отсутствием стажировок), отмечается недостаток спецкурсов по гуманитарным направлениям, есть трудности с набором испытуемых для участия в исследованиях, большая степень самостоятельности в проведении исследования из-за нехватки специалистов в данной области.

Смысловая категория «Личностные дефициты» свидетельствует о том, что респонденты выделяют у себя определенные личностные качества, препятствующие эффективной исследовательской работе. К таким характеристикам они относят лень, недостаток мотивации, неусидчивость, постоянную усталость, плохое настроение, несамостоятельность и др.

Ответы, относимые к смысловой категории «Недостаток интеллектуальных ресурсов» связаны с нехваткой знаний и умений, необходимых для проведения научно-исследовательской деятельности. Например, трудности с генерацией фор-



мулировок (подбором нужных слов), составлением текста, выражающего мысли, невозможность системного видения проблемы, плохое знание иностранного языка, дефицит знаний по работе со статистическими методами, аналитические дефициты – нахождение причинно-следственных связей.

Смысловая категория «Формальные трудности» свидетельствует о том, что респонденты в процессе исследовательской работы переживают проблемы, связанные с организацией обучения в аспирантуре, которые проявляются в бюрократии отдела аспирантуры, необходимости заполнять множество формальных документов, «огромном» количестве бумажной работы, не связанной с научными исследованиями, отсутствии перечня необходимых документов, в нарушении спланированного хода подготовки диссертационного ис-

следования из-за изменения сроков сдачи кандидатских экзаменов в аспирантуре.

Смысловая категория «Проблемы с научным руководством» содержит ответы респондентов, связанные с переживанием недостатка внимания к выполнению работы со стороны научного руководителя, конфликтными ситуациями с научным руководителем, которые проявляются в его давлении, трудностях найти общий язык с руководителем, сложностях получить хороший практический совет в случае возникновения трудностей, а также в переживании неумения объяснить свою точку зрения понятно для научного руководителя.

В результате проведения контент-анализа способов совладания с возникающими трудностями выделено шесть основных смысловых категорий, соотносимых с определенными стратегиями совладания (табл. 2).

Т а б л и ц а 2. Частота встречаемости смысловых категорий стратегий совладания в высказываниях респондентов

Table 2. Frequency of occurrence of coping strategies semantic categories in respondents' statements

Смысловые категории / Semantic categories	% встречаемости от общего количества высказываний / % of occurrence from total number of statements
Планирование и активное совладание / Planning and active coping	43,3
Социальная поддержка / Social support	24,5
Отвлечение, переключение на другую деятельность / Distraction, switching to another activity	23,5
Использование психологических приемов / Use of psychological techniques	5,6
Принять и смириться / Accept and resign	1,88
Употребление успокоительных / Use of sedatives	0,94

Смысловая категория «Планирование и активное совладание» более часто встречается в высказываниях респондентов и включает в себя способы совладания с трудностями, связанные с осмыслением ситуации, планированием своей деятельности, разработкой стратегий поведения и активным преодолением, например: «ищу решения сам», «придумываю что-то нестандартное», «активно выступаю на конференци-

ях и семинарах», «стараюсь составить свой план для реализации поставленных задач», «веду ежедневник, расписываю сроки, цели и задачи, которые надо выполнить в течение семестра», «решаю проблемы», «заставляю себя усидчиво работать и не отвлекаться», «стараюсь посмотреть с разных точек зрения», «уделяю больше времени для разрешения трудностей, сосредотачиваюсь на ней, больше думаю», «делаю



и все», «стараюсь больше крутиться, участвовать везде, самой все узнавать», «разобраться в проблеме и сформировать способы ее решения», «тщательно все продумать и планировать», «работаю в поте лица», «иду напролом» и др. К этой же группе можно отнести стратегии преодоления информационных барьеров (6,6 %), которые раскрываются в таких высказываниях как «ищу дополнительные источники», «иду в библиотеку», «читаю необходимую литературу».

Второе место по частоте встречаемости высказываний занимает смысловая категория «Социальная поддержка», включающая стратегии, связанные с поиском инструментальной и эмоциональной поддержки других людей, в том числе обращение к научному руководителю («консультируюсь с профессором», «советуюсь с научным руководителем», «обращаюсь к руководству», «разговариваю с другими аспирантами», «рассказываю друзьям», «стараюсь обсудить с теми, кто уже был в подобной ситуации», «беседа с близкими людьми и более опытными коллегами», «пытаюсь больше обсуждать с группой организационные моменты», «нахожу ответственных людей и пытаюсь выяснить, что нужно по сложившейся ситуации», «обращаюсь к другим людям с большим опытом по решению сложившейся проблемы», «стараюсь больше общаться с незнакомыми людьми, желательно взрослыми и успешными», «жалуюсь знакомым и родственникам», «общение с близкими», «если проблема масштабная, ищу помощи со стороны»).

Далее по частоте встречаемости следует смысловая категория «Отвлечение, переключение на другую деятельность». Стратегии этой группы направлены на использование различных видов активности для отвлечения от неприятных мыслей и проблем, например, «обычно танцую или вышиваю крестиком», «слушаю музыку, чтобы отвлечься», «прогулки, отдых, сон, поездки в лес, отдых с друзьями и семьей», «физические нагрузки», «смена вида деятельности», «отдых, поиск вдохновения в другой деятельности»,

«активный отдых, спорт», «сплю», «хожу на тренинги».

Также выделилась в незначительном количестве встречаемости смысловая категория совладания «Использование психологических приемов», которая включает такие стратегии, как «добавляю к неприятному приятное (переводить статью и жевать вкусняшку)», «представляю что будет, если я их не преодолею», «настраиваю себя на позитив с помощью психологических приемов», «рассматриваю неудачи как бесценный опыт», «настраиваю себя на положительный результат». Отдельные малочисленные высказывания были отнесены к смысловой категории совладания «Принять и смириться» (например, «единственная проблема – это нагруженность на работе, с этим бороться бесполезно и бессмысленно», «смириться») и «Употребление успокоительных».

На основании результатов средних значений описательной статистики данных, полученных с помощью методики копинг-стратегий COPE (рис. 1), можно отметить наиболее выраженные используемые копинг-стратегии в группе респондентов: активное совладание, планирование, позитивное переформулирование и личностный рост, подавление конкурирующей деятельности, использование инструментальной социальной поддержки. К менее используемым стратегиям совладания с трудными жизненными ситуациями относятся избегающие копинги – «употребление успокоительных», обращение к религии, а также отрицание и поведенческий уход от проблемы.

На следующем этапе исследования выявлялась система внутренних взаимосвязей стратегий совладания между собой, которая позволила получить представление о латентной факторной структуре совладающего поведения в выборке молодых ученых. С этой целью был осуществлен факторный анализ методом вращения Варимакс с нормализацией Кайзера. В результате выделилось 4 фактора, кумулятивная (объясняющая) дисперсия которых составляет 59,4 %. Первый фактор представлен положитель-

ными связями таких стратегий, как «поведенческий уход от проблемы» (0,808), «отрицание» (0,678), «мысленный уход от проблемы» (0,565), «сдерживание» (0,631), «принятие» (0,614) и условно может быть назван «Уход от решения проблем». Второй фактор представлен положительными связями показателей стратегий «планирование» (0,773), «подавление конкурирующей деятельности» (0,729), «активное совладание» (0,727) и условно назван «Активное и целенаправленное преодоление». Третий фактор наполнен положительными связями

показателей стратегий «использование эмоциональной социальной поддержки» (0,904), «использование инструментальной социальной поддержки» (0,836), «концентрация на эмоциях и их активное выражение» (0,621), что позволило дать ему условное название «Социальная поддержка». Четвертый фактор включает такие стратегии, как «позитивное переформулирование и личностный рост» (0,769) и «юмор» (0,751). Согласно данному психологическому содержанию, он был условно назван «Поиск позитивного смысла и личностный рост».



Р и с. 1. Средние значения копинг-стратегий по опроснику COPE

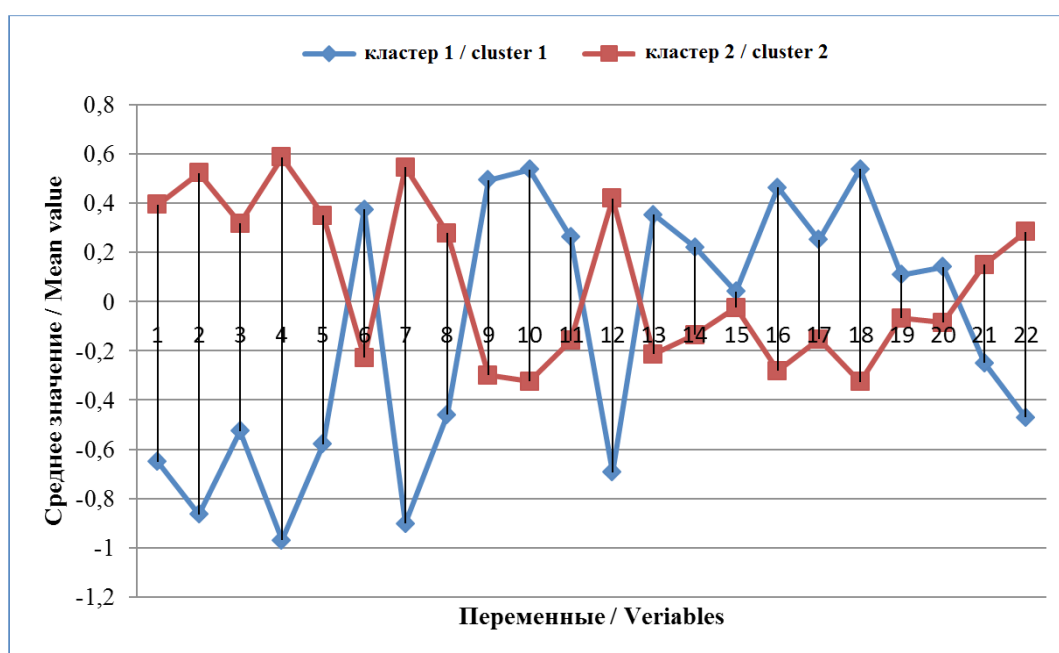
F i g. 1. Average values of coping strategies according to the COPE questionnaire

Примечание: 1 – позитивное переформулирование и личностный рост; 2 – мысленный уход от проблемы; 3 – концентрация на эмоциях и их активное выражение; 4 – использование инструментальной социальной поддержки; 5 – активное совладание; 6 – отрицание; 7 – обращение к религии; 8 – юмор; 9 – поведенческий уход от проблемы; 10 – сдерживание; 11 – использование эмоциональной социальной поддержки; 12 – употребление успокоительных; 13 – принятие; 14 – подавление конкурирующей деятельности; 15 – планирование.

Notes: 1– Positive reformulation and personal development; 2 – Mental escape from the problem; 3 – Focus on emotions and their active expression; 4 – Use of instrumental social support; 5 – Active coping; 6 – Denial; 7 – Addressing to religion; 8 – Humour; 9 – Behavioural withdrawal from problem; 10 – Repression; 11 – Use of emotional social support; 12 – Use of sedatives; 13 – Acceptance; 14 – Suppression of competing activity; 15 – Planning.

Для выявления связи стратегий совладающего поведения с возможностями саморегуляции молодых ученых в процессе научно-исследовательской деятельности был использован кластерный анализ, позволивший выделить типы респондентов, значительно различающихся по стратегиям совладания и регуляторно-поведенческим характеристикам. Выделение кластеров реализовалось с применением методов полной связи (метод «дальнего соседа») и Уорда (Ward's methods). В качестве

меры расстояния использовалось Евклидово расстояние. По этой причине перед проведением анализа данные были стандартизированы. На основании проведенной агломеративной кластеризации выборка была разделена на 2 кластера. Полученные результаты позволили сделать вывод, что средние значения измеренных признаков в кластерах статистически очень различаются ($p < 0,05$). На графике наглядно представлены средние значения переменных по каждому кластеру (рис. 2).



Р и с. 2. Средние значения (стандартизированные) показателей в кластерных группах

F i g. 2. Average values (standardized) of indicators in cluster groups

Примечание: 1 – планирование; 2 – моделирование; 3 – программирование; 4 – оценивание результатов; 5 – гибкость; 6 – самостоятельность; 7 – общий уровень саморегуляции; 8 – позитивное переформулирование и личностный рост; 9 – мысленный уход от проблемы; 10 – концентрация на эмоциях и их активное выражение; 11 – использование инструментальной социальной поддержки; 12 – активное совладание; 13 – отрицание; 14 – обращение к религии; 15 – юмор; 16 – поведенческий уход от проблемы; 17 – сдерживание; 18 – использование эмоциональной социальной поддержки; 19 – употребление «успокоительных»; 20 – принятие; 21 – подавление конкурирующей деятельности; 22 – планирование.

Note: 1 – Planning; 2 – Modeling; 3 – Programming; 4 – Assessment of results; 5 – Flexibility; 6 – Independence; 7 – General level of self-regulation; 8 – Positive reformulation and personal development ; 9 – Mental escape from problem; 10 – Focus on emotions and their active expression; 11 – Use of instrumental social support; 12 – Active coping; 13 – Denial; 14 – Addressing to religion; 15 – Humor; 16 – Behavioral withdrawal from problem; 17 – Repression; 18 – Use of emotional social support; 19 – Use of sedatives; 20 – Acceptance; 21 – Suppression of competing activity; 22 – Planning.

Респонденты (37,7 %), входящие в кластер 1, характеризуются более низкими показателями общего уровня саморегуляции, планирования, моделирования, программирования, оценки результатов и гибкости, но более высокой самостоятельностью, которая может проявляться в стремлении к независимости, что может оказывать влияние на качество и результаты работы. Предпочитают чаще использовать стратегии «мысленный уход», «концентрация на эмоциях», «отрицание», «поведенческий уход», «использование эмоциональной социальной поддержки» и реже – «позитивное переформулирование», «активное совладание» и «планирование». Респонденты (62,3 %), входящие в кластер 2, характеризуются более высокими значениями общей саморегуляции и ее основных регуляторных звеньев; у них более значимо выражены такие стратегии, как «позитивное переформулирование», «активное совладание», «планирование» и менее – «мысленный уход», «концентрация на эмоциях», «отрицание», «поведенческий уход», «использование эмоциональной социальной поддержки».

Обсуждение и заключения

Выявленные смысловые категории трудностей указывают на те новые смыслы, которые возникают у молодых ученых при вхождении в процесс научно-исследовательской работы, с которыми респонденты связывают формирование нервно-психического напряжения. Эти новые смыслы отражают процесс становления, усложнения системы. Они выступают как «напряженная возможность», требующая новых усилий по их реализации в новых условиях жизнедеятельности. Самоорганизация молодых ученых по осознанию новых смыслов («решение задачи на смысл») в условиях образовательного пространства аспирантуры позволяет им объективировать конкретные цели и соответствующие им способы реализации, что способствует разрешению противоречия между образом мира и образом жизни, естественно возникающего в процессе саморазвития и определяющего условия стресснапряжения.

Таким образом, «напряженная возможность» трансформируется в реальность жизнедеятельности. В данной группе респондентов новые смыслы порождаются освоением новых видов активности, связанных с научно-исследовательской работой, что требует пространственно-временной организации, компетенций в поиске и обработке научной информации, развития понятийных способностей для аналитической работы, творческого поиска для продуцирования новых научных знаний, преодоления и развития новых личностных качеств и социальных компетенций. Невозможность их реализации связана с переживанием трудностей у респондентов данной выборки.

Результаты оценки стратегий совладающего поведения, полученные методом контент-анализа и с помощью методики COPE, показали явное совпадение, что усиливает достоверность полученных результатов. Согласно данным контент-анализа, методики оценки копинг-стратегий, а также результатам факторного и кластерного анализов, наиболее часто встречаемой у респондентов является стратегия «Активное и целенаправленное преодоление». Она конкретизируется в таких способах совладания с трудностями у аспирантов, как планирование времени, четкое осознание целей и задач и планирование их реализации, проявление волевых усилий и сосредоточение на главном, подавление конкурирующей деятельности, самостоятельный поиск решения, гибкость и учет разных точек зрения, освоение и активное участие в различных видах научно-исследовательской работы, стремление разобраться и продумать проблему, концентрация усилий на работе. Также совокупность полученных результатов позволяет выделить такую стратегию совладания у молодых ученых, как «Поиск позитивного смысла и личностный рост», когда респонденты понимают смысл и ценность будущих научных результатов и своих усилий как для вклада в науку, так для собственного личностного роста, при этом они могут исполь-



зовать эффективную психологическую самоподдержку. В то же время респонденты при совладании с трудностями не только сконцентрированы на своих собственных усилиях, но и понимают важность той информации, которую они получают как из информационных источников, так и в качестве инструментальной и эмоциональной поддержки со стороны представителей научного сообщества, авторитетных людей. Хотя предпочтение использования стратегии эмоциональной поддержки характерно, согласно полученным данным кластерного анализа, для респондентов со сниженными регулятивными способностями и неэффективными для выявленных трудных ситуаций стратегиями совладания. Поэтому, вероятно, характер социальной поддержки будет определять эффективность данной стратегии совладания в трудных ситуациях, возникающих у молодых ученых. Такой эффективной социальной стратегией совладания может являться использование инструментальной социальной поддержки. Все эти три стратегии совладающего поведения соответствуют новым потребностям и способствуют реализации новых смыслов, тем самым разрешая возникающие противоречия между образом мира и образом жизни.

На основании совокупности полученных результатов можно предположить, что совладание в виде стратегии ухода от решения проблем, проявляющееся у молодых ученых в поведенческом и мысленном уходе от проблем, отрицании трудностей, сдерживании своих мыслей, чувств и поведения, принятии и смирении, не позволяет трансформировать возникающие трудности в новые возможности, тем самым закрывает систему в развитии, способствуя сохранению и росту стресснапряжения, самореализации в научно-исследовательской деятельности. Определенным подтверждением этому

являются сниженные регулятивные способности деятельности в кластерной группе респондентов с более выраженными стратегиями ухода от решения проблем.

Подводя итоги, можно сделать следующие выводы.

1. Смысловые содержания трудных ситуаций отражают возникшие противоречия между образом мира и образом жизни, связанные с процессом саморазвития в условиях научно-исследовательской деятельности.

2. Выявлено два фактора, указывающие на эффективные стратегии совладания с трудностями в процессе научно-исследовательской деятельности: «Активное и целенаправленное преодоление», «Поиск позитивного смысла и личностный рост».

3. К неэффективной стратегии совладания с трудностями, затрудняющей процесс саморазвития, относится стратегия «Уход от проблем». Ориентация на стратегию «Социальной поддержки» при не использовании стратегий «Активного и целенаправленного преодоления» и «Поиск позитивного смысла и личностного роста» может рассматриваться в качестве фактора риска формирования невозможностей совладания с трудностями, возникающими в процессе становления научно-исследовательской деятельности.

4. Неэффективные стратегии совладания с трудностями характерны для молодых ученых со сниженными регуляторно-поведенческими способностями.

5. В профилактике негативных психических состояний, снижения мотивации научно-исследовательской деятельности и отказа от нее должны быть поставлены задачи развития регуляторных способностей как оснований для эффективных стратегий совладания с трудностями у молодых ученых в процессе становления научно-исследовательской деятельности.



СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Данилова К. А. Определения стимулов и барьеров для научно-исследовательской и инновационной деятельности молодых ученых Белгородской области // Молодой ученый. 2013. № 7. С. 354–357. URL: <http://elibrary.ru/item.asp?id=19412674> (дата обращения: 20.10.2016).
2. Циринг Д. А., Яковлева Ю. В., Крылова М. О. Влияние самостоятельности на успешность научно-педагогической деятельности (субъектно-деятельностный подход) // Современные проблемы науки и образования. 2012. № 5. С. 361. URL: <http://elibrary.ru/item.asp?id=18319260> (дата обращения: 17.10.2016).
3. Огородова Т. В., Медведева Ю. С. Мотивационные структуры субъектов научной деятельности // Вестник Челябинского государственного университета. 2013. № 26 (317). С. 77–80. URL: <http://elibrary.ru/item.asp?id=20912258> (дата обращения: 17.10.2016).
4. Психические состояния, сопровождающие становление научно-исследовательской деятельности молодых ученых / Т. Г. Бохан [и др.] // Сибирский психологический журнал. 2016. № 60. С. 93–107. URL: <http://elibrary.ru/item.asp?id=26249137> (дата обращения: 17.10.2016).
5. Appraisal, coping, health status, and psychological symptoms / S. Folkman [et al.] // J. Personal and Soc. Psychol. 1986. No. 50. Pp. 571–579.
6. Анцыферова Л. И. Личность в трудных жизненных условиях: переосмысление, преобразование ситуаций и психологическая защита // Психологический журнал. 1994. Т. 15, № 1. С. 3–18. URL: <http://elibrary.ru/item.asp?id=21395491> (дата обращения: 17.10.2016).
7. Нартова-Бочавер С. К. «Coping-behavior» в системе понятий психологии личности // Психологический журнал. 1997. Т. 18, № 5. С. 20–30. URL: <http://elibrary.ru/item.asp?id=22582384> (дата обращения: 17.10.2016).
8. Бохан Т. Г. Феноменология трудных ситуаций в жизнедеятельности юношества народов Сибири // Вестник Томского государственного университета. 2007. № 295. С. 158–163. URL: <http://elibrary.ru/item.asp?id=12224735> (дата обращения: 17.10.2016).
9. Особенности когнитивных ресурсов совладания с трудными жизненными ситуациями у представителей этнических групп Сибири / Т. Г. Бохан [и др.] // Сибирский психологический журнал. 2016. № 61. С. 64–77. URL: <http://elibrary.ru/item.asp?id=26687358> (дата обращения: 17.10.2016).
10. Ветрова И. И. Развитие регуляции поведения в подростковом возрасте: соотношение стратегий совладания, контроля поведения и психологических защит // Вестник Томского государственного университета. 2010. № 339. С. 135–138. URL: <http://elibrary.ru/item.asp?id=15506487> (дата обращения: 17.10.2016).
11. Хазова С. А. Копинг-ресурсы субъекта: основные направления и перспективы исследования // Вестник КГУ им. Н. А. Некрасова. 2013. Т. 19, № 5. С. 188–191. URL: <http://elibrary.ru/item.asp?id=20935982> (дата обращения: 17.10.2016).
12. Рассказова Е. И., Гордеева Т. О., Осин Е. Н. Копинг-стратегии в структуре деятельности саморегуляции: психометрические характеристики и возможности применения методики COPE // Психология. Журнал Высшей школы экономики. 2013. Т. 10, № 1. С. 82–118. URL: <http://elibrary.ru/item.asp?id=20151016> (дата обращения: 17.10.2016).
13. Morosanova V. I. Personal aspects of self-regulation of human voluntary activity // Психологический журнал. 2002. Т. 23, № 6. С. 5–17. URL: <http://elibrary.ru/item.asp?id=14964942> (дата обращения: 17.10.2016).

Поступила 01.11.2016; принята к публикации 28.12.2016; опубликована онлайн 30.03.2017.

Об авторах:

Бохан Татьяна Геннадьевна, заведующая кафедрой психотерапии и психологического консультирования ФГАОУ ВО «Томский государственный университет» (634050, Россия, г. Томск, пр. Ленина, д. 36), доктор психологических наук, **ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-9628-1470>**, btg960@sibmail.com

Шабаловская Марина Владимировна, доцент кафедры общей и дифференциальной психологии ФГБОУ ВО «Сибирский государственный медицинский университет» Минздрава России (634050, Россия, г. Томск, Московский тракт, д. 2), доцент кафедры психотерапии и психологического консультирования ФГАОУ ВО «Томский государственный университет» (634050, Россия, г. Томск, пр. Ленина, д. 36), кандидат психологических наук, **ORCID: <http://orcid.org/0000-0003-2622-3491>**, m_sha79@mail.ru



Малкова Ирина Юрьевна, заведующая кафедрой управления образованием ФГАОУ ВО «Томский государственный университет» (634050, Россия, г. Томск, пр. Ленина, д. 36), доктор педагогических наук, **ORCID: <http://orcid.org/0000-0003-2888-1578>**, malkovoi@yandex.ua

Галажинская Оксана Николаевна, доцент кафедры теории вероятностей и математической статистики ФГАОУ ВО «Томский государственный университет» (634050, Россия, г. Томск, пр. Ленина, д. 36), кандидат математических наук, **ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-3725-9062>**, oxanagala@yandex.ru

Радишевская Любовь Вячеславовна, доцент кафедры философии и социологии ФГБОУ ВО «Томский государственный университет систем управления и радиоэлектроники» (634050, Россия, г. Томск, пр. Ленина, д. 40), кандидат философских наук, **ORCID: <http://orcid.org/0000-0003-1240-9711>**, radishevskaya_LV@sibmail.com

Заявленный вклад авторов:

Бохан Татьяна Геннадьевна – теоретический анализ научных представлений о копинг-стратегиях, обозначение методологической основы исследования, качественный анализ результатов и их интерпретация.

Шабаловская Марина Владимировна – теоретический анализ литературы по проблеме исследования, сбор данных в группе аспирантов, анализ полученных результатов, оформление таблиц с результатами исследования.

Малкова Ирина Юрьевна – создание проекта исследовательской модели, критический анализ и доработка текста статьи.

Галажинская Оксана Николаевна – оформление электронной базы и систематизация исследовательских данных, статистическая обработка эмпирических данных, оформление результатов исследования в графиках.

Радишевская Любовь Вячеславовна – теоретический анализ литературы по проблеме исследования, сбор данных в группе аспирантов, формулировка выводов.

Все авторы прочитали и одобрили окончательный вариант рукописи.

REFERENCES

1. Danilova KA. Opredeleniya stimulov i barjerov dlja nauchno-issledovatel'skoy i innovatsionnoy deiatelnosti molodykh uchenykh Belgorodskoi oblasti [Identification of incentives and barriers to research and innovation activities of young scientists in Belgorod region]. *Molodoy uchenyy* = Young Scientist. 2013; 7:354-357. Available at: <http://elibrary.ru/item.asp?id=19412674> (accessed 20.10.2016). (In Russ.)
2. Tsiring DA, Yakovleva YuV, Krylova MO. Vliyaniye samostoyatel'nosti na uspekhnost nauchno-pedagogicheskoy deiatelnosti (subyektno-deyatelnostnyi podkhod) [Influence of independence on success of research and teaching activities (subject-activity approach)]. *Sovremennye problemy nauki i obrazovaniya* = Modern Problems of Science and Education. 2012; 5:361. Available at: <http://elibrary.ru/item.asp?id=18319260> (accessed 17.10.2016). (In Russ.)
3. Ogorodova TV, Medvedeva YuS. Motivatsionnye struktury subyektov nauchnoy deiatelnosti [Motivational structures of subjects' scientific activity]. *Vestnik Cheliabinskogo gosudarstvennogo universiteta* = Chelyabinsk State University Bulletin. 2013; 26(317):77-80. Available at: <http://elibrary.ru/item.asp?id=20912258> (accessed 17.10.2016). (In Russ.)
4. Bokhan TG, Shabalovskaia MV, Malkova IYu, Danichkina VE. Psikhicheskiye sostoyaniya, so-provozhdayushchiye stanovleniye nauchno-issledovatel'skoy deyatelnosti molodykh uchenykh [Mental conditions that accompany the evolvement of the research activities among young scientists]. *Sibirskii psikhologicheskii zhurnal* = Siberian Psychological Journal. 2016; 60:93-107. Available at: <http://elibrary.ru/item.asp?id=26249137> (accessed 17.10.2016). (In Russ.)
5. Folkman S, Lazarus RS, DeLongis A, Gruen RJ. Appraisal, coping, health status, and psychological symptoms. *J Personal. and Soc. Psychol.* 1986; 50:571-579.
6. Antsyferova LI. Lichnost v trudnykh zhiznennykh usloviyakh: pereosmysleniye, preobrazovaniye situatsiy i psikhologicheskaya zashchita [Person in difficult life conditions: rethinking, transformation of situations and psychological defense]. *Psikhologicheskii zhurnal* = Psychological Journal. 1994; 1(15):3-18. Available at: <http://elibrary.ru/item.asp?id=21395491> (accessed 17.10.2016). (In Russ.)
7. Nartova-Bochaver SK. «Coping-behavior» v sisteme ponatiy psikhologii lichnosti [«Coping-behavior» in the system of concepts of personality's psychology]. *Psikhologicheskii zhurnal* = Psychological Journal. 1997; 5(18):20-30. Available at: <http://elibrary.ru/item.asp?id=22582384> (accessed 17.10.2016). (In Russ.)
8. Bokhan TG. Fenomenologiya trudnykh situatsiy v zhiznedeyatel'nosti yunoshestva narodov Sibiri [Phenomenology of difficult situations in the life of young people from Siberia]. *Vestnik Tomskogo gosudarstven-*

nogo universiteta = Tomsk State University Journal. 2007; 295:158-163. Available at: <http://elibrary.ru/item.asp?id=12224735> (accessed 17.10.2016). (In Russ.)

9. Bokhan TG, Bokhan NA, Terekhina OV, Galazhinskaia ON, Nemtsev AV, Tanabasova UV, et al. Osobennosti kognitivnykh resursov sovladaniya s trudnymi zhiznennymi situatsiyami u predstaviteley etnicheskikh grupp Sibiri [Specific aspects of cognitive resources to cope with difficult life situations in ethnic groups of Siberia]. *Sibirskiy psikhologicheskii zhurnal* = Siberian Psychological Journal. 2016; 61:64-77. Available at: <http://elibrary.ru/item.asp?id=26687358> (accessed 17.10.2016). (In Russ.)

10. Vetrova II. Razvitiye regulyatsii povedeniya v podrostkovom vozraste: sootnoshenie strategiy sovladaniya, kontrolya povedeniya i psikhologicheskikh zashchit [Development of regulation of behaviour in adolescence: Ratio of coping strategies, control of behaviour and psychological defenses]. *Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo universiteta* = Tomsk State University Journal. 2010; 339:135-138. Available at: <http://elibrary.ru/item.asp?id=15506487> (accessed 17.10.2016). (In Russ.)

11. Khazova SA. Koping-resursy subyekta: osnovnye napravleniya i perspektivy issledovaniya [Subject's coping resources: Main trends and research prospects]. *Vestnik KGU im. N. A. Nekrasova* = KSU Bulletin. 2013; 5(19):188-191. Available at: <http://elibrary.ru/item.asp?id=20935982> (accessed 17.10.2016). (In Russ.)

12. Rasskazova EI, Gordeyeva TO, Osin EN. Koping-strategii v strukture deyatel'nosti samoregulyatsii: psikhometricheskiye kharakteristiki i vozmozhnosti primeneniya metodiki SOPE [Coping strategies in the structure of self-regulation activities: psychometric properties and applications of COPE techniques]. *Psikhologiya. Zhurnal Vysshei shkoly ekonomiki* = Psychology. Journal of Higher School of Economics. 2013; 1(10):82-118. Available at: <http://elibrary.ru/item.asp?id=20151016> (accessed 17.10.2016). (In Russ.)

13. Morosanova VI. Lichnostnye aspekty samoregulyatsii proizvolnoi aktivnosti cheloveka [Personal aspects of self-regulation of any human activity]. *Psikhologicheskii zhurnal* = Psychological Journal. 2002; 6(23):5-17. Available at: <http://elibrary.ru/item.asp?id=14964942> (accessed 17.10.2016). (In Russ.)

Submitted 01.11.2016; revised 28.12.2016; published online 30.03.2017.

About the authors:

Tatiana G. Bokhan, Head, Chair of Psychotherapy and Psychological Counseling, Tomsk State University (36 Prospekt Lenina, Tomsk 634050, Russia), Dr.Sci. (Psychology), **ORCID:** <http://orcid.org/0000-0002-9628-1470>, btg960@sibmail.com

Marina V. Shabalovskaya, Associate Professor, Chair of General and Differential Psychology, Siberia State Medical University of the Ministry of Healthcare of Russian Federation (2 Moskovskiy Trakt, Tomsk 634050, Russia), Associate Professor, Chair of Psychotherapy and Psychological Counseling, Tomsk State University (36 Prospekt Lenina, Tomsk 634050, Russia), Ph.D. (Psychology), **ORCID:** <http://orcid.org/0000-0003-2622-3491>, m_sha79@mail.ru

Irina Yu. Malkova, Head, Chair of Education Management, Tomsk State University (36 Prospekt Lenina, Tomsk 634050, Russia), Dr.Sci. (Pedagogy), **ORCID:** <http://orcid.org/0000-0003-2888-1578>, malkovoi@yandex.ua

Oksana N. Galazhinskaya, Associate Professor, Chair of Probability Theory and Mathematical Statistics, Tomsk State University (36 Prospekt Lenina, Tomsk 634050, Russia), Ph.D. (Mathematics), **ORCID:** <http://orcid.org/0000-0002-3725-9062>, Oxanagala@yandex.ru

Lyubov V. Radishevskaya, Associate Professor, Chair of Philosophy and Sociology, Tomsk State University of Control Systems and Radioelectronics (40 Prospekt Lenina, Tomsk 634050, Russia), Ph.D (Philosophy), **ORCID:** <http://orcid.org/0000-0003-1240-9711>, radishevskaya_LV@sibmail.com

Contribution of the authors:

Tatiana G. Bokhan analysed ideas of coping strategies, specified a methodological basis of the study, accomplished a qualitative analysis of results and their interpretation.

Marina V. Shabalovskaya analysed scholarly literature, collected data in the group of postgraduate students, analysed data, designed tables with results of the study.

Irina Yu. Malkova created the draft of research model, analysed and revised the text of the paper.

Oksana N. Galazhinskaya created an electronic database and systematised research data, performed statistical processing of empirical data, put results of the study in diagrams.

Lyubov V. Radishevskaya analysed relevant literature on the topic of the study, collected data in the group of postgraduate students, and wrote the conclusions.

All authors have read and approved the final manuscript.



МОНИТОРИНГ СТЕПЕНИ СФОРМИРОВАННОСТИ ИСТОРИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ В СИСТЕМЕ ВУЗОВСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Л. В. Шукина¹*, О. В. Мизонова², В. К. Катаинен³

¹ ФГБОУ ВО «Российский экономический университет
им. Г. В. Плеханова», г. Москва, Россия,
* liudmila.shukshina@yandex.ru

² ФГБОУ ВО «МГУ им. Н. П. Огарева», г. Саранск, Россия

³ Лапландский университет, г. Рованиеми, Финляндия

Введение: анализируются особенности и пути формирования исторического мышления студента как субъекта учебно-профессиональной деятельности. Целью исследования является мониторинг степени сформированности особенностей исторического мышления в системе вузовского образования.

Материалы и методы: в исследовании использовались психодиагностические методы, направленные на выявление особенностей исторического мышления у студентов-историков. Для статистической обработки полученных результатов применялся корреляционный анализ.

Результаты исследования: в результате экспериментального исследования особенностей исторического мышления студентов-историков были выявлены факторы, влияющие на его формирование. Работа с историческими источниками в настоящее время является важнейшим, а в ряде случаев и основным средством, способствующим формированию исторического мышления. Исторический документ – это точка отсчета для анализа общественного явления и исторической ситуации в целом.

Обсуждение и заключения: историческое мышление основано на единстве философско-логических и специфически-исторических интеллектуальных операций. Их объектом является связь между прошлым, настоящим и будущим, а в качестве предмета выступает создание модели настоящего. Профессиональное историческое мышление ориентировано на решение социальных задач и понимание прошлого, настоящего и прогнозируемого будущего. Его задачей является не только воспроизведение существующей реальности, но и ее моделирование, реконструкция. История взаимодействует не с объектом, который существует здесь и сейчас, а с его реконструкцией, что качественно отличает данную учебную дисциплину от остальных. Важным является тот факт, что мышление историка требует синтеза информации и ее критического восприятия, использования воображения, умения воспроизводить и моделировать ход событий, вживаться в ситуацию, определять свою позицию, давать ей обоснование. Практическая значимость исследования заключается в эффективном использовании современных методов, форм и средств в преподавании истории в вузе.

Ключевые слова: историческое мышление; историческое сознание; познание; исторический источник; историческая задача; аналитичность мышления; вузовское образование

Благодарности: авторы выражают благодарность анонимному рецензенту, а также д.психол.н, профессору В. П. Андронову, д.филос.н. Н. С. Савкину, д.филос.н. А. А. Гагаеву за полезные рекомендации и ценные советы в подготовке материалов статьи.

Для цитирования: Шукина Л. В., Мизонова О. В., Катаинен В. К. Мониторинг степени сформированности исторического мышления в системе вузовского образования // Интеграция образования. 2017. Т. 21, № 1. С. 86–95. DOI: 10.15507/1991-9468.086.021.201701.086-095

THE INTEGRATION OF THE EDUCATIONAL SPACE IN SECONDARY SCHOOLS AND UNIVERSITIES AS A PRE-REQUISITE FOR THE FORMATION OF HISTORICAL THINKING

L. V. Shukshina^{a}, O. V. Mizonova^b, V. K. Katainen^c*

^a *Plekhanov Russian University of Economics,*

^{*} *liudmila.shukshina@yandex.ru*

^b *National Research Mordovia State University*

^c *University of Lapland, Rovaniemi, Finland*

Introduction: features and ways of historical thinking development of a student as a subject of educational and professional activity are analyzed. The aim of the research is to monitor the degree of formation of the features of historical thinking in the system of higher education.

Materials and Methods: the psycho-diagnostic methods were used during the study. These techniques aimed at identifying special aspects of historical thinking among students-historians. The correlation analysis was used for statistical processing of the obtained results.

Results: the experimental research of specifics of historical thinking among students and historians revealed the influential factors on the formation. The skills of reading and interpreting of historical sources are the most important and sometimes the main means of the historical thinking formation. Historical document is the point of departure for the analysis of the historical situation, and social phenomena.

Discussion and Conclusions: professional historical thinking is a mental activity aimed at solving social problems and drawn to understanding the past, present and projected future. It does not simply reproduce reality, but reconstructs and models it. Unlike other academic disciplines, history does not deal with existing at the moment object rather its reconstruction. While thinking of the history involves critical perception, and synthesis of sources, imagination, play, simulation development, and personal empathy (entering into the situation), understanding of phenomena identification and rationale of their position. The historical thinking skills consist of philosophical, logical and specific historical intellectual operations. The development of historical thinking can be realised only on the general laws of thought, knowledge of general methodological principles and properties of historical knowledge. The properties of thinking are realised through substantive content of stories, which determines the policies and main lines, alternation and combination of mental operations, and using the various methodological and epistemological ideas. Socio-historical thinking is a mental activity aimed at the reconstruction of the past, understanding the past, present and projected future. It has ontological, epistemological, praxiologic, system, logic, religious, cultural, and aesthetic grounds. Knowledge must be structured according to a certain principle for effective thinking. The practical significance of the research lies in effective using of modern methods, forms and means in the teaching of history in the university.

Keywords: historical thinking; historical consciousness; knowledge; historical source; historical problem; university education

Acknowledgements: the authors would like to thank an anonymous reviewer, also Dr.Sci. (Psychology) , professor V. P. Andronov, Dr.Sci. (Philosophy) N. S. Savkin, Dr.Sci. (Philosophy) A. A. Gagayev for useful recommendations and valuable advice in the preparation of the article.

For citation: Shukshina LV, Mizonova OV, Katainen VK. The integration of the educational space in secondary schools and universities as a pre-requisite for the formation of historical thinking. *Integratsiya obrazovaniya* = Integration of Education. 2017; 1(21):86-95. DOI: 10.15507/1991-9468.086.021.201701.086-095

Введение

В настоящее время вопрос философского осмысления бытия стоит наиболее остро. Современная ситуация складывается таким образом, что старые жизненные ориентиры уже потеряны, а новые пока не сложились и находятся в режиме поиска. Поиск, создание нового мировоззрения, а также его укоренение – процесс сложный и долгий. Ему во многом способствует социально-историческое познание, поскольку оно отражает прошлое во всем

разнообразии его проявлений. Проблемы такого рода познания состоят в изучении логики развития человеческого общества и его законов, многообразия и единства исторического процесса. Особое внимание уделяется проблемам понимания смысла истории, социального детерминизма и социального прогресса, исторического пространства и времени, научных парадигм общественного развития. Социально-историческое познание осуществляет теоретическую реконструк-



цию исторического прошлого, помогает установить истинность исторических фактов, дает возможность независимо и объективно рассмотреть исторический процесс. Вопросы социально-исторического познания неразрывно связаны с проблемами исторического сознания.

Классические теории сознания сегодня дают возможность ставить задачи объяснения и исследования реального сознания современной личности, ее взглядов, внутреннего мира, настроения, представлений. Таким образом, мы можем определять сознание в качестве жизненной способности личности и, как следствие, ставить проблему формирования профессионального социально-исторического мышления и его особенностей.

Особую актуальность данная проблема приобретает для будущих педагогов и лиц, занимающихся изучением истории. Их задача заключается в том, чтобы овладеть всей сложной совокупностью современных исторических знаний, развить умение видеть сложный характер исторического процесса и противоречия в нем. Важно уметь оценивать этот процесс в контексте современной трактовки истории как науки, транслировать историческое знание в учебном процессе и формировать у студентов культуру научного мышления.

Обзор литературы

Вопросы исторического мышления рассматривались такими науками, как методика преподавания и психология, в частности, в работах В. П. Беспечанского, М. И. Кругляка, Л. Н. Боголюбова, Т. В. Никулиной, В. К. Демиденко, А. З. Редько, Р. С. Григорьяна, Г. Е. Залеского, В. Н. Вернадского, Ф. Б. Горелика, Н. Г. Дайри, Ф. П. Коровкина, И. Я. Лернера, А. И. Раева и др. Однако данные исследования ориентированы преимущественно на рассмотрение и решение задач по формированию социально-исторического мышления в рамках средней школы.

Что касается особенностей социально-исторического мышления профессионала и процесса его формирования в условиях высшего образования в об-

ласти истории, то они оказались за пределами внимания исследователя. Но они являются весьма важными аспектами познания и заслуживают более детального рассмотрения.

Так, В. И. Вуколов социально-историческое мышление отождествляет с историческим сознанием и соотносит его с нормами логического мышления. В. В. Ленская основное внимание уделяет преемственности школьной и вузовской методики обучения истории, а В. Г. Тюкавкин рассматривает принципы, на основании которых может осуществляться перестройка учебных планов. А. В. Циркин обозначает историю как предмет и соотносит с ним современное социально-историческое мышление. Они, а также некоторые другие авторы (В. Д. Викторова, И. Н. Колесник, Е. Ф. Чернов, Л. Д. Костенко) описывают преимущественно внешнюю сторону явления. Но на основании их исследований возможно сформулировать проблему социально-исторического мышления в профессиональном плане.

Изучение данной проблемы указывает на недостаточную разработанность вопроса развития социально-исторического мышления и отсутствие ее комплексного рассмотрения. Психологическая и логическая модели исторического мышления отсутствуют и в философской науке.

Проблему исторического образования и формирования исторического мышления рассматривали не только отечественные, но и зарубежные авторы. Так, в исследовании В. Sasseville и М.-Н. Marquis отмечается, что ученики средней школы не владеют историческим мышлением и для его развития в рамках учебного процесса авторы предлагают использовать исторические кинофильмы, поскольку «использование пленки» развивает историческое мышление.

С. А. Baron, С. В. Woyshner, Р. С. Haberkern отмечают, что преподавание истории не должно быть простым воспроизведением фактов. Они особо подчеркивают интеграционную роль исторического



образования в школе и вузе и предлагают две модели образовательных программ по истории, представленные университетами Темпла и Бостона.

С. Monte-Sano демонстрирует значимость исторических задач для развития исторического мышления, особо подчеркивая роль исторических текстов и умения их интерпретировать. По мнению автора, это является доказательством наличия или отсутствия исторического мышления. В статье Т. Nuygen отмечается, что в соответствии с национальными международными принципами школы должны способствовать развитию исторического мышления и воспитывать нравственные ценности. Исследователь, анализируя особенности исторического образования в двух сельских школах, отмечает, что в ответах по истории учащиеся совмещают исторические знания с эмпатией, что может свидетельствовать не только о наличии аналитических способностей, но и о моральных ценностях.

В условиях нового понимания сущности исторического процесса значимой задачей становится подготовка историков-профессионалов, способных осмысливать исторические процессы, прогнозировать их, глубоко понимать как прошлое, так и настоящее. На основании этого выдвигается проблема исследования: определить специфику социально-исторического мышления будущего историка как субъекта профессиональной деятельности и пути его формирования.

Материалы и методы

Для изучения особенностей исторического мышления было проведено экспериментальное исследование на базе Историко-социологического института Мордовского государственного университета им. Н. П. Огарева.

Основной акцент делался на определении задачи как цели, поставленной человеку в определенных условиях, основанное на работах А. Н. Леонтьева и С. Л. Рубинштейна. Рассматривались определения исторической задачи, пред-

ложенные Б. Богоявленским, Н. Г. Дайри, Г. Е. Залесским, И. Я. Лернер, С. Г. Смирновым.

Мы предлагаем классифицировать задачи следующим образом:

– письменные источники (хроники, письма, мемуары, тексты, документы), а также материальные предметы прошлого являются основным источником информации и носят опосредованный характер;

– в ходе решения исторических задач происходит процесс получения исторического знания, зависящий от субъективных оценок и ценностей и основанный на личных предпочтениях.

На данный момент нет подходящих методик, которые позволили бы осуществить диагностику социально-исторического мышления. Для создания таких методик необходимо глубокое изучение особенностей такого мышления с точки зрения науки.

Для того чтобы исследовать особенности решения исторических задач и определить типы мышления студентов-историков, нами были разработаны специальные методики, которые представляли собой комплект задач и предъявлялись испытуемым для решения. Были предложены следующие категории задач: исторические и задачи неучебного характера, т. е. не связанные с содержанием учебных предметов. Все задачи были составлены так, чтобы можно было наиболее точно определить тип мышления испытуемых и выявить ряд его особенностей (например, способность к рефлексии, анализу).

Набор исторических задач включал анализ исторических ситуаций и исторического текста, в состав которого были включены ошибки, задания «Учебная картотека» и «Говорят люди XVII века».

Исследование состояло из двух этапов:

1) решение задач неучебного характера. Было установлено, что лишь некоторые из студентов решали задачи на основе теоретических знаний относительно заданных условий. Большая же часть студентов действовала методом



проб и ошибок, опираясь при этом на несущественные особенности условий и внешние факторы.

2) решение исторических задач. При анализе решений на этом этапе нами учитывались такие факторы, как способность читать источник и анализировать исторические документы и явления, умение отделять главные исторические факты от второстепенных, а также рефлексивность мышления.

Результаты исследования

В первой части исследования всем испытуемым было предложено решить набор неучебных задач. По полученным результатам можно сделать вывод, что большинство учащихся действует в основном при помощи метода проб и ошибок, опираясь на незначительные, внешние условия задач. И лишь немногие решали предложенные задачи, основываясь на теоретической ориентации в заданных условиях.

Таким образом, стало ясно, что задачи неучебного характера решают при помощи содержательного характера в следующем соотношении:

1) методика решения анаграмм: I курс – 12,6 %; II курс – 14,2 %; III курс – 17,6 %; IV курс – 21,1 %.

2) методика Л. К. Максимова: I курс – 9,8 %; II курс – 14,2 %; III курс – 13,7 %; IV курс – 19 %.

Также было выявлено, что студенты применяют содержательную рефлексивность и классифицируют задачи в следующем соотношении: I курс – 8,4 %; II курс – 12,5 %; III курс – 13,7 %; IV курс – 14,2 %.

Вторая часть исследования предполагала решение исторических задач. Испытуемым предлагалось проанализировать текст, в котором намеренно были допущены ошибки. В качестве текстов для задач были выбраны отрывки из монографии Ф. Нестерова «Связь времен» и часть главы «Крестьянское восстание 1381 года» из книги Ч. Поулсена «Английские бунтары».

Изначально перед испытуемыми стояла задача проанализировать каждый из предложенных текстов, однако студенты не справились с ней. Тогда был

предложен второй вариант, который состоял из трех комбинаций вопросов (А, В, С). Каждая буква обозначала вопросы определенной сложности (наиболее сложная, наименее сложная и простая соответственно). Благодаря такому варианту студенты смогли структурировать свой ответ и дать необходимые аргументы, т. е. в итоге задачей стал анализ текста с использованием подсказок. Анализ второго отрывка дал более высокие результаты по сравнению с первым, поскольку, с точки зрения авторов статьи, исторический материал, изложенный в произведении Ч. Поулсена, является более простым и понятным.

Вторая группа заданий «Учебная картотека» была подобрана с целью определить способность к синтезу, т. е. установить, насколько студенты умеют восстанавливать события по отдельным элементам исторического явления. Испытуемые получили шесть заданий по двум темам: «Экономическое развитие России в первой половине XIX века» и «Падение крепостного права в России». Они должны были проанализировать исторические источники на соответствующие темы и обозначить задачу. Данный блок заданий обладает четким критерием правильности выполнения, так как во всех случаях источники объединяются на основе одного основного вопроса; на основании этого же вопроса ставятся и задачи.

Средние результаты по этому блоку задач получились следующими: I курс – 17,5 %; II курс – 19,6 %; III курс – 22,8 %; IV курс – 24,9 %.

Третий блок заданий оказался самым сложным. Он включал в себя анализ политических задач, включенных в «Политологический задачник» А. А. Мурадяна. Сложность задач такого типа заключается в том, что для их решения необходимо обратиться к причинам социального краха определенной политической системы, а также быть способными применить знание этих причин к конкретной политической ситуации. Сами же задачи из этого сборника являются искусственно создан-

ными конструкциями, основанными как на исторических фактах и документах, так и на материалах художественных произведений. Они объединены вопросами, касающимися политических действий групп и отдельных лиц, соотношений общественных законов. Также в них прослеживается тенденция объяснять крупные исторические события, оперируя к «ошибкам» отдельных политиков или даже непосредственно к «ошибкам» истории. Дополнительная сложность в решении задач такого типа заключалась в необходимости знать множество исторических фактов и уметь их соотносить, сопоставлять друг с другом.

В настоящее время работа с историческими источниками – это наиболее важное средство формирования социально-исторического мышления. Анализ любой исторической ситуации или общественного явления начинается с исторического документа, из которого нужно извлечь как можно больше информации. Именно это стало целью для работы с последним блоком задач. Испытуемым необходимо было в процессе самостоятельной работы найти факты, о которых свидетельствует исторический документ. Сложность заключается еще и в том, что часто факты необходимо находить по косвенным признакам, а затем оценить их, осмыслить, установить связь между ними, обобщить и сделать выводы.

В этом блоке задач студентам предлагалась тематическая подборка «Говорят люди XVII века», состоящая из восьми документов, содержащих описание повседневной жизни московских граждан. В документы включены жалобы, просьбы, свидетельские показания, рассказы о делах и заботах. В текстах сохранены орфографические и пунктуационные особенности, стиль речи, особенности и выражения того времени. Задача испытуемых состояла в анализе полученных источников и извлечении из них фактов, которые необходимо разделить на основные и второстепенные. В процессе выполнения этого задания студенты столкнулись со сложностями и не смогли

выполнить это задание без дополнительных вопросов. После того, как к каждому из текстов был добавлен блок вопросов, выполнение задания пошло более успешно. Были получены следующие результаты:

- при работе с документами № 1–№ 4 студенты I–II курсов выделяют два наиболее существенных факта из трех и лишь студенты IV курса способны выделять все три основных фактора (эта способность наблюдалась у 16,6 % студентов);

- при работе с документом № 5 никто из студентов не смог выделить основной и наиболее существенный исторический факт;

- при работе с документом № 6 студенты I и II курсов смогли выделить только причины создания хамовного производства, но не указали все прочие исторические факты, а студенты III и IV курсов, опираясь на наводящие вопросы способны указать также и время создания такого производства. Факт высокой квалификации остался не указанным, так как о нем прямо не говорится.

- при работе с документом № 7 большинство студентов выделило только один факт, наиболее очевидный, так как выявить второй можно было лишь с использованием дополнительной литературы;

- при работе с документом № 8 все студенты смогли выделить лишь один существенный факт из двух.

Также был подобран блок задач, ориентированных на выявление у студентов содержательной рефлексии. Эти задачи схожи по внешним признакам, но принадлежат к различным классам. Решив их, студенты должны были их сгруппировать и каждую из групп дополнить новыми задачами. Важным моментом здесь являлось основание, на основе которого испытуемые группировали задачи и составляли новые. Если студенты делали это по принципу построения и способу решения, то это говорит о присутствии в их решениях содержательной рефлексии.

Испытуемым было предложено девять задач на определение причин возникновения городов, централизации государств



и изменений положения крестьян в эпоху средневековья, а также причин возникновения эпохи Возрождения. Выполнение заданий выявило, что среди студентов I курса содержательная рефлексия присутствует у 9,7 %, среди студентов II курса – у 12,5 %, среди студентов III курса – у 15,6 %, среди студентов IV курса – у 16,6 %. Таким образом, было установлено, что проявление рефлексии от курса к курсу незначительно повышается.

Обсуждение и заключения

По результатам проведенного исследования были сформулированы выводы:

1. Историческое мышление – это единство философско-логических и специфически-исторических интеллектуальных операций. Их объектом является связь между прошлым, настоящим и будущим, а в качестве предмета выступает создание модели настоящего. Профессиональное историческое мышление ориентировано на решение социальных задач и осознание прошлого, настоящего и прогнозируемого будущего. Его задачей является не только воспроизведение существующей реальности, но и ее моделирование, реконструкция. История взаимодействует не с объектом, который существует здесь и сейчас, а с его реконструкцией, что значительно отличает эту учебную дисциплину от других. Важно учитывать, что мышление историка требует синтеза информации и ее критического восприятия, использования воображения, умения воспроизводить и моделировать ход событий, вживаться в ситуацию, осмысливать явления, определять свою позицию, давать ей обоснование.

2. Социально-историческое мышление – это умственная деятельность, направленная на реконструкцию прошлого, осмысление прошлого, настоящего и прогнозируемого будущего. Она имеет онтологические, гносеологические, праксиологические, системные, логические, ценностно-религиозные и культурно-эстетические основания.

3. В ходе теоретического и экспериментального исследования было установлено существование разумного и расщепленно-эмпирического типов социально-исто-

рического мышления. Для первого типа мышления характерен анализ внутренних причин исторического явления, для второго – использование аналогий, позволяющих делать простые сравнения без глубокого анализа сути явлений.

4. В процессе анализа удалось выявить следующие философско-психологические характеристики социально-исторического мышления:

а) аналитичность мышления позволяет при работе с историческими источниками находить генетические основания для целостного исторического явления или процесса и делать реконструкцию общественного прошлого.

б) рефлексивность мышления осуществляет поиск внутренних и существенных оснований для умственных действий, рассматривая их в процессе интерпретации исторических событий и их реконструкции, а также для определения исторических закономерностей.

в) системность и целостность мышления способствует воссозданию достоверной и целостной картины исторического развития, его логики, что является результатом теоретического анализа и содержательного обобщения исторических фактов прошлого.

г) диалогичность мышления характеризуется наличием внутреннего диалога между представителями прошлого и настоящего, обладающая различными мнениями по поводу одного и того же исторического факта или явления.

д) ориентированность мышления на категорию прошлого. При этом плоскость современности выступает средством, через которое познается прошлое и будущее, устанавливаются исторические тенденции.

е) направленность мышления на реконструкцию, позволяющая воссоздать логику целостного исторического развития, исследовать источники закономерностей развития, источников и причин возникновения и распада исторических событий и явлений.

ж) историографичность мышления. Под ней понимается способность актуализировать накопленные исторические знания, умение применять их на практике в процессе решения исторических задач и проблем.



з) оптимальность сочетания эмоционального и рационального компонентов социально-исторического мышления.

5. В ходе исследования было установлено, что большинство студентов слабо воспроизводят логику исторического развития, не могут выделять общеистори-

ческие закономерности. Это (совместно с психологическим анализом содержания исторического образования) указывает на то, что традиционно сложившиеся условия способствуют развитию в основном рассудочно-эмпирического типа социально-исторического мышления.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Линченко А. А. Историческое познание и целостность исторического знания // Вестник Тамбовского университета. 2009. № 2 (70). С. 61–68. URL: <http://elibrary.ru/item.asp?id=12942820> (дата обращения: 30.11.2016).
2. Подоль Р. Я. Методология исторического познания и современная историософия // Философия и общество. 2009. № 3. С. 122–130. URL: <http://elibrary.ru/item.asp?id=12992237> (дата обращения: 30.11.2016).
3. Жужгова Н. В. Формирование исторического мышления в условиях современного образования // Пермский педагогический журнал. 2011. № 2. С. 91–95. URL: <http://elibrary.ru/item.asp?id=21892891> (дата обращения: 30.11.2016).
4. Алентьева Т. В. Проблемы исторического образования в России // Известия Воронежского государственного педагогического университета. 2013. № 2 (261). С. 73–80. URL: <http://elibrary.ru/item.asp?id=20926639> (дата обращения: 30.11.2016).
5. Вяземский Е. Е. О едином учебнике истории: педагогические аспекты проблемы // Проблемы современного образования. 2013. № 6. С. 12–21. URL: <http://elibrary.ru/item.asp?id=21183784> (дата обращения: 30.11.2016).
6. Кукарцева М. А., Колomoец Е. Н. Историография и историческое мышление (аналитический обзор) // Вестник Московского университета. Сер.: 7. Философия. 2004. № 2. С. 31–49. URL: <http://elibrary.ru/item.asp?id=26115277> (дата обращения: 30.11.2016).
7. Вяземский Е. Е. Школьное историческое образование в современной России: вопросы модернизации. М.: Школьная пресса, 2005. 94 с. URL: <http://elibrary.ru/item.asp?id=19919628> (дата обращения: 30.11.2016).
8. Зубкова И. А. Развитие исторического мышления в процессе обучения истории // Историческая наука и историческое образование на рубеже XX–XXI столетий. Екатеринбург: УрГПУ, 2000. URL: <http://ahey.narod.ru/sborniki/pch4/pch4-zubkova.htm> (дата обращения: 30.11.2016).
9. Саплина Е. В. Проблемы исторического образования // Вопросы образования. 2005. № 2. С. 173–185. URL: <http://elibrary.ru/item.asp?id=21849463> (дата обращения: 30.11.2016).
10. Мареи Т. Историческое познание или историческое мышление? / пер. Д. А. Добровольского // Диалог со временем. 2013. № 44. С. 62–68. URL: <http://elibrary.ru/item.asp?id=20353857> (дата обращения: 30.11.2016).
11. Артог Ф. Типы исторического мышления: презентизм и формы восприятия времени // Отечественные записки. 2004. № 5. URL: <http://www.strana-oz.ru/2004/5/typy-istoricheskogo-myshleniya-prezentizm-i-formy-vospriyatiya-vremeni> (дата обращения: 30.11.2016).
12. Sasseville B., Marquis M.-H. Limage en mouvement en classe d'univers social: Étude sur les pratiques déclarées des enseignantes et enseignants du secondaire // Canadian Journal of Education. 2015. No. 36 (4). 23 p.
13. Baron C. A., Woyshner C. B., Haberkern P. C. Integrating historic site-based laboratories into pre-service teacher education // Journal of Social Studies Research. 2014. No. 38 (4). Pp. 205–213. DOI: 10.1016/j.jssr.2014.03.003
14. Monte-Sano C. Learning to open up history for students: Preservice teachers' emerging pedagogical content knowledge // Journal of Teacher Education. 2011. No. 62 (3). Pp. 260–272.
15. Nygren T. Thinking and caring about indigenous peoples' human rights: Swedish students writing history beyond scholarly debate // Journal of Peace Education. 2016. No. 13 (2). Pp. 113–135.

Поступила 29.12.2016; принята к публикации 01.02.2017; опубликована онлайн 30.03.2017.

*Об авторах:*

Шукшина Людмила Викторовна, профессор кафедры психологии ФГБОУ ВО «Российский экономический университет» (115093, Россия, г. Москва, пер. Стремянный, д. 36), доктор философских наук, **ORCID:** <http://orcid.org/0000-0002-9378-6633>, liudmila.shukshina@yandex.ru

Мизонова Ольга Викторовна, доцент кафедры психологии ФГБОУ ВО «МГУ им. Н. П. Огарева» (430005, Россия, г. Саранск, ул. Большевикская, д. 68), кандидат философских наук, **ORCID:** <http://orcid.org/0000-0002-3195-0661>, mizonovaov@mail.ru

Катаинен Валентина Кузьминична, лектор русского языка и культуры Лапландского университета (96300, Финляндия, г. Рованиemi, ул. Юлиопистокату, д. 8), кандидат филологических наук, лицензиат философии, valentina.katainen@ulapland.fi

Заявленный вклад авторов:

Шукшина Людмила Викторовна – научное руководство; подготовка начального варианта текста; проведение экспериментов.

Мизонова Ольга Викторовна – критический анализ и доработка текста; компьютерные работы; обеспечение ресурсами.

Катаинен Валентина Кузьминична – формализованный анализ данных; курирование данных.

Все авторы прочитали и одобрили окончательный вариант рукописи.

REFERENCES

1. Lincheko AA. Istoricheskoye poznanie i tselostnost istoricheskogo znaniya [Historical knowledge and integrity of historical knowledge]. *Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo universiteta* = Tomsk State University Journal. 2009; 2(70):61-67. Available at: <http://elibrary.ru/item.asp?id=12942820> (accessed 30.11.2016). (In Russ.)
2. Podol RYa. Metodologiya istoricheskogo poznaniya i sovremennaya istoriosofiya [The methodology of historical knowledge and modern historiosophy]. *Filosofiya i obshchestvo* = Philosophy and Society. 2009; 3:122-130. Available at: <http://elibrary.ru/item.asp?id=12992237> (accessed 30.11.2016). (In Russ.)
3. Zhuzhgova NV. Formirovaniye istoricheskogo myshleniya v usloviyakh sovremennogo obrazovaniya [Formation of historical thinking in today's education]. *Permskiy pedagogicheskiy zhurnal* = Perm Pedagogical Journal. 2011; 2:91-95. Available at: <http://elibrary.ru/item.asp?id=21892891> (accessed 30.11.2016). (In Russ.)
4. Alenteva TV. Problemy istoricheskogo obrazovaniya v Rossii [Problems of historical education in Russia]. *Izvestiya VGPU* = VGPU Bulletin. 2013; 2(261):73-80. Available at: <http://elibrary.ru/item.asp?id=20926639> (accessed 30.11.2016). (In Russ.)
5. Vyazemskiy EV. O edinom uchebnike istorii: pedagogicheskiye aspekty problemy [On the unified history textbook: pedagogical aspects of the problem]. *Problemy sovremennogo obrazovaniya* = Problems of Modern Education. 2013; 6:12-21 Available at: <http://elibrary.ru/item.asp?id=21183784> (accessed 30.11.2016). (In Russ.)
6. Kukartseva MA, Kolomoets EN. Istoriografiya i istoricheskoye myshleniye (analiticheskiy obzor) [Historiography and historical thinking (analytical review)]. *Vestnik Moskovskogo Universiteta: Filosofiya* = Moscow University Bulletin: History. 2004; 2:31-49. Available at: <http://elibrary.ru/item.asp?id=26115277> (accessed 30.11.2016). (In Russ.)
7. Vyazemskiy EV. Shkolnoye istoricheskoye obrazovaniye v Rossii v nachale XXI veka: osnovnye tendentsii i problemy [Secondary school history education in Russia at the beginning of the XXI century: main trends and challenges]. Moscow, 2005. Available at: <http://elibrary.ru/item.asp?id=19919628> (accessed 30.11.2016). (In Russ.)
8. Zubkova IA. Razvitiye istoricheskogo myshleniya v protsesse obucheniya istorii [The development of historical thinking in learning history]. In: *Istoricheskaya nauka i istoricheskoye obrazovanie na rubezhe XX-XXI stoletiy* = History and history education at the turn of the 20th-21st Centuries. Ekaterinburg: UrGPU Publ.; 2000. Available at: <http://ahey.narod.ru/sborniki/pch4/pch4-zubkova.htm> (accessed 30.11.2016). (In Russ.)
9. Saplina EV. Problemy istoricheskogo obrazovaniya [History education problems]. *Voprosy obrazovaniya* = Problems of Education. 2005; 2:173-185. Available at: <http://elibrary.ru/item.asp?id=21849463> (accessed 30.11.2016). (In Russ.)

10. Maresh T. Istoricheskoye poznanie ili istoricheskoye myshleniye? [Historical knowledge or historical thinking?]. *Dialog so vremenem* = Dialogue with time. 2013; 44:62-68. Available at: <http://elibrary.ru/item.asp?id=20353857> (accessed 30.11.2016). (In Russ.)
11. Artog F. Tipy istoricheskogo myshleniya: prezentizm i formy vospriyatiya vremeni [Types of historical thinking: presentism and forms of time perception]. *Otechestvennye zapiski* = Domestic Notes. 2004; 5. Available at: <http://www.strana-oz.ru/2004/5/typy-istoricheskogo-myshleniya-prezentizm-i-formy-vospriyatiya-vremeni> (accessed 30.11.2016). (In Russ.)
12. Sasseville B, Marquis MH. L'image en mouvement en classe d'univers social: Étude sur les pratiques déclarées des enseignantes et enseignants du secondaire. *Canadian Journal of Education*. 2015; 36(4):23.
13. Baron CA, Woyshner CB, Haberkern PC. Integrating historic site-based laboratories into pre-service teacher education. *Journal of Social Studies Research*. 2014; 38(4):205-213. DOI: 10.1016/j.jssr.2014.03.003
14. Monte-Sano C. Learning to open up history for students: Preservice teachers' emerging pedagogical content knowledge. *Journal of Teacher Education*, 2011; 62(3):260-272.
15. Nygren T. Thinking and caring about indigenous peoples' human rights: Swedish students writing history beyond scholarly debate. *Journal of Peace Education*. 2016; 13(2):113-135.

Submitted 29.12.2016; revised 01.02.2017; published online 30.03.2017.

About the authors:

Lyudmila V. Shukshina, Professor, Chair of Psychology, Plekhanov Russian University of Economics (36 Streymyanni pereulok, Moscow 115093, Russia), Dr.Sci. (Philosophy), **ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-9378-6633>**, liudmila.shukshina@yandex.ru

Olga V. Mizonova, Associate Professor, Chair of Psychology, National Research Mordovia State University (68 Bolshevistskaya St., Saransk 430005, Russia), Ph.D. (Philosophy), **ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-3195-0661>**, mizonovaov@mail.ru

Valentina K. Katainen, teacher of Russian language and culture, University of Lapland (8 Yliopistonkatu St., Rovaniemi 96300, Finland), Ph.D. (Philology), licenciate of philosophy, valentina.katainen@ulapland.fi

Contribution of the authors:

Lyudmila V. Shukshina – research supervision; preparation of the initial version of the text, carrying out of experiments.

Olga V. Mizonova – a critical analysis and revision of text; computer work; resources provision.

Valentina K. Katainen – a formalised data analysis; data curation.

All authors have read and approved the final manuscript.



АКАДЕМИЧЕСКАЯ ИНТЕГРАЦИЯ / ACADEMIC INTEGRATION

УДК 378.11

DOI: 10.15507/1991-9468.086.021.201701.096-111

ГЕНДЕРНАЯ АСИММЕТРИЯ В УПРАВЛЕНЧЕСКОЙ СРЕДЕ РОССИЙСКИХ УНИВЕРСИТЕТОВ

С. Д. Резник, С. Н. Макарова, О. А. Сазыкина**ФГБОУ ВО «Пензенский государственный университет архитектуры
и строительства», г. Пенза, Россия,***disser@bk.ru*

Введение: на основе анализа роли женщин выявлены данные, подтверждающие гендерную асимметрию в управленческой среде российских университетов.

Материалы и методы: в статье при использовании методов статистического и социологического исследования дана оценка управленческой среды российских университетов, определены особенности состава и деятельности женщин-руководителей в вузе.

Результаты исследования: в университетах, как и в структурах власти, на производстве и в бизнесе, женщины имеют в управлении меньше влияния, чем мужчины. Несмотря на это, доля женщин среди руководящих работников вузов имеет тенденцию к повышению. За последние 15 лет прирост доли женщин отмечается на всех внутривузовских управленческих должностях: деканов факультетов – на 18 %, проректоров и заведующих кафедрами – на 15 %, на ректорских должностях – на 8 %, что позволяет говорить об активизации вовлечения женщин в процессы управления вузами. Кроме того, определены барьеры, препятствующие развитию управленческой карьере женщин в сфере высшего образования. Во-первых, внешние факторы, не зависящие от женщин (гендерные стереотипы в отношении женщины-руководителя, гендерная асимметрия, неформальные договоренности об исключительно мужских вакансиях, вмешательство близких, способных подавить стремление к карьерному росту). Во-вторых, внутренние факторы, присущие женщинам (необходимость реализовываться в семейной жизни; неготовность брать на себя большую ответственность; недооценка личного лидерского потенциала). Также выделены основные группы факторов повышения личной конкурентоспособности женщин-руководителей.

Обсуждение и заключения: сделаны выводы о необходимости достижения гендерного равенства в управленческой среде российских университетов, что определяет перспективность осуществления специальных гендерных исследований. Материалы статьи могут представлять интерес для специалистов, исследующих проблемы внутривузовского менеджмента, а также могут быть полезны управленческому персоналу высших учебных заведений, в частности, женщинам, занимающим руководящие посты в вузах или планирующим свою внутривузовскую карьеру.

Ключевые слова: внутривузовское управление; управленческий потенциал; гендерная асимметрия; женщина-руководитель; управленческая среда университета

Для цитирования: Резник С. Д., Макарова С. Н., Сазыкина О. А. Гендерная асимметрия в управленческой среде российских университетов // Интеграция образования. 2017. Т. 21, № 1. С. 96–111. DOI: 10.15507/1991-9468.086.021.201701.096-111

GENDER ASYMMETRY IN THE MANAGEMENT OF RUSSIAN UNIVERSITIES

S. D. Reznik, S. N. Makarova, O. A. Sazykina*

Penza State University of Architecture and Construction Engineering

** disser@bk.ru*

Introduction: the article deals with the gender role in the management of Russian universities.

Materials and Methods: the authors used statistical and sociological methods of evaluating the Russian university management environment to find out composition and role of women directors in the institution of higher education.

Results: the women are less able to influence decision-making processes at universities, although the share of women among top managers of higher education institutions tends to increase for last fifteen years, namely: at positions of deans of faculties – by 18%, at positions of vice rectors and managers of departments – by 15%, at rector positions – by 8%. That allows to state about active involvement of women into the higher education institution management. Besides, the barriers interfering with the women's career development in the higher education are examined in the article. Firstly, the external factors which do not depend on women (gender stereotypes concerning female heads, gender asymmetry, informal arrangements on exclusively male vacancies, intervention of relatives capable to suppress career aspiration), secondly, the internal factors typical of women (need to be implemented in family life; unavailability to undertake responsibility; underestimation of personal leader potential). Primary groups of increase factors in personal competitiveness of female heads are identified.

Discussion and Conclusions: the authors draw conclusions on gender equality in the Russian universities management. They provide direction for the implementation of special gender researches. The article may be interesting to the experts investigating the problems of the higher education institution management and may be useful for administrative staff of the Russian universities, in particular, for women occupying the senior management positions.

Keywords: higher education institution management; management potential; gender asymmetry; female managers; management environment of the university

For citation: Reznik SD, Makarova SN, Sazykina OA. Gender asymmetry in the management of Russian universities. *Integratsiya obrazovaniya* = Integration of Education. 2017; 1(21):96-111. DOI: 10.15507/1991-9468.086.021.201701.096-111

Введение

На современном этапе развития системы высшего образования в России все более актуальным становится изучение гендерных аспектов внутривузовской управленческой деятельности. Это во многом обусловлено усилением феминизации в высшей школе и существующей гендерной асимметрией в составе студенчества и профессорско-преподавательского состава.

Согласно данным Росстата, на начало 2013–2014 учебного года численность женщин составляла 63 % вузовских работников, при этом в числе ректорского корпуса их насчитывалось всего лишь 13 %, в числе проректоров вузов и директоров филиалов – 31 %, среди деканов факультетов и заведующих кафедрами – 40 и 41 % соответственно¹.

Из чего можно сделать вывод, что в высшем образовании, несмотря на устойчивое возрастание доли участия женщин в этой сфере, наблюдается вертикальная сегрегация по признаку пола, которая выражается в преобладании мужчин на высших управленческих должностях, т. е. там, где больше власти, влияния и выше заработная плата.

Хотя женщины, по сравнению с мужчинами, занимают более слабые позиции в университетском управлении, их доля среди руководящих работников вузов имеет тенденцию к увеличению.

Исходя из того, что главной целевой установкой дальнейших преобразований экономики России и всех других сторон общественной жизни является концепция социальной ориентации проводимых реформ, то женский стиль

¹ Женщины и мужчины России. 2014 : статистический сборник. М., 2014. 217 с.



руководства вполне соответствует современным условиям и востребован в условиях инноваций, социальной направленности экономических реформ, человекоориентированности.

В Декларации тысячелетия ООН (2000 г.) одной из главных целей выступает достижение гендерного равенства². В свою очередь, это диктует необходимость научного обеспечения практических действий по координации социально-экономических взаимоотношений полов и определяет актуальность и своевременность гендерных исследований, в том числе и в сфере высшего образования.

Гендерные проблемы высшей школы, касающиеся специфики использования женского труда в сфере внутривузовского управления, характерны не только для российских, но и для зарубежных университетов.

Обобщение результатов нашего исследования «Проблемы гендерной асимметрии в управленческой среде российских университетов» должно, на наш взгляд, содействовать интеграции процессов принятия решений относительно обоснования методов и разработки механизмов, повышающих мотивацию труда женщин-руководителей, реализацию их управленческого потенциала в сфере высшего образования.

Становление женщины-руководителя в России. В истории роли женщин в системе российской высшей школы можно выделить пять этапов.

Особенностями первого этапа (1860–1910 гг.) являлись интенсификация деятельности женщин за право получения высшего образования; появление первых женщин среди студентов вузов; становление высшего женского образования в условиях господства патриархальных взглядов; сословно-дискриминационный характер получения высшего образования; ограничение перечня специальностей для женщин.

Для второго этапа (1920–1940 гг.) были характерны следующие признаки: образование рассматривается как непереносимое условие равенства полов; принятие законодательных актов, устанавливающих полное равенство мужчин и женщин в получении образования и выборе профессии; введение двадцати пяти процентной квоты для женщин на рабфаках высших технических учебных заведений и целевых направлений.

Третий этап (1950–1980 гг.) характеризовался отменой квотирования мест для женщин; равным доступом женщин и мужчин ко всем видам образования; увеличением штатного персонала вузов и научных учреждений; гендерной асимметрией в должностной структуре вузов.

Особенностями четвертого этапа (1990–1999 гг.) являлись такие факторы, как снижение престижа профессии преподавателя высшей школы; уменьшение финансирования высшей школы; массовый отток мужчин из вузов.

Пятый этап (2000 – по настоящее время) отмечен следующими особенностями: модернизацией российского высшего образования; реализацией одного из приоритетных национальных проектов «Образование»; изменением роли современных руководителей учреждений системы высшего образования; усилением феминизации в системе высшего образования; сохраняющейся гендерной асимметрией в должностном статусе в высших учебных заведениях; тенденцией увеличения доли женщин на всех внутривузовских управленческих должностях (заведующих кафедрами, деканов факультетов, проректоров, директоров филиалов, ректоров).

Обзор литературы

Гендерные проблемы всегда находились под пристальным вниманием как отечественных, так и зарубежных ученых. Весомый вклад в изучение положения женщин в современном

² Гендерное равенство и расширение прав и возможностей женщин в России в контексте целей развития тысячелетия [Электронный ресурс]. URL: http://www.undp.ru/Gender_MDG_rus.pdf (дата обращения 11.10.2016).

обществе и их экономического поведения на рынке труда внесли работы отечественных ученых-исследователей С. Г. Айвазовой, Л. В. Бабаевой, М. Е. Баскаковой, Л. А. Веллем, О. А. Ворониной, И. В. Грошева, Е. А. Здравомысловой, С. А. Ильиных, В. И. Курбатова, Е. Ф. Лаховой, И. О. Мальцевой, Е. Б. Мезенцевой, Н. М. Римашевской, С. Ю. Рощина, Г. Г. Силласте, И. О. Тюриной, О. А. Хасбулатовой, З. А. Хоткиной, А. Е. Чириковой и др.

Проблемам гендера в высшей школе посвящены исследования Н. С. Агамовой, Г. Ф. Беляевой, О. А. Ворониной, И. Д. Горшковой, И. В. Костиковой, Т. А. Михайловой, Н. Д. Стрекаловой и др. [1–5].

Гендерный аспект в сфере управления в образовании нашел свое отражение в работах Н. Ю. Ерофеевой, И. А. Ильяевой, И. В. Савенковой, М. А. Кашиной, Ю. Б. Матюшиной, Т. Н. Мартыновой, А. П. Пятова и др.

Гендерное неравенство в науке и развитие научной карьеры женщин рассмотрены в трудах Н. А. Винокуровой, Е. З. Мирской, Е. А. Мартыновой, Н. Л. Пушкаревой, З. Х-М. Саралиевой, С. А. Сычевой и др.

Однако несмотря на то, что гендерные аспекты управленческой деятельности активно обсуждаются российскими и зарубежными [6–21] учеными и в последние десятилетия находятся в центре внимания исследователей социально-экономических проблем высшей школы, вопросы формирования и развития управленческого потенциала женщин-руководителей в высших учебных заведениях с позиций системного подхода не получили глубокой теоретической и практической проработки.

Материалы и методы

Цель исследования «Изменения в составе, социологический портрет и приоритеты деятельности заведующих кафедрами университетов России» заключается в выявлении и учете особенностей развития управленческого потенциала российских университетов,

в частности, касающихся гендерных аспектов. Объектом исследования выступили управленческие кадры высших учебных заведений. Предметом исследования, представленного в статье, является гендерная асимметрия в управленческом составе вузов. Анализ статистических данных выполнен для всех уровней управленческих должностей российских университетов (ректоров, проректоров, деканов факультетов, заведующих кафедрами). В социологическом мониторинге приняли участие заведующие кафедрами, поскольку они занимают наибольшую долю в общем управленческом составе вузов. Мониторинг был осуществлен в феврале – апреле 2015 г.

В выборочную совокупность включены 350 заведующих кафедрами 24 высших учебных заведений, представляющих различные города России (Волгоград, Екатеринбург, Иваново, Ижевск, Йошкар-Олу, Казань, Кемерово, Красноярск, Москву, Пензу, Ростов-на-Дону, Самару, Санкт-Петербург, Саранск, Саратов, Тверь, Уфу) шести федеральных округов России (Приволжского, Северо-Западного, Сибирского, Уральского, Центрального и Южного). Анализ результатов мониторинга проводился по ряду направлений, а именно: изменению состава кафедр вузов; изменению состава руководителей кафедр вузов; управлению научно-педагогическим персоналом кафедр; организации учебно-воспитательной и методической работы на кафедрах; управлению научной деятельностью на кафедрах; деятельности заведующих кафедрами как преподавателей; личной организации заведующих кафедрами.

Факторный анализ по половому признаку позволил выявить отличительные особенности социологического портрета женщин-заведующих кафедрами российских университетов.

Результаты исследования

Статистические показатели оценки управленческой среды российских университетов. По данным Росстата, «женскими» сферами деятельности в Российской Федерации являются:



- образование, где доля занятых женщин составляет 82,2 %;
- здравоохранение (доля занятых женщин 79,0 %);
- деятельность гостиниц и ресторанов (доля занятых женщин 76 %);
- предоставление социальных и персональных услуг (доля занятых женщин 69,9 %);
- финансовая деятельность (доля занятых женщин 68,7 %)³.

Причем сферу образования характеризует и еще одна особенность: удельный вес занятых в ней женщин в 1,7 раза больше, чем удельный вес женщин, занятых в экономике в целом.

Анализируя соотношение численности женщин и мужчин, трудящихся в сфере образования, следует отметить перевес (более чем в четыре раза) в сторону женщин. И этот разрыв имеет тенденцию к увеличению: в 2005 г. разница между численностью женщин и мужчин, занятых в сфере образования, составляла 59,5 %, в 2008 г. – 62 %, в 2012 г. – 63 %, в 2014 г. – 64,4 %⁴.

По данным государственной статистики, на начало 2015–2016 учебного года в Российской Федерации насчитывалось 896 образовательных учреждений высшего образования (табл. 1).

Таблица 1. Образовательные организации высшего образования в Российской Федерации (на начало учебного года)⁵

Table 1. Higher education institutions in the Russian Federation (at the beginning of the academic year)

	1993/ 1994	2000/ 2001	2005/ 2006	2007/ 2008	2008/ 2009	2010/ 2011	2011/ 2012	2012/ 2013	2014/ 2015	2015/ 2016
Число образовательных учреждений – всего / Number of educational institutions – total	626	965	1068	1 108	1 134	1 115	1 080	1 046	950	896
в том числе: / including:										
государственных и муниципальных / state and municipal	548	607	655	658	660	653	634	609	548	530
частных / private	78	358	413	450	474	462	446	437	402	366
Численность студентов – всего (тыс. чел.) / Number of students – total (thousand people)	2 613	4 741	7 064	7 461	7 513	7 050	6 490	6 075	5 209	4 766
Из общей численности студентов – женщины (тыс. чел.) / Of the total number of students – women (thousand people)	1 347	2 686	4 114	4 345	4 344	4 030	3 642	3 356	2 813	2 549

Из них 530 – государственные и муниципальные образовательные учреждения высшего образования и 366 – негосударственные (частные). Анализ статистических данных показывает, что, по сравнению с 2008 г.,

численность государственных вузов в России сократилась почти на 20 % и стала примерно равной численности вузов в 1993 г. На столько же сократилась и численность негосударственных вузов.

³ Российский статистический ежегодник. 2015 : статистический сборник. М. : Росстат, 2015. 728 с.

⁴ Труд и занятость в России. 2015 : статистический сборник. М., 2015. 274 с.

⁵ Россия в цифрах. 2016 : краткий статистический сборник. М., 2016. 543 с.



Несмотря на усиление феминизации высшей школы, доля женщин в управленческой среде российских университетов постепенно снижается при переходе к более высоким

должностным ступеням (табл. 2), т. е. ситуация в высшей школе отражает гендерное неравенство общества в целом, проявляя на своем примере неравный статус женщин и мужчин.

Т а б л и ц а 2. Распределение по полу персонала государственных и муниципальных образовательных учреждений высшего образования, %⁶

Table 2. Sex distribution among state and municipal higher education institutions staff, %

	1999–2000 учебный год / academic year		2005–2006 учебный год / academic year		2009–2010 учебный год / academic year		2013–2014 учебный год / academic year	
	жен- щины / women	муж- чины / men	жен- щины / women	муж- чины / men	жен- щины / women	муж- чины / men	жен- щины / women	муж- чины / men
Численность работников – все- го, % / Number of employees – total, %	48	52	53	47	55	45	63	37
в том числе: / including ректоры / rectors	5	95	8	92	9	91	13	87
проректоры, директоры филиалов / vice- rectors, directors of affiliated branches	16	84	26	74	29	71	31	69
декан факультетов / deans	22	78	34	66	37	63	40	60
заведующие ка- федрами / heads of departments	26	74	33	67	37	63	41	59
профессоры в со- ставе кафедр / professors in departments	19	81	24	76	28	72	32	68
доценты в составе кафедр / associate professors in the department	42	58	49	51	54	46	58	42
старшие препода- ватели / seniour lecturers	64	36	70	30	71	29	71	29
преподаватели, ас- систенты / lecturers, assistants professors	67	33	69	31	68	32	67	33

Как видно из таблицы 2, в российских университетах наблюдается значительная гендерная асимметрия в должностном положении. Так, на начало 2013–2014 учеб-

ного года женщины составляли 63 % среди работников вузов, но в числе ректоров вузов их насчитывалось всего лишь 13 %, а на уровне деканов факультетов – 40 %.

⁶ Женщины и мужчины России. 2006 : статистический сборник. М., 2007. 255 с. ; Женщины и мужчины России. 2010 : статистический сборник. М., 2010. 283 с. ; Женщины и мужчины России : краткий статистический сборник / Госкомстат России. М., 2000. 110 с.



Особенности социологического портрета женщин-заведующих кафедрами российских университетов. Отдельно следует остановиться на результатах исследования гендерных особенностей в составе заведующих кафедрами вузов. Если в 2000 г. удельный вес женщин-заведующих кафедрами в их общей численности составлял 26 %, т. е. чуть больше четверти общего количества, то в 2014 г. этот показатель резко вырос и составил 41 % от общей численности заведующих кафедрами российских вузов.

Отметим, что средний возраст женщин-заведующих кафедрами составляет 51,3 года, что ниже среднего возраста

мужчин-заведующих кафедрами на 5,2 года. При этом наблюдается тенденция: с увеличением возраста снижается удельный вес женщин-заведующих кафедрами. Женщины руководят кафедрами в основном в возрасте 41–50 лет (32,4 %), 51–60 лет (32,4 %). Мужчины же, уходя на пенсию на пять лет позже женщин, и в пенсионном возрасте продолжают занимать руководящие должности. Так, 41,9 % – мужчины-заведующие кафедрами, имеющие возраст более 60 лет. Во многом это связано с приведенными выше общими тенденциями, характеризующими особенности мужского и женского управленческого труда (табл. 3).

Т а б л и ц а 3. Состав заведующих кафедрами по возрасту

T a b l e 3. Distribution of heads of departments by age

Состав заведующих кафедрами по возрасту / Distribution of heads of departments by age	Всего / Total		Пол заведующих кафедрами / Distribution of heads of departments by sex			
	чел. / persons	%	Мужчины / Men		Женщины / Women	
			чел. / persons	%	чел. / persons	%
а) до 30 лет / before 30 years	0	0,0	0	0	0	0
б) 31–35	11	3,2	8	3,5	3	2,7
в) 36–40	33	9,5	20	8,7	13	11,7
г) 41–50	70	20,2	32	13,9	36	32,4
д) 51–60	111	32,0	74	32,0	36	32,4
е) 61–65	65	18,7	49	21,2	15	13,5
ж) 66–70	31	8,9	23	10,0	7	6,4
з) более 70 лет / more than 70 years	26	7,5	25	10,7	1	0,9
Итого / Total	347	100	231	100	111	100
Средний возраст, лет / Average age, years		54,7		56,5		51,3

Еще одна закономерность, выявленная в результате мониторинга состава заведующих кафедрами российских вузов и подтверждающая общие тенденции, свидетельствует о том, что управленческая карьера женщин-заведующих кафедрами трудно совмещается с успешной семейной жизнью. Так, если среди мужчин-заведующих кафедрами только 3,9 % холостые, то среди жен-

щин – 33 % не замужем. Получается, что управленческая деятельность отнимает достаточно много времени, создавая двойную нагрузку на женщин-руководителей, что приводит разрушению семейной жизни.

Средний стаж женщин-заведующих кафедрами составляет 8,8 года, что ниже среднего стажа мужчин-заведующих кафедрами на 2,6 года.



Если говорить об особенностях управленческого воздействия заведующих кафедрами на научно-педагогический коллектив, то мужчины-заведующие кафедрами пытаются чаще вмешаться и быстро разрешить конфликт (71,7 %), в то время как женщины-руководители дольше наблюдают и вмешиваются только

тогда, когда все становится очень серьезно. Результаты мониторинга показали, что удельный вес женщин-заведующих кафедрами, проявляющих высокий уровень интереса к личной жизни и проблемам подчиненных, составляет 58,2 %, среди мужчин-заведующих кафедрами – 50,2 % (табл. 4).

Т а б л и ц а 4. Уровень интереса заведующих кафедрами к личной жизни и проблемам своих подчиненных

Table 4. Level of interest of heads of departments to private life and problems of their subordinates

Уровень интереса заведующих кафедрами к личной жизни и проблемам своих подчиненных / Level of interest of heads of departments to private life and problems of their subordinates	Всего / Total		Пол заведующих кафедрами / Sex distribution of heads of departments			
	чел. / persons	%	Мужчины / Men		Женщины / Women	
			чел. / persons	%	чел. / persons	%
Заинтересованность высока / High level of interest	184	52,9	116	50,2	64	58,2
Проявляется редко / Low level of interest	143	41,1	101	43,7	40	36,4
Отсутствует / no interest at all	21	6,0	14	6,1	6	5,4
Итого / Total	348	100	231	100	110	100

Анализ по гендерному признаку выявил, что для женщин-заведующих кафедрами планирование своего рабочего времени более важно, чем для мужчин. Так, среди мужчин 63,6 % всегда осуществляют планирование рабочего времени на день, неделю, месяц и год, а среди женщин таких 70 %. При этом также как и планированию рабочего времени, так и постановке целей деятельности и сроков их выполнения, женщины-заведующие кафедрами уделяют больше внимания: 74,8 % из них делают это всегда, в то время как почти 1/3 мужчин-руководителей (32,2 %) или не ограничиваются временными рамками, или считают это пустой тратой времени.

В зависимости от гендерных особенностей отметим, что мужчины-заведующие кафедрами меньше склонны к стрессу перед публичным выступлением (у 48,9 % мужчин стресс отсутствует). Среди мужчин-руководителей кафедр 21 % испытывает стресс перед публичным вы-

ступлением в случае, если не уверен, что подготовлен на 100 % или если выступает перед незнакомой аудиторией. Среди женщин-заведующих кафедрами 60,3 % испытывают стресс перед публичным выступлением в различных ситуациях.

Особенности содержания деятельности женщин-руководителей в вузе. Для того чтобы проанализировать особенности содержания деятельности женщин-управленцев в вузе, им было предложено определить приоритетные для них в настоящий момент направления деятельности. Выбор предполагал следующие виды работ: преподавательскую, научную, методическую, социально-воспитательную и управленческую. Предлагалось определить приоритеты по степени важности по следующей схеме: 1 – совсем не важна; 2 – не важна; 3 – важна; 4 – очень важна. В результате 61,3 % респондентов наиболее важным направлением в своей работе считают именно управленческую деятельность.



На второе место женщины-руководители поставили научную, на третье – преподавательскую деятельность.

Оценивая эффективность использования рабочего времени, следует отметить, что для большинства женщин (50 %) времени не хватает: часто «наваливается» много дел, с которыми они не всегда успевают справиться. Также большой процент опрошенных (36,7 %) считают, что им вполне хватает времени на управленческую деятельность, и они все успевают сделать за это время. И только 10 % женщин-руководителей отмечают катастрофическую нехватку времени, а 3,3 % респондентов считают, что их уже ничто не спасет, потому что они, как бы не старались, все равно не успеют сделать свои дела.

Особое место в изучаемой проблеме заняли вопросы по делегированию женщинами-руководителями своих полномочий, поскольку одним из основных условий успешной работы любого менеджера является умелое распределение текущей работы среди подчиненных. Выявлено, что 80 % делегируют свои полномочия только некоторым сотрудникам, 13,3 % – всем сотрудникам, считая, что это освобождает их время для более важных дел. И только 6,7 % уверены, что лучше их работу никто не сделает.

Положителен тот факт, что на вопрос анкеты «Должна ли женщина в своей профессиональной деятельности отодвигать в тень свое женское начало?» все респонденты (100 %) ответили отрицательно, мотивируя тем, что женщина должна оставаться женщиной независимо от занимаемой должности.

По мнению 77 % респондентов, главным качеством, препятствующим становлению женщины как руководителя, является стремление женщины всем угодить. 45 % считают, что такими качествами выступают чрезмерная доверчивость и жалость, 33 % отметили излишнюю эмоциональность. Вследствие повышенного уровня эмоциональности женщина более болезненно реагирует на критику, грубость и тем более оскорбление, что не позволяет ей всегда быть объективной и вести себя конструктивно. Чрезмерная

эмоциональность – серьезный недостаток женской модели управления, являющийся причиной многих конфликтов.

Интересными оказались ответы на вопрос «Используют ли женщины-руководители дополнительные возможности реализации своего управленческого потенциала (помимо основной деятельности в сфере образования)?». 43,3 % отметили, что им хватает выполнения управленческих функций в вузе; 24,1 % опрошенных женщин также активно участвуют в общественной жизни вуза, а 13,8 % респондентов реализуют свой управленческий потенциал еще и в бизнесе.

Достаточно высокий процент (72 %) женщин-руководителей считает, что подходы к развитию управленческого потенциала должны быть различны для женщины-руководителя и мужчины-руководителя. В качестве обоснования этого мнения можно привести фразы, которыми респонденты мотивировали свои ответы: «для двух разных планет должны быть и различные условия для жизни», «женщины и мужчины различны по мышлению, чувствам и поступкам». Однако 28 % опрошенных полагают, что различий нет, а подход должен быть один для всех, обосновывая это тем, что надо знать психологию людей и быть профессионалом своего дела.

В целом приведенные данные свидетельствуют о том, что в вузах, как и в политических структурах, на производстве и в бизнесе, мужчины пользуются значительно большей властью, чем женщины.

Барьеры управленческого развития женщин в российских университетах. Превалирование мужчин в управленческой среде российских университетов исследователи гендерных аспектов внутривузовской деятельности [4; 22] во многом объясняют тем, что мужчины успешнее в своей карьере, поскольку имеют больше времени и возможностей для профессиональной реализации, чем женщины, а также занимают более высокие должности и руководящие посты в силу сформированной практики, сложившихся социокультурных традиций. По мнению А. Г. Грязновой, которая с 1985 г.



являлась ректором, а с 2006 г. занимает должность президента Финансового университета при Правительстве РФ, «многие мужчины до сих пор не избавились от домогательского отношения к женщине, и поэтому, чтобы быть уважаемым руководителем, женщине надо быть высоким профессионалом, мудрой, с твердым характером, то есть значительно превосходить окружающих ее мужчин по целому ряду параметров»⁷.

Также следует выделить и внутренние барьеры, препятствующие внутривузовской управленческой карьере женщин. Главный из них – убежденность самих женщин, что их удел – семья, а работа вторична. Внутреннее состояние женщин, их сомнения в себе: «справлюсь ли?», «хватит ли сил, времени?» становятся препятствием на их карьерном пути.

Таким образом, можно говорить о существовании как минимум двух основных групп существенных проблем на пути внутривузовского карьерного роста женщин. Основу первой группы проблем составляют внешние, не зависящие от женщин факторы, мешающие им стать руководителями (существующие в обществе гендерные стереотипы в отношении женщины-руководителя, сложившаяся в экономике гендерная асимметрия, неформальные договоренности об исключительно мужских вакансиях, вмешательство близких, способных подавить стремление к карьерному росту). Основу второй группы проблем составляют внутренние факторы, присущие женщинам, препятствующие им строить успешную карьеру (необходимость реализовываться как в профессиональной сфере, так и в семейной; неготовность брать на себя большую ответственность; недооценка личного управленческого (лидерского) потенциала).

Условия успешной профессиональной траектории женщин в управленческой среде вузов. Жизненные реалии показывают, что успеха в менеджменте женщины достигают не в результате копирования мужского стиля управления, а посредством творческого использования своих способностей.

На основании статистических данных результатов исследований, содержащихся в работах Н. А. Винокуровой [23], И. В. Грошева⁸, С. А. Ильиных⁹, Е. И. Комарова¹⁰, Т. П. Хохловой [24; 25], А. Е. Чириковой¹¹ [26], определена первая группа факторов – личные качества женщин-руководителей, которым отводится особая роль при обеспечении их личной конкурентоспособности в образовательном пространстве университета, например:

1. Высокий образовательный потенциал женщин-руководителей, по уровню которого они лидируют в области как высшего, так и среднего образования. Так, в 2015 г. численность занятых в экономике по уровню образования распределилась следующим образом¹²:

– высшее профессиональное образование получили 37,2 % женщин и 28,9 % мужчин;

– среднее профессиональное образование (по программе подготовки специалистов среднего звена) – 29,9 % женщин и 21,9 % мужчин.

2. Историческая склонность женщин к воспитательному поведению позволяет актуализировать потенциал тех работников, которые, на первый взгляд, не могут быть эффективными.

3. Развитая «женская интуиция», которая в сочетании со склонностью женщин к перепроверке информации через разные источники способствует выбору самого подходящего решения,

⁷ Грязнова А. «Ректор – слово мужского рода» [Электронный ресурс]. URL: <http://www.blikimag.ru/journal/2005/2005-3/211.html> (дата обращения: 13.10.2016).

⁸ Грошев И. В. Психология половых различий : дис. ... д-ра психол. наук. М., 2002. 523 с.

⁹ Ильиных С. А. Гендерная концепция организационной культуры : дис. ... д-ра социол. наук. Новосибирск, 2009. 448 с.

¹⁰ Комаров Е. И., Жукова В. Ф. Гендерный менеджмент : учебник. М. : ДРОФА, 2014. 186 с.

¹¹ Чирикова А. Е. Женщина и мужчина как топ-менеджеры российских компаний: новый взгляд на старую проблему // Гендерные ценности в XXI веке : материалы XIII Междунар. гендерных чтений «Гендерные трансформации в современном мире». Ростов-на-Дону, 25 марта 2016 г. / Под ред. Л. А. Савченко. Ростов-на-Дону : Изд-во Южного федерального университета, 2016. С. 178–192.

¹² Россия в цифрах: 2016 : краткий статистический сборник / Росстат. М., 2016. 543 с.



более реальной оценке перспективности начатого дела.

4. Масштабность мышления женщин-руководителей.

5. Высокая организованность, целеустремленность и последовательность женщин-руководителей в достижении целей за счет учета мелких нюансов в работе.

6. Развитая коммуникабельность женщин-руководителей позволяет лучше использовать возможности обратной связи.

7. Высокий уровень адаптации, что позволяет женщинам-руководителям быстрее приспосабливаться к изменению условий.

8. Женщины-руководители успешнее, чем мужчины, ведут деловые переговоры благодаря гибкости и дипломатичности в сочетании с настойчивостью, что позволяет эффективно строить взаимоотношения с деловыми партнерами.

9. Такие природные черты, как женственность, обаяние, логика, хитрость, внутреннее чутье и др. используются женщинами-руководителями для решения сложных вопросов.

10. Женщины-руководители по своей сути более законопослушны, что приводит к установлению конструктивных отношений с федеральными и региональными органами власти.

11. Такие качества женщин-руководителей, как детальный и взвешенный подход к решению проблем, внимание к мелочам, умение лучше, чем мужчины «дружить» с цифрами, помогают им лучше воспринимать и анализировать детали, подробности событий, делить проблему на составные части, вести логический анализ ее элементов и принимать решение.

12. Женщины-руководители отличаются большей демократичностью, готовностью к сотрудничеству и коллегиальному принятию решений.

13. Инстинктивные качества «домашнего управленца» женщины-руководители переносят и на управленческую деятельность женщин в университете.

Вторая группа факторов, способствующих успешной профессиональной

траектории женщин в управленческой среде вузов, содержит следующие тактические моменты:

- личную организованность (разработку и применение техники и методов организации личного труда);

- составление детальных планов личной деятельности на год, месяцы, недели, дни;

- расширение личного кругозора в различных сферах профессиональной и общественной деятельности;

- умение быть интересной как для руководства университета, так и для подчиненных, и, конечно, для студентов;

- повышение собственной привлекательности за счет развития культуры и этики общения и поведения;

- постоянный самоконтроль результатов и процессов личной деятельности.

Третья группа складывается из стратегических факторов обеспечения личной конкурентоспособности женщин-руководителей. Здесь авторы предлагают учитывать:

- получение фундаментальных знаний в области теории и практики управления социальными и экономическими системами;

- постоянное стремление к достижению успеха в профессиональной деятельности;

- развитие навыков организаторской деятельности;

- развитие предпринимательских способностей;

- установление долговременных деловых связей в управленческой среде;

- разработка и реализация собственного плана жизни и профессиональной карьеры;

- поддержание высокого уровня работоспособности;

- стремление к обеспечению семейного благополучия;

- формирование положительной репутации;

- самоконтроль жизнедеятельности.

Таким образом, учитывая тот факт, что в нашей стране существует устойчивое представление о должности руководителя как о мужской, женщины должны быть нацелены на максимальное

извлечение выгоды из своих конкурентных преимуществ, которые во многом определяются их личными качествами, а также организованными действиями по использованию тактических и стратегических факторов повышения личной конкурентоспособности женщин-руководителей.

Обсуждение и заключения

Основные выводы, к которым по результатам исследования пришли авторы статьи, и которые могут представлять интерес для всех, кто занимается проблемами высшего образования и внутривузовского менеджмента, заключаются в следующем:

1. В управленческой среде российских университетов прослеживаются элементы вертикальной сегрегации по признаку пола. В университетах, как и в политических, производственных и бизнес-структурах, мужчины пользуются значительно большей властью, чем женщины, т. е. проблема «стеклянного потолка» характерна и для системы высшего образования.

2. Несмотря на то, что женщины пока занимают слабые позиции на высших управленческих должностях в ву-

зах, доля женщин среди руководящих работников вузов имеет тенденцию к постоянному, хотя и медленному, увеличению. Прирост доли женщин за последние пятнадцать лет отмечался на всех внутривузовских управленческих должностях: деканов факультетов (на 18 %), проректоров и заведующих кафедрами (на 15 %), на ректорских должностях (на 8 %), что позволяет говорить об активизации вовлечения женщин в процессы управления вузами.

3. Женский стиль руководства вполне соответствует современным условиям инноваций, социальной ориентации экономических реформ, человекоориентированности. Женщины с присущим им историческим статусом созидательниц добра, заботы и справедливости способны справиться с задачами участия в управлении достаточно эффективно.

4. Определены основные группы факторов успешной профессиональной траектории женщин-руководителей в управленческой среде университетов: личные качества; тактические и стратегические факторы, которые позволяют женщинам повысить свою конкурентоспособность и эффективно использовать и развить свой управленческий потенциал.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Беляева Г. Ф., Горшкова И. Д., Костикова И. В. Университетские женщины. Штрихи к портрету // *Общественные науки и современность*. 2000. № 2. С. 180. URL: <http://ecsocman.hse.ru/data/382/529/1217/018bELQEWA.pdf> (дата обращения: 30.11.2016).
2. Ильева И. А., Савенкова И. В. Гендерные проблемы в управлении социальным потенциалом вузовской организации // *Омский научный вестник*. 2007. № 4. С. 5–8. URL: <http://elibrary.ru/item.asp?id=11747689> (дата обращения: 30.11.2016).
3. Кондратьева С. Б. Труд и гендерная асимметрия // *Человек и труд*. 2013. № 4. С. 44–46.
4. Макарова С. Н. Женщины-руководители в системе внутривузовского управления: проблемный аспект // *Вестник Воронежского государственного университета. Сер.: Экономика и управление*. 2014. № 1. С. 85–89. URL: <http://elibrary.ru/item.asp?id=21470972> (дата обращения: 30.11.2016).
5. Михайлова Т. А. Женщины в сфере высшего образования Германии // *Экономика образования*. 2009. № 4. С. 96–101. URL: <http://elibrary.ru/item.asp?id=12852109> (дата обращения: 30.11.2016).
6. Yousefy A., Baratali M. Women, Employment and Higher education schoolings // *Procedia – Social and Behavioral Sciences*. 2011. Vol. 15. Pp. 3861–3869. URL: <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1877042811009323> (дата обращения: 30.11.2016).
7. Gallant A. Symbolic Interactions and the Development of Women Leaders in Higher Education // *Gender, Work & Organization*. 2014. Vol. 21, no. 3. Pp. 203–216. URL: <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/gwao.12030/full> (дата обращения: 30.11.2016).



8. Devine D., Grummell B., Lynch K. Crafting the Elastic Self? Gender and identities in senior appointments in Irish education // *Gender, Work & Organization*. 2011. Vol. 18, no. 6. Pp. 631–649.
9. Edwards L. N., Pasquale M. K. Women's higher education in Japan: Family background, economic factors, and the Equal Employment Opportunity Law // *Journal of the Japanese and International Economies*. 2003. Vol. 17, no. 1. Pp. 1–32. URL: https://www.researchgate.net/publication/298576448_Women's_higher_education_in_Japan_Family_background_economic_factors_and_the_equal_employment_opportunity_law (дата обращения: 30.11.2016).
10. Gómez Cama M., Larrán Jorge M., Andrades Peña F. J. Gender differences between faculty members in higher education: A literature review of selected higher education journals // *Educational Research Review*. 2016. Vol. 18. Pp. 58–69.
11. Mauthner N. S., Edwards R. Feminist research management in higher education in Britain: possibilities and practices // *Gender, Work & Organization*. 2010. Vol. 17, no. 5. Pp. 481–502.
12. Unin N. Learning to lead for Malay women in higher education // *Procedia – Social and Behavioral Sciences*. 2014. Vol. 141, no. 25. Pp. 654–659.
13. Fernández-Álvarez Ó. The gender perspective in managing knowledge through cross-curricular studies in higher education // *Procedia – Social and Behavioral Sciences*. 2014. Vol. 161, no. 19. Pp. 269–274.
14. Peterson H. Is managing academics “women's work”? Exploring the glass cliff in higher education management // *Educational Management Administration & Leadership*. 2016. No. 44. Pp. 112–127. DOI: 10.1177/1741143214563897
15. Cinamon R. G., Habayib H., Ziv M. The conception of work and higher education among Israeli Arab women // *International Journal of Educational Research*. 2016. Vol. 76. Pp. 129–140. URL: www.researchgate.net/profile/Rachel_Cinamon/publication/276414680_The_conception_of_work_and_higher_education_among_Israeli_Arab_women_Not_the_final_version/links/56850d4108ae051f9af1a4c2&usg=AFQjCNGybe0Xo40DirinK8Iyux9OhZzJXA&bvm=bv.145063293,d.bG (дата обращения: 30.11.2016).
16. Pappu R. Constituting a Field: Women's Studies in Higher Education // *Indian Journal of Gender Studies*. 2002. Vol. 9, no. 2. Pp. 221–234. URL: <http://thirdworld.nl/constituting-a-field-women-s-studies-in-higher-education> (дата обращения: 30.11.2016).
17. Deem R. Gender, Organizational Cultures and the Practices of Manager-Academics in UK Universities // *Gender, Work & Organization*. 2003. Vol. 10, issue 2. Pp. 239–259.
18. Shahtalebi S., Yarmohammadian M. H., Ajami S. Women's success factors from leadership in higher education // *Procedia – Social and Behavioral Sciences*. 2011. Vol. 15. Pp. 3644–3647.
19. Klein U. Gender equality and diversity politics in higher education: Conflicts, challenges and requirements for collaboration. *Women's Studies International Forum* (January – February). 2016. Vol. 54. Pp. 147–156.
20. Yong-Lyun K. Gender Equity in Higher Education: Faculty Salaries, Career Development and Academic Services // *Procedia – Social and Behavioral Sciences*. 2011. Vol. 29. Pp. 1274–1278.
21. Lee Y. J., Won D. Trailblazing women in academia: Representation of women in senior faculty and the gender gap in junior faculty's salaries in higher educational institutions // *The Social Science Journal*. 2014. No. 51 (3). Pp. 331–340.
22. Тартаковская И. Н. Воспроизводство гендерного порядка через карьерные стратегии: попытка интерсекционального анализа // *Социологические исследования*. 2015. № 5 (373). С. 84–93. URL: <http://elibrary.ru/item.asp?id=23502007> (дата обращения: 30.11.2016).
23. Винокурова Н. А. Гендерные аспекты менеджмента // *Народонаселение*. 2006. № 1 (31). С. 110–117. URL: <http://elibrary.ru/item.asp?id=18768869> (дата обращения: 30.11.2016).
24. Хохлова Т. П. Выявление гендерных аспектов менеджмента – фактор повышения эффективности управления // *Менеджмент в России и за рубежом*. 2001. № 2. С. 67–74. URL: <http://elibrary.ru/item.asp?id=25544912> (дата обращения: 30.11.2016).
25. Хохлова Т. П. Гендерные проблемы в современном управлении // *Менеджмент в России и за рубежом*. 2004. № 2. С. 79–86. URL: <http://elibrary.ru/item.asp?id=22958852> (дата обращения: 30.11.2016).
26. Чирикова А. Е. Женщина-руководитель во власти и бизнесе: социально-психологический портрет // *Политическая экспертиза: ПОЛИТЭКС*. 2011. Т. 7, № 1. С. 142–162. URL: <http://elibrary.ru/item.asp?id=16973092> (дата обращения: 30.11.2016).

Поступила 22.11.2016; принята к публикации 28.12.2016; опубликована онлайн 30.03.2017.

Об авторах:

Резник Семен Давыдович, директор Института экономики и менеджмента ФГБОУ ВО «Пензенский государственный университет архитектуры и строительства» (440028, Россия, г. Пенза, ул. Г. Титова, д. 28), доктор экономических наук, профессор, **ORCID: <http://orcid.org/0000-0001-6395-1450>**, disser@bk.ru

Макарова Светлана Николаевна, доцент кафедры менеджмента ФГБОУ ВО «Пензенский государственный университет архитектуры и строительства» (440028, Россия, г. Пенза, ул. Г. Титова, д. 28), кандидат экономических наук, **ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-5676-6190>**, sveta150473@yandex.ru

Сазыкина Ольга Анатольевна, доцент кафедры менеджмента ФГБОУ ВО «Пензенский государственный университет архитектуры и строительства» (440028, Россия, г. Пенза, ул. Г. Титова, д. 28), кандидат экономических наук, **ORCID: <http://orcid.org/0000-0003-2954-8910>**, disser@bk.ru

Заявленный вклад авторов:

Резник Семен Давыдович – научное руководство; развитие методологии; итоговые выводы.

Макарова Светлана Николаевна – концепция исследования; подготовка аналитического доклада и первой редакции статьи; проведение анкетного опроса (сбор и интерпретация данных).

Сазыкина Ольга Анатольевна – проведение анкетного опроса (сбор данных); формализованный анализ первичной информации; визуализация данных в тексте; компьютерные работы.

Все авторы прочитали и одобрили окончательный вариант рукописи.

REFERENCES

1. Belyayeva GF, Gorshkova ID, Kostikova IV. Universitetskiye zhenshhiny. Shtrihi k portretu [University women. Sketches]. *Obshchestvennyye nauki i sovremennost* = Social Sciences and Modernity. 2000; 2:180. Available at: <http://ecsocman.hse.ru/data/382/529/1217/018bELQEWA.pdf> (accessed 30.11.2016). (In Russ.)
2. Ilyayeva IA, Savenkova IV. Gendernyye problemy v upravlenii sotsialnym potentsialom vuzovskoy organizatsii [Gender problems of social potential management of university organization]. *Omskiy nauchnyy vestnik* = Omsk Scientific Bulletin. 2007; 4:5-8. Available at: <http://elibrary.ru/item.asp?id=11747689> (accessed 30.11.2016). (In Russ.)
3. Kondratyeva S. Trud i gendernaya asimmetriya [Labour and gender asymmetry]. *Chelovek i trud* = Man and labour. 2013; 4:44-46.
4. Makarova SN. Zhenshchiny-rukovoditeli v sisteme vntrivuzovskogo upravleniya: problemnyy aspekt [Women leaders in university management system: a problematic aspect]. *Vestnik Voronezhskogo gosudarstvennogo universiteta. Ekonomika i upravleniye* = Voronezh State University Bulletin: Economics and Management. 2014; 1:85-89. Available at: <http://elibrary.ru/item.asp?id=21470972> (accessed 30.11.2016). (In Russ.)
5. Mihaylova TA. Zhenshhiny v sfere vysshego obrazovaniya Germanii [Women in German Higher Education]. *Ekonomika obrazovaniya* = Economics of Education. 2009; 4:96-101. Available at: <http://elibrary.ru/item.asp?id=12852109> (accessed 30.11.2016). (In Russ.)
6. Yousefy A, Baratali M. Women, employment and higher education schoolings. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*. 2011; 15:3861-3869. Available at: <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1877042811009323> (accessed 30.11.2016).
7. Gallant A. Symbolic interactions and the development of women leaders in higher education. *Gender, Work & Organization*. 2014; 3(21):203-216. Available at: <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/gwao.12030/full> (accessed 30.11.2016).
8. Devine D, Grummell B, Lynch K. Crafting the elastic self? Gender and identities in senior appointments in Irish education. *Gender, Work & Organization*. 2011; 6(18):631-649.
9. Edwards LN, Pasquale MK. Women's higher education in Japan: Family background, economic factors, and the Equal Employment Opportunity Law. *Journal of the Japanese and International Economies*. 2003; 1(17):1-32. Available at: https://www.researchgate.net/publication/298576448_Women's_higher_education_in_Japan_Family_background_economic_factors_and_the_equal_employment_opportunity_law (accessed 30.11.2016).
10. Gómez Cama M, Larrán Jorge M, Andrades Peña FJ. Gender differences between faculty members in higher education: A literature review of selected higher education journals. *Educational Research Review*. 2016; 18:58-69.



11. Mauthner NS, Edwards R. Feminist research management in higher education in Britain: Possibilities and practices. *Gender, Work & Organization*. 2010; 5(17):481-502.
12. Unin N. Learning to lead for Malay women in higher education. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*. 2014; 25(141):654-659.
13. Fernández-Álvarez Ó. The gender perspective in managing knowledge through cross-curricular studies in higher education. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*. 2014; 19(161):269-274.
14. Peterson H. Is managing academics “women’s work”? Exploring the glass cliff in higher education management. *Educational Management Administration & Leadership*. 2016; 44:112-127. DOI: 10.1177/1741143214563897.
15. Cinamon RG, Habayib H, Ziv M. The conception of work and higher education among Israeli Arab women. *International Journal of Educational Research*. 2016; 76:129-140. Available at: www.researchgate.net/profile/Rachel_Cinamon/publication/276414680_The_conception_of_work_and_higher_education_among_Israeli_Arab_women_Not_the_final_version/links/556850d4108ae051f9af1a4c2&usq=AFQjCNGybe0Xo40DIrInK8Iyux9OhZzJXA&bvm=bv.145063293,d.bG (accessed 30.11.2016).
16. Pappu R. Constituting a Field: Women’s studies in higher education. *Indian Journal of Gender Studies*. 2002; 2(9):221-234. Available at: <http://thirdworld.nl/constituting-a-field-women-s-studies-in-higher-education> (accessed 30.11.2016).
17. Deem R. Gender, Organizational cultures and the practices of manager-academics in UK universities. *Gender, Work & Organization*. 2003; 2(10):239-259.
18. Shahtalebi S, Yarmohammadian MH, Ajami S. Women’s success factors from leadership in higher education. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*. 2011; 15:3644-3647.
19. Klein U. Gender equality and diversity politics in higher education: Conflicts, challenges and requirements for collaboration. *Women’s Studies International Forum*. 2016; 54:147-156.
20. Yong-Lyun K. Gender equity in higher education: Faculty salaries, career development and academic services. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*. 2011; 29:1274-1278.
21. Lee YJ, Won D. Trailblazing women in academia: Representation of women in senior faculty and the gender gap in junior faculty’s salaries in higher educational institutions. *The Social Science Journal*. 2014; 51(3):331-340.
22. Tartakovskaya IN. Vospriizvodstvo gendernogo poryadka cherez karernye strategii: popytka interseksionalnogo analiza [The reproduction of gender order through career strategy: Attempt of intersectional analysis]. *Sotsiologicheskiye issledovaniya = Sociological Studies*. 2015; 5:84-93. Available at: <http://elibrary.ru/item.asp?id=23502007> (accessed 30.11.2016). (In Russ.)
23. Vinokurova NA. Gendernyye aspekty menedzhmenta [Gender aspects of management]. *Narodonaseleniye = Population*. 2006; 1:110-117. Available at: <http://elibrary.ru/item.asp?id=18768869> (accessed 30.11.2016). (In Russ.)
24. Khokhlova TP. Vyyavleniye gendernykh aspektov menedzhmenta – faktor povysheniya effektivnosti upravleniya [Identifying gender aspects of management is a factor of increasing management efficiency]. *Menedzhment v Rossii i za rubezhom = Management in Russia and abroad*. 2001; 2:67-74. Available at: <http://elibrary.ru/item.asp?id=25544912> (accessed 30.11.2016). (In Russ.)
25. Khokhlova TP. Gendernyye problemy v sovremennom upravlenii [Gender issues in modern management]. *Menedzhment v Rossii i za rubezhom = Management in Russia and abroad*. 2004; 2:79-86. Available at: <http://elibrary.ru/item.asp?id=22958852> (accessed 30.11.2016). (In Russ.)
26. Chirikova AYe, Lapina NYu. Zhenschina-rukovoditel vo vlasti i biznese: sotsialno-psihologicheskii portret [Women leaders in government and business: Social and psychological portrait]. *Politicheskaya ekspertiza: POLITEKS = Political expert: POLITEKS*. 2011; 1(7):142-162. Available at: <http://elibrary.ru/item.asp?id=16973092> (accessed 30.11.2016). (In Russ.)

Submitted 22.11.2016; revised 28.12.2016; published online 30.03.2017.

About the authors:

Semen D. Reznik, Director of Economics and Management Institute, Penza State University of Architecture and Construction Engineering (28 Prospect Pobedy, Penza 440028, Russia), Dr.Sci. (Economy), professor, **ORCID: <http://orcid.org/0000-0001-6395-1450>**, disser@bk.ru

Svetlana N. Makarova, Associate Professor, Chair of Management, Penza State University of Architecture and Construction Engineering (28 Prospect Pobedy, Penza 440028, Russia), Ph.D. (Economy), **ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-5676-6190>**, sveta150473@yandex.ru

Olga A. Sazykina, Associate Professor, Chair of Management, Penza State University of Architecture and Construction (28 Prospect Pobedy, Penza 440028, Russia), Ph.D. (Economy), **ORCID: <http://orcid.org/0000-0003-2954-8910>**, disser@bk.ru

Contribution of the authors:

Semen D. Reznik managed common research work, developed a theoretical framework, and wrote conclusions.

Svetlana N. Makarova elaborated research concept, wrote the draft of the article; conducted a socio-logical study and processed data.

Olga A. Sazykina collected, processed and analysed data on computer.

All authors have read and approved the final manuscript.



ПРОЕКТНОЕ МОДЕЛИРОВАНИЕ КОМПЛЕКСНО-ИНТЕГРИРОВАННОЙ СИСТЕМЫ БЕЗОПАСНОСТИ ВУЗА

М. В. Дулясова¹, В. В. Маркин^{2}*

¹ ФГБОУ ВО «Российский государственный университет нефти и газа им. И. М. Губкина», г. Москва, Россия

² ФГБУН «Институт социологии Российской академии наук», г. Москва, Россия,

*markin@isras.ru

Введение: в современных условиях особое значение приобрели вопросы безопасности вузов. Их необходимо решать на основе комплексно-интегративного подхода, реализация которого способна системно обеспечивать нейтрализацию различных угроз, снижение рисков, минимизацию материального и морального ущерба. В связи с этим выдвигается проектная концепция безопасного университета.

Материалы и методы: в качестве основных материалов были проанализированы литературные источники по проблеме исследования, в которых были выделены три основные группы публикаций, где комплексная безопасность образовательных организаций рассматривается в контексте общей теории безопасности, в учебно-методическом плане и в рамках социологических и психолого-педагогических подходов. Также были рассмотрены законодательные и нормативно-правовые акты, Концепция «Безопасный город», Национальный стандарт РФ «Информационные технологии безопасности комплексные и интегрированные. Типовые требования к архитектуре и технологиям интеллектуальных систем мониторинга для обеспечения безопасности предприятий и территорий» (ГОСТ Р 56875-2016), документы вузов, сообщения СМИ. Анализ и обобщение этих материалов был сопряжен с проектным моделированием новой комплексно-интегрированной системы обеспечения безопасности вузов.

Результаты исследования: предлагаются концепция, архитектура и модель комплексно-интегрированной безопасности вуза, мониторинг на основе системы показателей и индикаторов по реализации нормативных требований и уровня удовлетворенности безопасностью, оценке эффективности принимаемых мер.

Обсуждение и заключения: определены основные контуры модели комплексно-интегрированной системы безопасности вуза, алгоритм взаимодействия ее субъектов. Выделены основные показатели и индикаторы, позволяющие измерять и оценивать эффективность обеспечения безопасности образовательной организации в мониторинговом режиме.

Ключевые слова: проектное моделирование; архитектура комплексной безопасности; интегрированная система; вуз; мониторинг; система показателей и индикаторов; оценка эффективности

Благодарности: авторы выражают благодарность коллегам по исследовательскому проекту «Разработка научно-методических основ автоматизированной системы мониторинга состояния комплексной безопасности в подведомственных организациях Минобрнауки России в режиме онлайн» с.н.с., к.соц.н. А. В. Роговой, с.н.с., к.ист.н. В. М. Пешковой, н.с. В. Ю. Соколову, к.экон.н. О. В. Климовичу за идеи и материалы, использованные в данной статье, а также сотрудникам редакции и рецензентам за полезные замечания и рекомендации. Статья подготовлена в рамках НИР по проекту Государственного задания «Разработка научно-методических основ системы мониторинга состояния безопасности в подведомственных организациях Минобрнауки России в режиме онлайн».

Для цитирования: Дулясова М. В., Маркин В. В. Проектное моделирование комплексно-интегрированной системы безопасности вуза // Интеграция образования. 2017. Т. 21, № 1. С. 112–123. DOI: 10.15507/1991-9468.086.021.201701.112-123

DESIGN MODELING OF A UNIVERSITY'S COMPREHENSIVE- INTEGRATED SECURITY SYSTEM

M. V. Dulyasova^a, V. V. Markin^{b}*

^a *Gubkin Russian State University of Oil and Gas*

^b *Institute of Sociology of the Russian Academy of Science*

**markin@isras.ru*

Introduction: the safety of higher education institutions is considered to be of great importance nowadays. Security challenges need to be addressed through a comprehensive and integrative approach. This approach provides neutralisation of various threats systemically, risk prevention, minimisation of the tangible and moral harm. The project concept of “safe university” is proposed and substantiated for the above-mentioned purposes.

Materials and Methods: the authors used a special literature survey on the issue, which is divided into three main groups of publications, where the complex security of educational institutions is considered in the context of the general theory of security, in the educational-methodical plan and within the framework of sociological, psychological and pedagogical approaches. The legislative and regulatory sources also indicated, legislative and regulatory legal acts reviews, “Safe City” concept, National standard “Information security technologies: complex and integrated ones. Standard requirements to architecture and technologies of intellectual systems of monitoring for safety of the companies and the territories” (State standard specification P 56875-2016), documents of higher education institutions, media reports. The analysis and generalisation of information was coupled with project modeling of the new comprehensive system of higher education institution security.

Results: the authors introduce the concept, architecture and model of the comprehensive integrated higher education institution security, monitoring based on measures and indicators pertaining to implementation of standard requirements and level of satisfaction with safety, evaluation of the taken measures in terms of efficiency.

Discussion and Conclusions: the main contours of the model for comprehensive integrated security system in a higher education institution and algorithm of interaction between the subjects are determined. These indicators allow measuring and estimating the efficiency of safety in a higher education institutions.

Keywords: project modeling; architecture of complex safety; integrated system; higher education institution; monitoring; system of measures and indicators; efficiency evaluation

Acknowledgements: The article is written within R&D work Development of Scientific and Methodological Foundations of the Automated System of Monitoring Security Situation in the Subordinated Organisations of the Ministry of Education and Science of the Russian Federation Online. Authors would like to thank members of the project team A. V. Rogovaya Ph.D. (Sociology), V. M. Peshkova Ph.D. (History), V. Yu. Sokolov, O. V. Klimochkin Ph.D. (Economy) for their ideas used in this article and to editorial office staff and reviewers for useful remarks and recommendations. The article was prepared within the research project of the State task “Development of Scientific and Methodological Foundations of the Automated System of Monitoring Security Situation in the Subordinated Organisations of the Ministry of Education and Science of the Russian Federation Online”.

For citation: Dulyasova MV, Markin VV. Design modeling of a university's comprehensive-integrated security system. *Integratsiya obrazovaniya* = Integration of Education. 2017; 1(21):112-123. DOI: 10.15507/1991-9468.086.021.201701.112-123

Введение

В современных условиях, в связи с возрастанием многочисленных и разносторонних угроз и рисков, чрезвычайную актуальность и важность приобрели вопросы обеспечения социально-безопасной среды для всех видов жизнедеятельности человека.

Особое значение эти вопросы имеют для образовательных организаций, в частности для вузов, где воспроизводится человеческий капитал, осуществляется

подготовка высококвалифицированных кадров, проводятся фундаментальные и прикладные исследования, разработка новых технологий и т. п.

В то же время решение этих вопросов пока не имеет системного характера, мероприятия по отдельным видам обеспечения безопасности (личной, противопожарной, санитарно-эпидемиологической, антитеррористической, информационной и т. д.) не интегрированы в повседневной работе внутривузовских подразделений и служб



и особенно во взаимодействии с территориальными органами МЧС, МВД, Роспотребнадзора и другими функционально заинтересованными организациями. Профилактика и предупреждение нарушений часто являются формальными и «оживляются» после каких-то резонансных чрезвычайных происшествий. Такое положение является следствием не только недооценки вопросов безопасности в вузах, но и в значительной мере – недостаточно разработанной и обоснованной комплексно-интегрированной системы ее обеспечения, соответствующей системы показателей и индикаторов, мониторинга в режиме онлайн, оперативного реагирования и стратегического управления.

С целью выработки концепции такой системы, проектной модели ее реализации в российских вузах под руководством авторов в рамках государственного задания «Разработка научно-методических основ автоматизированной системы мониторинга состояния комплексной безопасности в подведомственных организациях Минобрнауки России в режиме онлайн» в 2016 г. было проведено крупномасштабное исследование, отдельные результаты которого предлагаются в данной статье.

Обзор литературы

Прежде всего отмечается парадоксальная ситуация: несмотря на вышеуказанные практические упущения и недостатки, в освещении поставленной проблемы мы имеем обширную литературу и законодательно-нормативную базу. В литературе можно выделить три основные группы публикаций. Ряд авторов рас-

сматривают вопросы безопасности вузов в рамках общей теории безопасности¹ [1]. Особенно выделяется учебная и методическая литература по образовательным программам, в том числе и для вузов². Достаточно многочисленные работы в областях социологии и психологии безопасности³ [2–5]. В последнее время также возросло количество публикаций по экономической и информационной безопасности [6–8]. Данным вопросам уделяется большое внимание и зарубежными авторами. Так, во многих университетах стран Европы и Америки особое внимание уделяется предупреждению криминальных происшествий. В США все колледжи и университеты обязаны ежегодно оглашать статистику преступности. Этот порядок появился после убийства в 1986 г. 19-летней студентки Дж. Кле-ри. В результате общественной кампании, развернутой родителями девушки, университет согласился потратить 1 млн долл. на новую систему обеспечения безопасности и был принят закон Кле-ри⁴. В соответствии с требованиями этого закона образовательные организации, получающие финансирование из федерального бюджета, обязаны ежегодно публиковать доклад по безопасности, содержащий статистику преступности на территории образовательного учреждения, университетского городка и общежитий за предыдущие три года, программы профилактики, а также процедуры, которым надлежит следовать в расследовании преступлений и судебном преследовании преступников. Службы безопасности образовательных учреждений обязаны вести журнал регистрации всех преступлений, о кото-

¹ Бузанова Я. В., Ярочкин В. И. Теория безопасности. М. : Академический Проект ; Фонд «Мир», 2005. С. 4 ; Петров С. В. Обеспечение безопасности образовательного учреждения. М. : НЦ ЭНАС, 2006. 248 с.

² Комплексная безопасность высшего учебного заведения : учеб. пособие / отв. ред. Е. Л. Щесняк, В. Г. Плющенко, В. С. Побыванец. М. : РУДН, 2011 ; Михайлов Л. А., Шевченко Е. Л., Громов Ю. В. Обеспечение безопасности образовательного учреждения : учеб. пособие для студ. высш. учеб. завед. / под ред. Л. А. Михайлова. М. : Академия, 2010. 176 с. ; Пилипенко В. Ф. Обеспечение комплексной безопасности жизнедеятельности : учеб. пособие для студ. вузов. М. : Айрис-Пресс, 2006. 192 с.

³ Вихорев С. В. Классификация угроз информационной безопасности [Электронный ресурс]. URL: http://www.cnews.ru/reviews/free/oldcom/security/elvis_class.shtml (дата обращения: 19.12.2016).

⁴ Major Issues Campus Security Officers Will Face Today [Электронный ресурс]. URL: <http://www.securitymagazine.com/articles/85537-major-issues-campus-security-officers-will-face-today> (дата обращения: 20.12.2016).

рых они были осведомлены. В журнале фиксируются характер, дата, время и место каждого преступления и жалобы. Документация хранится в течение семи лет. Учреждения обязаны разрабатывать свою политику в отношении своевременного предупреждения преступлений и представлять ее в ежегодном докладе. В случае нарушения закона Клеры образовательное учреждение (университет) может быть оштрафовано и его могут лишить федеральной финансовой помощи.

Организация безопасности и социальной защиты в университетах стран Евросоюза в XXI в. – это как «метаститут», состоящий из множества форм, программ и инфраструктур по оказанию социальной поддержки и помощи, направленных на обеспечение защиты и безопасности обучаемых, преподавателей и всех работников прежде всего на территории университетского городка (кампуса). В каждом университете существует множество служб, которые организуют свою работу совместно с социальными клубами, ассоциациями и союзами студентов для защиты их прав и интересов [9].

В целом влияние таких глобальных процессов, как распространение Интернет, угроза террористических актов оказывают существенное влияние на безопасность университетов. В настоящее время служба безопасности является неотъемлемой, активной частью создания безопасной университетской среды, со своей миссией, которая заключается не только в том, чтобы быть готовыми ко всем опасностям, но и в активной работе по созданию более безопасного места для учебы и работы. Об этой трансформации свидетельствует и то, что за сотрудниками службы безопасности зарубежных вузов закрепляется задача пропагандистов культуры образовательной организации⁵.

Тем не менее явно чувствуется недостаток как теоретико-методологических, так и прикладных исследований социально-управленческого профиля. Так,

в частности, недостаточно четко разведены дефиниции: «система комплексной безопасности» и «комплексная система безопасности». Это накладывает свой отпечаток и на управленческую практику. Возникает вопрос «Какую систему формировать и как в ней обеспечивать саму безопасность?».

В принципе, правомерно употребление обоих понятий, при этом важно определить, какой «комплекс» имеется в виду. Комплексная безопасность – это совокупность отдельных видов безопасности; это объект определенной управленческой системы. В свою очередь, эта система может быть комплексной или специализированной по виду. В вузе как организации, в которой мы наблюдаем множество видовых угроз, система обеспечения безопасности должна быть комплексной, хотя каждый вид требует компетентной специализации. Для того чтобы соединить эти специализации действительно в комплексную систему обеспечения требуется как минимум координация, которая при условии высокоорганизованной социально-управленческой структуры и программно-информационного обеспечения может быть системно интегрирована. Таким образом, речь идет о формировании комплексно-интегрированной системе обеспечения безопасности.

Следует подчеркнуть, что в законодательных и нормативно-правовых основах обеспечения безопасности образовательных организаций весьма объемно и даже в отдельных видах инструктивно и детализированно представлены регулирующие и запретительные меры с соответствующими гипотезами, диспозициями и санкциями. Вместе с тем сравнительно узок анализ правоприменительной практики, больше сосредоточенного на отдельных случаях.

В последнее время значительно вырос научный и практический интерес к вопросам обеспечения безопасности территории. Так, Распоряжением Правительства Российской Федерации от 03.12.2014 № 2446-р утверждена Концепция постро-

⁵ Maskari Sanad Al and ect. Security and Vulnerability Issues in University Networks Proceeding of the World Congrecc on Engineering. London : U.K. 2011. Julay 6–8. P. 39.



ения и развития аппаратно-программного комплекса технических средств (АПК) «Безопасный город»⁶. Ее основными задачами являются выработка общей концепции построения и развития системы; рассмотрение вопросов создания единого информационного пространства в сфере защиты общественной безопасности; создание эффективных механизмов межведомственного взаимодействия по вопросам создания и функционирования системы. Реализация данной концепции ведется по разным направлениям. В целях обеспечения эффективного выполнения мероприятий в рамках указанной Концепции в субъектах Российской Федерации созданы рабочие группы по реализации вопросов, связанных с внедрением и развитием АПК «Безопасный город». В прямой связи с проектом «Безопасный город» АО «Рособоронэкспорт» разработала новый комплекс «Противодействие терроризму и обеспечение правопорядка», представляющий собой целостную масштабируемую систему безопасности, предназначенную для выявления источников террористических угроз и противоправных действий, проведения антитеррористических мероприятий, обеспечения правопорядка, охраны особо важных объектов и защиты прибрежной зоны. Комплекс создан на основе реального российского и мирового опыта разработки и внедрения систем противодействия терроризму и обеспечения правопорядка различного уровня. Системой оснащены МВД России, подразделения охраны объектов Росатома и ФСО России.

Ядром комплекса стала интегрированная автоматизированная система «Безопасный город». Интеллектуальные программные системы способны обеспечить высокую степень кибернетической безопасности национальных информационных систем от несанкционированного проникновения и вмешательства

в их работу. В него также входит информационно-аналитическая система мониторинга масс-медиа и различных баз данных, которая может использоваться для ведения информационной разведки и анализа источников угроз сразу по нескольким направлениям. Технические средства системы обеспечивают мониторинг текущей обстановки, прогнозирование развития ситуации, оповещение и распределение сил правопорядка, повышая эффективность их работы. Российские разработки включают весь комплекс специальной техники, систем автоматизированного управления и связи, вооружения и полицейского имущества для оснащения подразделений правопорядка и антитеррористических групп⁷.

В феврале 2016 г. принят вводимый с января 2017 г. Национальный стандарт Российской Федерации «Информационные технологии системы безопасности комплексные и интегрированные. Типовые требования к архитектуре и технологиям интеллектуальных систем мониторинга для обеспечения предприятий и территорий». В то же время в образовательных организациях России и, в частности, в высших учебных заведениях эти наработки находят лишь частичное использование. Данное обстоятельство связано с недостаточной теоретико-методологической, концептуальной и технологической проработкой проблемы обеспечения комплексной интегрированной безопасности вузов с использованием автоматизированных информационных систем, в том числе, в мониторинговом режиме. По аналогии с АПК «Безопасный город» и в его рамках необходимы разработка и внедрение мониторинга в сфере защиты комплексной безопасности вуза, создание эффективных механизмов межведомственного взаимодействия по вопросам создания и функционирования системы обеспечения безопасности («Безопасный университет»).

⁶ Распоряжение Правительства РФ [Электронный ресурс]. URL: <http://government.ru/media/files/OapVppc8jyA.pdf> (дата обращения: 18.11.2016).

⁷ См.: URL: https://ria.ru/defense_safety/20161116/1481488218.html (дата обращения: 18.11.2016)



Материалы и методы

В качестве методов исследования были использованы следующие:

- анализ законодательных и нормативно-правовых актов по вопросам обеспечения безопасности образовательных организаций, соответствующих материалов Минобрнауки России и отдельных вузов, научных публикаций и материалов СМИ;
- ситуационное моделирование систем безопасности образовательных организаций;
- проектное моделирование формирования новой комплексно-интегрированной архитектуры системы безопасности вуза.

Результаты исследования

Безопасность является обязательным условием эффективной деятельности современного вуза, одним из важнейших средств реализации его целевого функционала и повышения его конкурентоспособности. В общем виде система безопасности может быть определена как «комбинация людских, материальных и финансовых ресурсов, используемая компетентными службами предприятия в сложившихся условиях, границах функциональных возможностей имеющегося обеспечения и направленная на обнаружение источников внешних и внутренних негативных воздействий на процессы и ресурсы предприятия, на ликвидацию указанных источников, нейтрализацию негативного воздействия или на устранение его последствий»⁸. Конечными результатами реализации мер по обеспечению безопасности являются снижение рисков возникновения пожаров, аварийных ситуаций, травматизма и гибели студентов, преподавателей и сотрудников организации; повышение санитарно-эпидемиологического благополучия учреждения; укрепление антитеррористической безопасности и предупреждения правонарушений;

создание необходимой материально-технической базы и комфортной среды для безопасного функционирования вуза.

При этом важным вопросом является обоснованная оценка эффективности обеспечения безопасности в образовательных организациях, которую необходимо включить как в процедуры внутривузовского аудита, так и государственного надзора за образовательной деятельностью. Для такой оценки возможно применение различных моделей, описанных в литературе [3].

Однако независимо от выбранной модели при осуществлении оценки эффективности работы по обеспечению безопасности образовательных организаций, по мнению авторитетных специалистов, необходим учет общих методологических принципов [10]. В их трактовке могут быть предложены следующие позиции:

- принцип объективности предполагает выбор и применение методического инструментария, критериев, показателей и индикаторов, с помощью которых максимально точно и адекватно можно судить об эффективности деятельности вуза в обеспечении безопасности;
- принцип системности делает необходимой систематичность оценки эффективности; определение ее с учетом всех значимых внутренних и внешних факторов, повторяемость оценочных процедур с установленной временной частотой; учет и взаимосвязь всех показателей эффективности;
- принцип комплексности ориентирует на комплексное использование в методическом инструментарии различных источников информации, критериев, соответствующих шкал, показателей и индикаторов;
- принцип непрерывности в данном случае делает необходимым обеспечение безопасности в мониторинговом режиме;
- принцип технологичности требует реализации достаточно простых,

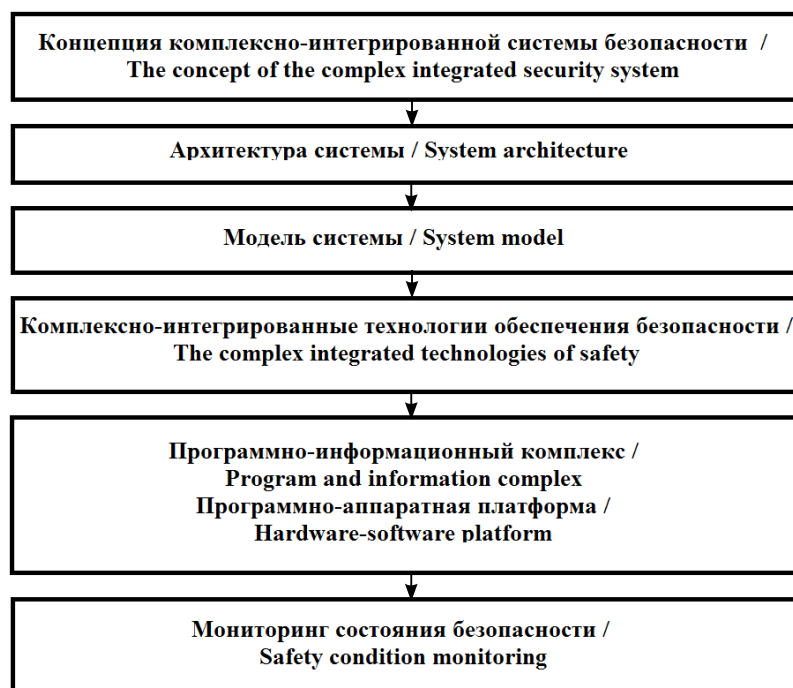
⁸ Национальный стандарт Российской Федерации. ГОСТ Р 56875-2016. Информационные технологии. Системы безопасности комплексные и интегрированные. Типовые требования к архитектуре и технологиям интеллектуальных систем мониторинга для обеспечения безопасности предприятий и территорий. Официальное издание. М. : Стандартинформ, 2016. 76 с.

экономичных, удобных, понятных, доступных технологий и методик оценки эффективности; использование автоматизированной и информационной системы в составе технических, аппаратных, компьютерных, программных средств.

Реализация этих принципов предполагает использование методов ситуационного и проектного моделирования.

На рисунке 1 представлена схема комплексно-интегрированной системы безопасности вуза, в которой концепция, архитектура и модель системы выведены на программно-информационный комплекс. При этом архитектура систем безопасности представляет собой составную часть архитектуры вуза, определяемой в терминологии выше-

указанного Национального стандарта. Эта часть обеспечивает функционирование организации и ее целостность, защиту от разного рода негативных воздействий. Архитектура системы безопасности определяет состав организационно-правового, методического, технического и программного обеспечения систем мониторинга состояния объектов; требования к функциям служб безопасности, специальному оборудованию и электронным коммуникациям, процедурам подготовки информации для принятия решений по их нейтрализации инцидентов-угроз безопасности и минимизации рисков ущерба в основных видах (направлениях) деятельности образовательной организации.



Р и с. 1. Схема комплексно-интегрированной системы безопасности образовательной организации

Fig. 1. Schema of comprehensive integrated security system of an educational organisation

Особенностью комплексно-интегрированной системы безопасности является функционирование единого программно-информационного комплекса на соответствующей программно-аппаратной платформе в определенной информационной среде с единой базой данных и техническими средствами.

Программно-аппаратная платформа определяется как «совокупность оборудования вычислительных комплексов, средств связи операционных систем и программных средств общего назначения, на базе которых создаются автоматизированные системы для реализации прикладных задач сбора, обработки дан-

ных и управления объектами в одной или нескольких сферах деятельности»⁹.

Модель системы безопасности представляет собой упорядоченную совокупность организационной структуры вуза, материальных и информационных потоков (документов, сообщений, сигналов), алгоритмов идентификации и измерения характеристик состояния целостности и безопасности объектов мониторинга в текущей или прогнозной ситуации. При этом под мониторингом понимается систематический сбор и обработка информации по процессам и объектам внимания для оценки их состояния, мер реагирования и прогнозов развития с целью принятия решений, в том числе в режиме онлайн. Важно правильно построить мониторинговую систему показателей и индикаторов обеспечения безопасности образовательной организации. Используемые в настоящее время подходы и методы анализа многообразной и обширной информации, способы представления результатов этого анализа не всегда дают возможность создать ясную интегральную картину текущего уровня безопасности и оценку эффективности ее обеспечения. Поэтому использование в практике системы показателей и индикаторов безопасности в мониторинговом режиме позволит сжато и наглядно представить результаты оценки уровня безопасности вуза.

Предлагается выделить следующие основные показатели оценки эффективности системы безопасности вузов в системно-комплексном плане по видам: личная (физическая и психологическая), информационная, техническая (инженерно-эксплуатационная), пожарная, антитеррористическая безопасность и профилактика правонарушений; санитарно-эпидемиологическое, гигиеническое и медицинское обеспечение. Проявление этих показателей в комплексно-интегративном аспекте может быть рассчитано по следующим индикаторам:

– индикатор соответствия отдельных элементов защиты нормативным требованиям (по результатам проверок);

– индикатор поддержания соответствия и оперативности реагирования на снижение значения индикатора (по обнаружению и устранению недостатков);

– индикатор реагирования на сообщения (жалобы) о нарушениях безопасности и потенциальных угрозах по оперативной связи;

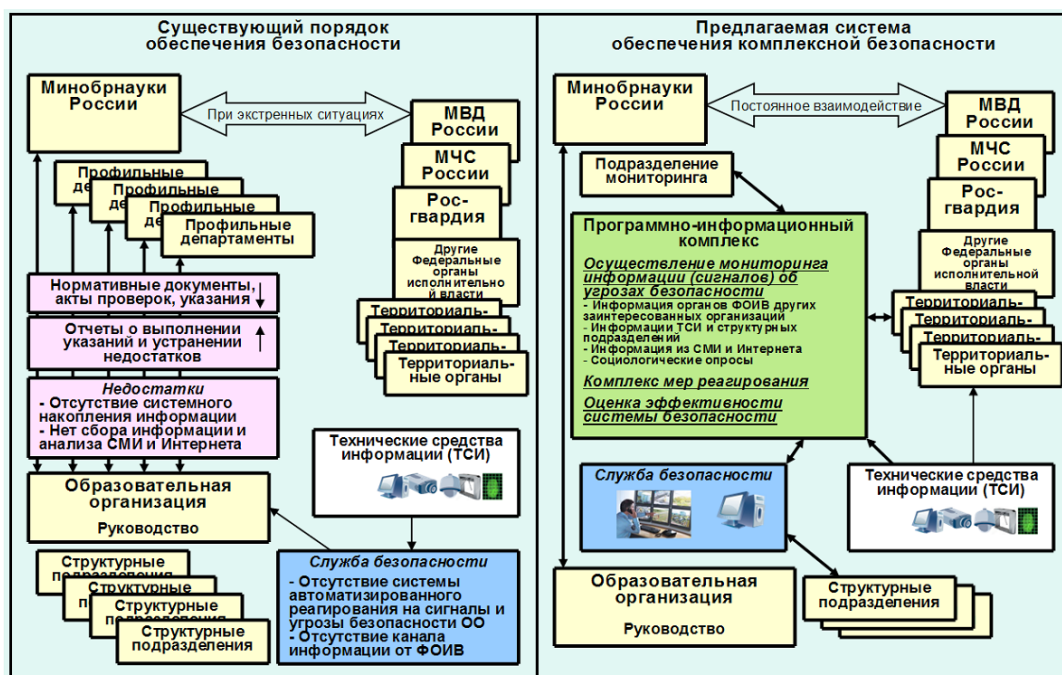
– индикатор удовлетворенности безопасностью студентов, преподавателей и сотрудников по результатам массовых опросов;

– уровень обеспечения безопасности (интегративный индикатор) [12]).

Как видно из левой части приведенной на рис. 2 схемы существующего порядка и предлагаемой системы, в настоящее время единая комплексно-интегрированная система обеспечения безопасности в вузах и профильное подразделение в структуре Минобрнауки России отсутствует. Взаимодействие с вузами по отдельным видам безопасности осуществляется только по линии отдельных департаментов, а на местах – территориальных органов федеральных ведомств.

Главным отличием от существующей системы и ядром предлагаемой выступает Программно-информационный комплекс, обеспечивающий прием и обработку информации (сигналов) о возникновении непосредственных либо возможных угрозах безопасности, в том числе от ТСИ в автоматическом режиме, информации местных органов ФОИВ, сообщений средств массовой информации, социологических опросов и т. д.; реагирование в автоматическом режиме на возникшие угрозы, их идентификацию и реализацию комплекса мер по устранению либо ликвидации негативных последствий; оценку эффективности состояния комплексной безопасности образовательной организации.

⁹ Там же. С. 10.



Р и с. 2. Существующая и предлагаемая системы обеспечения безопасности вуза

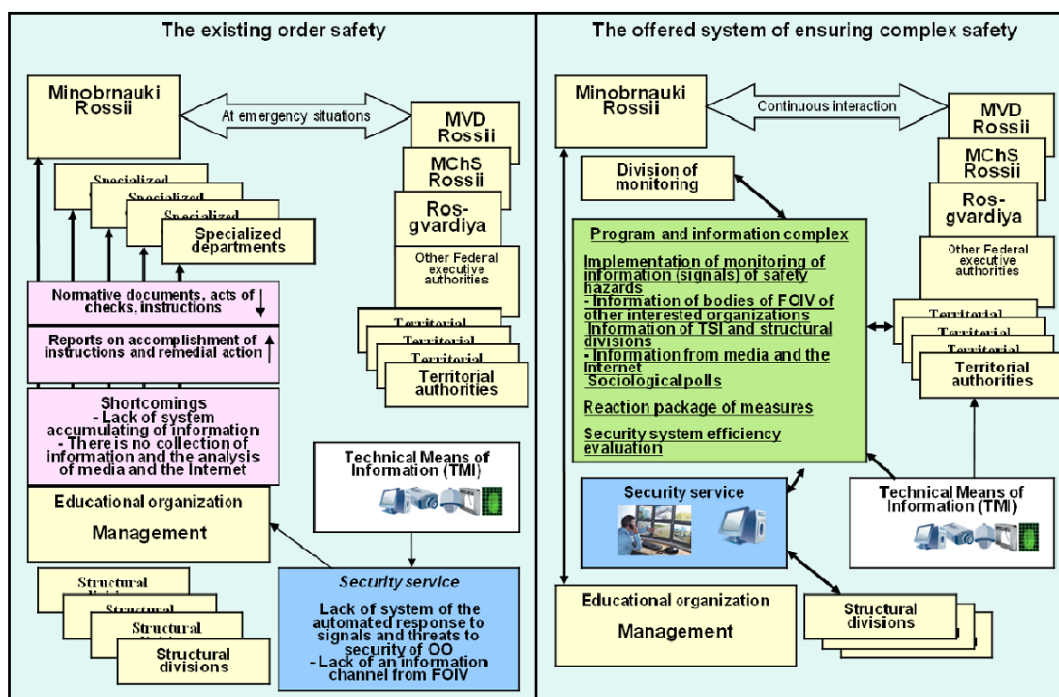


Fig. 2. Existing and proposed systems of security in a higher education institution

Обсуждение и заключения

Определены основные контуры модели комплексно-интегрированной системы безопасности вуза, алгоритм взаимодействия ее субъектов. Выделены основные показатели и индикаторы, позволяющие в мониторинговом режиме измерять и оценивать эффективность обеспечения безопасности образовательной организации. Принципы оценки безопасности едины – оценивается мера соответствия требованиям нормативных документов и тенденции изменения состояния безопасности. Но структуры систем безопасности, их архитектуры, моделей, программно-информационных комплексов, показателей и индикаторов, методики оценки безопасности различны. Предлагаемая комплексно-интегрированная система безопасности имеет следующие преимущества:

- опора на реализацию нормативных требований при учете удовлетворенности безопасности со стороны студентов, преподавателей и сотрудников в едином программно-информационном комплексе современной архитектуры и модели безопасности;
- оперативное реагирование, принятие и реализация управленческих решений на основе результатов оценки состояния безопасности в образовательной организации;
- оптимизация алгоритма взаимодействия образовательной организации с территориальными подразделениями федеральных органов исполнительной власти, органами власти субъектов Российской Федерации и местного самоуправления в интегрированных форматах общенациональной, регионально-территориальной и личной безопасности.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Бачкова С. П., Шегаев И. С. Управление обеспечением безопасности и антитеррористической защищенностью образовательной организации // Евразийский научный журнал. 2015. № 10. С. 104–107. URL: <http://elibrary.ru/item.asp?id=25353654> (дата обращения: 11.10.2016).
2. Березина Т. Н. Эмоциональная безопасность субъектов образовательной среды как психологическая проблема // Человеческий капитал. 2013. № 9 (57). С. 133–138. URL: <http://elibrary.ru/item.asp?id=21094312> (дата обращения: 11.10.2016).
3. Корытова Г. С., Зокотнова Е. Ю. Психологическая безопасность и защищенность образовательной среды: факторы риска, угрозы и условия // Вестник Томского государственного педагогического университета. 2015. № 9 (162). С. 96–102. URL: <http://elibrary.ru/item.asp?id=24309344> (дата обращения: 11.10.2016).
4. Кисляков П. А. Современные угрозы социальной безопасности образовательной среды и их профилактика // Современные исследования социальных проблем: электронный научный журнал. 2013. № 2 (22). С. 1. URL: <http://elibrary.ru/item.asp?id=19088219> (дата обращения: 11.10.2016).
5. Узлов Н. Д. Социально-психологическая безопасность в образовательном учреждении: угрозы, мониторинг, превенция // Личность в экстремальных условиях и кризисных ситуациях жизнедеятельности. 2015. № 5. С. 117–122. URL: <http://elibrary.ru/item.asp?id=24358086> (дата обращения: 11.10.2016).
6. Батова В. Н. Экономическая безопасность учреждений высшего профессионального образования в условиях глобализации // Современные проблемы науки и образования. 2015. № 1-1. С. 639. URL: <http://elibrary.ru/item.asp?id=25323931> (дата обращения: 11.10.2016).
7. Богатырева Ю. И. Модель обеспечения информационной безопасности школьников при создании инфобезопасной среды образовательного учреждения // Известия Тульского государственного университета. Гуманитарные науки. 2013. № 3-2. С. 14–26. URL: <http://elibrary.ru/item.asp?id=21179219> (дата обращения: 11.10.2016).
8. Ярошенко Г. В. Интеллектуальная безопасность России в контексте реализации образовательной политики // Государственное и муниципальное управление. Ученые записки СКАГС. 2014. № 3. С. 195–199. URL: <http://elibrary.ru/item.asp?id=22297939> (дата обращения: 11.10.2016).
9. Мухаметзянова Ф. Ш., Трегубова Т. М. Адаптация международного опыта обеспечения безопасности студентов в условиях глобализации и международной образовательной интеграции // Казанский



педагогический журнал. 2015. Т. 3, № 6-3. С. 33–37. URL: <http://elibrary.ru/item.asp?id=25051480> (дата обращения: 11.10.2016).

10. Ковальчук О. В. Методические положения оценки эффективности образовательной деятельности в муниципальных образовательных системах // *Современные проблемы науки и образования*. 2011. № 6. С. 154. URL: <http://elibrary.ru/item.asp?id=17388487> (дата обращения: 11.10.2016).

11. Дулясова М. В., Маркин В. В. «Безопасный университет» в социально-проектном дискурсе: мониторинг и оценка эффективности // *Власть*. 2016. № 12. С. 129–136. URL: <http://jour.isras.ru/index.php/vlast/article/view/4868/4647> (дата обращения: 11.10.2016).

Поступила 21.12.2016; принята к публикации 11.01.2017; опубликована онлайн 30.03.2017.

Об авторах:

Дулясова Марина Веденеевна, главный научный сотрудник ФГБОУ ВО «Российский государственный университет нефти и газа им. И. М. Губкина» (119991, Россия, г. Москва, Ленинский пр-т, д. 65), доктор экономических наук, профессор, **ORCID: <http://orcid.org/0000-0001-5562-9402>**, marved@mail.ru

Маркин Валерий Васильевич, главный научный сотрудник ФГБН «Институт социологии Российской академии наук» (117218, Россия, г. Москва, ул. Кржижановского, д. 24/35, корп. 5), доктор социологических наук, профессор, **ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-8851-0471>**, markin@isras.ru

Заявленный вклад авторов:

Дулясова Марина Веденеевна – общее руководство проектом, описание предлагаемой системы обеспечения безопасности вуза; написание текста статьи.

Маркин Валерий Васильевич – теоретический анализ по проблеме исследования; обозначение методологической основы исследования; описание методологии моделирования системы обеспечения безопасности, критериев, показателей и индикаторов мониторинга состояния безопасности вузов, оценки эффективности системы; написание текста статьи.

Все авторы прочитали и одобрили окончательный вариант рукописи.

REFERENCES

1. Bachkova SP, Shegayev IS. Upravleniye obespecheniem bezopasnosti i antiterroristicheskoy zashchishchennostyu obrazovatelnoy organizatsii [Management of safety and anti-terrorist security of an educational organisation]. *Evrasiyskiy nauchnyy zhurnal* = Euroasian Scientific Journal. 2015; 10:104-107. Available at: <http://elibrary.ru/item.asp?id=25353654> (accessed 11.10.2016). (In Russ.)
2. Berezina TN. Emotsionalnaya bezopasnost subektov obrazovatelnoy sredy kak psikhologicheskaya problema [Emotional safety of the subjects of educational environment as a psychological problem]. *Chelovecheskiy kapital* = Human capital. 2013. 9(57):133-138. Available at: <http://elibrary.ru/item.asp?id=21094312> (accessed 11.10.2016). (In Russ.)
3. Korytova GS, Zakotnova EYu. Psikhologicheskaya bezopasnost i zashchishchennost obrazovatelnoy sredy: faktory riska, ugrozy i usloviya [Psychological safety and security of the educational environment: risk factors, threats and conditions]. *Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta* = Tomsk State Pedagogical University Bulletin. 2015; 9(162):96-102. Available at: <http://elibrary.ru/item.asp?id=24309344> (accessed 11.10.2016). (In Russ.)
4. Kislyakov PA. Sovremennye ugrozy sotsialnoy bezopasnosti obrazovatelnoy sredy i ikh profilaktika [Modern threats to social safety at the educational environment and their prevention]. *Sovremennye issledovaniya sotsialnykh problem* = Modern Research of Social Problems. 2013; 2(22):1. Available at: <http://elibrary.ru/item.asp?id=19088219> (accessed 11.10.2016). (In Russ.)
5. Uzlov ND. Sotsialno-psikhologicheskaya bezopasnost v obrazovatelnom uchrezhdenii: ugrozy, monitoring, preventsiya [Social and psychological safety in an educational institution: threats, monitoring, prevention]. *Lichnost v ekstremalnykh usloviyakh i krizisnykh situatsiyakh zhiznedeятelnosti* = Person in Extreme Conditions and Crisis Situations of Activity. 2015; 5:117-122. Available at: <http://elibrary.ru/item.asp?id=24358086> (accessed 11.10.2016). (In Russ.)
6. Batova VN. Ekonomicheskaya bezopasnost uchrezhdeniy vysshego professionalnogo obrazovaniya v usloviyakh globalizatsii [The economic security of institutions of higher education under globalisation].

Sovremennyye problemy nauki i obrazovaniya = Modern Problems of Science and Education. 2015; 1-1:639. Available at: <http://elibrary.ru/item.asp?id=25323931> (accessed 11.10.2016). (In Russ.)

7. Bogatyreva YuI. Model obespecheniya informatsionnoy bezopasnosti shkolnikov pri sozdanii infobezopasnoy sredy obrazovatel'nogo uchrezhdeniya [Model for provision of schoolchildren's information security during creation of a safe and information environment at an educational institution]. *Izvestiya Tul'skogo gosudarstvennogo universiteta. Gumanitarnye nauki* = Tula State University Bulletin: Humanities. 2013; 3-2:14-26. Available at: <http://elibrary.ru/item.asp?id=21179219> (accessed 11.10.2016). (In Russ.)

8. Yaroshenko GV. Intellekturnaya bezopasnost' Rossii v kontekste realizatsii obrazovatel'noy politiki [Russia's intellectual security in the context of implementation of educational policy]. *Gosudarstvennoe i munitsipalnoye upravleniye. Uchenye zapiski SKAGS* = The Public and municipal authority. SKAGS Bulletin. 2014. 3:195-199. Available at: <http://elibrary.ru/item.asp?id=22297939> (accessed 11.10.2016). (In Russ.)

9. Mukhametzyanova FSh, Tregubova TM. Adaptatsiya mezhdunarodnogo opyta obespecheniya bezopasnosti studentov v usloviyakh globalizatsii i mezhdunarodnoy obrazovatel'noy integratsii [Adaptation of the international experience of students' security under conditions of globalisation and international educational integration]. *Kazanskiy pedagogicheskiy zhurnal* = Kazan Pedagogical Journal. 2015. 6-3(3):33-37. Available at: <http://elibrary.ru/item.asp?id=25051480> (accessed 11.10.2016). (In Russ.)

10. Kovalchuk OV. Metodicheskiye polozheniya otsenki effektivnosti obrazovatel'noy deyatel'nosti v munitsipal'nykh obrazovatel'nykh sistemakh [Methodological provisions for efficiency evaluation of educational activities in a municipal educational systems]. *Sovremennyye problemy nauki i obrazovaniya* = Modern Problems of Science and Education. 2011. 6:154. Available at: <http://elibrary.ru/item.asp?id=17388487> (In Russ.)

11. Dulyasova MV, Markin VV. «Bezopasnyy universitet» v sotsialno-proektnom disкурse: monitoring i otsenka effektivnosti ["Safe university" in a social and project discourse: monitoring and efficiency evaluation]. *Vlast* = Power. 2016. 12:129-136. Available at: <http://jour.isras.ru/index.php/vlast/article/view/4868/4647> (In Russ.)

Submitted 21.12.2016; revised 11.01.2017; published online 30.03.2017.

About the authors:

Marina V. Dulyasova, Chief Researcher, Gubkin Russian State University of Oil and Gas (65 Leninsky Ave, Moscow 119991, Russia), Dr.Sci. (Economy), professor, **ORCID:** <http://orcid.org/0000-0001-5562-9402>, marved@mail.ru

Valeriy V. Markin, Chief Researcher, Institute of Sociology of the Russian Academy of Science (24/35 Bd. 5 Krzhizhanovskiy St., Moscow 117218, Russia), Dr.Sci. (Sociology), professor, **ORCID:** <http://orcid.org/0000-0002-8851-0472>, markin@isras.ru

Contribution of the authors:

Marina V. Dulyasova managed the research project, wrote the introduction, conclusion and the part about different systems of higher education institution security.

Valeriy V. Markin reviewed the literature, described materials and methods of the research, wrote the parts about methodologies of modeling the systems of higher education institution security and efficiency evaluations.

All authors have read and approved the final manuscript.



РАЗВИТИЕ КЛИНИЧЕСКОГО ОБУЧЕНИЯ КАК ВАЖНОГО КОМПОНЕНТА МОДЕРНИЗАЦИИ ЮРИДИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Т. В. Худойкина¹, В. В. Лысенко²*

¹ ФГБОУ ВО «МГУ им. Н. П. Огарёва», г. Саранск, Россия,
**thudoykina@mail.ru*

² ГОУ «Приднестровский государственный университет
им. Т. Г. Шевченко», г. Тирасполь, Приднестровье

Введение: современная модернизация юридического образования в России ставит акцент на развитие ее практической составляющей. Повышение качества высшего юридического образования напрямую зависит от включения в него практико-ориентированных компонентов. В этом плане необходимо развитие клинического обучения в процессе подготовки будущих юристов на базе юридических клиник, действующих в качестве структурных подразделений высших учебных заведений. Клиническое юридическое обучение должно заключаться как в специальной предварительной теоретической подготовке студентов-юристов, так и в практической работе по оказанию бесплатной правовой помощи малоимущим и другим социально слабо защищенным категориям граждан.

Материалы и методы: сравнительный анализ опыта работы различных российских клиник позволил выявить их сходства и существенные различия между ними, сопоставить различные варианты клинического обучения, определить общие проблемы и предложить эффективную модель работы юридических клиник, способствующую получению профессиональных навыков и достижению качества правовых услуг, оказываемых студентами.

Результаты исследования: проведен сравнительный анализ юридических клиник, с помощью которого выявляются их общие черты и различия. Установлено, что функционирование российских клиник организовано по-разному. Процесс выявления различий в организации и деятельности структурных подразделений вузов, осуществляющих клиническое обучение, позволил определить общие проблемы, с которыми встречаются сегодня в своей работе многие юридические клиники. Предложена модель эффективной работы юридических клиник по осуществлению практико-ориентированного (клинического) обучения студентов. Поэтапно раскрыт такой процесс обучения, постоянное применение которого позволяет активно вырабатывать профессиональные навыки (интервьюирование и консультирование по правовым вопросам, составление юридических документов, анализ дела и др.). Выделены основные условия достижения качества правовых услуг, оказываемых студентами под руководством преподавателей.

Обсуждение и заключения: даны рекомендации по перспективному развитию клинического обучения в российских вузах. Отмечается важность расширения клинического юридического обучения, его внедрения в общеобразовательный процесс. Указывается, что юридические клиники должны стать обязательным элементом профессиональной образовательной программы и для бакалавров, и для магистров.

Ключевые слова: клиническое обучение; юридическое образование; студент; юридическая клиника; практический навык; юридическая помощь

Для цитирования: Худойкина Т. В., Лысенко В. В. Развитие клинического обучения как важного компонента модернизации юридического образования // Интеграция образования. 2017. Т. 21, № 1. С. 124–137. DOI: 10.15507/1991-9468.086.021.201701.124-137

DEVELOPMENT OF CLINICAL LEGAL STUDIES AS AN ESSENTIAL COMPONENT IN THE MODERNIZATION OF LEGAL EDUCATION

T. V. Khudoykina^{a}, V. V. Lysenko^b*

^a *National Research Mordovia State University, Saransk, Russia*

^{*} *thudoykina@mail.ru*

^b *Pridnestrovian State University, Tiraspol, Pridnestrovian*

Introduction: the current modernization of legal education in Russia puts emphasis upon the development of its practical component. Enhancement of the quality of higher legal education directly depends on the inclusion of practice-oriented components. In this respect, it is necessary to develop training of future lawyers based on legal clinics as structural units of higher educational institutions. Clinical legal education should combine the special pre-theoretical training of students as well as the practical work that has to do with rendering free legal assistance to socially vulnerable categories of citizens.

Materials and Methods: comparative analysis of the experience of various Russian legal clinics made it possible to identify the similarities and differences between them, comparing different versions of clinical training, recognizing common problems and proposing an effective model of legal clinics' activity enabling the learners to obtain professional skills and to improve the quality of legal services rendered by students.

Results: the authors demonstrate and analyze different activities of Russian legal clinics, established in institutions of higher education. The process of detecting differences among structural divisions of universities providing legal training, allowed us to determine the common problems encountered by a legal clinic during day-to-day activity. The authors propose a model for legal clinics' effective activity pertaining to the implementation of a practice-based training of students. The article reveals the learning process of developing professional skills (interviewing and advising on legal issues, drafting legal documents, case analysis, etc.) gradually. Necessary conditions for ensuring quality of legal services provided by students under the guidance of teachers are highlighted.

Discussion and Conclusions: recommendations for the future development of legal clinic education in Russian universities are given. The importance of expanding legal clinic-based education, its implementation in the educational process is underscored. The significance of legal clinics for bachelor's and master's degree programmes is pointed.

Keywords: legal clinic-based studies; legal education; student; legal clinic; practical skill; legal assistance

For citation: Khudoykina TV, Lysenko VV. Development of clinical legal studies as an essential component in the modernization of legal education. *Integratsiya obrazovaniya* = Integration of Education. 2017; 1(21):124-137. DOI: 10.15507/1991-9468.086.021.201701.124-137

Введение

Новые образовательные стандарты усложнили задачи подготовки современного юриста. Кардинально поменялось само понимание сущности образования. Исходя из нового российского законодательства, данный термин определяется как целенаправленный процесс воспитания и обучения, обеспечение обучающихся совокупностью знаний, умений, навыков, необходимых для их профессионального развития. Поэтому внедряется новая формула: юридическое образование – это целенаправленный процесс подготовки практикующего юриста. Если умение – это основанная на знании способность что-нибудь делать, а навык – умение, доведенное до автоматизма, то, соответственно,

определенного рода умения и навыки будущих юристов могут приобретаться ими в процессе неоднократного повторения, т. е. в процессе осуществления ими практики. Индикаторами качества юридического образования являются профессиональные компетенции, многие из которых можно сформировать только в реальных условиях практической деятельности.

Сегодня в России уровень подготовки студентов-юристов не соответствует условиям развития современного общества и связано это в первую очередь с отсутствием должного внимания к практической составляющей обучения. Проблему качества образования также породило и резко возросшее количество студентов. В итоге: «дипломированных –

126



Зарубежный опыт показывает, что клиническое юридическое обучение во всех странах развивалось в многообразных формах, неформализованно и творчески [см., напр.: 3; 4]. И в современной зарубежной практике происходят в этом направлении кардинальные изменения [5]. Например, внедряется страхование расходов на юридическую помощь [6; 7]. В связи с этим важно всестороннее изучение опыта организации клинического юридического образования в зарубежных странах, что и делается сегодня отдельными авторами [см., напр.: 8].

В последнее время в России наблюдается новый всплеск интереса к юридическим клиникам, причем их организация и деятельность получила некоторое правовое оформление на федеральном уровне. На сегодняшний день, по неофициальным данным, размещенным на сайте Центра развития юридических клиник (который был создан в 2011 г.), в Российской Федерации действуют более 230 клиник⁴.

Уже несколько лет подряд обсуждаются проблемы качества клинического юридического обучения [9; 10], поднимаются вопросы недостаточности практических компонентов в образовательном процессе [11], отсутствия или неэффективного применения практико-ориентированных или инновационных методов преподавания. И одновременно определяются отдельные пути повышения качества клинического обучения [12; 13], мероприятия по приобретению практических навыков [14–16], предлагается применение отдельных образовательных технологий [17], делаются попытки по разработке минимальных требований (стандартов) деятельности юридических клиник [18; 19].

Изучение опыта различных юридических клиник, действующих в российских вузах, неразработанность понятийного аппарата, пробелы законодательного регулирования, проблемы финансирования, формирования штатного расписания

юридических клиник, неопределенности их статуса в вузах, вопросы оплаты труда кадрового состава, повышения эффективности инновационных методов обучения требуют серьезных научно-практических разработок.

Материалы и методы

Контент-анализ (формализованное, качественно-количественное изучение) научной и учебно-методической литературы, материалов научно-практических конференций, круглых столов, интернет-ресурсов, официальных сайтов вузов (юридических факультетов, юридических клиник) помог в разработке научной доктрины, установлении сущности клинического обучения, его особенностей и возможностей.

С помощью сравнительного анализа сопоставлены разнообразные подходы к организации клинического (практико-ориентированного) обучения в вузах, определена относительная самостоятельность юридических клиник, выявлены сходства и существенные различия между ними. Установлено, что положительный опыт деятельности отдельных клиник может быть полезен различным юридическим клиникам в процессе совершенствования своей работы. Определена их основная организационная форма, способствующая образовательным целям – они должны быть созданы и действовать на базе юридических факультетов (вузов) в качестве структурных подразделений либо без такого статуса.

Метод анализа документов позволил провести обзор информационных материалов и статистических данных по деятельности юридических клиник в России (их активному функционированию или пассивному существованию, когда в реальности – только наличие приказа о создании). Изучение положений о клиниках, их этических кодексов, правил приема граждан способствовало определению принципов работы данных структур.

⁴ Автономная некоммерческая организация «Центр развития юридических клиник». Официальный сайт. URL: <http://codolc.com/clinics> (дата обращения: 05.01.2017).



Обобщение клинической практики дало возможность оценить целесообразность включения практических курсов в общеобразовательную программу, выявить реальную потребность в применении новых эффективных форм практико-ориентированного обучения, определить проблемы, с которыми встречаются в своей работе юридические клиники.

Определение общих проблем клиник позволило с помощью логического вывода сформулировать пути их преодоления. Даны рекомендации по совершенствованию клинического (практического) юридического обучения, улучшению работы клиник. Сформулированы основные направления их функционирования (предварительная подготовка студента и практическая деятельность), эффективные в рамках клинического обучения и формирующие профессиональные навыки интервьюирования, консультирования, составления юридических документов. Предложена модель деятельности юридических клиник, способствующая достижению качества оказываемых бесплатных юридических услуг.

Результаты исследования

Сущность клинического обучения, его особенности и возможности. Проблему модернизации юридического образования частично способно решить введение и развитие на базе юридических факультетов (вузов) клинического обучения. Последнее следует трактовать как процесс практико-ориентированного обучения, которое заключается в профессиональной подготовке социально ориентированных юристов на базе юридических клиник как структурных подразделений высших учебных заведений, где студенты под руководством преподавателей или практикующих юристов работают с «живыми» юридическими ситуациями, находят правовые решения и помогают клиентам в реализации их прав.

Клиническое юридическое обучение как практическая подготовка студентов

должна осуществляться только на базе юридических клиник (центров, бюро, консультаций) как структурных подразделений вузов, поскольку только в таком случае можно организовать эффективное совмещение практической работы и учебного процесса. Клиническое обучение должно быть достаточно серьезным дополнением стандартного юридического образования, давать реальную возможность студентам применить теоретические знания на практике и тем самым обеспечить себя необходимым опытом в области юриспруденции (научиться принимать и опрашивать граждан, готовить консультации, составлять различные юридические документы, обращаться в государственные и муниципальные органы и др.).

При таком подходе изменяется сам вектор обучения: работая в клинике над разрешением конкретной жизненной ситуации (над правовой проблемой) студент понимает, каких теоретических знаний ему не хватает, и начинает переходить от практической деятельности к пополнению необходимых теоретических основ, а затем наоборот, но только на более качественном уровне.

Роль юридических клиник заключается, с одной стороны, в приобретении студентами практических навыков, необходимых в их будущей профессии (образовательная составляющая), а с другой – в оказании бесплатных правовых услуг населению (социальная составляющая). Однако именно образовательная составляющая определяет все основные цели деятельности клиники. Для эффективного обучения студентов важно не количество консультаций, а «качественная проработка юридических проблем и их осмысление»⁵.

В силу того, что деятельность юридической клиники должна быть направлена прежде всего на реализацию образовательных задач, поэтому она, конечно, не может решить все проблемы в регионе, связанные с оказанием правовых услуг.

⁵ Юридическая клиника и современное юридическое образование в России: учеб.-практ. пособие / отв. ред. С. Л. Дегтярев. М.: Волтерс Клувер, 2004. 256 с. URL: <http://www.twirpx.com/file/1360651/> (дата обращения: 05.01.2017).

Но самое главное, чтобы оказываемые услуги в итоге всегда были качественными. Этому должны способствовать сами процедуры работы в клинике: специальная подготовка студентов – обязательное прохождение ими клинических курсов (все занятия должны проводиться в интерактивной форме); совместная деятельность клиницистов в подгруппах; проверка всей работы преподавателями; возможность обращения к специалистам-практикам.

Согласно Федеральному закону о бесплатной юридической помощи, студенты, работающие в клинике, не имеют права представлять и защищать интересы своих клиентов в судебных и иных государственных органах. Они могут только консультировать по различным правовым проблемам и составлять документы юридического характера (исковые заявления, ходатайства, справки, жалобы, письма, претензии и др.). Но данный перечень не является закрытым. Юридические клиники вправе по своему усмотрению оказывать и другие услуги: например, осуществлять правовое информирование населения, заниматься правовым просвещением (проводить тематические семинары для разных категорий граждан, готовить и распространять буклеты по наиболее актуальным вопросам законодательства и др.).

Вся работа в рамках клинического обучения (прием граждан, правовое просвещение) должна осуществляться студентами в свободное от основного учебного процесса время. Стажировка в клинике, оказание правовых услуг населению могут быть также включены в расписание общеобразовательных занятий, если это будет предусмотрено учебным планом.

Юридическая клиника должна иметь специальное помещение, оборудованное мебелью, множительной и компьютерной техникой, имеющей доступ к справочным правовым системам. Должны быть штатные сотрудники, обеспечивающие постоянное функционирование данных структур (заведующий, вспомогательный персонал – лаборант, ме-

тодист и др.). К работе со студентами в обязательном порядке должны привлекаться преподаватели (специалисты по тем или иным отраслям права) либо практические работники.

Отдельные российские вузы заинтересованы в активном функционировании юридических клиник, но остается немало высших учебных заведений, где они пассивно существуют (когда в реальности – только наличие приказа о создании и «видимость» работы). В современный период заинтересованности в развитии клиник может способствовать то, что их наличие является одним из критериев общественной аккредитации вуза, проводимой Ассоциацией юристов России.

Общие черты юридических клиник и их подходов к клиническому обучению в России. Участниками клинического обучения являются:

1) студенты (студенты-клиницисты, студенты-консультанты, студенты-стажеры). В клиниках проходят практику обучающиеся старших курсов, например, студенты (бакалавры) в основном третьих и четвертых курсов, но в некоторых юридических клиниках к работе допускаются обучающиеся второго курса;

2) преподаватели (преподаватели-кураторы, преподаватели практики, преподаватели-специалисты и др.).

В большинстве случаев юридические клиники являются структурными подразделениями высших учебных заведений, занимающихся подготовкой юристов. Есть отдельные клиники, имеющие статус самостоятельного юридического лица, тем не менее их деятельность связана с вузом. (Истории развития клинического движения в России известны и другие формы юридических клиник: межвузовские юридические клиники, организованные при участии нескольких вузов; юридические клиники, созданные при некоммерческих организациях, действующие при юридических фирмах, юридических консультациях, коллегиях адвокатов, и др. Минусом является то, что образовательная составляющая в этих клиниках отходит на второй план).



В клиниках, являющихся структурными подразделениями вузов, основными являются образовательные цели (приобретение практических навыков). Студенту предоставляется уникальная возможность научиться, как правильно опросить клиента, квалифицированно проконсультировать его, полно и четко составить исковое заявление и другие юридические документы, разрешить сложные проблемы профессиональной этики юриста и т. д.

Во многих юридических клиниках ведется делопроизводство (так или иначе разработаны и заполняются специальные бланки и формы – карточки приема клиентов, журналы их регистрации, отчеты по оказанным услугам и др.). Далеко не везде, но заводятся дела по правовым проблемам, с которыми обратились клиенты. В отдельных клиниках разработаны системы хранения информации.

Как правило, студенты работают самостоятельно. Однако преподаватель организует и контролирует их основную деятельность по оказанию бесплатной юридической помощи.

Приобретаются практические навыки на основе реальных дел (жизненных ситуаций). В основном оказываются услуги по гражданским, семейным, трудовым, земельным, жилищным, наследственным, административным, налоговым и иным делам. Во многих юридических клиниках не берутся за проблемы, связанные с уголовным правом и процессом. Существуют отдельные клиники, специализирующиеся только в конкретных сферах, например, по вопросам обращения в Европейский суд по правам человека, экологическим проблемам, работе со школьниками и др.⁶

Юридическая помощь в клиниках в основном оказывается малоимущим (чей доход ниже прожиточного уровня) и другим социально слабо защищенным категориям граждан (безработным, пенсионерам, инвалидам, одиноким матерям,

несовершеннолетним, и др.), но во многих клиниках бесплатную юридическую помощь получают все обратившиеся.

Основные различия в организации и деятельности юридических клиник.

Несмотря на вышеприведенные общие характеристики, в целом деятельность юридических клиник и осуществление на их базе клинического обучения в российских вузах организованы по-разному.

Теоретический курс «Юридическая клиника» может быть как включен, так и не включен в общий процесс обучения. В настоящее время наблюдается положительная тенденция дальнейшего расширения круга вузов, в которых данный курс (его название может быть и другим: «Профессиональные навыки юриста», «Оказание бесплатной юридической помощи населению», «Юридическое консультирование» и др.) становится обязательным для всех студентов.

Большинство юридических клиник основывается на добровольной стажировке студентов в клинике. Однако есть отдельные вузы, в которых клиническое обучение является обязательным для всех обучающихся. Например, в Санкт-Петербургском государственном университете все студенты юридического факультета привлекаются к работе в клинике, но не все допускаются до консультирования клиентов, они распределяются по функциональным группам: консультанты, диспетчеры, служба информации и анализа, группа рекламы и внешних связей.

Клиники также отличаются наличием или отсутствием обязательного специального теоретического обучения студентов-клиницистов для подготовки к практической деятельности. Полезность данного обучения признается многими клиниками, но не везде оно реально проводится. Методика преподавания клинических курсов может существенно различаться. Обычно вузы основываются на собственных методических разработках преподавателей,

⁶ Дранжевский М. Д. Возможность создания единой системы юридических клиник // Проблемы организации и функционирования юридических клиник в России : сборник докладов второй ежегод. общерос. конф. / под общ. ред. М. Д. Дранжевского. М., 2011. С. 14–20. URL: http://law.sfu-kras.ru/users/Files/254/ilya_shevchenko/. 2. 9.pdf (дата обращения: 05.01.2017).

задействованных в клиническом обучении. В большинстве российских клиник отсутствует специальная «подготовка преподавателей к работе в качестве кураторов» [19, с. 11].

Еще одним главным отличием является: задействованы либо нет в работе со студентами-клиницистами консультирующие преподаватели-специалисты по различным отраслям права, привлекаются ли юристы-практики. Только в отдельных юридических клиниках привлекаются такие специалисты. Клиники различаются по количеству работающих в них преподавателей (в одних клиниках работают всего один или два преподавателя-куратора, ответственных за качество оказываемой студентами правовой помощи). В других – есть возможность у студентов-клиницистов обратиться за проверкой подготовленной консультации или составленного документа к преподавателю-специалисту по конкретной отрасли права (трудового, семейного, земельного и др.).

Во многих клиниках выполняемая работа засчитывается студентам в качестве производственной практики. Например, работа студентов в юридической клинике Мордовского государственного университета им. Н. П. Огарева по решению ученого совета юридического факультета может засчитываться им в качестве учебной либо производственной практики. По окончании прохождения клинического обучения студентам-клиницистам выдается сертификат.

Проблемным остается вопрос об оплате труда преподавателей, работающих в клинике. В некоторых клиниках осуществляется оплата труда, как правило, одного преподавателя либо эта ставка делится на несколько сотрудников. Оплата производится из почасового фонда или учитывается в учебной нагрузке.

Также важным отличием является: взаимодействует или не взаимодействует юридическая клиника с органами государственной власти и местного самоуправления, некоммерческими организациями. Анализ различных документов (интернет-сайтов, научных статей,

докладов, информационных буклетов) позволил сделать вывод о том, что не так много клиник отмечают взаимодействие с тем или иным органом, должностным лицом, общественной организацией и т. д. Есть клиники, которые сотрудничают со средствами массовой информации (например, ведут в периодической печати рубрику вопросов и ответов).

Клиниками проводится консультирование граждан либо реализуются иные проекты, также направленные на формирование у студентов практических навыков. Некоторые клиники (центры) осуществляют иные проекты. Например, Центр студенческой юридической помощи Московского государственного юридического университета в рамках правового просвещения населения на безвозмездной основе проводил правовые занятия со школьниками 1–11 классов, студентами колледжей и вузов по различным правовым темам: защите прав потребителей; имущественным, семейным и трудовым отношениям; ответственности за причинение вреда; права при задержании правоохранительными органами и др. Юридическая клиника Мордовского государственного университета осуществляла выездные мероприятия в муниципальные районы Республики Мордовия, где оказывались юридические услуги населению; проводились мероприятия в домах-интернатах для престарелых и инвалидов, а также выездные семинары по правам и льготам инвалидов, тематические семинары в общественных организациях; посещались детские дома-интернаты (организовывали познавательные игры с воспитанниками) и др. Возможна медиативная деятельность клиник, в которых на бесплатной основе оказываются услуги по проведению процедуры медиации [20, с. 229]. Предлагается создание научных юридических клиник в России [21].

Модель эффективной работы юридических клиник. Одной из сегодняшних проблем рассогласования образовательной системы с рынком труда является трудоустройство выпускников



не по специальности, что во многом связано с несоответствием модели подготовки кадров требованиям практики. Поэтому деятельность юридических клиник должна быть построена по следующему сценарию. В рамках клинического юридического обучения студенты сначала проходят специальную теоретическую подготовку, в ходе которой осваивают правила опроса клиента, анализа дела, юридического консультирования, особенности профессиональной этики, специфику коммуникативного взаимодействия, технику составления юридических документов и др. Затем применяют полученные знания в процессе практической деятельности (приобретают профессиональные навыки).

Следовательно, клиническое обучение должно обязательно включать два этапа: предварительную подготовку студентов и их практическую работу.

Этап предварительной подготовки в ходе клинического юридического обучения – это прохождение студентами специальных (клинических) курсов, на которых студенты должны научиться, как правильно опросить клиента, вести делопроизводство, проанализировать дело, выработать позицию по делу, подготовить юридическую консультацию и т. д.

Если в общеобразовательном процессе могут применяться пассивные, активные и интерактивные методы, то в рамках клинического обучения должны использоваться только интерактивные методы, поскольку они направлены на непосредственное включение обучающихся в реальный процесс восприятия информации. Поэтому все занятия необходимо проводить в интерактивной форме (практический тренинг, ролевые и деловые игры, показательные выступления, работа в малых группах, групповые дискуссии и др.). В зарубежном клиническом юридическом обучении активно применяются, например, такие клинические методики как семинар, надзор и работа на местах и др. [22]. Темы в клиническом семинаре могут быть следующими: коммуникации, интервьюирование, неформальное расследо-

вание фактов, рассказов, теория дела, сотрудничество, вступительные заявления и заключительные аргументы и др. [23].

Этап практической работы в рамках клинического обучения – это основной процесс приобретения профессиональных навыков, который осуществляется в ходе оказания реальной правовой помощи населению. Студенты самостоятельно принимают граждан, опрашивают их, выступают в роли консультантов, вовлекаются в работу с правозащитными организациями (коллегиями адвокатов), правоприменительными органами, перенимают опыт специалистов. Все действия юриста студенты выполняют самостоятельно (индивидуально, в парах, малой группой), но под контролем преподавателей. Преподаватель не должен вмешиваться в контакт студента с клиентом (за исключением отдельных сложных ситуаций).

По каждому делу должен осуществляться контроль со стороны преподавателя – специалиста по конкретной отрасли права. Студент-клиницист предоставляет преподавателю на проверку подготовленные консультации, проекты юридических документов. Все эти действия способствуют достижению качественного конечного результата – бесплатная юридическая помощь становится квалифицированной.

Юридическая помощь как разновидность социальной помощи – это всегда адресное содействие, ориентированное на определенного субъекта в целях достижения для него полезного результата [24, с. 14]. Ее бесплатность относится именно к лицу, которому такие услуги предоставляются в рамках клинического обучения, а работа преподавателей по руководству студентами, оказывающими помощь, должна оплачиваться либо из федерального бюджета, либо за счет собственных средств образовательных организаций.

Обсуждение и заключения

Современное клиническое обучение как важный компонент юридического образования сталкивается с рядом проблем:

- отсутствие четкой регламентации организации и деятельности юридических клиник на законодательном уровне;

- неопределенность статуса юридических клиник в системе высшего профессионального образования;

- вопросы финансирования клиник и оплаты труда их кадрового состава;

- недостаток квалифицированных кадров, способных и желающих обучать студентов практическим навыкам;

- отсутствие обязательных требований (нормативных стандартов и их ресурсного подкрепления) деятельности клиник и др.

Решение этих вопросов будет способствовать дальнейшему развитию юридических клиник в России.

Действующие нормативные правовые акты не предусматривают обязанность вуза создавать юридические клиники, не устанавливают требований к содержанию и методам обучения студентов практическим навыкам. Все отдано на усмотрение высших учебных заведений (обязательность прохождения практики в юридической клинике, программы клинического обучения и т. п.). Необходимо включение в российское законодательство большего количества норм, которые бы регулировали вопросы деятельности юридических клиник на базе образовательных организаций высшего образования, что будет спо-

способствовать дальнейшему развитию и совершенствованию данных структур.

Требуется более четкая регламентация статуса юридических клиник. Проблема неопределенности их статуса в законодательстве породила проблему организационной формы на практике. Вузовские юридические клиники создаются как структурные подразделения вуза без какой-либо конкретизации либо как лаборатории, центры, отделы, студенческие бюро, студенческие консультации и др.

Необходимо решить проблемы финансирования юридических клиник, вопросы учета нагрузки преподавателей по руководству работой студентов-клиницистов. Требуют разрешения проблемы кадрового обеспечения данных структурных подразделений вуза высококвалифицированными преподавателями, имеющими практический опыт работы юриста. Важно создать систему специальной подготовки преподавателей, задействованных в практико-ориентированном обучении студентов.

Юридические клиники должны стать обязательным элементом профессиональной образовательной программы как для бакалавров, так и для магистров. Но они должны функционировать только в том случае, если будут созданы все условия, обеспечивающие оказание именно квалифицированной юридической помощи.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Смолин О. Н. Высшее образование: борьба за качество или покушение на человеческий потенциал? // Социологические исследования. 2015. № 6. С. 91–101. URL: <http://elibrary.ru/item.asp?id=23804545> (дата обращения: 05.01.2017).

2. Люблинский А. О «юридических клиниках» // Журнал Министерства Юстиции. 1901. № 1. С. 175–181. URL: <http://codolc.com/files/76/4e/764ebb855453bfb740fdcd472c0939fa.docx> (дата обращения: 05.01.2017).

3. Chavkin D. A. Clinical Legal Education: A Textbook for Law School Clinical Programs. Washington : LexisNexis, 2002. 184 p. URL: <http://www.lexisnexis.com/documents/lawschool/2008-09%20lexisnexis%20law%20school%20publications%20catalog.pdf> (дата обращения: 05.01.2017).

4. Sheppard S., Enfield W. The History of Legal Education in the United States: Commentaries And Primary Sources 2-volume set. The Lawbook Exchange, Ltd, 2006. 1206 p. URL: <https://www.goodreads.com/book/show/8776020-the-history-of-legal-education-in-the-united-states> (дата обращения: 05.01.2017).



5. Miller R. H. Law School Confidential: A Complete Guide to the Law School Experience: By Students, for Students. St. Martin's Press, 2011. 432 p. URL: https://books.google.ru/books?id=kLvQCgAAQBAJ&printsec=frontcover&hl=ru&source=gbs_ge_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false (дата обращения: 05.01.2017).
6. Kilian M. Alternatives to Public Provision: The Role of Legal Expenses Insurance in Broadening Access to Justice: The German Experience // Journal of law and society. 2009. Vol. 30, no. 1. Pp. 31–48. URL: <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/1467-6478.00244/pdf> (дата обращения: 05.01.2017).
7. Faure M. G., Mot J. P. B. Comparing third party financing of litigation and legal expenses insurance // Journal of Law, Economics and Policy. 2012. Vol. 8, no. 3. Pp. 743–777. URL: https://papers.ssrn.com/sol3/papers.cfm?abstract_id=2168438 (дата обращения: 05.01.2017).
8. Немечкин В. Н. Зарубежный опыт развития клинического юридического образования // Российский научный журнал. 2014. № 5 (43). С. 263–265. URL: <http://rnjournal.narod.ru/43.pdf> (дата обращения: 05.01.2017).
9. Доброхотова Е. Н. Юридические клиники и деятельность pro bono. Их отношение к системам бесплатной юридической помощи // Закон. 2012. № 11. С. 55–62. URL: <http://elibrary.ru/item.asp?id=18189595> (дата обращения: 05.01.2017).
10. Шугрина Е. С. Юридическая клиника в России: новое или хорошо забытое старое? // Актуальные проблемы российского права. 2013. № 7. С. 898–906. URL: <http://elibrary.ru/item.asp?id=19404975> (дата обращения: 05.01.2017).
11. Озерникова Т. Г., Смирнова И. Г., Тетерина Л. А. Особенности развития юридических клиник в современных условиях и их место в образовательном кластере // Известия Байкальского государственного университета. 2015. № 2. С. 310–314.
12. Дружинина А. В. Формирование компетенций в процессе обучения студентов-бакалавров в юридической клинике // Научно-исследовательские публикации. 2014. № 8 (12). С. 80–82. URL: <http://cyberleninka.ru/article/n/formirovanie-kompetentsiy-v-protssesse-obucheniya-studentov-bakalavrov-v-yuridicheskoy-klinike> (дата обращения: 05.01.2017).
13. Купцова О. В. Нравственные начала клинической юридической практики // Глобальный научный потенциал. 2015. № 1 (46). С. 117–119. URL: <http://elibrary.ru/item.asp?id=23437782> (дата обращения: 05.01.2017).
14. Казановская Ю. А. Юридическая клиника как субъект реализации бесплатной юридической помощи в Российской Федерации // Научный альманах. 2015. № 10-4 (12). С. 91–95. DOI: 10.17117/na.2015.10.04.091
15. Брызгинская Г. В., Углова Я. И. Обучение студентов-клиницистов учету психологических правил при интервьюировании клиентов // Paradigmata poznani. 2016. № 2. С. 66–68. URL: <http://elibrary.ru/item.asp?id=26253605> (дата обращения: 05.01.2017).
16. Погудин М. В. Юридическая клиника как технологический вектор социализации студента в российском образовательном пространстве // Профессиональное образование в современном мире. 2012. № 4 (7). С. 154–155. URL: http://revolution.allbest.ru/pedagogics/00267995_0.html (дата обращения: 05.01.2017).
17. Нарутто С. В. Образовательные технологии в юридической клинике // Актуальные проблемы российского права. 2013. № 7. С. 907–916. URL: http://arpr-msal.ru/articles/2014/06/30/article_100275.html (дата обращения: 05.01.2017).
18. Лукьянова И. Н. Современное юридическое клиническое образование в России: достижения и перспективы // Юридическое образование и наука. 2015. № 2. С. 9–11. URL: <http://www.consultant.ru/cons/cgi/online.cgi?req=doc;base=CJI;n=88781#0> (дата обращения: 05.01.2017).
19. Кулакова В. Ю., Маркова Т. Ю., Самсонова М. В. Юридические клиники в России: состояние и перспективы развития // Юридическое образование и наука. 2014. № 2. С. 8–11. URL: <http://elibrary.ru/item.asp?id=21588812> (дата обращения: 05.01.2017).
20. Hudoykina T. V. Current status and the development prospects of mediation in Russia as an alternative means for the settlement of economic disputes // International Journal of Economics and Financial Issues. 2015. Vol. 5, issue 3S. Pp. 224–230.
21. Осипов М. Ю. К вопросу о создании научных юридических клиник в России // Журнал российского права. 2016. № 10. С. 145–150. DOI: 10.12737/21543
22. Bryant S., Milstein E. S., Shalleck A. C. Transforming the education of lawyers: the theory and practice of clinical pedagogy. Durham, North Carolina : Carolina Academic Press, 2014. 420 p. URL: <http://www.cap-press.com/books/isbn/9781611634594/Transforming-the-Education-of-Lawyers-The-Theory-and-Practice-of-Clinical-Pedagogy> (дата обращения: 05.01.2017).

23. Epstein D., Aiken J. H., Mlyniec W. J. The Clinic Seminar. St. Paul, Ninn : West Academic, 2014. 848p. URL: https://system.na1.netsuite.com/core/media/media.nl?id=109142&c=3668083&h=bb3a9b247849a07ae56a&_xt=.pdf (дата обращения: 05.01.2017).

24. Панченко В. Ю. О понятии социальной помощи в современном обществе // Социологические исследования. 2012. № 5. С. 13–18. URL: <http://elibrary.ru/item.asp?id=17784500> (дата обращения: 05.01.2017).

Поступила 11.01.2017; принята к публикации 13.02.2017; опубликована онлайн 30.03.2017.

Об авторах:

Худойкина Татьяна Викторовна, заведующий кафедрой правовых дисциплин ФГБОУ ВО «МГУ им. Н. П. Огарёва» (430005, Россия, г. Саранск, ул. Большевикская, д. 68), доктор юридических наук, профессор, **ORCID: <http://orcid.org/0000-0001-9876-1438>**, thudoykina@mail.ru

Лысенко Владлена Владимировна, проректор по инновационно-проектной деятельности ГОУ «Приднестровский государственный университет им. Т. Г. Шевченко» (3300, Приднестровье, г. Тирасполь, ул. 25 Октября, д. 128), доктор юридических наук, профессор, **ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-9846-2750>**, **Researcher ID: A-4794-2017**, vlada.lisenco@gmail.com

Заявленный вклад авторов:

Худойкина Татьяна Викторовна – визуализация/представление данных в тексте; научное руководство; обеспечение ресурсами; подготовка начального варианта текста; сбор данных и доказательств; критический анализ и доработка текста.

Лысенко Владлена Владимировна – развитие методологии; изучение концепции; курирование данных; формализованный анализ данных.

Все авторы прочитали и одобрили окончательный вариант рукописи.

REFERENCES

1. Smolin ON. Vyssheye obrazovaniye: borba za kachestvo ili pokushenie na chelovecheskiy potentsial? [Higher education: fight for quality or encroachment on human potential]. *Sotsiologicheskiye issledovaniya* = Sociological Research. 2015; 6:91-101. Available at: <http://elibrary.ru/item.asp?id=23804545> (accessed 05.01.2017). (In Russ.)

2. Ljublinskiy A. O «yuridicheskikh klinikakh» [On legal clinics]. *Zhurnal Ministerstva Yustitsii* = Ministry of Justice Journal. 1901; 1:175-181. Available at: <http://codolc.com/files/76/4e/764ebb855453bf740fdcd472c0939fa.docx> (accessed 05.01.2017). (In Russ.)

3. Chavkin DA. Clinical legal education: A textbook for law school clinical programs. Washington: LexisNexis; 2002. Available at: <http://www.lexisnexis.com/documents/lawschool/2008-09%20lexisnexis%20law%20school%20publications%20catalog.pdf> (accessed 05.01.2017).

4. Sheppard S, Enfield W. The history of legal education in the United States: Commentaries and primary sources. The Lawbook Exchange; 2006. Available at: <https://www.goodreads.com/book/show/8776020-the-history-of-legal-education-in-the-united-states> (accessed 05.01.2017).

5. Miller RH. Law school confidential: A complete guide to the law school experience: By students, for students. St. Martin's Press; 2011. Available at: https://books.google.ru/books?id=kLvQCgAAQBAJ&printsec=frontcover&hl=ru&source=gbs_ge_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false (accessed 05.01.2017).

6. Kilian M. Alternatives to public provision: The role of legal expenses insurance in broadening access to justice: The German experience. *Journal of Law and Society*. 2009; 1(30):31-48. Available at: <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/1467-6478.00244/pdf> (accessed 05.01.2017).

7. Faure MG, Mot JPB. Comparing third party financing of litigation and legal expenses insurance. *Journal of Law, Economics and Policy*. 2012; 3(8):743-777. Available at: https://papers.ssrn.com/sol3/papers.cfm?abstract_id=2168438 (accessed 05.01.2017).

8. Nemechkin VN. Zarubezhnyy opyt razvitiya klinicheskogo yuridicheskogo obrazovaniya [Foreign experience of development of clinical legal education]. *Rossiyskiy nauchnyy zhurnal* = Russian Scientific Journal. 2014; 5(43):263-265. Available at: <http://rnjournal.narod.ru/43.pdf> (accessed 05.01.2017). (In Russ.)



9. Dobrohotova EN. Yuridicheskiye kliniki i deyatelnost pro bono. Ikh otnosheniye k sistemam besplatnoy yuridicheskoy pomoshchi [Legal clinics and pro bono activity. Their attitude to the free legal assistance system]. *Zakon* = Law. 2012; 11:55-62. Available at: <http://elibrary.ru/item.asp?id=18189595> (accessed 05.01.2017). (In Russ.)
10. Shugrina ES. Yuridicheskaya klinika v Rossii: novoye ili khorosho zabytoye staroye? [Legal clinic in Russia: A new or well-forgotten old?]. *Aktualnye problemy rossiyskogo prava* = Topical problems of Russian law. 2013; 7:898-906. Available at: <http://elibrary.ru/item.asp?id=19404975> (accessed 05.01.2017). (In Russ.)
11. Ozernikova TG, Smirnova IG, Teterina LA. Osobennosti razvitiya yuridicheskikh klinik v sovremennykh usloviyakh i ikh mesto v obrazovatelnom klastere [Specifics of development of legal clinics in today's environment and their place in the educational cluster]. *Izvestiya Baykalskogo gosudarstvennogo universiteta* = Baikal State University Bulletin. 2015; 2:310-314. (In Russ.)
12. Druzhinina AV. Formirovaniye kompetentsiy v processe obucheniya studentov-bakalavrov v yuridicheskoy klinike [Formation of competences in learning process of undergraduate students at legal clinics]. *Nauchno-issledovatel'skiye publikatsii* = Science and research publications. 2014; 8(12):80-82. Available at: <http://cyberleninka.ru/article/n/formirovanie-kompetentsiy-v-protsesse-obucheniya-studentov-bakalavrov-v-yuridicheskoy-klinike> (accessed 05.01.2017). (In Russ.)
13. Kuptsova OV. Nravstvennyye nachala klinicheskoy yuridicheskoy praktiki [The moral principles of clinical legal practice]. *Globalnyy nauchnyy potentsial* = Global Scientific Potential. 2015; 1(46):117-119. Available at: <http://elibrary.ru/item.asp?id=23437782> (accessed 05.01.2017). (In Russ.)
14. Kazanovskaya YuA. Yuridicheskaya klinika kak subekt realizatsii besplatnoy yuridicheskoy pomoshchi v Rossiyskoy Federatsii [Legal clinic as a subject of free legal assistance in Russian Federation]. *Nauchnyy almanakh* = Science almanac. 2015; 10-4(12):91-95. DOI: 10.17117/na.2015.10.04.091
15. Bryzhinskaya GV, Uglova YaI. Obucheniye studentov-klinitsistov uchetu psikhologicheskikh pravil pri interv'yuirovanii klientov [Teaching students-clinicians to psychological rules in interviewing clients]. *Paradigmata poznani*. 2016; 2:66-68. Available at: <http://elibrary.ru/item.asp?id=26253605> (accessed 05.01.2017). (In Russ.)
16. Pogudin MV. Yuridicheskaya klinika kak tekhnologicheskyy vektor sotsializatsii studenta v rossiyskom obrazovatelnom prostranstve [Legal clinic as a technological vector of a student's socialisation in Russian educational space]. *Professionalnoye obrazovaniye v sovremennom mire* = Vocational Education in Modern World. 2012; 4(7):154-155. Available at: http://revolution.allbest.ru/pedagogics/00267995_0.html (In Russ.)
17. Narutto SV. Obrazovatelnye tekhnologii v yuridicheskoy klinike [Educational technologies in a legal clinic]. *Aktualnye problemy rossiyskogo prava* = Topical Problems of Russian Law. 2013; 7:907-916. Available at: http://aprp-msal.ru/articles/2014/06/30/article_100275.html (accessed 05.01.2017). (In Russ.)
18. Lukyanova IN. Sovremennoye yuridicheskoye klinicheskoye obrazovaniye v Rossii: dostizheniya i perspektivy [Modern clinical legal education in Russia: Achievements and prospects]. *Yuridicheskoye obrazovaniye i nauka* = Legal Education and Science. 2015; 2:9-11. Available at: <http://www.consultant.ru/cons/cgi/online.cgi?req=doc;base=CJI;n=88781#0> (accessed 05.01.2017). (In Russ.)
19. Kulakova VYu, Markova TYu., Samsonova M. V. Yuridicheskiye kliniki v Rossii: sostoyaniye i perspektivy razvitiya [Legal clinic in Russia: current state and prospects of development]. *Yuridicheskoye obrazovaniye i nauka* = Legal Education and Science. 2014; 2:8-11. Available at: <http://elibrary.ru/item.asp?id=21588812> (accessed 05.01.2017). (In Russ.)
20. Khudoykina TV. Current status and development prospects of mediation in Russia as an alternative means for the settlement of economic disputes. *International Journal of Economics and Financial Issues*. 2015; 3S(5):224-230.
21. Osipov MYu. K voprosu o sozdanii nauchnykh yuridicheskikh klinik v Rossii [Revisiting the issue of establishing the scholarly legal clinics in Russia]. *Zhurnal rossiyskogo prava* = Journal of Russian Law. 2016; 10:145-150. DOI: 10.12737/21543
22. Bryant S, Milstein ES, Shalleck AC. Transforming the education of lawyers: Theory and practice of clinical pedagogy. Durham, North Carolina: Carolina Academic Press; 2014. Available at: <http://www.cap-press.com/books/isbn/9781611634594/Transforming-the-Education-of-Lawyers-The-Theory-and-Practice-of-Clinical-Pedagogy> (accessed 05.01.2017).
23. Epstein D, Aiken JH, Mlyniec WJ. The clinic seminar. St. Paul, Ninn: West Academic; 2014. Available at: https://system.na1.netsuite.com/core/media/media.nl?id=109142&c=3668083&h=bb3a9b247849a07ae56a&_xt=.pdf (accessed 05.01.2017).



24. Panchenko VYu. O ponyatii sotsialnoy pomoshhi v sovremennom obshchestve [On the concept of social assistance in contemporary society]. *Sotsiologicheskiye issledovaniya* = Sociological research. 2012; 5:13-18. Available at: <http://elibrary.ru/item.asp?id=17784500> (accessed 05.01.2017). (In Russ.).

Submitted 11.01.2017; revised 13.02.2017; published online 30.03.2017.

About the authors:

Tatyana V. Khudoykina, Head, Chair of Legal Disciplines, National Research Mordovia State University (68 Bolshevistskaya St., Saransk 430005, Russia), Dr.Sci. (Law), professor, **ORCID:** <http://orcid.org/0000-0001-9876-1438>, thudoykina@mail.ru,

Vladlena V. Lysenko, Vice rector for Innovations and Project Development, Pridnestrovian State University (128 Oktyabrya St., Tiraspol 3300, Pridnestrovian), Dr.Sci. (Law), **ORCID:** <http://orcid.org/0000-0002-9846-2750>, **Researcher ID:** A-4794-2017, vlada.lisenco@gmail.com

Contribution of the authors:

Tatyana V. Khudoykina – visualisation/presentation of data in the text; research supervision; provision of resources; preparation of the initial version of the text; gathering data and evidence; critical analysis and revision of the text.

Vladlena V. Lysenko – development of the methodology; study of the conception; data curation; a formalised analysis of the data.

All authors have read and approved the final manuscript.



МЕЖДИСЦИПЛИНАРНОСТЬ КАК МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЙ БАЗИС АНАЛИЗА ФЕНОМЕНА КОНФЛИКТА И ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПРОГРАММЫ «КОНФЛИКТОЛОГИЯ»

А. В. Алейников, А. И. Стребков*

*ФГБОУ ВО «Санкт-Петербургский государственный университет»,
г. Санкт-Петербург, Россия,*

**av-aleynikov@yandex.ru*

Введение: в статье исследованы закономерности развития и процесс институционализации конфликтологии как науки и образовательной дисциплины. Особое внимание уделено проблематизации основных черт междисциплинарного анализа конфликта, выделены трудности и проблемы структурирования политико-юридического пространства подготовки конфликтологов в России.

Материалы и методы: методологической основой исследования является междисциплинарная парадигма анализа конфликта, предполагающая его рассмотрение не только в качестве источника разрушений и гибели, но и как источника развития общества. Проанализирован практический опыт Санкт-Петербургского государственного университета по реализации образовательной программы по направлению подготовки «Конфликтология».

Результаты исследования: обосновано, что утверждение конфликтологии как особого знания связано с актуализацией теоретического осмысления и практического применения инструментов, преобразующих разрушительную силу конфликта. Выделены основные характеристики и классификация иерархично структурированных уровней функционирования теории конфликта и образовательной программы по конфликтологии, представлен междисциплинарный характер учебного плана и профессиональных компетенций выпускника.

Обсуждение и заключения: на основе анализа адаптационных практик выпускников образовательной программы обозначены проблемы, сдерживающие перспективное развитие конфликтологии как институционализированной саморефлексии социума о противоречиях в России. Представлены основные направления интеграции образовательных программ по конфликтологии для подготовки специалистов высокой квалификации в области разрешения конфликтов и поддержания мира в организационно-управленческой деятельности посредством организации мирных социальных взаимодействий и минимизации конфликтного потенциала решений в управлении. Проведенное исследование позволяет утверждать, что профилирующее содержание конфликтологии определяется необходимостью охвата знаний о системе и процессах конфликтного и мирного взаимодействия, институтах, средствах и гуманитарных технологиях урегулирования конфликтов и поддержания мира. С точки зрения авторов статьи, программа должна осуществляться на междисциплинарной основе, систематизируя знания о конфликте и разрабатывая матрицы оптимального поведения в ситуациях конфликта и сотрудничества.

Ключевые слова: конфликт; технологии урегулирования конфликтов и поддержания мира; общество; конфликтный потенциал; теория конфликта; конфликтологические компетенции; конфликтологическое образование; междисциплинарность

Для цитирования: Алейников А. В., Стребков А. И. Междисциплинарность как методологический базис анализа феномена конфликта и образовательной программы «Конфликтология» // Интеграция образования. 2017. Т. 21, № 1. С. 138–151. DOI: 10.15507/1991-9468.086.021.201701.138-151

INTERDISCIPLINARITY AS A METHODOLOGICAL BASIS FOR ANALYSIS OF CONFLICT PHENOMENON AND THE EDUCATIONAL PROGRAMME “CONFLICTOLOGY”

A. V. Aleinikov, A. I. Strebkov*
St. Petersburg State University, St. Petersburg, Russia,
**av-aleynikov@yandex.ru*

Introduction: the article deals with development patterns and the process of institutionalisation of conflictology as an educational discipline. The special attention is paid to main features of the interdisciplinary analysis of the conflict. Difficulties and problems of political and legal space of conflictology education are given a thorough account.

Materials and Methods: the interdisciplinary paradigm of conflict analysis is a methodological basis of the research, which implies its consideration not only as a source of destructions and dying but as a starting place of the society development. Saint-Petersburg State University’s practical experience in the implementation of the educational programme on conflictology was analysed.

Results: the approval of the conflictology as a special area of knowledge is connected with theoretical understanding and practical application of the tools transforming the destructive power of conflict. Understanding of the conflict as a contradiction between struggle and peace is important heuristic instrument. Main characteristics and classification of hierarchically structured levels of functioning of the conflict theory and the educational program on conflictology are determined; the interdisciplinary nature of the curriculum and professional competences of the graduates are presented.

Discussion and Conclusions: the problems, which restrain future development of conflictology as the institutionalised self-reflection of society about contradictions in Russia, are determined on the basis of the analysis of educated graduates’ adaptation practices. Main directions of integration of conflictological educational programmes for training specialists of high qualification in the field of conflict resolution and peace maintenance in organisational and management sphere are presented. This is achieved by organisation of peaceful social interactions and minimisation of the conflict potential of decisions in management. The research allows to state that the main content of conflictology is determined by the necessity to reach knowledge about the system and processes of conflict and peaceful interaction, institutions, means and humanitarian technologies of conflict resolution and peace maintenance. The authors believe that the programme should be implemented on the interdisciplinary ground, systematising knowledge about conflicts and developing templates of optimal behaviour in conflict or partnership situations.

Keywords: conflict; technologies of conflict resolution and peace maintenance; society; conflict potential; conflict theory; conflictological competences; conflictological education; interdisciplinarity

For citation: Aleinikov AV, Strebkov AI. Interdisciplinarity as a methodological basis for analysis of conflict phenomenon and the educational programme “Conflictology”. *Integratsiya obrazovaniya* = Integration of Education. 2017; 1(21):138-151. DOI: 10.15507/1991-9468.086.021.201701.138-151

Введение

Образовательная программа по конфликтологии уже имеет довольно содержательную историю и открывает уникальные возможности для внедрения и развития новых подходов к формированию углубленных знаний о конфликтах, приобретению навыков предупреждения, управления и разрешения работы с ними. В связи с этим чрезвычайно важным представляется то обстоятельство, что ни одна из известных нам отечественных образовательных программ не ведет подготовку специалистов в области альтернативных способов разрешения конфликтов и поддержания мира на междисциплинарной основе.

В работе М. Нуссбаум последовательно реализуется расхождение между образованием ради прибыли и демократическим образованием. Целью демократического образования является воспитание граждан мира, умеющих «считать своих сограждан равными себе и равноправными людьми, несмотря на различную расовую, религиозную, гендерную принадлежности или сексуальную ориентацию, относиться к согражданам уважительно, видеть в них цель приложения полученной прибыли, а не простой инструмент для ее извлечения и воспринимать любую чужую страну как часть сложного мироустройства, где



следует разрешать различные вопросы путем разумного, транснационального их обсуждения»¹. Решение данных задач трудно осуществить без междисциплинарного знания, признающего многообразие самого объекта познания, его способность изменяться в форме при сохранении содержания и исходящего из метода познания, наиболее адекватно отражающего многообразие объекта, его плюральный состав.

Без сомнения, в этом контексте есть основания говорить о закономерности развития конфликтологии как интегрированного знания, научной рефлексии, венчающей дифференциацию наук. Междисциплинарный характер предмета конфликтологии, долгие десятилетия остававшийся сферой повышенного интереса более чем десятка социогуманитарных наук, все более определенно локализуется в качестве целостного и многомерного явления, требующего системного и комплексного исследования посредством адекватных его содержанию средств и методов.

Таким образом, первая задача данной работы – попытаться проблематизировать основные черты междисциплинарного анализа конфликта, рассматривающего его позитивные и негативные свойства. В более общем плане это означает, что конфликтология рассматривает конфликт как один из основных законов, пронизывающих все сферы жизни общества, редуцируясь в особые способы взаимодействия, характерные для данной сферы.

В отечественной, советской традиции социогуманитарных наук в XX в. общество не могло анализироваться в рамках конфликтной парадигмы – «в стране “не было” конфликтов»². Это парадоксальная ситуация, поскольку проблематика конфликта и конфликтных взаимодействий в социальной действительности была центральной в теории К. Маркса. Его «конфликтная альтернатива» заключалась в признании и доказательстве тезиса о конфликтах как неизбежного и очень распространенного свойства со-

циальных систем. Конфликт – не аномалия или трагедия, а имманентное свойство социальности, условие и способ осуществления жизни, обеспечивающий ее устойчивость, целостность и развитие.

Р. Дарендорф отмечал, что «не наличие, а отсутствие конфликта является чем-то удивительным и ненормальным. Повод к подозрительности возникает тогда, когда обнаруживается общество или организация, в которых отсутствуют проявления конфликта» [1].

С вступлением российского общества в период трансформации возросли потребности в содержательном конфликтологическом знании, оперирующем специфическими познавательными средствами и своей методологией анализа социальной действительности. Сегодня остро ощущается потребность в установлении новых взаимосвязей между науками, отвечающих общемировым интегративным тенденциям опоры на выработку норм и принципов существования в конфликтном и мирном взаимодействии. Среди множества проблем в системе российского образования выявление конфликтологических аспектов жизни человека на основе интеграционных процессов в образовательном пространстве становится очень востребованным обществом, хотя и зачастую теряется в вавилонском многоголосии дифференцированных наук о конфликте и мире. Именно поэтому авторы полагают весьма актуальным обсуждение данных проблем в журнале «Интеграция образования». Более того, тематическая нацеленность журнала на распространение опыта интеграции образования и науки позволяет нам надеяться на интерес широкого круга специалистов к анализируемым современным тенденциям профессиональной подготовки конфликтологов, обладающих компетенциями и навыками в области гуманитарных технологий урегулирования конфликта и сохранения мира. Эти объективные запросы на новый контекст знаний при-

¹ Нуссбаум М. Не ради прибыли: зачем демократии нужны гуманитарные науки. М. : Изд. дом Высшей школы экономики, 2014. 192 с.

² Конфликт как проблема. Очерки современной теоретической и практической конфликтологии / Под ред. А. И. Стребкова, А. В. Алейникова, А. Г. Пинкевич. Санкт-Петербург : Фонд развития конфликтологии, 2015. 502 с.

вели к оформлению конфликтологии в относительно самостоятельную область научного знания, сопряженной с логикой становления и развития образовательной дисциплины и профессионального конфликтологического образования в высшей школе. Это означает, что в рамках образовательных программ по конфликтологии реализуется кристаллизация ее понятийно-категориального аппарата, конкретизация предметного поля и методологии, апробация технологий предупреждения и урегулирования конфликтов. В этом отношении наша вторая задача заключается в том, чтобы раскрыть процесс институционализации конфликтологии как науки и образовательной дисциплины, трудности и проблемы структурирования политико-юридического пространства подготовки конфликтологов. Решению этих задач и посвящена настоящая статья.

Обзор литературы

Вопрос о причинах возникновения конфликтов и стабильности социального порядка в исследовательских интеллектуальных стратегиях относится к числу базовых, поскольку эта «история столь же длительна и распространена, как и само человечество, и так же сложна, как сами науки и искусства»³. В социогуманитарных науках проблема конфликта – конститутивный элемент, так как все теории «должны сказать что-нибудь о вездесущности конфликта в социальной жизни» [2] (особенно в те исторические моменты, когда конфликты из чисто теоретической проблемы становятся реальной проблемой общества).

Известные российские конфликтологи представляют принципиальную значимость основной проблемы XXI в. так: «...Либо он станет веком конструктивного разрешения конфликтов, либо будет последним веком в истории цивилиза-

ции»⁴. В теоретическом конгломерате представлений о конфликте упрощенно доминируют два фокуса аналитической оптики: либо конфликт – естественное состояние социума, либо – отклонение от нормы. В целом данные исследовательские стратегии довольно хорошо описаны в литературе, поэтому мы сконцентрируем внимание лишь на требующих в рамках нашего анализа особого внимания параметрах.

В комплексе идей Й. Бертона, К. Боулдинга, К. Брайана, Дж. Вайнштейна, Дж. Голдстоуна, Р. Дарендорфа, Й. Галтунга, Г. Зиммеля, Р. Коллинза, Дж. Кнайта, Дж. Коткина, Л. Козера, Л. Крисберга, Дж. Ная, Р. Мертон, К. Митчела, Т. Парсонса, Р. Парка, Дж. Рекса, Дж. Эстебана [3–20], М. Алдаганова, А. Анцупова и А. Шипилова, А. Большакова, А. Глухой, Н. Гришиной, А. Дмитриева, А. Здравомыслова, Е. Степанова, С. Прошанова, Д. Фельдмана⁵ [21; 22] и других зарубежных и отечественных авторов конфликт представлен и как разрушительная сила, и как способ разрешения накапливаемых противоречий во взаимодействиях людей. В первом случае указывается на несистемный характер конфликта, во втором – на то, что он есть закон существующей системы, без которого она не может себя воспроизводить.

Г. Зиммель подчеркивал, что «все проблематичные явления заставляют нас лучше осознать то обстоятельство, сколь невообразимо противоречиво наше настоящее... Одни только филистеры могут полагать, что конфликты и проблемы существуют для того, чтобы быть разрешенными. И те, и другие имеют в обиходе и истории жизни еще другие задачи, выполняемые ими независимо от своего собственного разрешения. И ни один конфликт не существовал напрасно, если время не разрешит его, а заменит его по форме и содержанию дру-

³ The Concept of Order. Seattle : University of Washington Press, 1968.

⁴ Анцупов А. Я., Шипилов А. И. Конфликтология. СПб. : Питер, 2007. 490 с.

⁵ Гришина Н. В. Психология конфликта. СПб. : Питер, 2016. 576 с. ; Дмитриев А. В. Конфликтология. М. : Гардарики, 2000. 320 с. ; Здравомыслов А. Г. Социология конфликта. М. : Аспект Пресс, 1996. 317 с. ; Прошанов С. Л. Социология конфликта в России. История, теория, современность. М. : ЛКИ, 2008. 232 с. ; Степанов Е. И. Современная конфликтология : общие подходы к моделированию, мониторингу и менеджменту социальных конфликтов. М. : ЛКИ, 2008. 176 с. ; Фельдман Д. М. Политология конфликта. М. : Стратегия, 1998. 199 с.



гим»⁶. Признание за конфликтом его позитивных качеств, которые заключаются в его свойстве быть источником развития, открывает целую главу в анализе действительности как развивающейся и не стоящей на месте.

Материалы и методы

Проблема конфликта нуждается в операбельных методах и вариативном наборе прикладных инструментов. Как всякое социальное явление конфликт оказывается многообразней, многослойней и многокачественней, чем перечень используемых для его описания признаков. Именно это обстоятельство, на наш взгляд, требует обращения к иным методологическим основаниям и подходам для непротиворечивой интерпретации социального конфликта. Наиболее подходящей нам представляется междисциплинарная методология. Междисциплинарный анализ отражает всю сложность и подвижность, временную и пространственную изменчивость конфликта. Конфликт следует как за миром, так и за борьбой, использует равные этому соотношению способы посредничества, тем самым анализ его обязан носить такой же подвижный характер, использовать такой категориальный аппарат, который в данном соотношении мира и борьбы точно отвечает сложившейся ситуации. А чем в большей степени представлены особые причины особого соотношения мира и борьбы, тем в большей степени анализ конфликта должен приобрести тот или иной познавательный ракурс, тем в большей степени конфликт будет отягощен особыми причинами, играющими определяющую роль использования познавательной парадигмы. Междисциплинарная парадигма анализа феномена конфликта заключается также в учете общих, особенных и единичных условий взаимодействия, общих, особенных и единичных состояний субъектов конфликта, общих, особенных и единичных положений, которые явились исходными причинами конфликтного взаимодействия.

Междисциплинарность конфликтологии вытекает из объективно-субъективных особенностей самого конфликта, представленного во всех сферах жизни общества, различными индивидами и социальными группами с различной степенью нацеленности на борьбу.

Междисциплинарность конфликта проистекает еще из двойственности его социальных функций, разрушительной и созидательной. И эта его двойственная функция становится видимой функцией лишь в междисциплинарной парадигме анализа. Именно междисциплинарная парадигма анализа требует относиться к конфликту не только как к источнику разрушений и гибели, но и как к источнику развития, как маркеру, за которым следует новая история общества, освобожденного от прошлых проблем. Материалами для исследования являются преподавательский опыт авторов в реализации основной образовательной программы по направлению подготовки «Конфликтология» в Санкт-Петербургском государственном университете и результаты их предыдущих научных исследований [23; 24].

Результаты исследования

Конфликтологическому образованию в России уже более 15 лет, его политико-юридическое пространство определено Федеральным государственным образовательным стандартом высшего профессионального образования уровня магистратуры и бакалавриата. Впервые подготовка конфликтологов началась в Санкт-Петербургском государственном университете с 1999 г., когда была создана первая кафедра конфликтологии в России и разработан первый Государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования в области «Конфликтология».

Утверждение конфликтологии как особого знания и особого предмета этого знания – конфликта – означает принятие предъявляемых социумом требований к актуализации теоретического осмысления и практического применения ин-

⁶ Зиммель Г. Избранное. Созерцание жизни. М. ; СПб. : Центр гуманитарных инициатив, Университетская книга, 2014.

струментов, преобразующих разрушительную силу конфликта в созидательную силу, принятие того, что конфликт является существенной стороной жизни российского общества. В. В. Путин специально подчеркивал, что «конфликты всегда есть. Понимаете, конфликта нет только на кладбище, там все тихо и спокойно. Поэтому это нормальное явление, когда есть конфликт. Вопрос в том, чтобы найти цивилизованные инструменты решения конфликта и выходить из конфликта, укрепляя общество и государство, а не разрушая его». ⁷

Таким образом, признание теоретического осмысления закономерностей зарождения, протекания конфликта в различных социальных средах и технологий его предупреждения и разрешения, а значит, поддержания и сохранения мира, свидетельствует, что этот процесс основан на реальных потребностях современного российского общества и имеет широкую поддержку на всех уровнях организационного и политического обеспечения. Сегодня уже можно утверждать, что конфликтология как образовательная программа полностью институционализирована, имеет высокие ресурсы для устойчивого самовоспроизводства и развития, признана и поддерживается в полной мере российским государством, осознающим практическую значимость не только правовых, но и альтернативных способов разрешения конфликтов. Необходимость подготовки конфликтологов высшей квалификации продиктована временем, продиктована имманентной конфликтностью взаимодействий в обществе и, соответственно, повышением роли качественной экспертизы, переговоров и медиации как эффективных способов диагностики, профилактики, урегулирования и разрешения конфликтов.

Говоря о широком междисциплинарном характере конфликтологии, мы будем исходить из того, что «новая картина исследуемой реальности (дис-

циплинарная онтология) и новые нормы исследования, возникающие в результате «парадигмальных прививок», открывают иное, чем прежде, поле научных проблем, стимулируют открытие явлений и законов, которые до «парадигмальной прививки» вообще не попадали в сферу научного поиска»⁸.

В различных науках одно и то же явление, одни и те же причины и следствия получают различное обозначение. В этой конструкции междисциплинарность трактуется как отражение сознанием взаимодействия, изменяющегося по форме при сохранении своего экономического содержания, в рамках которой всегда предполагается в единстве увидеть различия, в различиях – единство. Междисциплинарные исследования, таким образом, предполагают постановку и решение научных задач, лежащих на пересечении предметных полей различных дисциплин, а в их основании лежит освоение новых проблемно-ориентированных предметных полей, «актуальная проблема, поставленная в новом предметном поле, решение которой не может дать ни одна из наук» [25].

Вряд ли в этой связи можно согласиться с утверждением, что для конфликтологии представляется проблематичной идентификация по своему предмету и методу, и она «представляет собой «адисциплинарную» сферу исследований, не признающую никакого разграничения знаний»⁹. Данный тезис может быть оспорен исходя из постулата о том, что конфликт как способ взаимодействия опосредует людей и доводит ими создаваемый продукт – общество – до такого союза, в котором его устойчивость, его стабильность, безопасность и вообще существование уже зависит от меньшей или большей силы конфликта. Таким образом, речь идет о конфликтологии как о «законоустанавливающей», «нормотетической» «дисциплине ядра», направленной на разработку общих законов.

⁷ Путин В. Встреча с представителями непарламентских партий [Электронный ресурс]. URL: <http://www.kremlin.ru/news/19659> (дата обращения: 27.10.2016).

⁸ Степин В. С. Теоретическое знание. М. : Прогресс-Традиция, 2000.

⁹ Кириллина В. Н. Конфликтный менеджмент. М. : ГУ-ВШЭ, 2010.



Мы хотели бы подчеркнуть то принципиальное обстоятельство, что представления о конфликте находят свою основу в состоянии современного общества. Законы, в пределах которых оно или развивается или стагнирует и деградирует, имеют свою специфику, заключающуюся в том, что они пробивают себе дорогу через конфликтные способы взаимодействия, через противоречия и их разрешение. Противоречия, постоянно накапливаясь, толкают общество к их разрешению, а их разрешение осуществляется либо посредством реформ (постепенным и неполным разрешением противоречий), либо посредством конфликта (снятием причин системных противоречий). Для реформы характерно разрешение противоречий исключением следствий, путем подчинения носителей противоположных интересов господствующим интересам путем уступок, частичным удовлетворением интересов противоположной стороны. Для конфликта характерно исключение причин, ведущих носителей социальных интересов к конфликту. Иными словами, конфликт, основанный на совпадающих и различных интересах, может быть урегулирован не искусственно, политически, а самим же конфликтом, свободным от принуждения со стороны государства, добровольным признанием необходимости его разрешения или посредством силы. И в данном случае конфликт обнажает свою вторую сущность – быть способом, разрешающим противоречие, явившееся нам в столкновении интересов.

Необходимо отметить, что перевод возникшего конфликта в переговорный процесс в конечном счете указывает на наличие доброй воли государственной власти разрешить накопленные противоречия мирным образом. Однако более важное значение имеет то, что конфликт собственную внутреннюю энергию направляет на разрешение самого себя, становится противоположностью бессмысленной борьбы там, где в ней нет необходимости.

В такой системе координат конфликт как специфический способ человеческой деятельности выражает собой некоторую сущность данного социального явления.

Вместе с тем на уровне явления конфликт всегда проявляется в виде взаимодействия двух и более субъектов или сторон. Самый главный паттерн, на который здесь нужно обратить внимание, – это то, что конфликт, несомненно, обнаруживают свою специфику в том, что предстает как «негативный способ взаимодействия субъектов в состоянии нацеленности на борьбу» за изменение или сохранение статусов, позиций, ролей, отстаивания интересов, ценностей и т. д.

Конституирование конфликтологии как отдельной научной дисциплины с собственным проблемным полем познания и специфической концептуальной рамкой анализа позволяет предложить свою классификацию иерархично структурированных уровней функционирования теории конфликта и образовательной программы, каждый из которых представляет собой сложное и многоярусное явление.

1. Общая конфликтология – теории «расширенного диапазона», предлагающие целостные представления об универсальном предмете исследования – феномене конфликта, ориентированные на разработку общих закономерностей конфликтных взаимодействий. На этом уровне вырабатывается категориальный аппарат и формируются методологические основы, базисные принципы рефлексивных конфликтологических процедур.

2. Специальные (отраслевые) теории конфликта – интеллектуальные конструкции, которые Р. Мертон называл «теориями среднего уровня». На этом уровне развиваются специфические подходы и модели конфликтных взаимодействий в экономической, политической, юридической, этнополитической, военной, психологической и других сферах общественной жизни.

3. Прикладная конфликтология – описательные практико-ориентированные способы, методы и технологии управления и разрешения конфликтов.

Следуя предложенной типологии, можно обозначить еще два аспекта: «конфликтоспособность» и «конфликтоустойчивость», выделенные в исследовании Ф. Глазла. Первое из них

означает способность субъекта к раннему и артикулированному восприятию конфликтных проявлений в себе и в своем окружении, понимание механизмов, способствующих эскалации конфликта и владение практическими методами, при помощи которых можно воздействовать на оппонентов или конфликтующие стороны. Конфликтоустойчивость представляет собой способность «конструктивно работать с расхождениями, трениями и напряженностью. Конфликтоустойчивые организации не будут при возникновении напряженности сбивы с толку, решения не будут блокироваться, когда возникает какое-то сопротивление»¹⁰.

Реализуемый в Институте философии Санкт-Петербургского государственного университета учебный план позволил найти баланс общеметодологических знаний о конфликтах и глубины освоения прикладных технологий и методов управления ими, открыв уникальные возможности для внедрения и развития новых подходов к формированию конфликтологических профессиональных компетенций, форм и методик образовательного процесса. Междисциплинарный характер компетентностного учебного плана и индивидуальные возможности его реализации представлен на примере профессиональных компетенций выпускника основной образовательной программы «Конфликтология» уровня бакалавриата, базирующихся на четкой концептуальной схеме:

- знание истории эволюции предмета конфликтологии, природы конфликта, его структуры, видов, детерминирующих факторов, особенностей динамики протекания в различных сферах жизнедеятельности общества, возможных способов работы с ними, условий, обеспечивающих предупреждение, разрешение и управление конфликтами и миром;

- проведение исследования по проблемам конфликтного и мирного взаимо-

действия в обществе, анализ конфликта и мира с использованием различных методологических и теоретических подходов, выявление детерминирующих факторов и закономерностей конфликтного и мирного взаимодействия;

- применение методологии междисциплинарного анализа конфликта и мира, использованию категориального аппарата гуманитарных и социальных наук с учетом предметного поля конфликтологии, многофакторной обусловленности конфликта и мира;

- владение навыками формирования общественного мнения по актуальным проблемам конфликтного и мирного взаимодействия в обществе;

- определение и применение необходимых технологий урегулирования конфликтов и поддержания мира;

- разработка и реализация социальных программ, снижающих уровень конфликтности в социальных сообществах, укрепляющих систему безопасности и мирных способов взаимодействия и направленных на достижение мира, социального компромисса, позитивного консенсуса, толерантности в различных сферах жизни общества;

- способность к анализу конфликтных ситуаций в организациях и учреждениях, подготовке экспертных заключений об их конфликтном потенциале, получению информации о состоянии организации с использованием методов прикладных исследований, разработке технологий разрешения корпоративных конфликтов, минимизации конфликтного потенциала тактических и стратегических решений в управлении¹¹.

В Санкт-Петербургском государственном университете подготовка магистрантов осуществляется с 2003 г. по трем образовательным программам – «Политическая конфликтология», «Технологии урегулирования конфликтов посредством переговоров», «Анализ и управ-

¹⁰ Глазл Ф. Конфликтменеджмент. Настольная книга руководителя и консультанта. Калуга : Духовное познание, 2002.

¹¹ Компетентностно-ориентированный учебный план основной образовательной программы высшего образования бакалавриата по направлению 37.03.02 «Конфликтология». URL: http://philosophy.spbu.ru/userfiles/edu/teacher/koup_pdf/2016/16_5044.pdf (дата обращения: 10.11.2016).



ление конфликтом». Развивая общеконфликтологические профессиональные компетенции, программы магистратуры позволяют, в частности, получить дополнительные компетенции переговорщиков и посредников в конфликте, например:

- организация пространства переговоров, управление и подготовка участников к работе, введению процедуры переговоров, снятию психологического напряжения, агрессии и обеспечению предсказуемости и безопасности;

- обеспечение взаимного обсуждения и адекватной коммуникации, выявлению интересов участников, лежащих в основе позиций и помощи в генерировании предложений по разрешению проблемы, проверке совместно со сторонами реалистичности и эффективности их предложений;

- организация обсуждения по сформированным «повесткам» участниками переговоров, стимулированию сближения сторон на основе их интересов, фиксированию и проверке достигнутых договоренностей.

Вместе с тем отметим проблемы, связанные с подготовкой специалистов высшей квалификации в рамках аспирантуры по конфликтологии. В рамках номенклатуры специальностей научных работников по политическим наукам существует специальность 23.00.06 «Конфликтология», содержание которой сужено рамками исследования противоречий в политическом и социальном пространстве, приводящих к конфликтам субъектов политического процесса и институтов политической системы. Кроме того, до настоящего времени попытки легитимировать отрасль науки «Конфликтология» и включить ее в перечень научных специальностей, а также осуществлять подготовку по данной отрасли науки в рамках аспирантуры и докторантуры не дали должных результатов, положительных решений не принято. В результате нет аспирантуры, диссертационных советов, кандидатов и докторов по данной отрасли науки.

Широкий междисциплинарный характер конфликтологии обусловил не только особую структуру и язык самой науки, но и технологию и методику

организации учебного процесса. В реализации образовательной программы в Санкт-Петербургском государственном университете принимают участие специалисты различных отраслей знания – философии, социологии, экономики, юриспруденции, истории, политологии, геоэкологии, психологии.

Кроме того, конфликтология как учебная дисциплина цикла гуманитарных наук включена в образовательные программы большинства гуманитарных факультетов СПбГУ, а также других вузов страны. Такие образовательные программы, как юриспруденция, экономика, социология, журналистика, связи с общественностью, геоэкология, психология, международные отношения, государственное и муниципальное управление и ряд других уже трудно себе представить вне конфликтологической компоненты профессиональной подготовки. Существенные теоретико-методологические, мировоззренческие и прикладные возможности и ресурсы теории социального конфликта, безусловно, расширяют необходимый набор профессиональных знаний, навыков и умений, необходимых для успешной деятельности в различных отраслях и сферах современной общественной жизнедеятельности.

Обсуждение и заключения

Остановимся на некоторых проблемах, которые сегодня сдерживают перспективное развитие конфликтологии в стране.

Во-первых, анализ адаптационных практик выпускников образовательной программы показал обоснованность внедрения в подготовку специалистов-конфликтологов принципа восхождения от абстрактного к конкретному, от теории к практике. Включение работодателей в состав Государственных аттестационных комиссий выявило востребованность прежде всего специалистов, обладающих прежде всего способностями к обучению.

Конфликтологическая теория даже при условии, что она не едина и включает в себя разнообразные модели причин и следствий зарождения, протекания и разрешения конфликтов предлагает

объяснения конфликта не только в некоторой абстракции, но и в четких ракурсах практических рецептов технологий конфликтменеджмента. Следовательно, знания о конфликте должны быть комплексными, междисциплинарными, что позволяет выпускнику не ограничиваться в анализе конфликта законами, господствующими в одной сфере жизни людей, а рассматривать конфликт как универсальный способ взаимодействия, характерный всем сферам жизнедеятельности общества, осознавая всемерную связь различных форм существования современного человека.

Во-вторых, это круг проблем, связанных с определением направленности подготовки. Выпускники бакалавриата заинтересованы в получении компетенций (знаний, умений и навыков) переговорщиков и посредников в конфликте, способах и методах урегулирования конфликта посредством переговоров и медиации. Однако на прикладные, практико-ориентированные аспекты конфликтологии «претендуют» и другие отрасли знания и направления подготовки, такие как юриспруденция и психология.

Важно, в каких сферах все больше начинают применяться медиативные и технологии переговоров. Поэтому встает вопрос «Сколько в переговорах и медиации юридического и психологического, а сколько конфликтологического?» Становится очевидным, что эти виды конфликтологической деятельности заполняются психологами и юристами, не имеющими базового конфликтологического образования, происходит юридизация и психологизация переговоров и медиации в ущерб их конфликтологическому содержанию. Если это признать, возникает необходимость практического соединения этих подготовок, которые не являются антиподами в содержательном смысле, а являются таковыми в результате искусственной профессионализации, искусственного различения социогуманитарных наук и раздельной подготовкой по различным направлениям. Необходимо отметить, что выдвижение конфликтологической практики в разряд особой профессиональ-

ной деятельности, которая все больше получает признание в обществе, увеличивает ее авторитет и увеличивает спрос на конфликтологов, занимающихся медиацией, консультированием, переговорами, альтернативным разрешением споров или конфликтов. В то же время лишь набирает силу спрос на специалистов в области разрешения социально-трудовых конфликтов, в сфере политики и государственного управления. Как справедливо отмечают известные российские авторы, востребованность в конфликтологической экспертизе «со стороны властных структур пока оказывается явно недостаточной. Отсюда в кризисных ситуациях многие политические решения принимаются спонтанно, без достаточного научного обоснования» [26]. Здесь особенно актуальной становится необходимость в профессиональном стандарте конфликтолога (специалиста в сфере урегулирования конфликтов и поддержания мира). Такая перспектива положит начало юридической легитимации должности конфликтолога на предприятиях и профилизированной подготовке магистров направления совместно с юристами, психологами, экономистами.

Важно и то, что образовательная программа по конфликтологии и междисциплинарный характер учебного плана имеет практико-ориентированный характер, удовлетворяющий спрос на конкретных специалистов в области урегулирования конфликтов и поддержания мира, без потери ее теоретической насыщенности. При этом следует учесть, что вышеуказанные контуры конфликтологии, которая и задумывалась как междисциплинарное направление подготовки, и должны были снять существующие границы, интегрировать знания, полученные в различных отраслях и выступить катализатором объединения разрозненных знаний о человеке и обществе. Однако, как показала практика сложившейся факультетской и кафедральной системы управления в университетах, подобное объединение трудно осуществить. Поэтому в этом отношении, управление структурным элементом которого будет



все больше выступать образовательная программа, будет наиболее соответствовать движению подготовки в междисциплинарном направлении. И это возможно будет осуществлять в рамках совместных программ магистратуры, в которых достигается баланс межотраслевого знания в урегулировании конфликтов.

С начала научно-теоретической рефлексии конфликта в исследовательских стратегиях признается, что его идеальной мерой выступает не какое-то отдельное знание, а это знание многих наук, для которых их предметом выступают не застывшие раз и навсегда связи и отношения, а находящиеся в постоянном изменении, в развитии, отрицании и возникновении нового.

Таким образом, перед конфликтологией встает принципиальная теоретическая задача в социально-теоретической рефлексии. Речь идет прежде всего о том, что практической мерой конфликта выступают противоречия, возникающие во всех сферах общественной и индивидуальной жизни, порождаемые этой жизнью. В этом плане можно полагать, что они могут быть разрешены не только и не столько посредством одного лишь знания, но и практического действия, направленного на разрешение этих противоречий. Конфликтология как институционализируемая саморефлексия социума о раздирающих его противоречиях нацелена на приращение всякого знания о них, способах их разрешения и изменениях, вызванных действиями людей, желающих избавиться от конфликтов.

В-третьих, необходимо отметить, что компетенции по разрешению конфликтов дорогого стоят. Особенно это заметно в социально-трудовых конфликтах. Так или иначе цена конфликта сегодня высока и не только в денежном, но и моральном отношении. Репутационные и прочие потери наносят нематериальный ущерб, который тоже при желании может быть представлен в денежном выражении. Поэтому, помимо знаний законов менеджмента, каждый руководитель предприятия, менеджеры должны освоить основы конфликтологии, технологий предупреждения и разрешения

конфликтов. По указанным содержательным причинам необходимо развивать подготовку в рамках дополнительных программ по конфликтологии, ориентированных на возросшие потребности в конфликтологической квалификации всей системы управления, начиная с предприятия и завершая политической сферой жизни российского общества.

Еще большее значение будут иметь образовательные программы краткосрочного повышения квалификации в области медиации и консультирования в конфликте. Мы являемся свидетелями своего рода «бума» интереса к технологической составляющей разрешения политических конфликтов, формируемого политическими организациями. Увеличивается спрос на специалистов в области урегулирования социально-трудовых конфликтов. Продвижение конфликтологии в данном направлении в то же время укрепляет позиции и репутацию основной образовательной программы по конфликтологии.

На наш взгляд, *весь период существования отечественной конфликтологии является борьбой за конфликтологию*. Началом этого периода стала образовательная программа по данному направлению подготовки. Конечно, сама образовательная программа не смогла появиться, если не было бы огромного теоретического и эмпирического материала, который лег в содержательную основу подготовки. При этом следует учесть попытки обыкновенных дельцов превратить конфликтологию в ремесло, коммерческий проект. Ситуация усугубляется тем, что большая борьба за конфликтологию построена вокруг ее монополизации со стороны различных отраслей знаний, что может привести к постепенной утрате ею междисциплинарного характера. Надо отдавать себе полный отчет в том, что для сохранения междисциплинарных потенций конфликтологии и их преумножения, необходима реальная защита от попыток низвести ее до уровня служанки, обслуживающей интересы своекорыстия. Социальная цена конфликта, в какой бы сфере он не протекал, высока. И чтобы не платить



эту цену конфликту, необходимо, чтобы каждый индивид имел хотя бы первичные знания о нем, о причинах его возникновения, о закономерностях его протекания и способах его урегулирования. Эту миссию выполняет образовательная программа по конфликтологии, уникальной особенностью которой, как уже отмечалось, является подготовка специалистов высокой квалификации в области разрешения конфликтов и поддержания мира в организационно-управленческой деятельности, посредством организации мирных социальных взаимодействий и минимизации конфликтного потенциала решений в управлении.

Проведенное исследование позволяет утверждать, что выделение об-

разовательной программы «Конфликтология» из общего содержательного потока знаний об обществе вызвано потребностью в пристальном изучении его конфликтного потенциала. Профилирующее содержание конфликтологии определяется необходимостью охвата знаний о системе и процессах конфликтного и мирного взаимодействия, институтах, средствах и гуманитарных технологиях урегулирования конфликтов и поддержания мира. Эта программа осуществляется на междисциплинарной основе, фиксируя, осмысляя и систематизируя знания о конфликте и разрабатывая матрицы оптимального поведения в ситуациях конфликта и сотрудничества.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. *Dahrendorf R.* Out of Utopia. Essays in the Theory of Society. New York : Stanford University Press, 1968.
2. The International Encyclopedia of Sociology / ed. by M. Mann. New York : Continuum, 1984.
3. *Burton J., Dukes F.* Conflict: Practices in Management, Settlement and Resolution. New York : St. Martins Press, 1990.
4. *Boulding K.* Conflict and Defense. A General Theory. New York : Harper & Brothers publishersn, 1988.
5. *Brian K.* Annual. Research Review: The experience of youth with political conflict – challenging notions of resilience and encouraging research refinement // Journal of Child Psychology and Psychiatry. 2013. No. 54. Pp. 461–473. URL: <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/jcpp.12056/abstract> (дата обращения: 25.10.2016).
6. A global model for forecasting political instability / J. Goldstone [et al.] // American Journal of political Science. 2010. Vol. 54, no. 1. Pp. 190–208. URL: <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/j.1540-5907.2009.00426.x/abstract> (дата обращения: 25.10.2016).
7. *Weinstein J.* Inside Rebellion: The Politics of Insurgent Violence. Cambridge : Cambridge University Press, 2007.
8. *Dahrendorf R.* Elementr eines Theorie des Sozialen Konfliktus // Gesellschaft und Freiheit. Munchen, 1965.
9. *Gaining J.* Violence, peace and peace research // Journal of Peace Research. 1969. Vol. 6, no. 3. Pp. 167–191. URL: <http://www.gsdrc.org/document-library/violence-peace-and-peace-research> (дата обращения: 25.10.2016).
10. *Esteban J.* Polarization, fractionalization and conflict // Journal of Peace Research. 2008. Vol. 45, no. 2. Pp. 163–182. URL: <https://www.econ.nyu.edu/user/debraj/.../PolFracConf.pdf> (дата обращения: 25.10.2016).
11. *Simmel G.* Conflict and the Web of Group Affiliations. New York : The Free Press, 1956.
12. *Collins R.* Conflict Sociology. Toward an Explanatory Science. New York : Academic press, Inc., 1975.
13. *Knight J.* Institutions and Social Conflict. Cambridge : Cambridge University Press, 1992.
14. *Kotkin J.* The New Class Conflict. Telos Press Publishing, 2014.
15. *Coser L.* Functions of Social Conflict. New York : Free Press, 1956.
16. *Krisberg L.* Sociology of Social Conflict. New Jersey : Prentice-Hall, 1973. 291 p.
17. *Nye J.* Understanding International Conflicts. An Introduction to Theory and History. Sixth edition. Harvard University. Longman Classics in Political Science, 2004.
18. *Merton R.* Social Theory and Social Structure. New York : The Free Press; L.: Collier Macmillan Limited, 1968.
19. *Mitchell Ch.* Necessitous man and conflict resolution More basic questions about basic human needs theol // Conflict: Human Needs Theori Basingstoke. L. : Mactillan, 1990.



20. Rex J. Social Conflict (a conceptual and theoretical analysis). London and New York : Longman, 1981.
21. Алдаганов М. М., Безуглый В. Ф. Теория социального конфликта и конфликтный потенциал современной России // Вестник Санкт-Петербургского университета. Сер.: Политология. Международные отношения. 2008. № 4. С. 71–80. URL: <http://elibrary.ru/item.asp?id=12906968> (дата обращения: 25.10.2016).
22. Глухова А. В. Современный глобальный конфликт и его национальные проекции (конфликтологический дискурс) // Человек. Сообщество. Управление. 2016. Т. 16, № 4. С. 60–76. URL: <http://elibrary.ru/item.asp?id=25802956> (дата обращения: 25.10.2016).
23. Алейников А. В., Стребков А. И. Конфликты и социальная стабильность в современной России // Вопросы философии. 2015. № 12. С. 27–40. URL: <http://elibrary.ru/item.asp?id=25593865> (дата обращения: 25.10.2016).
24. Алейников А. В., Стребков А. И. Конфликт как проблема: теория, технологии управления и перспективы образования // Социологические исследования. 2016. № 2. С. 158–159. URL: <http://elibrary.ru/item.asp?id=25987050> (дата обращения: 25.10.2016).
25. Лубский А. В. Междисциплинарные научные исследования: когнитивная «мода» или социальный «вызов» // Социологические исследования. 2015. № 10. С. 3–11. URL: <http://elibrary.ru/item.asp?id=24880368> (дата обращения: 25.10.2016).
26. Глухова А. В., Тимофеева Л. Н. Российская политическая конфликтология: состояние и проблемы // Политическая наука. 2016. № 2. С. 13–37. URL: <http://elibrary.ru/item.asp?id=26247408> (дата обращения: 25.10.2016).

Поступила 17.11.2016; принята к публикации 28.12.2016; опубликована онлайн 30.03.2017.

Об авторах:

Алейников Андрей Викторович, доцент кафедры конфликтологии ФГБОУ ВО «Санкт-Петербургский государственный университет» (199134, Россия, г. Санкт-Петербург, Университетская наб., д. 7-9), доктор философских наук, доцент, **ORCID: <http://orcid.org/0000-0003-2942-5021>**, **Researcher ID: F-5286-2013**, av-aleynikov@yandex.ru

Стребков Александр Иванович, профессор кафедры конфликтологии ФГБОУ ВО «Санкт-Петербургский государственный университет» (199134, Россия, г. Санкт-Петербург, Университетская наб., д. 7-9), доктор политических наук, **ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-9081-3165>**, **Researcher ID: F-6795-2015**, a.strebkov@spbu.ru

Заявленный вклад авторов:

Алейников Андрей Викторович – проведение концептуального анализа подходов к междисциплинарной методологии исследования феномена конфликта; подготовка литературного обзора; критический анализ и доработка текста; формирование выводов.

Стребков Александр Иванович – научное руководство; разработка концептуальных подходов исследования; развитие методологии; подготовка начального проекта текста статьи; поиск аналитических материалов в отечественных и зарубежных источниках; развитие практических аспектов реализации программы «Конфликтология» в деятельности образовательных организаций.

Все авторы прочитали и одобрили окончательный вариант рукописи.

REFERENCES

1. Dahrendorf R. Out of Utopia. Essays in the Theory of Society. New York: Stanford University Press; 1968.
2. Mann M editor. The International Encyclopedia of Sociology. New York: Continuum; 1984.
3. Burton J, Dukes F. Conflict: Practices in management, settlement and resolution. New York: St. Martins Press; 1990.
4. Boulding K. Conflict and defense. A general theory. New York: Harper & Brothers publishers; 1988.
5. Brian K. Annual Research Review: The experience of youth with political conflict – challenging notions of resilience and encouraging research refinement. Journal of Child Psychology and Psychiatry. 2013; 54:461-473.
6. Goldstone J, Bates R, Epstein D, Gurr T, Lustik M, Marshal, et. al. A global model for forecasting political instability. Americal Journal of Political Science. 2010; 1(54):190-208.
7. Weinstein J. Inside rebellion: The politics of insurgent violence. Cambridge: Cambridge University Press; 2007.
8. Dahrendorf R. Elemente einer Theorie des Sozialen Konflikts. In: Gesellschaft und Freiheit. Munchen: Piper; 1965.

9. Gaining J. Violence, peace and peace research. *Journal of Peace Research*. 1969; 6(3):174-182.
10. Esteban J. Polarization, fractionalization and conflict. *Journal of Peace Research*. 2008; 2(45):163–182.
11. Simmel G. *Conflict and the Web of Group Affiliations*. New York: The Free Press; 1956.
12. Collins R. *Conflict Sociology. Toward an Explanatory Science*. New York: Academic Press; 1975
13. Knight J. *Institutions and Social Conflict*. Cambridge: Cambridge University Press; 1992.
14. Kotkin J. *The New Class Conflict*. New York: Telos Press; 2014.
15. Coser L. *Functions of Social Conflict*. New York: Free Press; 1956.
16. Krisberg L. *Sociology of Social Conflict*. New Jersey: Prentice-Hall; 1973.
17. Nye J. *Understanding International Conflicts. An Introduction to Theory and History*. 6th ed. Cambridge: Harvard University Press; 2004.
18. Merton R. *Social Theory and Social Structure*. NY: The Free Press; 1968.
19. Mitchell Ch. Necessitous man and conflict resolution: More basic questions about basic human needs. In: Burton J, editor. *Conflict: Human Needs Theory*. London: Macmillan; 1990. p. 149-163.
20. Rex J. *Social Conflict (a conceptual and theoretical analysis)*. London and New York: Longman; 1981.
21. Aldaganov MM, Bezuglyy VF. Teoriya sotsialnogo konflikta i konfliktnyi potentsial sovremennoi Rossii [Theory of social conflict and conflict potential of contemporary Russia]. *Vestnik Sankt-Peterburgskogo universiteta. Seriya 6* = Saint-Petersburg University Bulletin. Series 6. 2008; 4:71-80. Available at: <http://elibrary.ru/item.asp?id=12906968> (accessed 25.10.2016). (In Russ.)
22. Glukhova AV. Sovremennyy globalnyy konflikt i yego natsionalnye proektsii (konfliktologicheskii diskurs) [Contemporary global conflict and its national projections (conflict-oriented discourse)]. *Chelovek. Soobshchestvo. Upravlenie* = Human. Community. Management. 2016; 4(16):60-76. Available at: <http://elibrary.ru/item.asp?id=25802956> (accessed 25.10.2016). (In Russ.)
23. Aleinikov AV, Strebkov AI. Konflikty i sotsialnaya stabilnost v sovremennoy Rossii [Conflicts and social stability in modern Russia]. *Voprosy filosofii* = Problems of Philosophy. 2015; 12:27-40. Available at: <http://elibrary.ru/item.asp?id=25593865> (accessed 25.10.2016). (In Russ.)
24. Aleinikov AV, Strebkov AI. Konflikt kak problema: teoriya, tekhnologii upravleniya i perspektivy obrazovaniya [Conflict as problem: theory, management techniques and outlook for education]. *Sotsiologicheskiye issledovaniya* = Sociological Studies. 2016; 2:158-159. Available at: <http://elibrary.ru/item.asp?id=25987050> (accessed 25.10.2016). (In Russ.)
25. Lubskiy AV. Mezhdistsiplinarnye nauchnye issledovaniya: kognitivnaya «moda» ili sotsialnyi «vyzov» [Interdisciplinary researches: cognitive ‘vogue’ or social ‘challenge’]. *Sotsiologicheskiye issledovaniya* = Sociological Studies. 2015; 10:3-11. Available at: <http://elibrary.ru/item.asp?id=24880368> (accessed 25.10.2016). (In Russ.)
26. Glukhova AV, Timofeyeva LN. Rossiyskaya politicheskaya konfliktologiya: sostoyaniye i problemy [Russian political conflict studies: modern situation and problems]. *Politicheskaya nauka* = Political Science. 2016; 2:13-37. Available at: <http://elibrary.ru/item.asp?id=26247408> (accessed 25.10.2016). (In Russ.)

Submitted 17.11.2016; revised 28.12.2016; published online 30.03.2017.

About the authors:

Andrei V. Aleinikov, Associate Professor, Chair of Conflictology, St. Petersburg State University (7/9 Universitetskaya Nab., St. Petersburg 199134, Russia), Dr.Sci. (Philosophy), **ORCID: <http://orcid.org/0000-0003-2942-5021>**, **Researcher ID: F-5286-2013**, av-aleynikov@yandex.ru

Alexandr I. Strebkov, Professor, Chair of Conflictology, St. Petersburg State University (7/9 Universitetskaya Nab., St. Petersburg 199134, Russia), Dr.Sci. (Political Science), **ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-9081-3165>**, **Researcher ID: F-6795-2015**, a.strebkov@spbu.ru

Contribution of the authors:

Andrei V. Aleinikov – conceptual analysis of interdisciplinary research of a conflict phenomenon; elaboration of scientific literature review; critical analysis of the text and its revision; drawing conclusions.

Alexandr I. Strebkov – scientific guidance, elaboration of conceptual methods of the research; development of methodology; elaboration of the initial project of the article; searching of analytical materials in foreign and domestic sources; development of practical aspects of the program “Conflictology” implementation in educational organizations’ activities.

All authors have read and approved the final manuscript.



ОТЗЫВ ПУБЛИКАЦИИ

Отзыв из печати статьи Бирюковой Н. А. Оценка личностного развития взрослого как индикатор качества дополнительного образования // Интеграция образования. 2016. Т. 20, № 2. С. 238–244. DOI: 10.15507/1991-9468.083.020.201602.238-244

Статья, опубликованная в научном журнале «Интеграция образования» (2016. Т. 20, № 2. С. 238–244) под названием «Оценка личностного развития взрослого как индикатор качества дополнительного образования», автором которой является Бирюкова Наталья Алексеевна (pedagog-108@marsu.ru), отзывается из печати редактором с согласия издателя.

Изъятие (ретракция) публикации обусловлено выявлением дублирующей публикации под названием «Оценка личностного развития взрослого как индикатор качества дополнительного образования» в журнале «Образование и наука» (2016. № 6 (135). С. 141–151).

RETRACTION NOTE

Retracted article: Biryukova NA. Otsenka lichnostnogo razvitiya vzroslogo kak indikator kachestva dopolnitelnogo obrazovaniya [Assessment of the adult's personal development as an indicator of the quality of further education]. *Integratsiya obrazovaniya* = Integration of Education. 2016; 2(20):238-244. DOI: 10.15507/1991-9468.083.020.201602.238-244 (In Russian)

This article by Natalia A. Biryukova (Email: pedagog-108@marsu.ru) has been retracted (i.e. withdrawn from the press) by the editor with permission of the publisher.

The reason for the article retraction is redundant publication: the author has published substantially the same article under the same title in the journal “Obrazovanie i nauka [Education and Science]” (2016; 6(135):141-151).

The Editorial Board would like to extend its sincere apologies for any inconvenience this retraction may have caused.



ИНФОРМАЦИЯ ДЛЯ АВТОРОВ И ЧИТАТЕЛЕЙ

1. Редакция журнала «Интеграция образования» принимает не опубликованные ранее научные статьи и дискуссионные материалы научного характера кандидатов и докторов наук, преподавателей, аспирантов.

Не допускается направление в редакцию уже опубликованных статей или статей, отправленных на публикацию в другие журналы. В случае обнаружения одновременной подачи рукописи в несколько изданий опубликованная статья будет ретрагирована (отозвана из печати). Мониторинг несанкционированного цитирования осуществляется с помощью систем «Антиплагиат» и «CrossCheck». Журнал приветствует статьи, имеющие потенциально высокий импакт-фактор и/или содержащие материал о значительных достижениях в указанных направлениях.

2. Особое внимание следует уделить качеству перевода. Желательно, чтобы он был выполнен носителем английского языка.

3. Необходимо указать **УДК**.

4. **Заголовок статьи** должен кратко (не более 10 слов) и точно отражать содержание статьи, тематику и результаты проведенного научного исследования. *Приводится на русском и английском языках.*

5. **Аннотация** (200–250 слов.) выполняет функцию расширенного названия статьи и повествует о ее содержании. В ней должны быть четко обозначены следующие составные части:

- 1) Введение (Introduction);
- 2) Материалы и методы (Materials and Methods);
- 3) Результаты исследования (Results);
- 4) Обсуждение и заключения (Discussion and Conclusions).

Приводится на русском и английском языках.

6. **Ключевые слова** (5–10) являются поисковым образом научной статьи. В связи с этим они должны отражать основные положения, достижения, результаты, терминологию научного исследования. *Приводятся на русском и английском языках.*

7. **Благодарности.** В этом разделе следует упомянуть людей, помогавших автору подготовить настоящую статью, организации, оказавшие финансовую поддержку. Хорошим тоном считается выражение благодарности анонимным рецензентам. *Приводятся на русском и английском языках.*

8. **Основной текст** статьи излагается на русском или английском языках.

1) Введение – постановка научной проблемы, ее актуальность, связь с важнейшими задачами, которые необходимо решить, значение для развития определенной отрасли науки или практической деятельности.

2) Обзор литературы. Необходимо описать основные (последние по времени) исследования и публикации, на которые опирается автор; современные взгляды на проблему; трудности при разработке данной темы; выделение нерешенных вопросов в пределах общей проблемы, которым посвящена статья.

3) Материалы и методы. В данном разделе описываются процесс организации эксперимента, примененные методики, использованная аппаратура; даются подробные сведения об объекте исследования; указывается последовательность выполнения исследования и обосновывается выбор используемых методов (наблюдение, опрос, тестирование, эксперимент, лабораторный опыт и т. д.).

4) Результаты исследования. Это основной раздел, цель которого – при помощи анализа, обобщения и разъяснения данных доказать рабочую гипотезу (гипотезы). Результаты исследования должны быть изложены кратко, но при этом содержать достаточно информации для оценки сделанных выводов. 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.*

5) Обсуждение и заключения. В заключении суммируются результаты осмысления темы, делаются выводы, обобщения и рекомендации, вытекающие из работы, подчеркивается их практическая значимость, а также определяются основные направления для дальнейшего исследования в этой области.

9. **Список использованных источников** (оформляется в соответствии с требованиями ГОСТа Р 7.0.5–2008). Ссылаться нужно в первую очередь на оригинальные источники из научных журналов, включенных в глобальные индексы цитирования. Желательно использовать 30–40 источников. Из них за последние 3 года – не менее 20, иностранных – не менее 15. Следует указать DOI или адрес доступа в сети Интернет. *Оформляется на русском и английском языках.*

10. **Аффилиация авторов.** Ф.И.О., организация(и), адрес организации(й) (требуется указать все места работы автора, в которых выполнялись исследования (постоянное место, место выполнения проекта и др.)), должность и ученое звание, ORCID ID, Researcher ID, электронная почта, телефон, почтовый адрес для отправки авторского экземпляра. *Приводится на русском и английском языках.*



11. **Вклад соавторов.** В конце рукописи необходимо включить примечания, в которых разъясняется фактический вклад каждого соавтора в выполненную работу. *Приводится на русском и английском языках.*

При подаче статьи в редакцию автор соглашается с положениями прилагаемого лицензионного договора.

В журнале «Интеграция образования» принято «двойное слепое» (рецензент и автор не знают имен друг друга) рецензирование статей (срок действия рецензии – 1 год):

Рецензент на основании анализа статьи принимает решение или рекомендовать ее к публикации (без доработки или с доработкой), или о ее отклонении. В случае несогласия автора статьи с замечаниями рецензента его мотивированное заявление рассматривается редакционной коллегией.

Политика редакционной коллегии журнала базируется на современных юридических требованиях в отношении клеветы, авторского права, законности и плагиата, поддерживает Кодекс этики научных публикаций, сформулированный Комитетом по этике научных публикаций, и строится на с учетом этических норм работы редакторов и издателей, закрепленных в Кодексе поведения и руководящих принципах наилучшей практики для редактора журнала и Кодексе поведения для издателя журнала, разработанных Комитетом по публикационной этике (COPE).

Допускается свободное воспроизведение материалов журнала в личных целях и свободное использование в информационных, научных, учебных и культурных целях в соответствии со ст. 1273 и 1274 гл. 70 ч. IV Гражданского кодекса РФ. Иные виды использования возможны только после заключения соответствующих письменных соглашений с правообладателем.

Электронные версии статей размещаются на сайте Научной электронной библиотеки. Журнал распространяется по подписке, заявкам высших учебных заведений, учреждений образования и отдельных лиц, а также путем рассылки номеров наложенным платежом.

Вдовин Сергей Михайлович – главный редактор. Тел.: +7 (8342) 24-48-88.

Полутин Сергей Викторович – заместитель главного редактора. Тел.: +7 (8342) 32-81-57.

Гордина Светлана Викторовна – ответственный секретарь. Тел.: +7 (8342) 48-14-24.

Редактор *Ю. Н. Никонова.*

Компьютерная верстка *А. С. Полутина.*

Информационная поддержка сайта журнала *Р. В. Карасева.*

Перевод *С. В. Голованова, С. И. Янина.*

Журнал зарегистрирован в Министерстве РФ по делам печати, телерадиовещания и средств массовых коммуникаций. Свидетельство о регистрации ПИ № ФС77-66005 от 06.06.2016.

Территория распространения – Российская Федерация, зарубежные страны.

Подписано в печать 13.03.2017. Дата выхода в свет 31.03.2017.

Формат 70 × 108 1/16. Усл. печ. л. 13,65.

Тираж 500 экз. Заказ № 335. Свободная цена.

Редакция журнала «Интеграция образования».

430005, Россия, Республика Мордовия,

г. Саранск, ул. Большевикская, 68.

<http://edumag.mrsu.ru>

Типография Издательства федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Национальный исследовательский Мордовский

государственный университет им. Н. П. Огарёва»

430005, Россия, Республика Мордовия, г. Саранск, ул. Советская, д. 24.



INFORMATION FOR AUTHORS AND READERS OF THE JOURNAL

1. "Integration of Education" journal accepts scholarly articles and debatable academic materials not published before from holders of the following degrees: Ph.D., Doctor of Sciences, lecturer, post-graduate student.

Submission of a manuscript implies that the work described has not been published previously. In the case of simultaneous submission of manuscripts to several journals, the published article may later be retracted (i.e. withdrawn from the press). Monitoring of unauthorized citations is provided by services "Antiplagiat" and "Cross-Check". The journal gives preference to the articles with potentially high impact factor or containing significant advances in considered areas of science.

2. Please correct English (either American or British usage is accepted, but not a mixture of both).

3. It is necessary to indicate the **UDC** code.

4. **The title of the article** should be short and informative (less than 10 words) and should convey your essential points clearly.

The title is to be provided in Russian and English.

5. **The abstract** plays a role of an enhanced title. The abstract should state briefly the purpose of the research, the principal results and major conclusions (200–250 words). It consists of 4 distinct parts:

1) Introduction

2) Materials and Methods

3) Results

4) Discussion and Conclusions

The abstract is to be provided in Russian and English.

6. The structure of the paper should contain the **list of keywords** (5–10 words) *in Russian and English*. They should reflect basic statements, results achieved and the terminology of the investigation.

7. **Acknowledgements.** List in this section those individuals who provided help during the research (e.g., providing language help, writing assistance or proof reading the article, etc.). *The acknowledgements are to be provided in Russian and English.*

8. **The main body** of the article should be presented in Russian or in English.

1) Introduction – is the challenge of the problem treated, its relevance, its connection with the chief tasks to be solved, its importance for the development of a definite area of science or for practical activity.

2) Literature review. It is necessary to describe the recent principal studies and publications relied upon by the author; modern views on the issue; difficulties in the development of the subject; the allotment of the outstanding issues within the general problem of the article.

3) Materials and methods. This section describes the process of the experiment, using techniques and equipment; provides detailed information about the target of research; indicates the sequence of research and justifies the choice of methods used (observation, survey, test, experiment, laboratory experience, analysis, modeling, learning and generalization, etc).

4) Results. In this section should be presented systematic analytical and statistical material. The research results should be described adequately, so that the reader can trace the process and assess the validity of the conclusions made by the author. This is the main section, which aims to prove a working hypothesis (or hypotheses) by analysis, synthesis and data clarification. *All titles, signatures, and structural elements of graphs, tables, charts etc. should be in Russian and in English.*

5) Discussion and conclusion. The conclusion must contain a brief summary of research results. The main points of the work must be repeated. It is better to present any repetition of the material with new formulations. It is necessary to compare the results with the target, indicated at the beginning of the article. In conclusion, the results are to be summarized from a theoretical and practical point of view; the main directions for further research are indicated in this area.

9. **Bibliography.** The bibliography should be drawn up strictly according to the GOST P 7.0.5-2008 and in uniform format (in Russian and English).

It would be desirable to refer to papers published in indexed journals with impact factor.

It is advisable to refer to 30–40 sources (at least 20–30 recent sources).

Citations of articles published in "Integration of Education" should include author, title, volume number, year, and page number, DOI and/or URL. *The bibliography is to be provided in Russian and English.*



10. **Institutional affiliation of authors.** Last name, first name, the name of the institution, the address of the institution, the place where the project occurred, the position and academic title of the author, ORCID ID, Researcher ID, e-mail, phone, postal address for delivery of obligatory copy (in Russian and in English).

11. **Authors' contributions.** At the end of the manuscript, authors should explain in the notes the actual contribution of each collaborator in the work performed. The order of the authors and co-authors of the article must be consistent in itself (in Russian and in English).

The author agrees to the terms of the enclosed license agreement by submission of the article.

The journal "Integration of Education" uses double-blind review, which means that both the reviewer and author identities are concealed from the reviewers, and vice versa, throughout the review process. Validity of reviews is one year. A reviewer analyses an article and decides recommending it for publication (after revision of without it), additional reviewing or refusing of it. In case of noncompliance of an author with the comment of a reviewer, they can address a motivated statement to editorial council.

Editorial staff's policy is based on modern legal requirements concerning libel, copyright, legitimacy, plagiarism, ethical principles, kept in community of leading scientific issues publishers. Journal's editorial policy is based upon traditional ethical principles of Russian academic periodicals; it supports Academic Periodicals Ethical Codex, stated by Committee on Publication Ethics (Russia, Moscow) and it is formed in account of standards of ethics of editors' and publishers' work confirmed by Code of Conduct and Best Practice Guidelines for Journal Editors and Code of Conduct for Journal Publishers, developed by Committee on Publication Ethics (COPE).

Free recall of journal's material is allowed for personal purposes. Free use is permitted for informational, academic, educational and cultural purposes in compliance of paragraphs 1273 and 1274 of chapter 70, part IV of Civil Codex of Russia. Other types of use are possible only after making agreements in writing with copyright holder.

Electronic copies of the journal with full text of the articles in PDF are in free access at the website of Academic Electronic Library. The journal is distributed by subscription, requests of universities, educational institutions and individuals and pay-on-delivery mailing.

Sergey M. Vdovin – Editor in chief. Tel.: +7 (8342) 24-48-88.

Sergey V. Polutin – Deputy editor in chief. Tel.: +7 (8342) 32-81-57.

Svetlana V. Gordina – Executive editor. Tel.: +7 (8342) 48-14-24.

Editor Yu. N. Nikonova.

Desktop publishing A. S. Polutin.

Informational support of the journal site R. V. Karasev.

Translation S. V. Golovanov, S. I. Yanin.

The journal is registered with the Ministry of RF on Press, TV and Communications
(certificate ПИ № ФС77-66005 от 06.06.2016).

Distributed in Russian Federation and foreign countries.

Signed to print 13.03.2017. Date of publishing 31.03.2017.

Sheet size 70 × 108 1/16. Conventional printed sheets 13,65.

Number of copies 500. Order no. 335. Free price.

Editorial office:

68 Bolshevistskaya St., Saransk 430005, Republic of Mordovia, Russia.
<http://edumag.mrsu.ru>

National Research Mordovia State University Printshop:
24 Sovetskaya St., Saransk 430005, Republic of Mordovia, Russia.