

DOI: 10.15507/1991-9468.089.021.201704 ISSN 1991-9468 (Print), 2308-1058 (Online)

Том 21, № 4. 2017 **Vol. 21, no. 4. 2017**
(октябрь – декабрь) **(October – December)**
Сквозной номер выпуска – 89 **Continuous issue – 89**
16+



ИНТЕГРАЦИЯ ОБРАЗОВАНИЯ **INTEGRATION OF EDUCATION**

DOI: 10.15507/1991-9468

Научный журнал

УЧРЕДИТЕЛЬ И ИЗДАТЕЛЬ:

федеральное государственное
бюджетное образовательное
учреждение высшего
образования «Национальный
исследовательский Мордовский
государственный университет
им. Н. П. Огарёва»

430005, Россия, Республика Мордовия,
г. Саранск, ул. Большевикская, 68

РЕДАКЦИЯ:

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

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

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

Scholarly journal

FOUNDER AND PUBLISHER:

Federal State
Budgetary Educational
Institution
of Higher Education
“National Research
Ogarev Mordovia
State University”

68 Bolshevistskaya St., 430005, Saransk,
Republic of Mordovia, Russia

EDITORIAL OFFICE:

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

Published since January 1996
Publication frequency: quarterly

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

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

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)

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, ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-0785-6181>, ovkir@list.ru (Москва, Россия)

Кумар Сагар Лалит – вице-канцлер (президент) Гималайского университета, доктор философии, профессор, 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)

Маралов Владимир Георгиевич – профессор кафедры психологии ФГБОУ ВО «Череповецкий государственный университет», доктор психологических наук, профессор, ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-9627-2304>, vgmaralov@yandex.ru (Череповец, Россия)

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

Мишра Камлеш – вице-канцлер Университета Ансал, доктор экономики, misra1957@gmail.com (Гургаон, Харьяна, Индия)

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

Саранцев Геннадий Иванович – заведующий кафедрой методики преподавания математики ФГБОУ ВО «МГПИ им. М. Е. Евсевьева», доктор педагогических наук, профессор, ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-1571-5100>, gisarancev@mail.ru (Саранск, Россия)

Сингх Кадьян Джагбир – почетный президент Института управления стрессом и прикладных наук, 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@foeldes.eu (Эрфурт, Германия)

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

Холяйль 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)

Шафранов-Куцев Геннадий Филиппович – научный руководитель ФГАОУ ВО «Тюменский государственный университет», доктор философских наук, профессор, академик РАО, ORCID: <http://orcid.org/0000-0001-7823-0525>, g.f.kucev@utmn.ru (Тюмень, Россия)

Юсофф Сазали – директор Института педагогического образования Tuanku Bainun Campus (IPGKTБ), 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, ORCID: <http://orcid.org/00000-0002-4524-8371>, 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 (Nizhniy Novgorod, Russia)

Csaba Földes – Professor of Germanic Linguistics, Faculty of Humanities, University of Erfurt, foeldes@foeldes.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, 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.), 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), ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-0785-6181>, ovkir@list.ru (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)

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)

Vladimir G. Maralov – Professor of Psychology Chair, Cherepovets State University, Dr.Sci. (Psychology), Honored Scientist of the Russian Federation, ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-9627-2304>, vgmaralov@yandex.ru (Cherepovets, Russia)

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)

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

Kamlesh Misra – Vice Chancellor, Ansal University, Ph.D. (Philosophy), misra1957@gmail.com (Gurgaon, India)

Gennady I. Sarantsev – Professor, Chair of Teaching Methodology for Mathematics, Mordovian State Pedagogical Institute named after M. E. Evseev, Dr.Sci. (Pedagogy), ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-1571-5100>, gisarancev@mail.ru (Saransk, Russia)

Gennady F. Shafranov-Kutsev – Research Supervisor, Tyumen State University, Dr.Sci. (Philosophy), Professor, Member of the Russian Academy of Education, ORCID: <http://orcid.org/0000-0001-7823-0525>, g.f.kucev@utmn.ru (Tyumen, Russia)

Mourat A. Tchoshanov – Professor, Departments of Mathematical Sciences and Teacher Education, 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 Sphere of Education of Academy of Postgraduate Education, Dr.Sci. (Psychology), Professor, ORCID: <http://orcid.org/00000-0002-4524-8371>, yanchuk1954@gmail.com (Minsk, Belarus)

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



СОДЕРЖАНИЕ

Международный опыт интеграции образования

- Н. В. Колачева, Н. Н. Кошелева, А. Я. Пардала.** Социальные аспекты интеграции образования (по результатам опроса о ЕГЭ и доступности образования) 580
- Ж. Г. Гаранина, Н. В. Андропова, Л. И. Лашмайкина, О. Е. Мальцева, О. Е. Поляков.** Структурная модель личностно-профессионального саморазвития будущих специалистов 596
- Т. С. Макарова, Е. Е. Матвеева, М. А. Молчанова, Е. А. Морозова, Н. В. Буренина.** Руководство проектной деятельностью слепых и слабовидящих, изучающих английский язык 609

Модернизация образования

- В. В. Андреев, Р. Я. Гибадуллин, Г. Проданов, Р. И. Жданов.** Институт перспективных исследований – новая форма подготовки педагогических кадров высшей квалификации в России 623
- Б. И. Бедный, О. А. Кузенков.** Интегрированные программы подготовки научно-педагогических кадров высшей квалификации 637
- Г. Ф. Шафранов-Куцев, Л. В. Гуляева.** Исследование конкурентоориентированности современных старшеклассников: актуальные тенденции и перспективы формирования (на примере Тюменской области) 651
- О. В. Рогач, Т. М. Рябова, Е. В. Фролова.** Анализ проблем управления инновационным развитием школьного образования в современной России 669

Психология образования

- М. М. Кашапов, Г. Л. Шаматонova, А. С. Кашапов, И. В. Отставнова.** Ресурсность мышления как средство реализации творческого потенциала личности 683
- А. В. Лебедев, Н. И. Айзман, М. А. Суботьялов, А. Д. Герасёв, Р. И. Айзман.** Оценка склонностей к психосоциальным зависимостям среди студентов 17–18 лет г. Новосибирска 695

Академическая интеграция

- Е. Э. Шишлова, И. А. Курицын.** Скрытое содержание профессионального языкового образования в социокультурном измерении 709
- И. В. Цветкова, Т. Н. Иванова.** Социальные критерии экологической ответственности молодежи 723
- О. В. Лебедева, И. В. Гребенев, Е. О. Морозова.** Исследовательское обучение в системе уроков физики 736
- М. В. Мосин, Л. П. Водясова, Н. М. Мосина, Н. В. Чинаева.** Дидактический потенциал билингвизма в обучении иностранному языку 751
- Отзыв публикации* 765
- Информация для авторов и читателей* 766
- Информация для авторов и читателей (на англ. яз.)* 768

CONTENTS

International Experience in the Integration of Education

N. V. Kolacheva, N. N. Kosheleva, A. Ya. Pardala. Social Aspects of Education Integration (Based on Survey Findings on Uniform State Examination and Education Affordability)	580
Zh. G. Garanina, N. V. Andronova, L. I. Lashmaykina, O. E. Maltseva, O. E. Polyakov. The Structural Model of Future Employees' Personal and Professional Self-Development	596
T. S. Makarova, E. E. Matveeva, M. A. Molchanova, E. A. Morozova, N. V. Burenina. Project Work Management Addressing the Needs of BVI Learners of EFL	609

Modernization of Education

V. V. Andreev, R. Ya. Gibadulin, G. Prodanov, R. I. Zhdanov. Russian Institute for Advanced Study as a New Form of Training of Highly Trained Teaching Staff	623
B. I. Bednyi, O. A. Kuzenkov. Integrated Programmes for Master's Degree and PhD Students	637
G. F. Shafranov-Kutsev, L. V. Gulyaeva. Research of Competitive Orientation Among Secondary School Senior Students: Current Trends and Prospects for Nurturing (Case Study of Tyumen Region)	651
O. V. Rogach, T. M. Ryabova, E. V. Frolova. Analysis of Problems in Managing the Innovative Development of Secondary Education in Modern Russia	669

Psychology of Education

M. M. Kashapov, G. L. Shamatonova, A. S. Kashapov, I. V. Otstavnova. Resource-Based Thinking as a Means of Implementation of Personality's Creative Potential	683
A. V. Lebedev, N. I. Aizman, M. A. Subotyalov, A. D. Gerashev, R. I. Aizman. Psychosocial Addiction Assessment Among 17–18-year Old Students of Novosibirsk	695

Academic Integration

E. E. Shishlova, I. A. Kuritsyn. Sociocultural Dimension of Hidden Content in a Professional Language Curriculum	709
I. V. Tsvetkova, T. N. Ivanova. Social Criteria of Young People's Environmental Responsibility	723
O. V. Lebedeva, I. V. Grebenev, E. O. Morozova. Inquiry-Based Learning for Physics Courses within the Russian Schooling System	736
M. V. Mosin, L. P. Vodyasova, N. M. Mosina, N. V. Chinaeva. Bilingualism's Didactic Potential in Teaching a Foreign Language.....	751

<i>Retraction Note</i>	765
------------------------------	-----

<i>Information for Authors and Readers of the Journal</i>	766
---	-----

<i>Information for Authors and Readers of the Journal (in English)</i>	768
--	-----



МЕЖДУНАРОДНЫЙ ОПЫТ ИНТЕГРАЦИИ ОБРАЗОВАНИЯ / INTERNATIONAL EXPERIENCE IN THE INTEGRATION OF EDUCATION

УДК 37.043.2-055.1/.2=111

DOI: 10.15507/1991-9468.089.021.201704.580-595

Social Aspects of Education Integration (Based on Survey Findings on Uniform State Examination and Education Affordability)

N. V. Kolacheva^{a}, N. N. Kosheleva^a, A. Ya. Pardala^b*^a *Togliatti State University, Togliatti, Russia,*^{*} *ncolacheva@mail.ru*^b *Radom Academy of Economics, Radom, Poland*

Introduction: the purpose of this article is to study the opinion of interested and non-professional segment of society regarding the Uniform State Exam on mathematics and affordability of higher education in Russia. The authors checked the hypothesis of interconnection between social opinion and changes in the exam procedure, economic and socio-demographic situation, educational system reformation and integration of educational space in the RF and other countries.

Materials and Methods: we studied the survey data of students in Togliatti State University, their parents or legal representatives between 2009–2016. We processed the results by methods of probability assessment with the help of complex features reflecting possibilities of the applicants admitted to higher educational institutions and social affordability of higher education.

Results: we theoretically grounded and developed the method of social opinion study about the Uniform State Exam and affordability of higher education in the region. Dynamics of social opinion was studied with the help of adapted probability rates describing either quantitative or qualitative features of social processes. We studied and analyzed scientific papers devoted to the attitude of society to secondary school final exams, admission to higher education institutions, and social mobility of the applicants and determined theoretical background of education space integration with the education systems of other countries.

Discussion and Conclusions: the research showed that even in the region with visible economic and socio-demographic problems the concerned part of society gradually understands that the Uniform State Exam serves to keep education quality in the country making it more affordable. The results of the study may be useful to specialists in the field of education, as well as interesting to the general public.

Keywords: mathematics Uniform State Exam, affordability of higher education, higher education institution, education integration, social opinion, social mobility of applicants and students

For citation: Kolacheva N.V., Kosheleva N.N., Pardala A.Ya. Social aspects of education integration (based on survey findings on Uniform State Examination and education affordability). *Integratsiya obrazovaniya* = Integration of Education. 2017; 21(4):580-595. DOI: 10.15507/1991-9468.089.021.201704.580-595

Социальные аспекты интеграции образования (по результатам опроса о ЕГЭ и доступности образования)

Н. В. Колачева^{1}, Н. Н. Кошелева¹, А. Я. Пардала²*

¹ ФГБОУ ВО «Тольяттинский государственный университет»,
г. Тольятти, Россия,

^{*}ncolacheva@mail.ru

² Академия Экономики в Радоме, г. Радом, Польша

Введение: цель статьи – изучение мнения заинтересованной, не профессиональной, части общества относительно единого государственного экзамена по математике и доступности высшего образования в России. Авторами проверена гипотеза взаимосвязи общественного мнения с изменениями процедуры экзамена, экономической и социально-демографической ситуацией, реформированием системы образования, интеграцией образовательного пространства России и других стран.

Материалы и методы: исследовались данные опроса студентов Тольяттинского государственного университета за 2009–2016 гг., их родителей или законных представителей. Обработка результатов выполнена на основе методов вероятностной оценки с помощью комплексных характеристик, отражающих возможности абитуриентов при поступлении в высшие учебные заведения и социальную доступность высшего образования.

Результаты исследования: теоретически обоснована и разработана методика изучения общественного мнения о ЕГЭ и доступности высшего образования на уровне региона. Динамика общественного мнения исследована при помощи адаптированных вероятностных показателей, позволяющих описать как количественные, так и качественные характеристики социальных процессов. Изучены и проанализированы работы ученых, касающиеся отношения общества к школьным выпускным экзаменам, поступлению в высшие учебные заведения и социальной мобильности абитуриентов.

Обсуждение и заключения: исследование достаточно полно показало: даже в регионе с видимыми экономическими и социально-демографическими проблемами заинтересованная часть общества пришла к пониманию того, что единый государственный экзамен способствует сохранению качественного образования в стране, в то же время делая его более доступным. Практическая значимость статьи заключается в выявленной положительной тенденции изменения общественного мнения заинтересованной части общества относительно ЕГЭ по математике в РФ. Результаты проведенного исследования могут быть полезны специалистам в области образования, а также интересны широкой общественности.

Ключевые слова: единый государственный экзамен по математике, доступность образования, высшее учебное заведение, интеграция образования, общественное мнение, социальная мобильность абитуриентов и студентов

Для цитирования: Колачева Н. В., Кошелева Н. Н., Пардала А. Я. Социальные аспекты интеграции образования (по результатам опроса о ЕГЭ и доступности образования) // Интеграция образования. 2017. Т. 21, № 4. С. 580–595. DOI: 10.15507/1991-9468.089.021.201704.580-595

Introduction

The Russian society keeps disputing about final USE at secondary schools. After the Russian Federation signed the Bologna Declaration 2003, USE was announced one of the points of education reform in Russia. We would like to recall that the aim of the Bologna process is convergence and harmonization of education system in European countries and creation of uniform European space of higher education [1]. Now 47 countries take part in this process, where exams similar to Russian USE exist.

There are three main positions related to USE: its full cancellation, support or improvement. Pedagogues met USE introduc-

tion in Russia cautiously but took it more loyally over time. We cannot say the same about the rest of Russian people. Their idea about USE bases on media publications. After introducing USE as experiment, (2001–2008), the attitude of population to it was sharply negative, as to all new, unknown, criticised. Then the authors had an idea of annual social research in Samara region devoted to opinion of secondary school graduates and their parents about USE, its results and consequences. The research was done by the chair “Advanced Mathematics and Mathematical Modeling” of TSU and covered the school graduates who sat mathematics examination in 2009–



2016 and entered TSU by results of USE, and their parents (legal representatives).

Already 15 years had passed since experimental USE introduction in Samara region, and for over 8 years, USE results had become mandatory for admission to HEI. This period was enough to get used to new format of the exam and admission. Due to annual surveys, the authors had a possibility to see changes in opinion of secondary school graduates and their parents. The main objective of this research was the study of opinion of interested, non-professional segment of society regarding USE and higher education affordability, linkage between these opinions and processes going in the region. The research problem of this article touches the social aspects of mathematics education and its integration into European one, USE and higher education affordability in particular, and their connection with events happening in the region. The factors hypothetically influencing on social attitude are the following: changes in the examine process, education reform, Russian education integration with other countries, changes in economic and socio-demographic situation.

The authors developed a methodological approach to the problem of research. These methods let, in the course of literature study, theoretical preparation to research done and analysis of collected empirical materials, to establish a theory and ways of studying dynamics of public opinion regarding mathematics USE and higher education affordability on regional level. We made a theory base for probability rates describing both quantitative and qualitative features of studied processes and adopted them for this research. The factors effecting on social opinion in this range of problems were fixed. We studied and analyzed a number of research works regarding public attitude to secondary school final exams and admission to HEI. We determined theoretical background of education integration space in our region with education systems of other countries.

The authors identified opinion trends of school graduates of the region and their parents, about math USE and possibility

of admission by its results to HEI. We processed the results of surveys and studied them with the help of probability rates and determined the grade of influence of many factors on social opinion. We also compared the conclusion with results of studies by other scholars. After integration process of domestic and European education systems status estimation at the regional level, we analyzed the possibilities of integration extension.

The works of such eminent mathematicians as N. Rozov [2], G. Malinetskiy [3], and others contain ideas of USE being an integration form of Russian education with education of developed western countries. As our experience shows, most of students in a regional HEI do not attach such meaning to USE. Most of them are sure that in other countries exams are easier because they have no USE. It is widely believed that to pass an exam in your own school would be easier and results would be much better. Such an attitude comes from family and school, under the influence of parents, teachers, speeches and media publications. However, most of respondents answered positively the question about fairness of their mathematics USE score and necessity of this exam nowadays; that in whole contradicts to this situation.

Actually, practice of such exams exists worldwide. Particularly in Poland, there is exam called Matura, similar exams are in other European countries. At the same time there is no exact similarity, each country has its own process for final school exams and HEI admission rules. For example, in Poland there is basic and advanced type of mathematics exam, in Russia basic and core levels of the USE relatively. In very few countries, Ministry of education so totally controls USE process as in Russia. During transfer to testing exams in Russia, the authors of test assignments were oriented on western systems and in particular at the USA experience. American prototype of USE is American College Testing. However, the experts say that Russian analogue differs significantly from ACT, and not to the better [4]. The main distinction of American predecessor from Russian

equivalent is the part called “scientific thinking”. Here it needs to understand and analyze certain information and the object of research, to evaluate two or three alternative assumptions, theories or point of view on some notable phenomena¹. This very part often plays a crucial role when admitting to a HEI.

In Russia very often controversial situations and problems occurred that attracted the attention of journalists to USE and have always been under wide public discussion [5]. All-Russia center of studying of public opinion and fund “Social opinion” annually publish social surveys data about USE². By materials of these surveys, we can conclude that schoolchildren showing good results at the exams, their parents and teachers are gradually accustomed to USE estimate it positively. We cannot say the same about schoolchildren with low USE scores and people not participating in USE process but only having heard of it.

Literature Review

In Russia, a great deal of scholarly articles are devoted to pupils trainings for USE, to analysis of its results on various school subjects, the structure and content of test assignments, process of exam, to HEI admission and other relating problems. It is noted, “USE is necessary as an instrument of knowledge quality value and consequently, of social leveling when admitting young people to HEI” and we need to stop complicating admission process³. The USE process being analyzed, various arguments “for” and “against” USE are discussed, founded recommendation to change USE and separate school from USE suggested [6; 7]. Many studies are devoted to USE application for quality value of school education [8; 9]. One of the most discussed and criticized is mathematics USE, since this exam is essential for all school graduates and its specific contributes.

The publications about social opinion regarding USE based on social survey are

very interesting. Schoolteachers convincing pupils in USE complexity and a chance to have a low score put schoolchildren in alert before exam. Therefore, the survey made in 2012 among teachers of two Russian cities Omsk and Tumen (2 156 respondents) showed that the attitude to USE of most of them was negative [10].

One of the ideas predetermining USE introduction was social affordability of higher education. In Russia, as worldwide, there are well-known instruments providing advantages for admission to HEI for the children from wealthy families. Family income and education, its social and cultural resources influence greatly at applicants’ social mobility [11]. The results of some public surveys done by Russian scholars could confirm it [12–14]. In so-called “selective” or “prestigious” HEI mostly the children of most successful parents study [12; 15]. Graduating from different HEI, the graduates have unequal opportunities in future employment [16; 17]. There are studies showing that students from less wealthy families have less social mobility, they could have had higher incomes if they had graduated a more “selective” HEI [18–20]. In developed countries, there is support for applicants from different social groups aiming to align the opportunities of applicants and students for higher education [21].

Thus, we studied and analyzed the works of scholars regarding the public attitude to school final exams and admission to HEI by USE results. Many aspects of USE organization and admitting to Russian HEI by its results studied well enough in details in domestic academic articles. Among them, the works regarding expert evaluation in this field prevail. There are also studies basing on a number of social surveys about USE. But interconnection of USE and higher education affordability in Russia needs deeper studying. At the same time, foreign scholars have been for years studying in details the affordability of higher education and social mobility of

¹ The ACT [Электронный ресурс]. URL: <http://www.actstudent.org> (дата обращения: 10.01.2017).

² Не полюбившийся ЕГЭ. Данные фонда «Общественное мнение» // Отечественные записки. 2012. № 4 (49). С. 92–94. URL: <http://elibrary.ru/item.asp?id=19413339> (дата обращения: 25.11.2016).

³ Смирнов И. П. ЕГЭ: великий и ужасный // Профессиональное образование. Столица. 2015. № 7. С. 1. URL: <http://m-profobr.com/files/-----7,-2015.pdf> (дата обращения: 02.12.2016).



applicants and students. Having analyzed these works, we conclude that one of the theoretical backgrounds of education integration in our region and other countries is the affordability of quality higher education at home country for bright and talented applicants independently of their social status. In turn, the level and quality of higher education should ensure graduates' social mobility and worthy job either in home country or abroad. In integrated education, only equal possibilities can be positive without loss in academic, education and cultural capital of the region. There are such universities in Russia but in general, social security system for students in our HEI is insufficient [22]. Due to strong social support programs for students, increase of education services export in other countries we observe the intensifying migration of talented applicants from Russia abroad

instead of mutually advantageous integration of higher education now [23].

Materials and Methods

Materials for study included the survey of the 1st year TSU students taking profile mathematics USE. We used the following methodology of a survey. Questionnaire included information about a respondent and his/her USE score in mathematics, 7 questions for the student and 5 for his/her legal representative. We selected students by a random repetition-free method without systematic errors that correctly represented the proportion of general population. About 92 % of survey participants were from Samara region including 77 % of Togliatti inhabitants, the rest were from Ulyanovsk, Saratov, Orenburg and other regions. More than 5 000 students and almost as many adults participated (table1).

Table 1. The number of respondents between 2009–2016 respectively

Таблица 1. Количество участников опроса в 2009–2016 гг.

Number of 1 st year students / Количество студентов I курса очной формы обучения	The year of the survey / Год опроса								Total / Итого
	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	
Total, people / Всего, чел.	3 030	3 114	3 421	2 914	3 106	3 450	3 151	3 645	25 831
Respondents, people / Опрошено, чел.	783	754	632	585	567	587	541	604	5 053
Respondents, % of total number / Опрошено, в % от общего количества	25,8	24,2	18,5	20,0	18,3	17,0	17,1	16,7	19,6
Respondents, parents or legal representatives, people / Опрошено родителей или законных представителей, чел.	781	754	632	584	567	587	541	603	5 049

The sample proportion was 0,196 (19,6 %) from the total number of 1st year TSU students, full-time course. For this sample maximum size of representativeness error at the level of confidence probability is 0,95 (95 %) not increasing 1,24 %, that let spread the survey results to all 1st year TSU students. Total number of respondents was 10 106, and 9 196 of them were Togliatti inhabitants. According to statistics, the number of school graduates constituted more than 3 000 people in 2015, nearly the same in 2016, but in

2009–2014, this number fluctuated from 4 000 to 5 000. Today TSU have about 80 % of Togliatti secondary school graduates (about 75 % for the years of the survey) coming to our University; that is why this research represents social opinion of Togliatti secondary school students, their parents and legal representatives at the significance point of 0,05 %.

We processed the data by probability rates reflecting possibilities of applicants when entering a HEI and social affordability of higher education in the region [24].

This is ratio of unrealized potential on the segment $[k_{\max}, k_{\min}]$:

$$\gamma(k_{\max}, k_{\min}) = \frac{\sigma(k_{\max})}{m}. \quad (1)$$

Normalised ratio of unrealised potential:

$$\gamma(\alpha) = \frac{\alpha}{1-\alpha} \gamma(k_{\max}, k_{\min}), \quad 0 \leq \gamma_{\alpha} \leq 1; \quad (2)$$

$$\alpha = \frac{k_{\min}}{k_{\max}}.$$

Complex feature of social opinion on t elements (questions):

$$S_m = \sum_{i=1}^m \left(\frac{\alpha}{1-\alpha} \gamma_i(k_{\max}, k_{\min})_i \right). \quad (3)$$

γ_i – Unrealised potential ratio of i -element (question).

Results

We have revealed opinion trend of school graduates, their parents or legal representatives of our region, about math-

ematics USE and possibility of HEI admission by its results between 2009–2016. We checked the hypothesis of interconnection between social opinions and exam process correction, reform of education system in the country, Russian education integration in other countries, changes of economic and socio-demographic situation in the region.

Samara region was an experimental platform for USE from 2001, so when USE became essential in the whole country (2009), our school graduates were more adapted to it. The results were higher scores on mathematics USE and this became possible due to the eight-year period of adaptation and practice accumulated by the education system of the region (fig. 1). The situation changes gradually mirror-like since USE procedure change and by 2016; the applicants from our region had lost their advantages. There is a correlation dependence of average mathematics USE score in the region from the following factors: the process of USE and different procedure of its conduction.

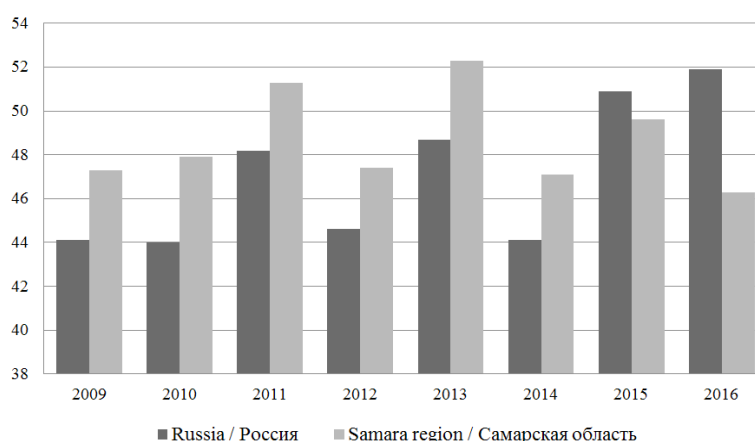


Fig. 1. Results of USE in mathematics in Russia and Samara region
Р и с. 1. Результаты ЕГЭ по математике по РФ и Самарской области

Average scores on mathematics in TSU are a bit lower every year than average mathematics scores in Samara region for the following reasons (fig. 2). Now the population of Togliatti constitutes about 22 % of Samara region population, i.e.

this rate reflects the average level in the region. The socio-demographic situation in Togliatti deteriorates. For example in 2016, Togliatti became a leader in unemployment in Samara region. Many of city enterprises stopped, 2,4 people pretended



for one working place. Real income of people decreased compared to previous year in 2014 by 10 %, in 2015 by 7,8 %. The average salary in 2015 decreased by 10,1 % (excluding inflation)⁴. The youth has no

social mobility in the city. TSU is a university with average rate of “selectiveness” [12] and applicants having high grades of USE choose universities with higher rate of “selectiveness” in other cities.

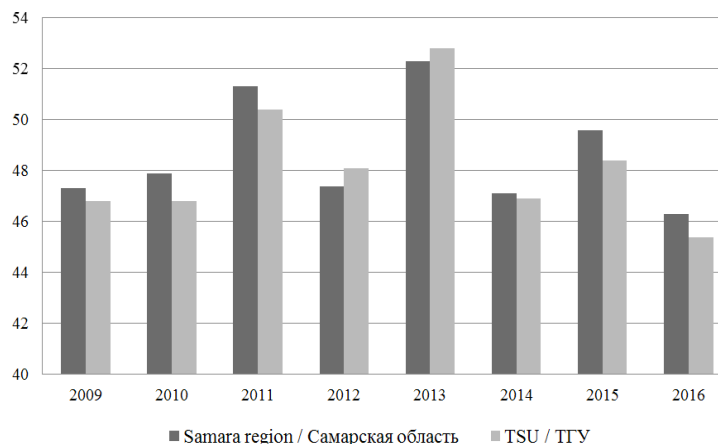


Fig. 2. USE results in mathematics in Samara region and TSU

Р и с. 2. Результаты ЕГЭ по математике по Самарской области и ТГУ

Among the reasons causing USE introduction, 26 % of survey participants in 2016 indicated different levels of training in schools. Next 18 % consider USE more objective estimation than admission exams at HEI. Other 15 % think that without USE the corruption in universities will strengthen. Following 26 % refer to possibility of university choice without personal presence. Finally, 14 % suppose that USE helps to increase education level. The respondents could answer this question choosing not more than three variants indicating main reasons. It is remarkable that when answering this question the number of people mentioning corruption as one of the reasons of USE introduction decrease from 42 % in 2009 to 15 % in 2016. USE practice changed the social opinion and the most of respondents do not consider now a problem of corruption at HEI as sharp as before.

The analysis of answers to question about fairness (impartiality) of USE in mathematics showed that opinion of secondary school graduates changed. Percentage of participants considering their scores

on USE fair increased (fig. 3). Number of dissatisfied with the fairness decreased from 45 % to 19 %.

During first years of mandatory USE, students' expectations concerning results on mathematics were too high and some failures and changes happened during exams procedure that affected negatively on opinion about fairness. Before 2014, an information leakage occurred, variants of solutions on mathematics were disposed in internet prior to USE, so many of school graduates took advantage of using mobile gadgets at the exam [5]. When admission at HEI by USE results began, students had a biased attitude to fairness of USE. As you can see, over time necessary for additive the surety in fairness of the results increased. About one-third graduates and even some of those who answered positively the question about USE fairness are still against USE because of its strictness. That is a paradox: no strictness resulted in total dissatisfaction of unfair scores, and now, on the contrary the dissatisfaction related to the system of this fairness support.

⁴ Уровень жизни населения [Электронный ресурс] // Самарский статистический ежегодник 2016. URL: http://samarastat.gks.ru/wps/wcm/connect/rosstat_ts/samarastat/ru/statistics/standards_of_life/ (дата обращения: 05.03.2017).

The number of surveyed considering USE a necessary procedure for admission to HEI is fluctuating on average between 38 % and 74 % (fig. 4). Now, 78 % students suppose USE is necessary because it exempts from need to pass additional admission exams at HEI. This point of view share 49 % of parents. In addition, 25 % adults consider that their children take education more seriously due to USE. The rest 26 % suppose if their children passed exams both at school and admission tests at university

material expenditure would be less. Besides, 38 % of school graduates hired tutors and 7 % in addition to it attended special training course at universities that contributed to parents' costs. 42 Percent of respondents indicate 50 marks as minimum admission score, 37 % indicate less score, even 25. 16 Percent consider that universities should admit everybody irrespective from USE score. Only 4 % of the surveyed pointed the values more than 50. These are students having similar scores and their parents.

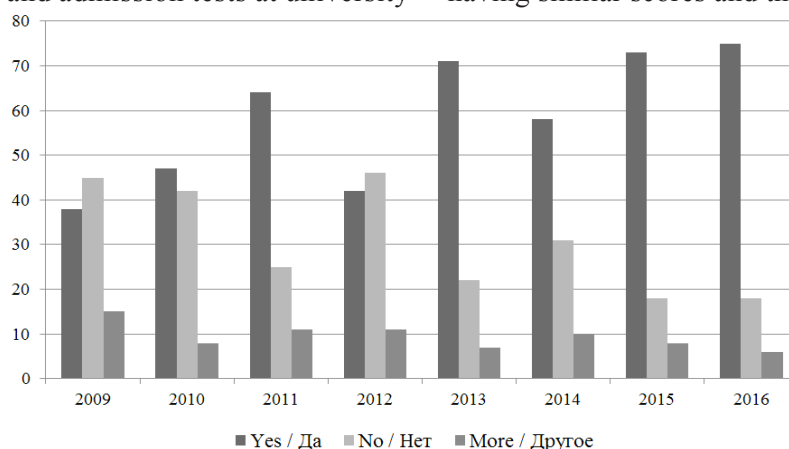


Fig. 3. Dynamics of students' opinion about USE fairness (impartiality) in mathematics
Р и с. 3. Динамика мнения студентов о справедливости ЕГЭ по математике

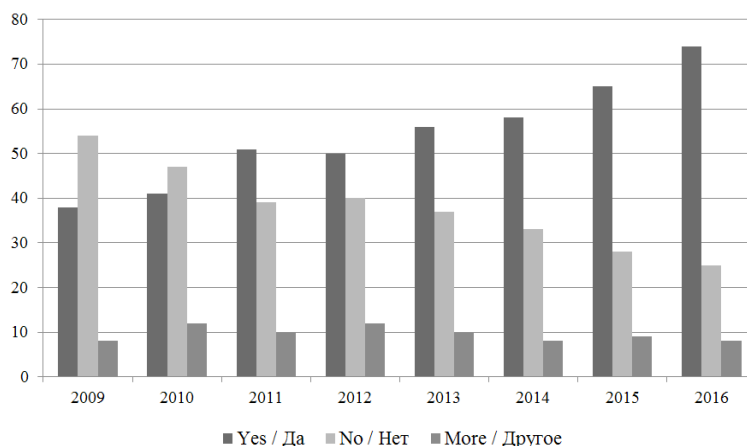


Fig. 4. Dynamics of respondents' opinions about necessity of USE in mathematics
Р и с. 4. Динамика мнения респондентов о необходимости ЕГЭ по математике

Figure 5 shows results of surveys about transfer from ten year school education to eleven year one. The opinions of school graduates and their parents on this process differ. Now, 36 % of adults refer negatively

to this transfer and 11 % indicate financial reasons. In 2009, about 53 % parents pointed out financial difficulties among the reasons of unacceptability of eleven-year system of school education.

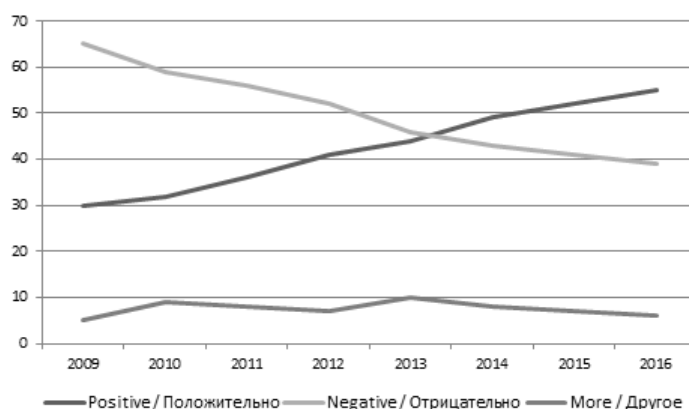


Fig. 5. Attitude to secondary school transition from 10 year education to 11 year one

Р и с. 5. Отношение к переходу школы с 10-летнего обучения на 11-летнее

Processing of research results performed using indicators (1)-(3) at the level $p = 0,95$. The ratios of unrealized potential (1) are calculated on the interval $[k_{\max} = 5, k_{\min} = 1]$. Due to transfer (1) and (2) to the levels of indexes regarding maximum values and generalized characteristics calculations S_m (3) for each year, we studied dynamics of social opinion concerning affordability of higher education in the region (fig. 6).

There is an upward trend of public opinion about social affordability (average by 9 % a year). We would like to note that survey participants oriented of course, at affordability of higher education at a university with average rate of “selectiveness”. Though about 8 % respondents expressing a dissenting opinion indicated that USE let the best school graduates with no problems enter the HEI in other cities they had chosen.

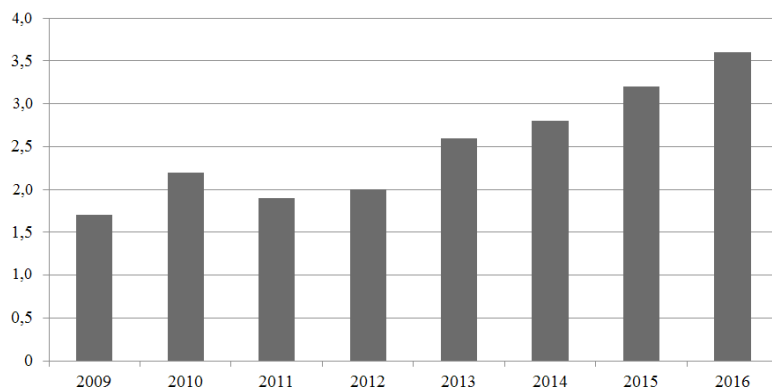


Fig. 6. Dynamics of social opinion (S_m) about affordability of higher education in the region

Р и с. 6. Динамика общественного мнения (S_m) о доступности высшего образования в регионе

We confirmed the hypothesis with probability 0,95 and one can see a positive correlation dependence of social opinion of applicants and their parents about mathematics USE and higher education affordability with changes in USE process, education system in the country, economic and socio-demographic situation in the region. These conclusions are confirmed by results of similar studies. There are stu-

dies of Polish scientists devoted to people’s points of view and their knowledge about the consequences of reforms introduced, about using computer technologies in studying process, about present and future of schoolchildren and students. The results of these studies evidence that education affordability increase due to introduction of mandatory exam Matura on mathematics, its development and improvement [25].

Mathematics exam for school graduates and applicants of HEI is mandatory in all countries of the Bologna process. If exam presents independent estimation of knowledge, by its results we can make conclusions about readiness of country education system to integration. The results of our social research and methods of these results processing enable to measure the degree of readiness of society to the process of integration education in the region.

Discussion and Conclusions

In developing countries, similar social-economic processes take place and consequently, problems in education space are nearly the same⁵. To compare situation we chose Poland. This country has recently got rid of Soviet past as Russia, but economically integrated into uniform European space. A person can enter a state or private HEI in Poland only after successful passing of Polish equivalent of USE called Matura on basic or advanced level. As in most universities of Russia, the admission does not require additional tests. However, in private Polish HEI the state does not finance the education. Students pay for studies. Here we observe the serious difference with Russia where in the same HEI there are students on budget financing and students paying for studies. One can enter the payable course in Russia easier, because usually the lower USE scores admitted.

Both in Poland and in Russia problem of education quality and affordability were widely discussed in relation with introduction of essential mathematics exam. Either in Poland or in Russia the demand on education services in private HEI decreases therefore decreases the number of the last; and in state HEIs there is a shortfall of ap-

plicants because of so-called “demographic pit” [26]. Reform of 2011 changed the system of Polish higher education. Now, the internationalization became a possibility for development of Polish universities. Along with increasing competition of universities for prospective students, the government takes measures on improving quality and attractiveness of Polish education for foreign students. They extend budget investments for higher education development directing them mainly to the best universities. They support innovative research in collaboration with scientists from prestigious world universities. Another measure of Polish government is assigning scholarships for students from foreign universities with which Poland develop collaboration. Because number of foreigners grows in Polish universities, the last compete to Russian higher education, for prospective students.

The trends of educational reforms, being a part of world globalization along with priorities of unique educational space creation influence national features of education system and its quality [27]. The level of education is a factor of stable development and economic growth. The last economic crisis in the USA induced increase of state education support that was a way of crisis overcoming⁶. The report of OECD says that economic growth is determined by support and improvement of knowledge base. The advantages of countries depend to a lesser extent on natural resources and cheap workforce but more on technical innovations and knowledge use⁷. That's why it is impossible not to mention the importance of mathematics and its applications, mathematics education, mathematic culture for perspective increase of economic development of nations and science-driven

⁵ Enhancing the quality of education in developing countries / B. R. S. Kumar. In L. G. Chova, A. L. Martinez and I. C. Torres eds. // 7th International Technology, Education and Development Conference: INTED Proceedings, 2013. Pp. 3651–3660. URL: http://apps.webofknowledge.com/full_record.do?product=WOS&search_momo=GeneralSearch&qid=18&SID=4An9uDZgzu5o2sQTCft&page=1&doc=31 (дата обращения: 25.02.2017).

⁶ Obama addressing education's economic impact [Электронный ресурс] // Economy in Crisis. 10 Aug. 2010. URL: <http://economyincrisis.org/content/obama-addressing-education-economic-impact> (дата обращения: 02.11.2016).

⁷ Формирование общества, основанного на знаниях: Новые задачи высшей школы: доклад Всемирного банка [Электронный ресурс]. URL: <http://siteresources.worldbank.org/EDUCATION/Resources/2782001099079877269/547547-1099079956815/se.pdf> (дата обращения: 02.11.2016).



growth of society. Mathematics, with no doubts is a miracle of international culture in which the history of human thought and human achievement find their reflection [25].

The hallmark of new education system integrated into world education environment is the change of estimation of students' knowledge and skills. The USE introduction in Russia, Matura in Poland and similar exams in other countries, providing selection of applicants for HEI admission, is such inevitable sign of our times. Gradually a biased attitude to USE and its similarities abroad strongly imposed by the media, gives way to common sense. Our research demonstrates that such estimation of school graduates' knowledge improves the affordability of higher education.

But it is impossible to put all the applicants in equal footing. The level of youth social support in the region influences greatly at higher education affordability; in developing countries, this support level is much lower than that in developed states [28]. As this research shows, the negative attitude of society to a new format of admission tests in HEI is also result of social non-mobility of applicants and students. Therefore, in Russia, the family supports a student financially. As a result, a misconception takes place – the parents of school graduates lack funds for future education of children but still suppose that without USE the situation would have been better relying on their memories, experience, messages in media, etc.

An example of such phenomena is that a fifth part of survey participants thinks universities should admit everyone and only 4 % of respondents suppose that a minimum passing score on mathematics should exceed 50. The respondents consider a reason of non-admission the excessively high requirements or scores, not bad knowledge of mathematics. This suggests the dominance of the worldview developed in adulthood explaining social inequality by the fault of external circumstances. TSU is a university of average “selectiveness” and among the

respondents prevail the students with average USE results and their parents. Well known, that students in groups with mixed abilities incline to blame the teachers and bad lack in their marks while the best students usually blame themselves in not very good results [29].

It is not surprising that dissatisfaction with mathematics USE scores very often occurs. In 2016, 74 % students participating in our research considered their scores at mathematics USE fair. Such contradictory results cause concern. Of course, each child has its own natural abilities, and mathematical thinking really is to learn using these abilities in mathematical methods, exploring mathematical problems⁸. However, for comprehension of university mathematics program an applicant should have both skills developed in school and certain knowledge base, generated concepts and skills. Developmental psychology of human intelligence bases on traditions and culture of the society [30]. Admission of everyone including applicants with minimum scores associates with a certain deception; after all such student will not be able to comprehend the program of a university giving qualified training.

Mathematics USE introduction somehow improved the whole situation in education. The PISA 2012 rating mathematics results testify to it⁹. In the rating 65 countries participated, the leaders being China, Taiwan, Japan, South Korea, and Singapore, all countries actively developing high technologies and striving to change their place in the world. Russia is on the 34th place on quantitative literacy, average results improved comparing to the previous study cycle in 2009. Similarly, in Poland, according to PISA rating, the level of quantitative literacy of schoolchildren has improved since mandatory mathematics Matura introduction. The experts suppose the favorable trend will continue.

Thus, a competitive selection at universities basing on USE results is an important

⁸ Мэйсон Дж., Бёртон Л., Стэйси К. Математика – это просто 2.0. Думай математически [Электронный ресурс]. М. : Техносфера, 2015. 352 с. URL: <http://www.studentlibrary.ru/book/ISBN9785948364018.html> (дата обращения: 10.03.2017).

⁹ Результаты международного исследования PISA [Электронный ресурс]. URL: <http://www.oecd.org/pisa/key.findings/pisa-2012-results/html> (дата обращения: 05.12.2016).

component of Russian education integration in other countries, enabling to keep education traditions by modern ways and simultaneously making it more affordable. Our study showed fully enough that even in Russian provincial towns people gradually begin to understand benefits of USE. As for public dissatisfaction with USE strictness and impossibility to enter a HEI for

applicants with low marks on mathematics USE, it needs to understand the extent to which it reflects the real problem of access to education or based on position of blaming surrounding world in one's own failures and mistakes. This research proves that USE and the education system in our region reflect both positive and negative processes going in society.

REFERENCES

1. Filippov V. High school facing the challenges of XXI century. *Vyssheye obrazovaniye v Rossii* = Higher education in Russia. 2001; 1:5-15. Available at: <http://elibrary.ru/item.asp?id=9554173> (accessed 30.09.2016).
2. Rozov N.H. Math for the layman. *Matematika* = Mathematics. 2013; 2:24-26. Available at: <http://mat.1september.ru/index.php?year=2013&num=02> (accessed 03.05.2017).
3. Malineckiy G.G., Podlazov A.V. USE as the catalyst for the crisis of the Russian education. *Vestnik Moskovskogo universiteta. Ser. 20: Pedagogicheskoye obrazovaniye* = The Moscow University Herald. Ser. 20: teacher education. 2011; 3:18-59. Available at: <http://elibrary.ru/item.asp?id=17649869> (accessed 03.05.2017).
4. Gitman Ye.K., Gitman M.B. USE VS ACT, or what and how is tested in entering examinations to universities in Russia and the USA. *Vyssheye obrazovaniye v Rossii* = Higher education in Russia. 2014; 11:149-156. Available at: <http://elibrary.ru/item.asp?id=22774317> (accessed 03.05.2017).
5. Korosteleva L.Yu. Scandals in asphere of state education and analysis of its arising. *Ekonomika obrazovaniya* = Economics of education. 2014; 4:36-42. Available at: <http://elibrary.ru/item.asp?id=23069782> (accessed 03.05.2017).
6. Ivanov A.V. School without USE: towards overcoming disasters. *Matematika v shkole* = Mathematics at school. 2015; 6:5-19. Available at: <http://elibrary.ru/item.asp?id=23837867> (accessed 03.05.2017).
7. Monakhov V.V. USE: common problems and analysis of results. *Narodnoye obrazovaniye* = Public education. 2014; 9:65-72. Available at: <http://narodnoe.org/journals/narodnoe-obrazovanie/2014-9/eg-obshie-problemi-i-analiz-rezultatov> (accessed 03.05.2017).
8. Polezhayev V.D., Bartsits R.Ch. Unified state examination-2015: Challenges remain, but their solutions are traced. *Nauka i shkola* = Science and Education. 2015; 6:28-39. Available at: <http://nauka-i-shkola.ru/node/96> (accessed 03.05.2017).
9. Varenikova L.V., Akimova I.Ye. USE and social processes: problems and insights. *Nauchno-metodicheskiy elektronnyy zhurnal "Koncept"* = Scientific and methodological electronic journal "Koncept". 2014; 20:846-850. Available at: <https://e-koncept.ru/2014/54433.htm> (accessed 03.05.2017).
10. Sobkin V.S., Belova O.V. Teachers' attitude towards Unified State Exam as indicator of student performance and features of student knowledge assessment. *Sotsialnaya psikhologiya i obshchestvo* = Social psychology and society. 2014; 1:42-53. Available at: http://psyjournals.ru/social_psy/2014/n1/67101.shtml (accessed 03.05.2017).
11. Mullen A.L., Goyette K.A., Soares J.A. Who goes to graduate school? Social and academic correlates of educational continuation after college. *Sociology of Education*. 2003; 76(2):143-169. DOI: 10.2307/3090274
12. Prakhov I.A. Barriers of access to quality higher education in the conditions of the USE: family and school as limiting factors. *Voprosy obrazovaniya* = Problems of Education. 2015; 1:88-117. Available at: <https://vo.hse.ru/2015--1/147156358.html> (accessed 03.05.2017).
13. Prakhov I.A., Yudkevich M.M. Influence of the income of households on results of the USE and choice of higher education institution. *Voprosy obrazovaniya* = Problems of Education. 2012; 1:126-147. Available at: <https://vo.hse.ru/2012--1/99463825.html> (accessed 03.05.2017).
14. Avraamova Ye.M., Klyachko T.L., Loginov D.M. Efficiency of school – a position of parents. *Voprosy obrazovaniya* = The Problems of Education. 2014; 3:118-134. Available at: <https://vo.hse.ru/2014--3/134266442.html> (accessed 03.05.2017).
15. Blackburn R.M., Jarman J. Changing Inequalities in Access to British Universities. *Oxford Review of Education*. 1993; 19(2):197-215. DOI: 10.1080/0305498930190206



16. Leathwood C. Degrees of choice: social class, race and gender in higher education. *Gender and Education*. 2007; 19:537-538. Available at: http://apps.webofknowledge.com/full_record.do?product=WOS&search_momo=GeneralSearch&qid=1&SID=4An9uDZgzu5o2sQTCft&page=1&doc=4 (accessed 03.05.2017).
17. Sander R., Bambauer J. The secret of my success: How status, eliteness, and school performance shape legal careers. *Journal of Empirical Legal Studies*. 2012; 9:893-930. DOI: 10.1111/j.1740-1461.2012.01267.x
18. Terenzini P.T., Cabrera A.F., Bernal E.M. Swimming against the tide: The poor in american higher education. College Entrance Examination Board. New York, 2001. 62 p. Available at: <https://research.collegeboard.org/sites/default/files/publications/2012/7/researchreport-2001-1-swimming-against-tide-the-poor-american-higher-education.pdf> (accessed 03.05.2017).
19. Zarifa D. Persistent inequality or liberation from social origins? Determining who attends graduate and professional schools in Canada's expanded postsecondary system. *Canadian Review of Sociology-Revue Canadienne De Sociologie*. 2012; 49:109-137. DOI: 10.1111/j.1755-618X.2011.01286.x
20. Dale S.B., Krueger A.B. Estimating the payoff to attending a more selective college: An application of selection on observables and unobservables. *The Quarterly Journal of Economics*. 2002; 117(4):1491-1527. Available at: <http://www.nber.org/papers/w7322> (accessed 03.05.2017).
21. Haveman R.H., Smeeding T.M. The role of higher education in social mobility. *The Future of Children*. 2006; 16(2):125-150. Available at: http://www.princeton.edu/futureofchildren/publications/docs/16_02_07.pdf (accessed 03.05.2017).
22. Shakhmatova N.V., Ogurtsova N.N. Social protection of working students in Saratov region. *Izvestiya Saratovskogo universiteta. Novaya seriya. Ser.: Sociologiya. Politologiya* = Izvestiya of Saratov University. New series. Series: Sociology. Politology. 2014; 14(1):51-54. Available at: <http://elibrary.ru/item.asp?id=22475718> (accessed 03.05.2017).
23. Cho Su-Je, Hudley C., Lee S., Barry L., Kelly M. Roles of gender, race, and SES in the college choice process among first-generation and non first-generation students. *Journal of Diversity in Higher Education*. 2008. 1(2):95-107. DOI: 10.1037/1938-8926.1.2.95
24. Zibrov P.F. Probability approach to the estimation of characteristics of the ecosystems conditions on un realized potential ratios. *Izvestiya Samarskogo nauchnogo centra Rossijskoy akademii nauk* = Izvestia news of Samara Scientific Center of the Russian Academy of Science. 2014; 15(1-6):1756-1760. Available at: <http://elibrary.ru/item.asp?id=23059097> (accessed 03.05.2017).
25. Pardała A., Ashirbayev N.K., Rakhymbek D. Modern mathematical education - crisis and the future. Mathematical Transgressions and Education. In: Zeromska A.K, editor Pedagogical University of Cracow; 2015. pp. 45-60. Available at: https://www.researchgate.net/publication/295855232_Modern_mathematical_education_-_crisis_and_future (accessed 05.03.2017).
26. Baymanova L.S., Khamzina B.E. Higher education in Kazakhstan and Poland: realities, problems and perspectives. *Uspehi sovremennogo estestvoznaniya* = Advances in Modern Natural Science. 2015; 6:141-144. Available at: <https://www.natural-sciences.ru/ru/article/view?id=35470> (accessed 03.05.2017).
27. Mironov V.V. Problems of reforming Russian education. *Metafizika* = Metaphysics. 2014; 4(14):52-60. Available at: [http://lib.rudn.ru/file/%D0%9C%D0%B5%D1%82%D0%B0%D1%84%D0%B8%D0%B7%D0%B8%D0%BA%D0%B0%204\(14\)2014.pdf](http://lib.rudn.ru/file/%D0%9C%D0%B5%D1%82%D0%B0%D1%84%D0%B8%D0%B7%D0%B8%D0%BA%D0%B0%204(14)2014.pdf) (accessed 03.05.2017).
28. Warikoo N. Kumar, Fuhr C. Legitimizing status: perceptions of meritocracy and inequality among undergraduates at an elite British university. *British educational research journal*. 2014; 40(4):699-717. DOI: 10.1002/berj.3108
29. Mijs J.J.B. Stratified. Failure: Educational stratification and students attributions of their mathematics performance in 24 countries. *Sociology of Education*. 2016; 89(2):137-153. DOI: 10.1177/0038040716636434
30. White J. Puritan intelligence: the ideological background to IQ. *Oxford review of education*. 2005; 31(3):423-442. Available at: https://www.researchgate.net/profile/John_White53/publication/281150105_Puritan_Intelligence_the_ideological_background_to_IQ/links/55db348208aed6a199ac5594.pdf (accessed 03.05.2017).

Submitted 28.04.2017; revised 04.08.2017; published online 29.12.2017.

About the authors:

Nataliya V. Kolacheva, Associate Professor, Chair of Advanced Mathematics and Modeling, Togliatti State University (14 Belorusskaya St., Togliatti 445020, Russia), Ph.D. (Pedagogy), **ORCID: <http://orcid.org/0000-0003-4183-3933>**, **E-9331-2017**, ncolacheva@mail.ru

Nataliya N. Kosheleva, Associate Professor, Chair of Advanced Mathematics and Modeling, Togliatti State University (14 Belorusskaya St., Togliatti 445020, Russia), Ph.D. (Pedagogy), **ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-9533-5406>**, **G-2130-2017**, cavva01@mail.ru

Antoni Ya. Pardala, Professor of the Faculty of Social Sciences, Radom Academy of Economics (7a Mazowiecki St., Radom 26-600, Poland), Dr.Sci. (Education), Ph.D. (Mathematics), **ORCID: <http://orcid.org/0000-0001-7476-4001>**, **E-8824-2017**, pardala@prz.edu.pl

Contribution of the authors:

Nataliya V. Kolacheva – theoretical analysis of literature on problem studied; designation of research methodology; data collection and systematisation; results qualitative analysis and interpretation; critical analysis and revision of the text of the article; conclusions.

Nataliya N. Kosheleva – data collection and systematisation; research results processing and description; results quantitative and qualitative analysis; tables, graphs and charts composition; summary composition.

Antoni Ya. Pardala – theoretical analysis of world literature; description of European countries experience in survey questions; consulting assistance.

All authors have read and approved the final manuscript.

СПИСОК
ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Филиппов В. Высшая школа перед вызовами XXI века // Высшее образование в России. 2001. № 1. С. 5–15. URL: <http://elibrary.ru/item.asp?id=9554173> (дата обращения: 30.09.2016).
2. Розов Н. Х. Математика для обывателя // Математика. 2013. № 2. С. 24–26. URL: <http://mat.1september.ru/index.php?year=2013&num=02> (дата обращения: 03.05.2017).
3. Малинецкий Г. Г., Подлазов А. В. ЕГЭ как катализатор кризиса российского образования // Вестник Московского университета. Сер. 20: Педагогическое образование. 2011. № 3. С. 18–59. URL: <http://elibrary.ru/item.asp?id=17649869> (дата обращения: 03.05.2017).
4. Гитман Е. К., Гитман М. Б. ЕГЭ vs AST, или Что и как проверяется при поступлении в вузы в России и в США // Высшее образование в России. 2014. № 11. С. 149–156. URL: <http://elibrary.ru/item.asp?id=22774317> (дата обращения: 03.05.2017).
5. Коростелёва Л. Ю. Скандалы в сфере гособразования и анализ условий их возникновения // Экономика образования. 2014. № 4. С. 36–42. URL: <http://elibrary.ru/item.asp?id=23069782> (дата обращения: 03.05.2017).
6. Иванов А. В. Школа без ЕГЭ: на пути к преодолению катастрофы // Математика в школе. 2015. № 6. С. 5–19. URL: <http://elibrary.ru/item.asp?id=23837867> (дата обращения: 03.05.2016).
7. Монахов В. В. ЕГЭ: общие проблемы и анализ результатов // Народное образование. 2014. № 9. С. 65–72. URL: <http://narodnoe.org/journals/narodnoe-obrazovanie/2014-9/ege-obshie-problemi-i-analiz-rezultatov> (дата обращения: 03.05.2017).
8. Полежаев В. Д., Барциц Р. Ч. ЕГЭ-2015: проблемы остаются, но пути их решения прослеживаются // Наука и школа. 2015. № 6. С. 28–39. URL: <http://nauka-i-shkola.ru/node/96> (дата обращения: 03.05.2017).
9. Вареникова Л. В., Акимов И. Е. ЕГЭ и социальные процессы: проблемы и выводы // Научно-методический электронный журнал «Концепт». 2014. Т. 20. С. 846–850. URL: <http://e-koncept.ru/2014/54433.htm> (дата обращения: 03.05.2016).
10. Собкин В. С., Белова О. В. Отношение учителей к ЕГЭ как показателю уровня подготовки выпускников и особенности контроля знаний учащихся // Социальная психология и общество. 2014. № 1. С. 42–53. URL: http://psyjournals.ru/social_psy/2014/n1/67101.shtml (дата обращения: 03.05.2017).
11. Mullen A. L., Goyette K. A., Soares J. A. Who goes to graduate school? Social and academic correlates of educational continuation after college // Sociology of Education. 2003. Vol. 76, no. 2. Pp. 143–169. DOI: 10.2307/3090274
12. Прахов И. А. Барьеры доступа к качественному высшему образованию в условиях ЕГЭ: семья и школа как сдерживающие факторы // Вопросы образования. 2015. № 1. С. 88–117. URL: <https://vo.hse.ru/2015--1/147156358.html> (дата обращения: 03.05.2017).



13. Прахов И. А., Юдкевич М. М. Влияние дохода домохозяйств на результаты ЕГЭ и выбор вуза // Вопросы образования. 2012. № 1. С. 126–147. URL: <https://vo.hse.ru/2012--1/99463825.html> (дата обращения: 03.05.2016).
14. Авраимова Е. М., Клячко Т. Л., Логинов Д. М. Эффективность школы – позиция родителей // Вопросы образования. 2014. № 3. С. 118–134. URL: <https://vo.hse.ru/2014--3/134266442.html> (дата обращения: 03.05.2017).
15. Blackburn R. M., Jarman J. Changing inequalities in access to British Universities // Oxford Review of Education. 1993. Vol. 19, no 2. Pp. 197–215. DOI: 10.1080/0305498930190206
16. Leathwood C. Degrees of choice: social class, race and gender in higher education // Gender and Education. 2007. Vol. 19. Pp. 537–538. URL: http://apps.woefknowledge.com/full_record.do?product=WOS&search_momo=GeneralSearch&qid=1&SID=4An9uDZgu5o2sQTCft&page=1&doc=4 (дата обращения: 03.05.2017).
17. Sander R., Bambauer J. The secret of my success: How status, eliteness, and school performance shape legal careers // Journal of Empirical Legal Studies. 2012. Vol. 9. Pp. 893–930. DOI: 10.1111/j.1740-1461.2012.01267.x
18. Terenzini P. T., Cabrera A. F., Bernal E. M. Swimming against the tide: The poor in american higher education // College Entrance Examination Board. New York, 2001. College Board Research Report No.2001-1. 62 p. URL: <https://research.collegeboard.org/sites/default/files/publications/2012/7/researesearchr-2001-1-swimming-against-tide-the-poor-american-higher-education.pdf> (дата обращения: 03.05.2017).
19. Zarifa D. Persistent inequality or liberation from social origins? Determining who attends graduate and professional schools in Canada's expanded postsecondary system // Canadian Review of Sociology-Revue Canadienne De Sociologie. 2012. Vol. 49. Pp. 109–137. DOI: 10.1111/j.1755-618X.2011.01286.x
20. Dale S. B., Krueger A. B. Estimating the payoff to attending a more selective college: An application of selection on observables and unobservables // The Quarterly Journal of Economics. 2002. Vol. 117, no 4. Pp. 1491–1527. URL: <http://www.nber.org/papers/w7322> (дата обращения: 03.05.2017).
21. Haveman R. H., Smeeding T. M. The role of higher education in social mobility // The Future of Children. 2006. Vol. 16, no 2. Pp. 125–150. URL: http://www.princeton.edu/futureofchildren/publications/docs/16_02_07.pdf (дата обращения: 03.05.2017).
22. Шахматова Н. В., Огурцова Н. Н. Социальная защищенность работающих студентов Саратовского региона // Известия Саратовского университета. Новая серия. Сер.: Социология. Политология. 2014. Т. 14, № 1. С. 51–54. URL: <http://elibrary.ru/item.asp?id=22475718> (дата обращения: 03.05.2017).
23. Roles of gender, race, and SES in the college choice process among first-generation and nonfirst-generation students / Su Je Cho [et al.] // Journal of Diversity in Higher Education. 2008. Vol. 1, no. 2. Pp. 95–107. DOI: 10.1037/1938-8926.1.2.95
24. Зибров П. Ф. Вероятностный подход к оценке характеристик состояния экосистем по показателям нереализованных возможностей // Известия Самарского научного центра Российской академии наук. 2014. Т. 15, № 1-6. С. 1756–1760. URL: <http://elibrary.ru/item.asp?id=23059097> (дата обращения: 03.05.2017).
25. Pardala A., Ashirbayev N. K., Rakhymbek D. Modern mathematical education – crisis and the future // Mathematical Transgressions and Education edited by Anna K. Żeromska, Pedagogical University of Cracow, Cracow 2015. Pp. 45–60. URL: https://www.researchgate.net/publication/295855232_Modern_mathematical_education_-_crisis_and_future (дата обращения: 05.03.2017).
26. Байманова Л. С., Хамзина Б. Е. Высшее образование в Казахстане и Польше: реалии, проблемы и перспективы // Успехи современного естествознания. 2015. № 6. С. 141–144. URL: <https://www.natural-sciences.ru/ru/article/view?id=35470> (дата обращения: 03.05.2017).
27. Миронов В. В. Проблемы реформирования Российского образования // Метафизика. 2014. № 4 (14). С. 52–60. URL: [http://lib.rudn.ru/file/%D0%9C%D0%B5%D1%82%D0%B0%D1%84%D0%B8%D0%B7%D0%B8%D0%BA%D0%B0%204\(14\)2014.pdf](http://lib.rudn.ru/file/%D0%9C%D0%B5%D1%82%D0%B0%D1%84%D0%B8%D0%B7%D0%B8%D0%BA%D0%B0%204(14)2014.pdf) (дата обращения: 03.05.2017).
28. Warikoo N. Kumar, Fuhr C. Legitimizing status: perceptions of meritocracy and inequality among undergraduates at an elite British university // British educational research journal. 2014. Vol. 40, no. 4. Pp. 699–717. DOI: 10.1002/berj.3108
29. Mijs J. J. B. Stratified. Failure: Educational stratification and students attributions of their mathematics performance in 24 countries // Sociology of Education. 2016. Vol. 89, no. 2. Pp. 137–153. DOI: 10.1177/0038040716636434

30. *White J.* Puritan intelligence: the ideological background to IQ // Oxford review of education. 2005. Vol. 31, no. 3. Pp. 423–442. URL: https://www.researchgate.net/profile/John_White53/publication/281150105_Puritan_Intelligence_the_ideological_background_to_IQ/links/55db348208aed6a199ac5594.pdf (дата обращения: 03.05.2017).

Поступила 28.04.2017; принята к публикации 04.08.2017; опубликована онлайн 29.12.2017.

Об авторах:

Колачева Наталья Вениаминовна, доцент кафедры высшей математики и математического моделирования ФГБОУ ВО «Тольяттинский государственный университет» (445020, Россия, г. Тольятти, ул. Белорусская, д. 14), кандидат педагогических наук, **ORCID: <http://orcid.org/0000-0003-4183-3933>**, **E-9331-2017**, ncolacheva@mail.ru

Кошелева Наталья Николаевна, доцент кафедры высшей математики и математического моделирования ФГБОУ ВО «Тольяттинский государственный университет» (445020, Россия, г. Тольятти, ул. Белорусская, д. 14), кандидат педагогических наук, **ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-9533-5406>**, **Г-2130-2017**, savva01@mail.ru

Пардала Антони Янович, профессор факультета социальных наук Академии Экономики в Радоме (26-600, Польша, г. Радом, ул. Мазовецкого, д. 7а), доктор педагогических наук, кандидат математических наук, **ORCID: <http://orcid.org/0000-0001-7476-4001>**, **E-8824-2017**, pardala@prz.edu.pl

Заявленный вклад авторов:

Колачева Наталья Вениаминовна – теоретический анализ литературы по проблеме исследования; обозначение методологической основы исследования; сбор и систематизация данных; качественный анализ результатов и их интерпретация; критический анализ и доработка текста статьи; формулировка выводов.

Кошелева Наталья Николаевна – сбор и систематизация данных; обработка и описание результатов исследования; качественный и количественный анализ результатов; построение таблиц, графиков, диаграмм; написание аннотации.

Пардала Антони Янович – теоретический анализ зарубежной литературы; описание опыта европейских стран в вопросах исследования; консультативная помощь.

Все авторы прочитали и одобрили окончательный вариант рукописи.



The Structural Model of Future Employees' Personal and Professional Self-Development

Zh. G. Garanina^{a*}, N. V. Andronova^a, L. I. Lashmaykina^a,
O. E. Maltseva^b, O. E. Polyakov^a

^a National Research Mordovia State University, Saransk, Russia,

* garanina23@mail.ru

^b Yanka Kupala State University of Grodno, Grodno, Belarus

Introduction: the main purpose of this paper is to present the theoretical and practical aspects of professional and personal self-development of future professionals, the construction of the structural model and the determination of levels of self-development. The study of personal and professional self-development attributes of future professionals is of special interest to modern researchers, as well as for practicing psychologists studying the problem of self-realization and self-improvement in their professional fields. This article discusses the theoretical approaches to the study of the model and structure of personal and professional self-development. It analyses the results of the comparative empirical study of the features of students self-development with various levels of formation of motivational-semantic sphere. The authors carried out the detailed theoretical analysis of the problem of personal and professional self-development. They offer the structural model of the process, including the set of interrelated value-semantic, reflexive and regulatory components. The study revealed that the personal and professional self-development is a comprehensive system based on the active personal transformation being carried out in the course of behavior and activities self-regulation of their behavior, designed to achieve personal and professional goals.

Materials and Methods: diagnostic methods were used to identify the level of self-development and personal qualities of students. Processing of the data was carried out by means of correlation, factor and cluster analysis.

Results: this article considers the results of the empirical study conducted with the help of psycho-diagnostic methods aimed at identifying the level of self-development of future professionals, its structure and features. The scientifically valid results are obtained, allowing to identify the levels of self-development of students as well as to identify factors affecting the process of self-development of future social sphere specialists.

Discussion and Conclusions: the structural model of the personal-professional self-development includes a set of interconnected components: value-semantic, reflexive and regulative. The main factor influencing the process of personal and professional self-development of future professionals is the indicator of the meaningfulness of life, which is significantly associated with readiness to self-knowledge and self-development and affect the level of self-development. The desire for self-development can be considered as one of the personal and professional values, which give future professionals the opportunity to feel the meaningfulness of life, satisfaction with the process and its results, and achieve their personal and professional goals. The results of this study have several important implication for practicing psychologists who can broaden the scope of research of self-development and self-identity processes and determine the basic ways of self-realization of the young people potential in their professional career.

Keywords: personal and professional self-development, motivation and sense sphere, self-regulation, reflection, self-efficacy, self-actualisation, meaningfulness of life

For citation: Garanina Zh.G., Andronova N.V., Lashmaykina L.I., Maltseva O.E., Polyakov O.E. The structural model of future employees' personal and professional self-development. *Integratsiya obrazovaniya* = Integration of Education. 2017; 21(4):596-608. DOI: 10.15507/1991-9468.089.021.201704.596-608

Структурная модель личностно-профессионального саморазвития будущих специалистов

Ж. Г. Гаранина^{1*}, Н. В. Андропова¹, Л. И. Лашмайкина¹,
О. Е. Мальцева², О. Е. Поляков¹

¹ ФГБОУ ВО «МГУ им. Н. П. Огарёва», г. Саранск, Россия,

* garanina23@mail.ru

² УО «Гродненский государственный университет имени Янки Купалы»,
г. Гродно, Республика Беларусь

Введение: в статье рассматриваются теоретические подходы к исследованию модели и структуры личностно-профессионального саморазвития, а также анализируются результаты сравнительного эмпирического исследования особенностей саморазвития студентов с различным уровнем сформированности мотивационно-смысловой сферы. Цель статьи – изучение теоретических и практических аспектов проблемы профессионального и личностного саморазвития будущих специалистов, построение структурной модели и выделение уровней саморазвития.

Материалы и методы: были использованы диагностические методы, направленные на определение уровня саморазвития и личностных качеств студентов. Обработка полученных данных проводилась методом корреляционного, факторного и кластерного анализа.

Результаты исследования: личностно-профессиональное саморазвитие представляет собой целостную систему, основанную на деятельностном преобразовании личности себя, которое осуществляется в ходе саморегуляции своего поведения и деятельности, направленной на достижение личностно и профессионально значимых целей. В статье проанализированы результаты эмпирического исследования, проведенного с помощью психодиагностических методов, направленных на выявление уровня саморазвития будущих специалистов, его структуры и особенностей. Получены научно обоснованные результаты, позволяющие раскрыть уровни саморазвития студентов, а также определить факторы, влияющие на процесс саморазвития у будущих специалистов социэкономической сферы.

Обсуждение и заключения: структурная модель личностно-профессионального саморазвития включает совокупность взаимосвязанных компонентов: ценностно-смыслового, рефлексивного и регулятивного. Основным фактором, влияющим на процесс личностного и профессионального саморазвития будущих специалистов, является показатель осмысленности жизни, который значимо связан с готовностью к самопознанию и саморазвитию и влияет на уровень саморазвития. Стремление к саморазвитию можно рассматривать как одну из личностных и профессиональных ценностей, дающую будущим специалистам возможность чувствовать осмысленность жизни, удовлетворенность ее процессом и результатами, а также достигать поставленных личных и профессиональных целей. Полученные результаты представляют особый интерес для практикующих психологов, которые могут расширить сферу исследования процессов саморазвития и самосовершенствования личности и определить основные способы потенциальной самореализации молодежи в профессиональной карьере.

Ключевые слова: личностно-профессиональное саморазвитие, мотивационно-смысловая сфера, саморегуляция, рефлексия, самоэффективность, самоактуализация, осмысленность жизни

Для цитирования: Структурная модель личностно-профессионального саморазвития будущих специалистов / Ж. Г. Гаранина [и др.] // Интеграция образования. 2017. Т. 21, № 4. С. 596–608. DOI: 10.15507/1991-9468.089.021.201704.596-608

Introduction

In the current socio-economic conditions it is very important to consider the problem of increasing the efficiency of professional activity in various stages of professionalisation. The study is topical due to high demand for professional skills of specialists that could ensure the success of professional work, and the need for their continued self-development and self-improvement. Therefore, there is a great interest to psychologists and teachers to study the process

of personal and professional development and self-development of future professionals. The main objective of this research is to study the theoretical and practical aspects of professional and personal self-development of future professionals, the construction of the structural model and the determination of levels of self-development.

Literature Review

Theoretical and methodological analysis of the problem of personal and profes-



sional self-development allowed carrying out the systematization and integration of conceptual approaches to this phenomenon. In domestic psychology the problem of personal self-development has been developed in the framework of the activity approach in the works of A. N. Leontiev, who considered it as a manifestation of the essence of human activity directed to the change of the subject¹. While analyzing the process of self-development from the perspective of the subject approach, G. A. Zuckerman supposes that a person becomes a subject of self-development only when he or she begins to consciously set goals for self-assertion, self-improvement and self-realization, and starts to determine the prospects of what it is going to happen and directions of change [1].

In Western psychology, the problem of self-development is closely connected to the concepts of self-actualization, personal growth, ideas which were developed in the framework of the humanistic approach, or the principles underpinning the self-development (self-efficacy, self-regulation, self-realization, self-actualization, self-reflection). According to the views of humanistic psychology (G. Krayg², A. Maslow³, C. Rogers [2]), an individual is a complete and unique personality that is able to build his or her own career, to advance in their highest spiritual and personal development. Personal development in the context of personal autonomy and self-determination of behavior is considered by R. Ryan and E. Deci. In their opinion, autonomy is related to the subjectivity of the individual, based on self-initiated and self-regulated behavior. The concept of autonomy refers to the process of personal development and to its results, which is reflected in the integration of self-determination and human behavior [3].

G. Rychlak supposes in the theory of self-determination the source of self-

development is the dialectical ability for self-reflection and transcendence [4]. According to R. Kegan, self-development and meaning-making is a lifelong activity that begins in earliest infancy and continues to evolve through a series of stages encompassing childhood, adolescence, and adulthood. The evolving self describes this process of evolution in rich and human detail, concentrating especially on the internal experience of growth and transition, its costs and disruptions as well as its triumphs⁴.

C. Knudson-Martin defines self-development as the differentiating aspect, distinguishing oneself from others and knowing one's "own mind", and the attending aspect, developing a sense of connectedness with others [5]. Sh. Kapadia, J. Miller suggest that self-development involves maintaining connection and responsibilities to others and that objects are important not only for their capacity to elicit self-definition, but also as a real other to whom the individual responds [6].

M. Tomassini and S. Zanazzi considered the structure of self-development of competencies whose specific, practice-based components are underpinned by fundamental cognitive, social and emotional components [7]. L. M. Stansfield describes the model of the responsive self-developer is proposed, together with the model of improvements to the cognitive and support structures needed to facilitate effective self-development [8]. K. Sh. Yip supposes that under appropriate conditions, self-reflection can be very constructive, resulting in self-enhancement [9].

Theoretical approaches to professional development elaborated in western psychology describe the origins and prognosis of professional development opportunities and career growth. For example, the concept of professional development created

¹ Леонтьев А. А., Леонтьев Д. А., Соколова Е. Е. Деятельность, сознание, личность. М. : Смысл, 2005. 431 с. URL: <http://elibrary.ru/item.asp?id=20083995> (дата обращения: 23.06.2017).

² Крайг Г. Психология развития. СПб. : Питер, 2004. 939 с. URL: <http://elibrary.ru/item.asp?id=20074131> (дата обращения: 23.06.2017).

³ Маслоу А. Мотивация и личность. СПб. : Питер, 2010. 352 с. URL: <http://elibrary.ru/item.asp?id=21551518> (дата обращения: 23.06.2017).

⁴ Kegan R. The evolving self: Problem and process in human development. Cambridge, MA : Harvard University Press, 1982.

by D. Super [10], in which he connects a person with the professional development of personal maturity, personal self-development, formation and implementation of its "self-concept". D. Super believed that the professional maturity of a person affects the satisfaction of his or her future career, the level of future professional achievements, professional self-esteem. He saw professionalization as a long process of development that greatly depends on subjective factors, the desire for self-development, not just from external circumstances. Super believed that professional self-development could be controlled via the impact on the "self-concept", consciousness and self-identity.

Personal self-development may occur in the course of professional formation and activity, if the subject is actively involved in self-improvement of their professional qualities (V. G. Maralov [11], N. A. Nizovskikh [12], I. V. Ivanova, M. G. Shulman [13], L. I. Selivanova [14], M. A. Frizen [15]). Therefore, personal self-development is inextricably linked to professional self-development. In domestic and foreign psychology there has developed a lot of theoretical and methodological approaches to understanding of the essence of personal and professional self-development. From the standpoint of acmeological approach, A. A. Derkach, N. S. Krupenina by the personal and professional self-development mean the process of personality development, focused on the high level of professionalism and professional achievements, carried out with the help of training and self-development in the course of professional activity and professional interactions [16; 17].

On the basis of the analyzed theoretical and methodological approaches generalization, Zh. G. Garanina considers personal and professional self-development as an integral self-developing system aimed at self-transformation [18].

The personal self-development is based on the awareness of the goals and values of the self-improvement and the implementation of purposeful work on oneself. The personal self-development determines the professional self-development in the pro-

cess of learning and the implementation of professional activities. The professional self-development can be seen as the desire of increasing the level of self-efficacy and the professional competence.

In general, the personal-professional self-development is created by the needs for personal and professional self-improvement, and is carried out in the course of the self-regulation of their behavior and activities designed to achieve personal and professional purposes.

The theoretical analysis of this problem allows us to present the structural model of personal and professional self-development, which constitutes the main components of the set of interacting and interconnected components: value-semantic, reflexive and regulatory.

Value-semantic components determine the motivation and values of the self-development and self-improvement. The structure of this component includes motives and needs for the self-development and self-improvement, the value of the subject's relationship to himself, to persons, to the profession, and meaningful orientations.

A reflective component acts as a subject reflection of the self-development of its inner qualities; it is a combination of cognitive and affective characteristics. Cognitive characteristics include a person's comprehension of his personal and professional qualities. Affective characteristics are based on the self-relationship to one's personality.

A regulatory component of the self-development is determined by the ability of the individual to regulate their behavior, self-efficacy, confidence of their professional competence, the ability to implement practical actions aimed at the self-transformation and self-improvement. The regulatory component includes the planning of the self-development goals and practical actions aimed at the self-development and self-improvement.

However, the problem of self-development requires further study, aimed at the construction of the structural model and the determination of levels of personal and professional self-development of future professionals.



Materials and Methods

To achieve this goal we have carried out an empirical study among the students of the Psychology Department (National Research Mordovia State University, Russia). Age of the subjects ranged from 19 to 22. 120 People were interviewed. The following diagnostic methods were presented: questionnaire "The ability to self-development", test "willingness to self-knowledge and self-development" (T. M. Shamova), personal views questionnaire (A. Shostrom), test of life views (D. A. Leontiev), questionnaire of self-attitude (V. V. Stolin and S. R. Panteleev), test of reflexivity (A. V. Karpov), questionnaire "Student behavior self-regulation style" (V. I. Morosanova), questionnaire of personal and professional values (Zh. G. Garanina), method of "general self-efficacy scale" (R. Schwartz, M. Erusalem, V. Romek). Processing of the data was carried out by means of correlation, factor and cluster analysis.

To study the level of personal and professional self-development the questionnaire "The ability to self-development" (T. M. Shamova) was used. This checklist allows revealing the following levels of self-development: active self-development, lack of established system of self-development, stopped self-development. The study of motivational factors influencing the self-development was carried out by means of the test "Willingness to self-knowledge and self-development" (T. M. Shamova), allowing to identify the different levels of motivational readiness for self-knowledge and self-development.

To investigate the value-semantic components of self-development the life views test (D. A. Leontiev) was used, on the basis of which the overall meaningfulness of life can be determined, as well as subscales of life goals, process and result. The values of self-development have been studied using the questionnaire of personal and professional values (Zh. G. Garanina), allowing to identify the rank structure and values of preferred subjects. The level of self-actualization was determined using a questionnaire of personal orientation (A. Shostrom), which is identified on the

basis of low, medium and high level of self-actualization.

Studying reflective qualities of students was conducted by means of research of reflexivity methodology (A. V. Karpov), that reveals a low, medium and high level of reflexivity, as well as the self-attitude test (V. V. Stolin, S. R. Panteleev), that helps to determine global self-attitude differentiated by self-esteem, self-interest, self-expectations and self-attitude.

To study the regulatory components of self-development the questionnaire "Student behavior self-control style" (V. I. Morosanova) was used, revealing the development of individual self-control, that includes the scale "overall level of self-control" which characterizes the level of development of individual self-control system of any human activity, as well as indicators of planning, simulation, programming, evaluation, indicators of regulatory and personality traits – flexibility and independence.

The study of confidence in their professional competence was determined using the "Scale of General Self-Efficacy" test (R. Schwartz, M. Erusalem, V. Romek), which is identified on the basis of low, medium and high level of self-efficacy.

Results

The results of empirical research obtained by the questionnaire "The ability to self-development" and test "willingness to self-knowledge and self-development" (T. M. Shamova), personal views questionnaire (A. Shostrom) test of life views (D. A. Leontiev), research methods reflexivity (A. V. Karpov), values of self-development questionnaire (Zh. G. Garanina), "Student behavior self-control style" (V. I. Morosanova), "general self-efficacy scale" techniques (R. Schwarzer) were subjected to correlation, factor and cluster analysis. Calculations were made using the SPSS Statistics 17.0 software.

Further research of the revealed relationships between the characteristics of personal and professional self-development was performed using correlation and factor analysis.

The results of correlation analysis showed that the highest number of statistically significant correlations ($p = 0,01$)

was found between the level of integral meaningfulness of life and self-development indicators ($r = 0,465$), willingness to self-development ($r = 0,489$), the level of self-actualization ($r = 0,53$). The statistically significant relationship between the level of self-development and self-efficacy

($r = 0,432$), self-actualization ($r = 0,38$), as well as between the level of self-development and readiness for self-development ($r = 0,438$) was determined. The statistically significant relationship was found between the level of self-development and self-attitude ($r = 0,417$).

Table 1. Factor analysis of the students' self-development structure

Таблица 1. Факторный анализ структуры саморазвития студентов

Components / Компоненты	Factors / Факторы	Factor variables / Факторные переменные			
		1	2	3	4
		Variance, % / Дисперсия, %			
		27,7	21,8	16,9	13,7
Value and Semantic / Ценностно-смысловой	Willingness to self-knowledge / Готовность к самопознанию	0,271	0,505	-0,230	0,567
	Willingness to self-development / Готовность к саморазвитию	0,914	0,154	0,241	-0,161
	Value of self-development / Ценность саморазвития	-0,169	0,782	0,111	0,468
	Level of self-development / Уровень саморазвития	0,203	0,885	0,316	0,207
	Meaningfulness of life / Осмысленность жизни	0,068	0,242	0,828	0,215
	Self-actualisation / Самоактуализация	0,133	0,305	0,882	0,055
Reflective / Рефлексивный	Reflexivity / Рефлексия	0,049	0,173	0,184	0,960
	Self-attitude / Самоотношение	0,832	0,124	0,301	0,025
Regulative / Регулятивный	Self-regulation / Саморегуляция	0,840	-0,172	-0,060	0,425
	Self-efficacy / Самоэффективность	0,769	0,453	-0,095	0,006

The given factor analysis allowed to identify four factors (table 1).

The first factor is called “motivational readiness for self-development”, with the highest factorial share and variance of 27,7 %, it includes indicators such as the willingness to self-development (0,914), self-regulation (0,840), self-attitude (0,832), self-efficacy (0,769).

Willingness to self-development factor has a maximum share, it includes such indicators as self-regulation, self-attitude and self-efficacy. These relationships can be explained by the fact that the willingness to self-development is determined by the presence of the developed system of the students self-regulation, which focuses on self-development of their personal

and professional qualities. People with the developed system of self-regulation form strong-willed qualities, defining their dedication and perseverance, the ability to regulate their own behavior. Since the self-attitude indicator has a big share in this factor, we can conclude that the level of self-motivation determines readiness for self-development and focuses on self-improvement. The factor of self-efficacy included in this figure can be interpreted as an effective and practical basis for the formation of motivational readiness for professional self-development. By self-efficacy we imply a combination of ideas of future psychologists on professional competence and confidence in the fact that in situations of professional activities they



can use it as a tool for the successful implementation of their tasks. This may explain the fact that a high level of self-efficacy is determined by the desire to develop their own professional competence and achieve vital goals.

The second factor which we define as “The level of self-development”, with a variance of 21,8 % includes the following variables: self-development (0,885), the value of self-development (0,782), the willingness to self-knowledge (0,505), self-efficacy (0,453). In this factor the indicators of self-development, self-efficacy and readiness to self-knowledge unite around the indicators of self-development. The achieved results can be explained by the fact that the active personal and professional self-development is an attribute of individuals who consider important life values, the ability to successfully carry out professional activities, readiness for self-knowledge and professional effectiveness.

The third factor with a variance of 16,9 %, which we called “self-actualization”, includes the following: self-actualisation (0,882), meaningfulness of life (0,828), self-regulation (0,484). Due to the fact that self-actualization has the greatest share in this factor, it can be concluded that the high level of quality determines the meaningfulness of life in general, as well as the high level of self-regulation.

The fourth factor with a variance of 13,7 %, defined as “self-reflective component” includes parameters such as reflexivity (0,960), the willingness to self-knowledge (0,567), the value of self-development (0,468), self-regulation (0,425).

Reflexivity in this factor has maximum share and includes motivational readiness for self-knowledge, awareness of the value of self-development and self-regulation. The relationship between reflection and willingness to self-knowledge is the most obvious fact, because these figures are included in a set of self-development, defining its cognitive components such as self-knowledge and self-awareness. Also the reflective unit includes the value of self-development, because awareness forms motivational readiness for self-knowledge and

self-improvement in future professionals. In addition, the structure of the unit consists of such qualities as self-regulation which is based on reflection and self-knowledge that involves self-development, change of behavior and self-regulation.

The obtained results were also processed through the cluster analysis. The procedure of clustering was carried out with indicators of self-development, readiness to self-development and self-knowledge, values, self-development and personal-professional qualities of students, such as the level of self-actualization, meaningfulness of life, reflectivity, self-control and self-efficacy. As a result, cluster analysis identified three clusters of students. These clusters allow to divide the total set of subjects into groups according to the levels of personal and professional self-development (table 2).

The first group that is characterized by high and active level of self-development, includes 48 % of the subjects. In this group of students the value of self-development is significant and high (10,0), subjects are characterized by high level of expression of self-development (42,0), the motivational readiness for self-development (7,0) and for self-knowledge (6,0), as well as high level of self-actualisation (35,0), reflection (6,0), the meaningfulness of life (110,0) and the developed indicators of self-efficacy (27,0) and self-regulation (34,0). Future specialists at this level of self-development pursue self-actualisation, self-improvement, self-development and have motivational readiness for it. They have highly developed reflective sphere, they actively learn about themselves and have high level of meaningfulness of life. This group of subjects has both cognitive and conative resources for self-knowledge and self-development, they carry out self-development based on the formed regulatory qualities.

The second group, characterized by the middle, unstable levels of self-development, includes 44 % of the tested sample. This group consists of students with high levels of expression of the self-development values (10,0), the average



level of self-development (35,0) and motivational readiness for self-development (5,0) and self-knowledge (4,0). The level of meaningfulness of life (100,0) and self-actualization (34,0), self-efficacy (25,0) is quite high, indicating the sense of satisfaction and richness of life, but at the same reflexive abilities (5,0) and self-regulation (27,0) have the middle level of develop-

ment. Thus, the level of self-development is spontaneous, the students in this group have no systematic self-development due to low formation of reflexive and regulatory quality. Personal and professional self-development at this level occurs spontaneously and is influenced by the prevailing external circumstances rather than internal needs for self-perfection.

Table 2. Distribution of students across groups with different levels of self-development
Таблица 2. Распределение по группам студентов с различным уровнем саморазвития

Factors / Факторы	Group 1 / Группа 1	Group 2 / Группа 2	Group 3 / Группа 3	Average / Среднее	Standard Error / Стандартное отклонение
Self-development value / Ценность саморазвития	10,0	10,0	8,0	9,25	0,96
Self-development level / Уровень саморазвития	42,0	35,0	32,0	38,66	3,51
Meaningfulness of life / Осмысленность жизни	110,0	100,0	90,0	96,75	10,43
Willingness to self-knowledge / Готовность к самопознанию	6,0	4,0	5,0	4,75	0,96
Willingness to self-development / Готовность к саморазвитию	7,0	5,0	4,0	5,33	1,50
Self-actualisation / Самоактуализация	35,0	34,0	32,0	33,66	0,57
Reflexivity / Рефлексия	6,0	5,0	4,0	4,50	1,29
Self-regulation / Саморегуляция	34,0	27,0	20,0	27,0	3,23
Self-efficacy / Самоэффективность	27,0	25,0	19,0	24,75	4,03

The third group is 8 % of all students who are at the low, stagnant level of self-development. This group is characterized by lower levels of the value of self-development (8,0), the level of self-development (32,0) and motivational readiness for it (4,0), the average level of meaningfulness of life (90,0), and self-actualisation (32,0), as well as low levels of reflection (4,0), self-efficacy (19,0) and self-regulation (20,0). Future specialists at this level of self-development do not see it as a core value of life and do not pursue it. The level of formation of reflective, regulatory and value-semantic attributes is so low that they do not cause the desire for self-improvement and self-actualisation. They also do

not have sufficiently formed self-efficacy, which is responsible for their lack of confidence in their own competence and this does not allow them to properly carry out self-knowledge and self-development. The development of such individuals occurs at slower pace and is determined only by the external conditions of life.

According to the results of the study, the following conclusions can be made. Personal and professional self-development is essential to the professional success of future specialists in the social sphere. Based on the study we can present the structural model of personal and professional self-development, which constitute the main components of the set of interacting and in-



terconnected components: value-semantic, reflexive and regulatory.

The main function of value-semantic component is to understand the meaning and value of self-development, self-change in the motivation of the subject, updating internal human aspirations to achieve personally and professionally meaningful goals. Value-semantic components are defined as motivational readiness for self-development, and the value and meaning of human life. The main factor influencing the process of personal and professional self-development of future professionals is the indicator of the meaningfulness of life, which is significantly associated with readiness to self-knowledge and self-development and affect the level of self-development. The higher this factor the more substantial is the need for self-development and self-actualization. The desire for self-development can be considered as one of the personal and professional values, which give future professionals the opportunity to feel the meaningfulness of life, satisfaction with the process and its results, and achieve their personal and professional goals. One of the factors that determine personal and professional self-development specialists in the social sphere is the pursuit of self-actualization, which affects the performance and meaningfulness of life and is significantly associated with the level of self-development. In general, this factor determines the awareness of the subject's own personal and professional qualities and its aspiration for self-development and self-improvement.

Reflective component acts as a subject reflection of self-development of its intrinsic qualities, it is a combination of cognitive and affective characteristics. Reflection in the structure of personal and professional self-awareness is considered as the personal self-consciousness, professional and personal characteristics, their actual capabilities and potential resources for self-development, the basis for possible implementation of self-transformation and self-improvement. This component in the structure of self-development of future specialists reveals willingness to

self-knowledge and the self-reflection that determines the level of self-development and is largely influenced by the desire for personal growth and professional self-improvement. The person carrying out the active self-development has the high level of self-awareness and more meaningful experiences of their lives.

The regulatory component of self-development is determined by the ability of the individual to regulate their behavior, self-efficacy, confidence in their professional competence, the ability to implement practical actions aimed at self-transformation and self-improvement. Conscious self-regulation activity is the foundation of preparedness for personal and professional self-development. The individual characteristics of self-regulation also reflect how the person plans and programs to achieve goals, evaluates and adjusts their activity to obtain vital and professionally meaningful results.

Discussion and Conclusions

The priorities of socio-economic development of modern society determine the prospects of the psychological study of the problem of self-development specialists in the course of their professional development. Further study of the problem of future specialists self-development will develop practical methods aimed at developing the ability of young people for constant and conscious self-change and self-perfection, it will enhance the effectiveness of professional activity.

The results of the analytical and experimental research allow establishing a structural model of the professional self-development and identifying the main ways to increase its effectiveness. The structural model of the personal-professional self-development includes a set of interconnected components: value-semantic, reflexive and regulative. The value-semantic component determines the motivation and values of self-development and self-improvement; therefore a professional training of future specialists in the social sphere should contribute to awareness of the meaning and values of the professional self-development,

and the formation of motivational readiness of young people for the self-improvement.

A reflexive component is a combination of cognitive and affective characteristics associated with the awareness of their personal and professional qualities and self-relationship. Also a professional training of future psychologists should be aimed at forming the reflective qualities of students, on the conscious self-improvement of their professional and personal qualities for mastering the future profession.

The regulatory component is determined by the ability of the individual to regulate their behavior, self-efficacy, the ability to implement practical actions aimed at the self-transformation and self-improvement. The self-efficacy can be seen as an effective and practical basis for the formation of future specialists' readiness for professional self-development. The high level of self-efficacy is determined

by the desire to develop the professional competence in the social sphere. In this regard, future specialists need to form the self-efficacy, the ability to consciously regulate their activities, their professional competence rise.

Conscious self-development should also be accompanied by continued professional development and self-realization of professionals at all stages of career development.

In conclusion, it should be noted that in the changing social and cultural situation there is a need to develop new approaches to the study of self-identity in the process of professional development. The results of this study are of particular interest for practicing psychologists who can broaden the scope of research of self-development and self-identity processes and determine the basic ways of self-realization of the young people potential in their professional career.

REFERENCES

1. Tsuckerman G.A. Effectiveness of nowadays Russia's education system. *Ekonomika obrazovaniya* = Economics of Education. 2010; 2:62-69. Available at: <http://elibrary.ru/contents.asp?issueid=873519> (accessed 23.06.2017). (In Russ.)
2. Rogers C.R. The process of therapy. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*. 1992; 60:163-164. Available at: <https://elibrary.ru/item.asp?id=8700138> (accessed 23.06.2017).
3. Ryan R.M., Deci E.L. Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*. 2000; 55(1):68-78. Available at: <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.529.4370&rep=rep1&type=pdf> (accessed 23.06.2017).
4. Rychlak J.F. Relationship theory: an historical development in psychology leading to a teleological image of humanity. *Journal of Social and Personal Relationships*. 1984. 1(3):363-386. DOI: 10.1177/0265407584013009
5. Knudson-Martin C. Differentiation and self-development in the relationship context. *Family Journal*. 1996; 4(3):188-198. DOI: 10.1177/1066480796043002
6. Kapadia Sh., Miller J. Parent-adolescent relationships in the context of interpersonal disagreements, view from a collective culture. *Psychology and Developing Societies*. 2005; 17(1):33-50. DOI: 10.1177/097133360501700103
7. Tomassini M., Zanazzi S. Reflexivity and self-development of competencies as key drivers in individuals' learning and career paths: cases from Italy. *Research in Comparative and International Education*. 2014; 9(3):301-312. DOI: 10.2304/rcie.2014.9.3.30
8. Stansfield L.M. Is self-development the key to the future? Participant views of self-directed and experiential learning methods. *Management Learning*. 1996; 27(40):429-445. DOI: 10.1177/1350507696274003
9. Yip K.Sh. Self-reflection in reflective practice: a note of caution. *British Journal of Social Work*. 2006; 36(5):77. DOI: 10.1093/bjsw/bch323
10. Super D.E. Vocational development theory: Persons, positions, and processes. *The Counseling Psychologist*. 1969; 1(1):2-6. DOI: 10.1177/001100006900100101
11. Maralov V.G. The dialectical relationship of forms of self-development in the context of solving the problems of the individual psychological support. *Integratsiya obrazovaniya* = Integration of Education. 2015; 19(2):117-125. DOI: 10.15507/Inted.079.019.201502.117 (In Russ.)



12. Maralov V.G., Nizovskih N.A. The strategy of self-improvement in the personal self-development. *Vestnik gumanitarnogo obrazovaniya* = Newsletter of Humanities Education. 2015; 1:34-39. Available at: <https://elibrary.ru/item.asp?id=26552227> (accessed 26.06.2017).
13. Ivanova I.V., Shulman M.G. Scientific views on the self-development of the individual: the philosophical aspect. *Vestnik obrazovatel'nogo konsorciума. Ser.: Gumanitarnyye nauki* = Vestnik of the educational consortium. The Central Russian University. Series: The humanities. 2014; 3:57-60. Available at: http://www.vestnik-university.com/archives/p13_sectionid/3 (accessed 26.06.2017). (In Russ.)
14. Selivanova L.I. Expressiveness of the need for self-development among pupils and student youth. *Vestnik Polotskogo gosudarstvennogo universiteta. Ser. E: Pedagogicheskiye nauki* = Bulletin Polotsk State University. Series E: Pedagogical Sciences. 2015; 7:26-29. Available at: <http://www.psu.by/index.php/vestnik-pgu/2015-god/9176-vestnik-pgu-7-seriya-e-pedagogicheskiye-nauki-2015g.html> (accessed 26.06.2017). (In Russ.)
15. Frizen M.A. Subjectivity of the formed personality in respect of self-development. *Vestnik Kemerovskogo gosudarstvennogo universiteta* = Newsletter of the Kemerovo State University. 2016; 2:136-139. DOI: 10.1234/XXXX-XXXX-2016-2-136-139
16. Derkach A.A., Saiko E.V. Need for the self-realisation as a phenomenon of the social world and the basis of the acmeological development. *Mir psihologii* = The world of psychology. 2008; 1:218-229. Available at: http://psyjournals.ru/mpsi_worldpsy/2008/n1/27688.shtml (accessed 23.06.2017).
17. Krupenina N.S. Person's self-development and self-realisation in acmeology. *Akmeologiya* = Acmeology. 2016; S1(57):68. Available at: <http://acmeology.elpub.ru/jour/article/download/984/353> (accessed 26.06.2017).
18. Garanina Zh.G. The determinants of professional self-development of future professionals. *Integratsiya obrazovaniya* = Integration of Education. 2014; 18(2):25-31. DOI: 10.15507/Inted.075.018.201402.025

Submitted 27.06.2017; revised 17.08.2017; published online 29.12.2017.

About the authors:

Zhanna G. Garanina, Professor, Chair of Psychology, National Research Mordovia State University (68 Bolshevistskaya St., Saransk 430005, Russia), Ph.D. (Psychology), **ORCID: <http://orcid.org/0000-0003-1428-1213>**, garanina23@mail.ru

Natalia V. Andronova, Associate Professor, Chair of Psychology, National Research Mordovia State University (68 Bolshevistskaya St., Saransk 430005, Russia), Ph.D. (Psychology), **ORCID: <http://orcid.org/0000-0003-1909-5575>**, andronov1971@mail.ru

Lyudmila I. Lashmaykina, Associate Professor, Chair of Psychology, National Research Mordovia State University (68 Bolshevistskaya St., Saransk 430005, Russia), Ph.D. (Psychology), **ORCID: <http://orcid.org/0000-0003-0848-3871>**, l.lashmaikina@yandex.ru

Olga E. Maltseva, Senior Lecturer, Chair of General and Social Psychology, Yanka Kupala State University of Grodno (22 Ozheshko St., Grodno 230023, Belarus), **ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-7564-4025>**, malcevao@tut.by

Osip E. Polyakov, Professor, Chair of Mordovian Languages, National Research Mordovia State University (68 Bolshevistskaya St., Saransk 430005, Russia), Ph.D (Philology), **ORCID: <http://orcid.org/0000-0003-0232-7501>**, profpolyakov@yandex.ru

Contribution of the authors:

Zhanna G. Garanina – developed the concept; initiated the research; methodology development; critical analysis and revision of the text.

Natalia V. Andronova – devising research tools (questionnaires); data collection in 2015–2016; preparation of the initial version of the text.

Lyudmila I. Lashmaykina – study of the concept; data collection in 2016–2017; formalized data analysis.

Olga E. Maltseva – critical analysis and revision of the text; analysis and preparation of initial findings.

Osip E. Polyakov – reviewing the relevant literature; revision of the draft.

All authors have read and approved the final manuscript.

СПИСОК
ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Цукерман Г. А. Эффективность отечественного образования // Экономика образования. 2010. № 2. С. 62–69. URL: <http://elibrary.ru/contents.asp?issueid=873519> (дата обращения: 23.06.2017).
2. Rogers C. R. The process of therapy // Journal of Consulting and Clinical Psychology. 1992. No. 60. Pp. 163–164. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=8700138> (дата обращения: 23.06.2017).
3. Ryan R. M., Deci E. L. Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being // American Psychologist. 2000. Vol. 55, no. 1. Pp. 68–78. URL: <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.529.4370&rep=rep1&type=pdf> (дата обращения: 23.06.2017).
4. Rychlak J. F. Relationship theory: an historical development in psychology leading to a teleological image of humanity // Journal of Social and Personal Relationships. 1984. Vol. 1, no. 3. Pp. 363–386. DOI: 10.1177/0265407584013009
5. Knudson-Martin C. Differentiation and self-development in the relationship context // Family Journal. 1996. Vol. 4, no. 3. Pp. 188–198. DOI: 10.1177/1066480796043002
6. Kapadia Sh., Miller J. Parent-adolescent relationships in the context of interpersonal disagreements, view from a collective culture // Psychology and Developing Societies. 2005. Vol. 17, no. 1. Pp. 33–50. DOI: 10.1177/097133360501700103
7. Tomassini M., Zanazzi S. Reflexivity and self-development of competencies as key drivers in individuals' learning and career paths: cases from Italy // Research in Comparative and International Education. 2014. Vol. 9, no. 3. Pp. 301–312. DOI: 10.2304/rcie.2014.9.3.30
8. Stansfield L. M. Is self-development the key to the future? Participant views of self-directed and experiential learning methods // Management Learning. 1996. Vol. 27, no. 40. Pp. 429–445. DOI: 10.1177/1350507696274003
9. Yip K. Sh. Self-reflection in reflective practice: a note of caution // British Journal of Social Work. 2006. Vol. 36, no. 5. Pp. 77. DOI: 10.1093/bjsw/bch323
10. Super D. E. Vocational development theory: Persons, positions, and processes // The Counseling Psychologist. 1969. Vol. 1, no. 1. Pp. 2–6. DOI: 10.1177/001100006900100101
11. Маралов В. Г. Диалектическая взаимосвязь форм саморазвития в контексте решения проблем психологического сопровождения личности // Интеграция образования. 2015. Т. 19, № 2. С. 117–125. DOI: 10.15507/Inted.079.019.201502.117
12. Маралов В. Г., Низовских Н. А. Стратегия самосовершенствования в личностном саморазвитии человека // Вестник гуманитарного образования. 2015. № 1. С. 34–39. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=26552227> (дата обращения: 26.06.2017).
13. Иванова И. В., Шульман М. Г. Научные представления о саморазвитии личности: философский аспект // Вестник образовательного консорциума. Сер.: Гуманитарные науки. 2014. № 3. С. 57–60. URL: http://www.vestnik-university.com/archives/p13_sectionid/3 (дата обращения: 26.06.2017).
14. Селиванова Л. И. Выраженность потребности в саморазвитии у учащейся и студенческой молодежи // Вестник Полоцкого государственного университета. Сер. Е: Педагогические науки. 2015. № 7. С. 26–29. URL: <http://www.psu.by/index.php/vestnik-pgu/2015-god/9176-vestnik-pgu-7-serija-e-pedagogicheskie-nauki-2015g.html> (дата обращения: 26.06.2017).
15. Фризен М. А. Субъектность формирующейся личности в плане саморазвития // Вестник Кемеровского государственного университета. 2016. № 2. С. 136–139. DOI: 10.1234/XXXX-XXXX-2016-2-136-139
16. Деркач А. А., Сайко Э. В. Потребность в самореализации как феномен социального мира и основание акмеологического развития // Мир психологии. 2008. № 1. С. 218–229. URL: http://psyjournals.ru/mpsi_worldpsy/2008/n1/27688.shtml (дата обращения: 23.06.2017).
17. Крупенина Н. С. Саморазвитие и самореализация личности в акмеологии // Акмеология. 2016. № S1 (57). С. 68. URL: <http://acmeology.elpub.ru/jour/article/download/984/353> (дата обращения: 23.06.2017).
18. Гаранина Ж. Г. Детерминанты профессионального саморазвития будущих специалистов // Интеграция образования. 2014. Т. 18, № 2. С. 25–31. DOI: 10.15507/Inted.075.018.201402.025

Поступила 27.06.2017; принята к публикации 17.08.2017; опубликована онлайн 29.12.2017.

*Об авторах:*

Гаранина Жанна Григорьевна, профессор кафедры психологии ФГБОУ ВО «МГУ им. Н. П. Огарёва» (430005, Россия, г. Саранск, ул. Большевикская, д. 68), кандидат психологических наук, **ORCID:** <http://orcid.org/0000-0003-1428-1213>, garanina23@mail.ru

Андропова Наталья Владимировна, доцент кафедры психологии ФГБОУ ВО «МГУ им. Н. П. Огарёва» (430005, Россия, г. Саранск, ул. Большевикская, д. 68), кандидат психологических наук, **ORCID:** <http://orcid.org/0000-0003-1909-5575>, andronov1971@mail.ru

Лашмайкина Людмила Ивановна, доцент кафедры психологии ФГБОУ ВО «МГУ им. Н. П. Огарёва» (430005, Россия, г. Саранск, ул. Большевикская, д. 68), кандидат психологических наук, **ORCID:** <http://orcid.org/0000-0003-0848-3871>, l.lashmaikina@yandex.ru

Мальцева Ольга Евгеньевна, старший преподаватель кафедры общей и социальной психологии УО «Гродненский государственный университет имени Янки Купалы» (230023, Республика Беларусь, г. Гродно, ул. Элизы Ожешко, д. 22), **ORCID:** <http://orcid.org/0000-0002-7564-4025>, malceva@tut.by

Поляков Осип Егорович, профессор кафедры мордовских языков ФГБОУ ВО «МГУ им. Н. П. Огарёва» (430005, Россия, г. Саранск, ул. Большевикская, д. 68), доктор филологических наук, **ORCID:** <http://orcid.org/0000-0003-0232-7501>, polyakov@yandex.ru

Заявленный вклад авторов:

Гаранина Жанна Григорьевна – разработка концепции; инициация исследования; разработка методологии; критический анализ и пересмотр текста.

Андропова Наталья Владимировна – разработка исследовательских инструментов (анкеты); сбор данных в 2015–2016 гг.; подготовка начального варианта текста.

Лашмайкина Людмила Ивановна – изучение концепции; сбор данных в 2016–2017 гг.; формализованный анализ данных.

Мальцева Ольга Евгеньевна – критический анализ и пересмотр текста, проведение анализа и подготовка первоначальных выводов.

Поляков Осип Егорович – поиск аналитических материалов в отечественных и зарубежных источниках; подготовка текста статьи.

Все авторы прочитали и одобрили окончательный вариант рукописи.

Project Work Management Addressing the Needs of BVI Learners of EFL

*T. S. Makarova^a, E. E. Matveeva^a, M. A. Molchanova^a,
E. A. Morozova^a, N. V. Burenina^{b*}*

^a Moscow City University, Moscow, Russia

^b National Research Mordovia State University, Saransk, Russia,

**dekanat@fld.mrsu.ru*

Introduction: it is known that inclusive education that opens access to education and facilitates students with special educational needs to socialize successfully is concentrated in special schools whilst mainstream teachers generally lack the methodology of teaching disabled students inclusively. The aim of the article is searching the best ways of educating students with special needs and providing specific conditions of the educational process in mainstream schools.

Materials and Methods: the research is based on the results of fulfillment of a number of projects that deal with teaching and educating blind and visually impaired learners and in which all the authors of the article were involved. The problematic approach, the logical method and observation were applied to the research; analysis, comparison, generalization being the most important components of the study. The quantitative data were collected, analyzed and resumed as well.

Results: the impact of project work implementation on academic and social skills development of blind and visually impaired students is shown and various types of projects that can be made by visually impaired learners are presented. The authors give their comments when analyzing different ways of adapting research activities to the needs of BVI learners. When speaking in detail on the role of web tools as maximizers of students' potential the authors refer to their own experience in implementing web tools in project work with blind and visually impaired learners.

Discussion and Conclusions: university teacher-training programs should be revised and improved by offering additional courses aimed at educating impaired students through doing research or project work. Special attention should be paid to developing the instructors' project management skills in terms of teaching English as a foreign language to learners with special needs. It should be noted that different methods and various technological tools are to be used in order to develop research and creative skills of blind and visually impaired learners in an EFL classroom. The article itself, its references and links can be used within the course of lectures and seminars on Methodology of Teaching Foreign Languages, and can also be applied when developing a course of re-training of in-service teachers with particular focus on teaching foreign languages to students (pupils) with special educational needs.

Keywords: English as a foreign language, blind and visually impaired, project work management, academic and communicative skills, web tools

For citation: Makarova T.S., Matveeva E.E., Molchanova M.A., Morozova E.A., Burenina N.V. Project work management addressing the needs of BVI learners of EFL. *Integratsiya obrazovaniya* = Integration of Education. 2017; 21(4):609-622. DOI: 10.15507/1991-9468.089.021.201704.609-622



Руководство проектной деятельностью слепых и слабовидящих, изучающих английский язык

Т. С. Макарова¹, Е. Е. Матвеева¹, М. А. Молчанова¹,
Е. А. Морозова¹, Н. В. Буренина^{2*}

¹ ГАОУ ВО «Московский городской педагогический университет»,
г. Москва, Россия

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

*dekanat@fld.mrsu.ru

Введение: инклюзивное обучение, которое открывает доступ к образованию и способствует успешной социализации обучающихся с ограниченными возможностями здоровья, сконцентрировано в специальных школах, тогда как учителям общеобразовательных школ не хватает методических знаний и опыта для успешного инклюзивного обучения таких учеников. Цель статьи заключается в поиске наиболее эффективных способов и наиболее приемлемых условий инклюзивного обучения в обычных школах.

Материалы и методы: исследование основано на результатах реализации ряда проектов, в которых участвовали авторы статьи и которые были связаны с вопросами обучения и воспитания слепых и слабовидящих. Использовались также сбор количественных данных для последующего анализа и обобщения, проблемный подход, логический метод и метод наблюдения. Основными инструментами исследования стали анализ, сравнение и генерализация.

Результаты исследования: показано влияние внедрения проектной деятельности в учебный процесс на развитие академических и коммуникативных навыков слепых и слабовидящих обучающихся; представлены различные типы проектов, которые могут быть реализованы при работе с данной категорией обучающихся. Подробно описывая роль интернет-ресурсов в качестве интенсификаторов в развитии коммуникативной компетенции обучающихся, авторы представляют собственный опыт использования веб-инструментов для повышения эффективности проектной деятельности слепых и слабовидящих.

Обсуждение и заключения: программы подготовки учителей в вузах должны быть пересмотрены и дополнены специальными модулями, нацеленными на обучение людей с ограниченными возможностями здоровья посредством проектной и исследовательской деятельности. Особое внимание следует уделять формированию навыков руководства проектной деятельностью при обучении английскому языку как иностранному обучающихся с особыми потребностями. Материалы статьи могут быть использованы в рамках курса лекций и семинаров по методике обучения иностранным языкам, а также стать основой разработки курса повышения квалификации учителей, фокусирующего особое внимание на обучении учащихся с особыми потребностями.

Ключевые слова: английский язык, слепой и слабовидящий, руководство проектной деятельностью, академические и коммуникативные навыки, интернет-ресурс

Для цитирования: Руководство проектной деятельностью слепых и слабовидящих, изучающих английский язык / Т. С. Макарова [и др.] // Интеграция образования. 2017. Т. 21, № 4. С. 609–622. DOI: 10.15507/1991-9468.089.021.201704.609-622

Introduction

The need for social inclusion and access to education for children with disabilities has necessitated inclusive education. Its implementation implies the ability of mainstream educators to teach learners with special needs effectively. While special schools have accumulated considerable experience in this field, mainstream teachers generally do not have the required professional training to teach disabled students inclusively. So there is a growing need for pre-service and in-service teacher education programs that specifically address teaching disabled learners inclusively. The need has been emphasized by the Federal

State Education Standards, which require that school/university curricula should be adapted for impaired learners.

The Department of Linguistics and Linguacultural Studies of the Institute of Foreign Languages of Moscow City Pedagogical University (MCU) faced the problem when providing pre-service EFL teacher education training to a blind student inclusively. So the Department has decided to make its contribution to effective inclusive education by combining defectology expertise with methods of teaching English as a foreign language.

The project “Teaching English to Blind and Visually Impaired Students”

was launched by MCU in 2013. It has acquired additional international dimension by joining the international project “Equal Opportunities: Teaching English to Blind and Visually Impaired Students in Russia” (BVI-Project), which helps to explore both international and national experience in the field.

To meet the objectives of introducing lessons and activities that are developmentally appropriate and that cater to BVI EFL learners’ characteristics the Department has been conducting research into best practices of in-service EFL teacher education programs around the world. An associated “EFL Novice Teachers’ Training” project was launched as a regular series of webinars run by Russian and American experts in the area. MCU has organized and hosted three international conferences “Modern Foreign Language Inclusive Education: Challenges and Solutions” held on April 24, 2015, April 22, 2016, April 28, 2017.

Using the experience of arranging an annual Moscow city contest of school English projects MCU has held three similar contests named “Breakthrough: New Challenges” of English projects for BVI EFL learners throughout Russia with Kazan, Lipetsk, Moscow, Orenburg, Saransk, Ufa, Yakutsk and others participating. The idea has been found appealing by both BVI teachers and learners that is proved by the yearly increase in the number of participants.

The focus of this research is on developing educators’ project work management competence in order to increase the achievements of all their students, no matter what their health background is.

The purpose of this study is therefore to find out whether the implementation of adaptive teaching techniques and the accommodation of learning activities different from those that predominantly rely upon visual clues (such as project-making tasks, for instance) are an efficient way of teaching English as a foreign language to BVI students of all ages and levels.

The competence required for successful project work management is more or less a combination of various competences, i.e.

critical and creative thinking, project implementation competence, IT competence, etc. This article aims to research educator’s competences needed to organize and monitor blind and visually impaired students’ school research and project work in order to make the process of being academically educated active, productive and effective. Some aspects of project work management, including digital tools that can be applied, are explored further.

Literature Review

A number of researchers highlight the fact that the use of actual real-world social interactions that involve various activities with both people and objects, rather than drills and isolated skill exercises make the language learning process most effective. Thus, Shopi differentiates between communication and speaking skills and points out the importance of students fulfilling personal objectives while working in groups or at presentations [1]. Doll describes the developments in contemporary curriculum design that allow to implement more of social interaction into education [2]. Jarvela and Jarvenoja analyze the positive impact of socially constructed learning in collaborative groups on motivation [3]; while Sorden and Ramirez assess the degree of student satisfaction levels and social presence as achieved through blended collaborative learning [4].

Cambourne speaks on eight conditions of active learning that include among others engagement, expectations and responsibility [5]. Kroeker and Henrichs underline the significance of using content-learning tasks when teaching adult learners in terms of whole language strategies [6]. Weaver shows that educational process (reading instruction taken as an example) is more effective when real purposeful tasks (reading for comprehension) are involved [7].

It is the so-called ‘unfocused’ tasks, according to Ellis, that can cause the highest level of linguistic production and representation [8, p. 103]. These tasks are nowadays entwined with various technological tools, such as social networks [9] and project-based activities that, according to Devkota,



Giri, Bogale, are key technologies in terms of the 21st century skills development [10].

Most authors researching the issue of teaching blind or visually impaired learners, for example, Kashdan [11], Christidou [12], Topor and Rosenblum [13] point out that having special educational needs such students experience more difficulties while learning in comparison with their sighted peers, since language teaching has traditionally depended heavily on the visual format of presenting study materials. While BVI students definitely suffer from the absence of visual input of information or its clipped scale, the opportunities for implicit foreign language acquisition are also supposed to be reduced. Deepa points out that modifying commonly used teaching tasks is vital for enhancing the opportunities for learners with visual impairment to be fully included into class activities [14].

Thus, the research in question aims to answer the question if there are any methods applicable for the effective learning process for BVI students in an EFL classroom.

In the context of EFL teaching and learning, implementing successful project work gives blind and visually impaired students access to activities which put them on par with their sighted peers. Recognizing and promoting research and project work may change public perception of the education system in an unprecedented way and help bring more resources and support for educating impaired students.

Notwithstanding the fact that with certain basic skills and curriculum being adequately adapted for their needs blind and visually impaired students can meet the academic standards expected of sighted students, many of them are not adequately prepared for being involved in complex challenges of today's world¹.

The task of educating blind and visually impaired learners thoroughly still remains enormous. Blind and visually impaired students deserve the same academic and social success that seeing peers receive. It should be noted that for blind and visually impaired students who are mainstreamed, the responsibility for being appropriately instructed in the skill areas required to meet their needs as visually impaired individuals rests primarily with their parents and educators.

When prioritizing the educational needs of blind and visually impaired students, emphasis is usually placed on those needs, which enhance their integration into the adult (sighted) community. When educators prioritize the needs of blind and visually impaired students, they take on a powerful responsibility as they decide for someone else what is important to know right now and what can be delayed for later instruction. Technically to maintain proficiency in academic skills is considered more important to teach. As for the instruction in non-academic areas it is continually delayed until the individual acquires the skill independently when confronted with the need. Thus, it is essential that educators are involved in planning and implementing different projects for blind and visually impaired students in order to enhance their later development and education opportunities. It is imperative that such planned opportunities for successful experiences should be of more benefit than mastering another academic skill at regular lessons².

While participating in such practically-oriented projects aimed at acquiring new experiences, blind and visually impaired students can also be developing and improving a social ability to work in a team. Educators' efforts should be directed toward the development of new models, the

¹ Castellano C. Making it work: Educating the blind/visually impaired student in the regular school. Greenwich, CT: IAP-Information Age Publishing, Inc., 2005. Available at: [https://books.google.ru/books?hl=en&lr=&id=nvgnDwAAQBAJ&oi=fnd&pg=PP1&dq=Castellano+C.+\(2005\)+Making+It+Work:+Educating+the+Blind/Visually+Impaired+Student+in+the+Regular+School&ots=3Eh5drNEZy&sig=BW0Wz0kRpv0k4vSw2TeNsHJ09Y&redir_esc=y#v=onepage&q&f=false](https://books.google.ru/books?hl=en&lr=&id=nvgnDwAAQBAJ&oi=fnd&pg=PP1&dq=Castellano+C.+(2005)+Making+It+Work:+Educating+the+Blind/Visually+Impaired+Student+in+the+Regular+School&ots=3Eh5drNEZy&sig=BW0Wz0kRpv0k4vSw2TeNsHJ09Y&redir_esc=y#v=onepage&q&f=false).

² Tsotova D. Project "LISTEN & TOUCH": a basic English course for the visually impaired. Socrates Compendium: Lingua Action 2. Available at: http://eacea.ec.europa.eu/static/Bots/docbots/Documents/Compendium/Lingua/comp_L2_2002.pdf.

ones that emphasize meeting blind and visually impaired students' needs such as problem solving, critical thinking, collaboration, and creativity. Doing project work is very much tied up with culture, exposure and experiences³. Educators should as well be competent to bring experiences and exposure to blind and visually impaired students through project work.

Materials and Methods

The research is based on the results of fulfillment of a number of projects in which the authors of the article were involved. The projects deal with teaching and educating blind and visually impaired learners.

Observation is one of the most frequently applied methods in research of any kind. Its application goes through several stages. At the first stage the goals and objects of observation are defined, a scheme of observation is developed. Then results of observation are registered, finally the collected data are analyzed and summarized. In our case the goals of observation included studying the work of teachers of English with blind and visually impaired learners in order to understand how the competence of managing project work of BVI learners can be developed and what technological tools can be the most effective in this respect.

Observation was applied together with studying experience of EFL teachers who have worked with BVI learners and managed to involve them into project activity of any kind. The teachers gave information on what types of project they have done with their students, what resources and web tools they have used, what results they have obtained.

The quantitative method has two aspects of application in Humanities. First, it can be applied to calculate results of observation and experiment; second, it is used for modelling, diagnosis and forecasting. Frankly speaking, it is difficult and in most cases impossible to reflect in numbers results achieved in Humanities. In our case the quantitative method was used to

calculate the number of winning projects done by BVI learners at the contests from 2014 till 2016 (table 1). It is also applied to show in numbers the increasing quality of the projects involved into the contests mentioned (table 2).

The problematic approach is essential when managing project work of students. In many cases a research team of learners is built and a project is developed to solve a particular problem. The problematic approach in education implies that the teacher formulates a problematic issue for their learners and organizes active independent learner's work to solve the defined problem. As a result of such an activity learners acquire relative knowledge and develop creative skills.

The logical method was also applied to the research; analysis, comparison, generalization being the most important components of the study.

Results

The quantitative data that concerns All-Russia and International students' projects contests held from 2014 till 2016 years were collected, analyzed and resumed in table 1.

Table 1. Number of projects and BVI participants of All-Russia and international students' projects contests

Таблица 1. Число проектов, выполненных слепыми и слабовидящими учащимися, и число слепых и слабовидящих участников Всероссийских и международных конкурсов

Показатели / Indicators	2014	2015	2016
Number of projects done by BVI learners / Число проектов, выполненных слепыми и слабовидящими участниками	10	18	24
Number of BVI participants / Число слепых и слабовидящих участников	15	29	37

It is worthy of notice that in 2016 learners with other types of disabilities educated inclusively joined the contest for the first time. Implementing project work with BVI learners has resulted not only in the grow-

³ Nikitina I.V. [Project work as a means of creating educational context: PH.D. Thesis (Pedagogy)] . Moscow, 2007. Available at: <http://www.dissercat.com/content/proektnaya-deyatelnost-shkolnikov-priizuchenii-monograficheskoi-temy#ixzz4ndHnMCEi>.



ing number of participants throughout Russia but also in the obvious progress in their academic, research and communicative

skills. It is reflected by the positive dynamics of points they scored at the contests for their projects (table 2).

Table 2. The average number of points scored by the winning projects done by BVI learners at the All-Russia and International students' projects contests

Таблица 2. Среднее количество баллов, присужденных проектам, выполненным слепыми и слабовидящими учащимися – победителями конкурсов

Indicator / Показатель	2014	2015	2016
The average number of points (out of 100) scored by the winning projects done by BVI learners / Среднее количество баллов (из 100), присужденных проектам, выполненным слепыми и слабовидящими учащимися – победителями конкурсов	75	81	87

The statistics presented above illustrates the relevance of project work implementation in the contemporary educational context of teaching BVI learners.

After analyzing best practices of both school and university teachers of English, it can be concluded that project work has numerous advantages for learners of English as a second language of all kinds including blind and visually impaired students.

A wide range of possible types of English projects enables an educator to choose the ones that are, on the one hand, feasible for BVI students, and on the other hand, challenging, i.e. facilitating their development in different ways: integrating their mastery of English, critical and creative thinking, research skills, etc.

Though a paper, a text describing the process of project work is usually an integral part of an English project, an educator together with BVI students can easily find types of projects requiring a reduced amount of paper work. This helps to partly avoid technical problems of writing or printing for the sake of concentrating on the development of more important skills relevant to the nature of project work. These types include practical, creative and role-playing projects [15]. Practical projects are targeted at producing an end product of practical use, including making visual aids for EFL classes or aids useful for learning English by BVI students. An additional value of these kinds of projects is that they help BVI students to socialize by producing something useful for everybody.

Creative and role-playing projects are another type involving lesser volumes of

text and thus giving additional opportunities for BVI learners of English. Particularly valuable can be creative projects with a linguistic focus, i.e. the translation of verse from English into Russian, which is in essence a cross-cultural communication project, or, a more creative one: writing one's own piece of poetry and then translating it into English.

As for other types of projects (information, research ones, or in the case of EFL projects linguistic and cross-cultural ones in particular), they are not to be avoided for implementation by BVI students. This is in the context of the requirement to expect the same academic progress from BVI students as from students with normal vision. BVI students are not to be excused from assignments, including project work. Although they may do things differently, they are as capable of doing academic work as their peers.

It was one of the findings that group projects rather than individual ones are more preferable for BVI students for a number of reasons: need for collaboration, mutual help, socializing, etc. Though individual work should not be excluded and is even a must in some types of projects, i.e. involving individual creative work.

In managing project work an EFL teacher should keep in mind that while making the necessary adaptations and modifications for BVI students *project integral parts* should be kept intact in order to fully utilize the advantages of project work.

The integral parts are: *a problem to solve, a research element, a creative element, an end product* with its practical application. Let us look into each one in detail.

A problem to solve underlies any project. Sometimes the problem can be observed in the title of the project: *British Insularity: a Myth or Reality? Social Outcast in Juvenile Society, The American Dream and the Russian Idea, Food in the School Canteen (Ways to Improve)*⁴. Or it can be formulated in the Subtitle: *Celtic Culture in Present Day Britain (What is left of Celtic culture after numerous invasions?)*.

A problem can be of different character: that of research or practical – to create something new.

Since project work is a kind of research activity, some kind of research should necessarily be done. While planning and conducting research, educators should be aware of the fact that research and seeking information are different processes and should not be mixed up, which, unfortunately, happens rather frequently.

Research is done when students while making their linguistic or cross-cultural projects, compare some phenomena in their native and English language cultures, as, for instance, they did in the following projects: *Plants and Animals as State Symbols (the UK, the USA, and Russia)*, *Homonyms in the English, Russian and Yakut languages*, *Freedom and Patriotism (Russia, the UK, and the USA)*.

In linguistic projects, research is made when students study theory and apply it to analyzing some relevant material – English language literature and its translations, English language press, dictionaries, other texts (songs, films, etc.) – for example, in such projects as *Ways of translating some lexical or grammar phenomenon of an English language text into Russian*.

The introductory part of a linguistic project provides an explanation of what kind of material was analyzed.

Another common way to make a research is to conduct a survey, an opinion poll. This is done very frequently in different types of projects. But very often the description of the poll in the project paper is

somewhat or more than somewhat sketchy. Sometimes it is limited to diagrams. What often lacks is a detailed description of the survey, including its preparatory stage, the process of conducting it, the analysis of the results with some conclusions.

A creative element is another integral part of a project. In fact, a project of any kind should contain both research and creative elements. In practice the latter is often mistaken with activities when children do something practical: e.g. schoolchildren make something with their hands using plasticine, draw a picture (young learners), or stage a play in English. An educator should keep in mind that creative skills, which project work is designed to facilitate, include generating new ideas, suggesting multiple solutions to a problem, forecasting results of a solution. Trying to make research projects “more creative” by adding pictures does not always help.

As for creative types of projects, the best variant for them is a similar combination of a creativity element with research. It means schoolchildren not only stage a play, but also make a research about the book, its author and characters, write a script, make a survey on what their schoolmates think of the problem raised in the book. For example, in the creative project made by learners of Private Educational Institution “Gazprom School” on *Pippi Longstocking* by Astrid Lindgren schoolchildren analyzed Pippi’s character, conducted a poll, finding out what features of character a free person should have, wrote a script, and staged a performance.

The end product depends on the type of a project. It can be an album, a map, visual aid, brochure, poster, newsletter, journal, newspaper, film, script, website, etc.

The experience of making EFL projects shows that it is sometimes difficult to come up with an end product. In practice not all projects have an end product. Possible end products for linguistic projects include a glossary of terms, relevant vocabulary,

⁴ The titles of the projects given as examples in the article are those of the participants of the annual city contest for Moscow schoolchildren “Breakthrough: Paving the Cultural Way”, which has been held at Moscow City University since 2009 and three similar contests for BVI schoolchildren across Russia “Breakthrough: New Challenges” held in 2014, 2015, 2016.



making a report or writing an article on the results of the analysis conducted.

A practical application or use of the produced end product is the element which is very often missing. Usually project results are presented at the final stage of the work, at a contest (at school, in the town) and are not used further, at least presenters mention rarely how they are going to use the results of their project work or how they have already used them. But there are various ways to improve the situation: a project can be presented to students of another form, to parents; if visual aids or glossaries were produced as end products, they can be used in EFL classes.

If project work meets these requirements it can really support academic progress and the development of more independent and eventful lives of students with visual impairments.

Discussion and Conclusions

In a BVI classroom technologies can address some of the most challenging educational issues by providing new opportunities which allow BVI students to learn or perfect the skills of communication, collaboration, and creativity.

The generation of learners nowadays has been brought up with digital tools at their disposal. Reliance on technology is a given and it is nowadays commonly recognized that new technologies must be adopted and used as an integral part of classroom activities which enhances student engagement and learning [16]. Using the tools that learners find appealing can definitely help them prepare for the future in terms of further education and career. When Web tools are brought in the classroom regardless of the fact whether it is a class with fully sighted learners or an inclusive class, or a class with blind or visually impaired learners, they, undoubtedly, serve to maximize students' potential. Learners are different nowadays while edu-

cational practice and supporting materials have been changing rather slowly.

Web tools are here to help the educator establish a community of learners by making learning much more contextualized. Moreover, researches nowadays investigate the issue of designing or perfecting the existing evaluation techniques that can be applied for assessment of Web-based applications used or planned to be used in a contemporary class [17]. Thus, computer applications allow to change the predominant pattern of writing and submitting traditional written papers. Students can now edit peers' work and revise drafts; they can now post and share their work and get feedback from readers worldwide. The potential of addressing a real audience determines that students will work harder to perfect what they want to communicate. Among these tools are *blogs*, *microblogs*, and *podcasts*⁵.

Collaboration, that is often viewed as a key component of successful project work, can also be effected via online tools which can be used to transform both the process of working with others and the product that results. Students working on the project can brainstorm to define the concept, discuss their ideas, share research, thus really collaborating. Tools such as *wikis* and some *productivity applications* (*Google Docs* being perhaps the most well-known) allow educators to watch the progress of individual students or students' groups in the process.

Digital learning is, as well, a unique way of demonstrating students that everything and everybody are connected somehow, which is particularly important in a BVI classroom. Young people use social networks to interact on a personal level, educators can use this phenomenon for student learning and professional development. What might be referred to as learning communities are electronic spaces of practice where groups of people who have

⁵ Dudeney G., Hockly N. How to teach English with technology. Harlow, England: Pearson Education. 2007. Available at: <https://www.google.ru/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=8&ved=0ahUKEwjK64PhyKHVAhXJYJoKHW5GCjcQFghkMAc&url=http%3A%2F%2Fwww.twirpx.com%2Ffile%2F753453%2F&usq=AFQjCNGONnURI2K-x0gmp2cuwwyS4Wlkaw>.

a common educational or research topic can interact on an ongoing basis⁶.

It is also vital to mention that Web tools are expected to be cost-free or low-cost. The most wide-spread tools that exist today are blogs, microblogs, podcasting, productivity applications (word processing, spreadsheet, presentation tools), social networks, video and photo sharing (visual learning tools), virtual world (Second Life environments), and wikis. Some of the tools are more limited in scope, yet they also provide opportunities that can make a difference in the classroom. These include Audacity, Delicious, Drupal, Evernote, Google Forms, Wordle, Skype, and others⁷.

Definitions and comments regarding the use of the most prominent tools when working with BVI learners are presented below.

Wikis are web pages that learners can use to write or edit elements to create collaborative projects. Wikipedia, a collaborative encyclopedia, is the most well-known wiki in public use. The most popular wikis in education are Wiki spaces. Wikis are excellent when it comes to class assignments that include elements of project-based learning. The possibilities for classroom use also include group collaboration, peer editing, and electronic portfolios. Everyone in the group can add, edit, delete, or change the contents and these changes are visible instantly what enhances responsibility for learners' actions. Examples of Wiki projects developed by students worldwide are available at Creative Web Tools For and By Kids (<http://weewebwonders.pbworks.com>). The specificity of using Wikis when managing BVI learners' project work is that screen reader software that transmits any text displayed on the computer screen into a form that is possible for a BVI learner to process is supposed to be installed. Among most wide spread free screen readers are NVDA, Serotek System Access, Apple VoiceOver, ORCA, WebAnywhere, Spoken Web, etc.

A *Blog* is a website maintained by an individual. Blogs are primarily texts, though they can include audio enhancements, videos, photos, charts, and other features. In the classroom blogs can be compared with personal journal writing as they contain personal opinions as well as facts. Writing for an audience means considering one's own ideas first which develops the skills of critical thinking. The entire process of researching a topic for a project can be made public through blogging. The reasons for doing project research with blogs are that they create an easy way for formative assignment, an interactive format, an easy way to check electronic sources, an effective way to share sources and build a class community that is also a part of the larger world community. Creating a blog is relatively easy by using Blogger at www.blogger.com/start.

The experience of using blogs when shaping BVI learners' project work showed that they are of utmost importance in creating a kind of educational community meant for developing a group project. Blogs make effective communication possible while allowing BVI learners to share their ideas with peers more independently.

Delicious (<http://delicious.com>) is a social-bookmarking tool. It allows users to save a link to a website and tag it with a few key words. The web-based Delicious tagged sites are accessible from any computer. It is a powerful tool both for educators and learners which among other things makes it easy to create an annotated bibliography for a research project.

Evernote (www.evernote.com) is an online organizational tool, which allows to clip texts, images, audio, and PDF files from the web and save them to one location. It is a particularly useful tool when learners are doing research since it allows students to organize immediately the information they find in the Internet. It can

⁶ Solomon G., Schrum L. Web 2.0 how-to for educators. Eugene, Oregon: International Society for Technology in Education. 2013. Available at: [https://books.google.ru/books?hl=en&lr=&id=0qapCgAAQBAJ&oi=fnd&pg=PA1&dq=Solomon+G.,+Schrum+L.+\(2013\)+Web+2.0+how-to+for+educators&ots=DyX-k8IfTY&sig=R2v9XQRvTG3ChFSqyIuOnXv-3AE&redir_esc=y#v=onepage&q=Solomon%20G.%20C%20Schrum%20L.%20\(2013\)%20Web%202.0%20how-to%20for%20educators&f=false](https://books.google.ru/books?hl=en&lr=&id=0qapCgAAQBAJ&oi=fnd&pg=PA1&dq=Solomon+G.,+Schrum+L.+(2013)+Web+2.0+how-to+for+educators&ots=DyX-k8IfTY&sig=R2v9XQRvTG3ChFSqyIuOnXv-3AE&redir_esc=y#v=onepage&q=Solomon%20G.%20C%20Schrum%20L.%20(2013)%20Web%202.0%20how-to%20for%20educators&f=false).

⁷ Sperling D. The Internet guide for English language teachers. Upper Saddle River, New Jersey: Prentice Hall Regents. 1994. Available at: <http://dl.acm.org/citation.cfm?id=523809>.



also be useful while managing students' projects.

Audio and podcast tools are essential while working in a BVI classroom (VoiceThread, Audacity, Audiopal, Chirbit, Gabcast). VoiceThread is a tool for making media public presentations. VoiceThreads can be created with voice, video, text, or images; it allows anyone not only to view the work, but communicate with the author by leaving questions or comments. Feedback can be typed or recorded. The other tools named mainly allow to record one voice and incorporate the audio into a web page, blog, or social networking site.

One more tool that should be mentioned is aimed at making the process of assessing students' projects much easier. *RubiStar* (<http://rubistar.4teachers.org>) allows to create quality rubrics very quickly. Registered users can save and edit rubrics online. The created rubrics can be printed out and are accessible.

University teacher-training programs should be revised and improved by offering additional courses aimed at educating impaired students through doing research or project work. Currently, the majority of pre-service teachers' time is spent on developing competencies in regular classes. The programs need to be redesigned in order to reflect the essential needs of impaired students more accurately. Pre-service programs should include detailed information

about educating impaired students in the areas of their needs including project work as part of the programs of their students from preschool until graduation.

Special attention should be paid to developing the instructors' project management skills in terms of teaching EFL learners with special needs. Although the main constituents of an effective research project (e.g. a problem to solve, a research element, a creative element, an end product with its practical application) correspond with those inherent of the project produced in a BVI classroom or by BVI students, it should be noted that different methods and various technological tools are to be used in order to develop the BVI learners' research and creative skills in an EFL classroom.

The survey was done according to the government assignment for MCU for the 2015-2016 academic year within the project 03Б1000 "Developing a system of finding and supporting gifted and highly motivated learners" as a part of the State governmental program of the Moscow city for the medium period (2012-2016 years) "Development of education of the Moscow city ("The Capital city education")", the government assignment for the State financed educational institution of higher professional education of the Moscow city "Moscow City Teachers Training University", assignment № 37p dated by 18.02.2017.

REFERENCES

1. Shopi F. Enhancing speaking skill or communication in English language. *Proceeding of the 2nd International Conference on English Language and Literature (June, 2, 2016)*. Albania, 2016. Available at: <http://icell.beder.edu.al/beder-history/15> (accessed 26.06.2017).
2. Doll W.E. Complexity and the culture of curriculum. *International Journal of Complexity and Education*. 2012; 9(1):10-29. Available at: https://www.researchgate.net/publication/227802284_Complexity_and_the_Culture_of_Curriculum (accessed 26.06.2017).
3. Jarvela S., Jarvenoja H. Socially constructed self-regulated learning and motivation regulation in collaborative learning groups. *Teachers College Record*. 2011; 113(2):350-374. Available at: <https://eric.ed.gov/?id=EJ927081> (accessed 26.06.2017).
4. Sorden S.D., Ramirez J.L. Collaborative learning, social presence and student satisfaction in a blended learning environment. *Proceedings of 2012 IEEE 12th International Conference on Advanced Learning Technologies*. Rome: ICALT, 2012. p. 129-133. Available at: <http://jite.org/documents/Vol12/JITEv12ResearchP251-270Sorden1206.pdf> (accessed 26.06.2017).
5. Cambourne B. From conditions of learning to conditions of teaching (Conditions for Literacy Learning). *The Reading Teacher*. 2001; 55(4):358-360. Available at: <http://search.proquest.com/openview/5e07a169e1a01a45a4c6840b02082dd/1?pq-origsite=gscholar&cbl=41358> (accessed 26.06.2017).

6. Kroecker T., Henrichs M. Reaching adult learners with whole language strategies. Katona, NY: Richard C. Owen Publishers, 1993. 248 p. Available at: <https://eric.ed.gov/?id=ED366917> (accessed 26.06.2017).
7. Weaver C. Reading process and practice: From socio-psycholinguistics to whole language (2nd ed). Portsmouth, NH: Heinemann, 1994. Available at: <https://eric.ed.gov/?id=ED286157> (accessed 26.06.2017).
8. Ellis R. Task-based language learning and teaching. Oxford: Oxford University Press, 2003. Available at: [https://books.google.ru/books?hl=en&lr=&id=coO0bxnBeRgC&oi=fnd&pg=PR7&dq=Ellis+R.+\(2003\)+Task-based+language+learning+and+teaching&ots=sWt033nzAV&sig=yPHkTVR9NYXPg9Ky13szzMMYm6Q&redir_esc=y#v=onepage&q=Ellis%20R.%20\(2003\)%20Task-based%20language%20learning%20and%20teaching&f=false](https://books.google.ru/books?hl=en&lr=&id=coO0bxnBeRgC&oi=fnd&pg=PR7&dq=Ellis+R.+(2003)+Task-based+language+learning+and+teaching&ots=sWt033nzAV&sig=yPHkTVR9NYXPg9Ky13szzMMYm6Q&redir_esc=y#v=onepage&q=Ellis%20R.%20(2003)%20Task-based%20language%20learning%20and%20teaching&f=false) (accessed 26.06.2017).
9. Malmir P., Rajabi P., Halaji H.R. Using social networks on vocabulary acquisition among Iranian EFL learners attitudes: A qualitative study. *Journal of Applied Linguistics (Dubai)*. 2016; 2(3):37-46. Available at: <http://www.iaajs.com/jal> (accessed 26.06.2017).
10. Devkota S.P., Giri D.R., Bagale S. Developing 21st century skills through project-based learning in EFL context: challenges and opportunities. *The Online Journal of New Horizons in Education*. 2017; 7(1): 47-52. Available at: <https://www.tojned.net/journals/tojned/volumes/tojned-volume07-i01.pdf#page=54> (accessed 26.06.2017).
11. Kashdan S. Teaching English to immigrants and refugees who are blind and visually impaired: How do you do it? *Braille Forum*. 2002; 44:325-329. Available at: http://www.nwlincs.org/kaizen/How_do_you_do_%20it_for_web_page.htm (accessed 26.06.2017).
12. Christidou S. Foreign language learning for the visually impaired in the region of Central Macedonia, Greece: Problems and suggestions. *US-China Foreign Language*. 2016; 14(3):214-226. DOI: 10.17265/1539-8080/2016.03.005
13. Topor I., Rosenblum P. English language learners: Experiences of teachers of students with visual impairments who work with this population. *Journal of Visual Impairment and Blindness*. 2013; 79-91. Available at: <https://www.questia.com/library/journal/1G1-331005419/english-language-learners-experiences-of-teachers> (accessed 26.06.2017).
14. Deepa S. Modifying ELT tasks to include the blind/visually impaired: an exploration at the tertiary level. *Innovation in English Language Teacher Education. Selected papers from the fourth International Teacher Educator Conference Hyderabad, India (21–23 February 2014)*. Ed. by G. Pickering and Professor P. Gunashekar, 2014. p. 170-175. Available at: <http://www.teachingenglish.org.uk/sites/teacheng/files/Tec14%20Papers%20Final%20online.pdf> (accessed 26.06.2017).
15. Polat E.S. [Project work at foreign language lessons]. *Inostrannyye yazyki v shkole* = Foreign languages at school]. 2000; 2:3-10. Available at: <https://elibrary.ru/item.asp?id=21850825> (accessed 26.06.2017).
16. Tabor Sh.W., Minch R. Student adoption & development of digital learning media: Action research and recommended practices. *Journal of Information Technology Education: Research*. 2013; 12:203-221. Available at: <http://jite.org/documents/Vol12/JITEv12ResearchP203-223Tabor1191.pdf> (accessed 26.06.2017).
17. Babu R., Singh R. Enhancing learning management systems utility for blind students: A task-oriented, user centered, multi-method evaluation technique. *Journal of Information Technology Education: Research*. 2013; 12:1-32. Available at: http://libres.uncg.edu/ir/uncg/f/R_Singh_Enhancing_2013.pdf (accessed 26.06.2017).

Submitted 07.08.2017; revised 07.09.2017; published online 29.12.2017.

About the authors:

Tatiana S. Makarova, Associate Professor, Chair of English Language Theory and Cross-cultural Communication, Moscow City University (4/1 2nd Selskohozyaistvenniy Proezd, Moscow 129226, Russia), Ph.D. (Pedagogy), **ORCID:** <http://orcid.org/0000-0003-0148-4927>, info@mgpu.ru

Eugenia E. Matveeva, Associate Professor, Chair of English Language Theory and Cross-cultural Communication, Moscow City University (4/1 2nd Selskohozyaistvenniy Proezd, Moscow 129226, Russia), Ph.D. (Philology), **ORCID:** <http://orcid.org/0000-0001-6002-5283>, info@mgpu.ru

Maria A. Molchanova, Associate Professor, Chair of English Language Theory and Cross-cultural Communication, Moscow City University (4/1 2nd Selskohozyaistvenniy Proezd, Moscow 129226, Russia), Ph.D. (Philology), **ORCID:** <http://orcid.org/0000-0001-7254-9359>, info@mgpu.ru



Elena A. Morozova, Associate Professor, Chair of English Language Theory and Cross-cultural Communication, Moscow City University (4/1 2nd Selskohozyaistvenniy Proezd, Moscow 129226, Russia), Ph.D. (Pedagogy), **ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-3880-195X>**, info@mgpu.ru

Natalia V. Burenina, Dean, Faculty of Foreign Languages, National Research Mordovia State University (68 Bolshevistskaya St., Saransk 430005, Russia), Ph.D. (Philology), **ORCID: <http://orcid.org/0000-0001-6613-6857>**, bureninanv@mail.ru

Contribution of the authors:

Tatiana S. Makarova – formulating the concept of teaching EFL to BVI learners in Russia; initiating research into the best practices of teaching EFL to BVI learners via project work; studying Russian and foreign source materials on specifics of teaching disabled learners; result analysis; writing the article.

Eugenia E. Matveeva – exploring and reviewing source materials on teaching EFL to BVI learners in Russia and abroad; analysis; writing the article.

Maria A. Molchanova – formulating the concept of implying web tools in BVI learners' project work management; researching into the best practices of implementing web tools in blind and visually impaired learners' project work in English, reviewing source materials; analysis and primary conclusions; writing the article.

Elena A. Morozova – formulating the concept of BVI EFL learners' project work management, analyzing Russian and foreign experience in developing EFL teachers' project management skills to learners with special needs; initiating a contest "Breakthrough: New Challenges" of English projects for BVI EFL learners throughout Russia; critically reviewing source materials; analysis; writing the article.

Natalia V. Burenina – participating in the discussion of the materials; reviewing research methods; analysis; proof-reading; editing and adding to the text of the article.

All authors have read and approved the final manuscript.

СПИСОК
ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Shopi F. Enhancing speaking skill or communication in English language // Proceeding of the 2nd International Conference on English Language and Literature (June, 2, 2016). Albania, 2016. URL: <http://icell.beder.edu.al/beder-history/15> (дата обращения: 26.06.2017).
2. Doll W. E. Complexity and the culture of curriculum // International Journal of Complexity and Education. 2012. Vol. 9, no. 1. Pp. 10–29. URL: https://www.researchgate.net/publication/227802284_Complexity_and_the_Culture_of_Curriculum (дата обращения: 26.06.2017).
3. Jarvela S., Jarvenoja H. Socially constructed self-regulated learning and motivation regulation in collaborative learning groups // Teachers College Record. 2011. Vol. 113, no. 2. Pp. 350–374. URL: <https://eric.ed.gov/?id=EJ927081> (дата обращения: 26.06.2017).
4. Sorden S. D., Ramirez J. L. Collaborative learning, social presence and student satisfaction in a blended learning environment // Proceedings of 2012 IEEE 12th International Conference on Advanced Learning Technologies. Rome : ICALT, 2012. Pp. 129–133. Available at: <http://jite.org/documents/Vol12/JITEv12ResearchP251-270Sorden1206.pdf> (дата обращения: 26.06.2017).
5. Cambourne B. From conditions of learning to conditions of teaching (Conditions for Literacy Learning) // The Reading Teacher. 2001. Vol. 55, no. 4. Pp. 358–360. URL: <http://search.proquest.com/openview/5e07a169e1a01a45a4c46840b02082dd/1?pq-origsite=gscholar&cbl=41358> (дата обращения: 26.06.2017).
6. Kroeker T., Henrichs M. Reaching adult learners with whole language strategies. Katona, NY : Richard C. Owen Publishers, 1993. 248 p. URL: <https://eric.ed.gov/?id=ED366917> (дата обращения: 26.06.2017).
7. Weaver C. Reading process and practice: From socio-psycholinguistics to whole language (2nd ed). Portsmouth, NH : Heinemann, 1994. URL: <https://eric.ed.gov/?id=ED286157> (дата обращения: 26.06.2017).
8. Ellis R. Task-based language learning and teaching. Oxford: Oxford University Press, 2003. URL: [https://books.google.ru/books?hl=en&lr=&id=coO0bxnBeRgC&oi=fnd&pg=PR7&dq=Ellis+R.+\(2003\)+Task-based+language+learning+and+teaching&ots=sWt033nzAV&sig=yPHkTVR9NYXPg9Ky13szzMMYm6Q&redir_esc=y#v=onepage&q=Ellis%20R.%20\(2003\)%20Task-based%20language%20learning%20and%20teaching&f=false](https://books.google.ru/books?hl=en&lr=&id=coO0bxnBeRgC&oi=fnd&pg=PR7&dq=Ellis+R.+(2003)+Task-based+language+learning+and+teaching&ots=sWt033nzAV&sig=yPHkTVR9NYXPg9Ky13szzMMYm6Q&redir_esc=y#v=onepage&q=Ellis%20R.%20(2003)%20Task-based%20language%20learning%20and%20teaching&f=false) (дата обращения: 26.06.2017).

9. *Malmir P., Rajabi P., Halaji H. R.* Using social networks on vocabulary acquisition among Iranian EFL learners attitudes: A qualitative study // *Journal of Applied Linguistics (Dubai)*. 2016. Vol. 2, no. 3. Pp. 37–46. URL: <http://www.iaajs.com/jal> (дата обращения: 26.06.2017).
10. *Devkota S. P., Giri D. R., Bagale S.* Developing 21st century skills through project-based learning in EFL context: challenges and opportunities // *The Online Journal of New Horizons in Education*. 2017. Vol. 7, no. 1. Pp. 47–52. URL: <https://www.tojned.net/journals/tojned/volumes/tojned-volume07-i01.pdf#page=54> (дата обращения: 26.06.2017).
11. *Kashdan S.* Teaching English to immigrants and refugees who are blind and visually impaired: How do you do it? // *Braille Forum*. 2002. Vol. 44. Pp. 325–329. URL: http://www.nwlincs.org/kaizen/How_do_you_do_%20it_for_web_page.htm (дата обращения: 26.06.2017).
12. *Christidou S.* Foreign language learning for the visually impaired in the region of Central Macedonia, Greece: Problems and suggestions // *US-China Foreign Language*. 2016. Vol. 14, no. 3. Pp. 214–226. DOI: 10.17265/1539-8080/2016.03.005
13. *Topor I., Rosenblum P.* English language learners: Experiences of teachers of students with visual impairments who work with this population // *Journal of Visual Impairment and Blindness*. 2013. Pp. 79–91. URL: <https://www.questia.com/library/journal/1G1-331005419/english-language-learners-experiences-of-teachers> (дата обращения: 26.06.2017).
14. *Deepa S.* Modifying ELT tasks to include the blind/visually impaired: an exploration at the tertiary level / Ed. by G. Pickering and Professor P. Gunashekar // *Innovation in English Language Teacher Education. Selected papers from the fourth International Teacher Educator Conference Hyderabad, India (21–23 February 2014)*. 2014. Pp. 170–175. URL: <http://www.teachingenglish.org.uk/sites/teacheng/files/Tec14%20Papers%20Final%20online.pdf> (дата обращения: 26.06.2017).
15. *Полат Е. С.* Метод проектов на уроках иностранного языка // *Иностранные языки в школе*. 2000. № 2. С. 3–10. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=21850825> (дата обращения: 26.06.2017).
16. *Tabor Sh. W., Minch R.* Student adoption & development of digital learning media: Action research and recommended practices // *Journal of Information Technology Education: Research*. 2013. Vol. 12. Pp. 203–221. URL: <http://jite.org/documents/Vol12/JITEv12ResearchP203-223Tabor1191.pdf> (дата обращения: 26.06.2017).
17. *Babu R., Singh R.* Enhancing learning management systems utility for blind students: A task-oriented, user centered, multi-method evaluation technique // *Journal of Information Technology Education: Research*. 2013. Vol. 12. Pp. 1–32. URL: http://libres.uncg.edu/ir/uncg/f/R_Singh_Enhancing_2013.pdf (дата обращения: 26.06.2017).

Поступила 07.08.2017; принята к публикации 07.09.2017; опубликована онлайн 29.12.2017.

Об авторах:

Макарова Татьяна Сергеевна, доцент кафедры англистики и межкультурной коммуникации Института иностранных языков ГАОУ ВО «Московский городской педагогический университет» (129226, Россия, г. Москва, 2-ой Сельскохозяйственный проезд, д. 4, к. 1), кандидат педагогических наук, **ORCID: <http://orcid.org/0000-0003-0148-4927>**, info@mgpu.ru

Матвеева Евгения Евгеньевна, доцент кафедры англистики и межкультурной коммуникации Института иностранных языков ГАОУ ВО «Московский городской педагогический университет» (129226, Россия, г. Москва, 2-ой Сельскохозяйственный проезд, д. 4, к. 1), кандидат филологических наук, **ORCID: <http://orcid.org/0000-0001-6002-5283>**, info@mgpu.ru

Молчанова Мария Александровна, доцент кафедры англистики и межкультурной коммуникации Института иностранных языков ГАОУ ВО «Московский городской педагогический университет» (129226, Россия, г. Москва, 2-ой Сельскохозяйственный проезд, д. 4, к. 1), кандидат филологических наук, **ORCID: <http://orcid.org/0000-0001-7254-9359>**, info@mgpu.ru

Морозова Елена Александровна, доцент кафедры англистики и межкультурной коммуникации Института иностранных языков ГАОУ ВО «Московский городской педагогический университет» (129226, Россия, г. Москва, 2-ой Сельскохозяйственный проезд, д. 4, к. 1), кандидат педагогических наук, **ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-3880-195X>**, info@mgpu.ru

Буренина Наталья Викторовна, декан факультета иностранных языков ФГБОУ ВО «МГУ им. Н. П. Огарёва» (430005, Россия, г. Саранск, ул. Большевикская, д. 68), кандидат филологических наук, **ORCID: <http://orcid.org/0000-0001-6613-6857>**, bureninanv@mail.ru

*Заявленный вклад авторов:*

Макарова Татьяна Сергеевна – формулирование основной концепции обучения иностранному языку слепых и слабовидящих; инициация исследования; поиск и критический анализ материалов в отечественных и зарубежных источниках по обучению иностранному языку лиц с ограниченными возможностями здоровья, в том числе инклюзивно; формулирование выводов; подготовка текста статьи.

Матвеева Евгения Евгеньевна – проведение критического анализа материалов, связанных с обучением иностранному языку слепых и слабовидящих; обобщение зарубежного и отечественного опыта; критический анализ и подготовка текста статьи.

Молчанова Мария Александровна – формулирование основной концепции использования веб-технологий в процессе руководства проектной деятельностью слепых и слабовидящих на иностранном языке; компьютерные работы, связанные с разработкой веб-инструментов в руководстве проектной деятельностью слепых и слабовидящих; проведение анализа и подготовка первоначальных выводов; подготовка текста статьи.

Морозова Елена Александровна – формулирование основной концепции руководства проектной деятельностью слепых и слабовидящих при изучении иностранного языка; обобщение опыта руководства проектной и исследовательской деятельностью; инициация проведения конкурса проектных работ в области иностранного языка для слепых и слабовидящих; анализ и подготовка текста статьи.

Буренина Наталья Викторовна – участие в обсуждении материалов статьи; анализ материалов в отечественных и зарубежных источниках по методам исследования; редактирование и дополнение текста статьи.

Все авторы прочитали и одобрили окончательный вариант рукописи.

МОДЕРНИЗАЦИЯ ОБРАЗОВАНИЯ / MODERNIZATION OF EDUCATION

УДК 371.134:378.6(470+571)

DOI: 10.15507/1991-9468.089.021.201704.623-636

Институт перспективных исследований – новая форма подготовки педагогических кадров высшей квалификации в России

В. В. Андреев¹, Р. Я. Гибадулин², Г. Проданов³, Р. И. Жданов^{2,4}*

*¹ ФГБОУ ВО «Чувашский государственный университет
имени И. Н. Ульянова», г. Чебоксары, Россия,
andreev_ysevolod@mail.ru

*² ФГБОУ ВО «Московский педагогический государственный университет»,
г. Москва, Россия*

³ Новый болгарский университет, г. София, Болгария

*⁴ ФГАОУ ВО «Казанский (Приволжский) федеральный университет»,
г. Казань, Россия*

Введение: цель статьи – анализ роли и возможностей Института перспективных исследований Московского педагогического государственного университета в подготовке научно-педагогических кадров высшей квалификации, обладающих не только высоким потенциалом в своей узкой специализации, но и меж- и трансдисциплинарными знаниями. Потребность в подобных кадрах вызвана стремительным ростом объемов и темпов накопления новых научных знаний и, как следствие, развитием на их основе новых технологий во всех отраслях и интенсивным внедрением разработок во все сферы человеческой деятельности.

Материалы и методы: методологическую основу исследования составили обработка результатов опроса методом анкетирования, а также синергетический и системный подходы при их анализе и обобщении.

Результаты исследования: анализом и обобщением результатов анкетирования лауреатов международного конкурса грантов показано, что Институт перспективных исследований является уникальной формой подготовки научно-педагогических кадров высшей квалификации. Показана важнейшая роль его формата функционирования в реализации стоящих перед ним задач. Во время стажировки в институте научно-педагогические работники получают уникальную возможность для нахождения нестандартных подходов и методов решения всего многообразия возникающих при работе над своими проектами задач, которые невозможно решить в силу формальных ограничений традиционной системы образования.

Обсуждение и заключения: структура и принципы осуществления деятельности Института перспективных исследований Московского педагогического государственного университета обеспечивают подготовку научно-педагогических кадров высшей квалификации. Аргументирована необходимость расширения сети подобных образовательных учреждений в России. Полученные результаты представляют практическую значимость для исследователей, занимающихся анализом роли меж- и трансдисциплинарных знаний в подготовке научно-педагогических кадров. Дальнейшие разработки в этой области связаны с анализом и обобщением меж- и трансдисциплинарного подхода в подготовке научно-педагогических кадров высшей квалификации.

Ключевые слова: институт перспективных исследований, научно-педагогические кадры, проектная деятельность, конкурс грантов, трансдисциплинарность



Благодарности: работа выполнена в рамках проекта Института перспективных исследований при Московском педагогическом государственном университете по гранту для проведения исследований «Математические методы и модели для контроля динамики состояния социально-экономической системы».

Для цитирования: Институт перспективных исследований – новая форма подготовки педагогических кадров высшей квалификации в России / В. В. Андреев [и др.] // Интеграция образования. 2017. Т. 21, № 4. С. 623–636. DOI: 10.15507/1991-9468.089.021.201704.623-636

Russian Institute for Advanced Study as a New Form of Training of Highly Trained Teaching Staff

V. V. Andreev^{a,*}, R. Ya. Gibadulin^b, G. Prodanov^c, R. I. Zhdanov^{b,d}

^a Chuvash State University, Cheboksary, Russia,
* andreev_vsevolod@mail.ru

^b Moscow State University of Education, Moscow, Russia

^c New Bulgarian University, Sofia, Bulgaria

^d Kazan (Volga region) Federal University, Kazan, Russia

Introduction: the aim of the paper is the analysis of role and capabilities of the Russian Institute for Advanced Study under Moscow State Pedagogical University in preparation of the top qualification scientific and teaching staff, possessing not only high potential in the narrow specialisation, but also inter- and trans-disciplinary knowledge. The necessity for such staff is caused by rapid growth of scope and rates of new scientific knowledge accumulation, and, as a result, by development on their basis of new technologies in all sectors and by intensive introduction of such developments into all spheres of human activities.

Materials and Methods: the processing of results of survey by the questionnaire method, as well as the synergistic and systemic approaches in their analysis and generalization, constituted the methodological basis for this study.

Results: by analysis and generalisation of survey results it was shown that the Russian Institute for Advanced Study is unique form of training of top qualification scientific and teaching staff. The most important role of the Russian Institute for Advanced Study functioning format in implementation for Institute's tasks is shown. During the work period at the Russian Institute for Advanced Study scientific and pedagogical employees are having unique possibility for finding non-standard approaches and methods for solving various problems, arising during projects implementation and which can't be solved due to formal limitations of the traditional education system.

Discussion and Conclusions: it is shown that the structure and principles of the Russian Institutes for Advanced Study functioning provide preparation of scientific and pedagogical staff of the highest qualification. The requirement for expanding Institutes for Advanced Study network in Russia is discussed. The results obtained represent practical importance for researchers engaged in the analysis of inter- and transdisciplinary knowledge role in the training of scientific and pedagogical staff. Further studies in this area can be devoted to analysis and generalization of inter- and transdisciplinary approach in the training of highly qualified scientific and pedagogical staff.

Keywords: Russian Institute for Advanced Study, scientific and pedagogical staff, project activity, grants competition, transdisciplinarity

Acknowledgements: research was performed within the project framework of Institutes for Advanced Study at the Moscow State Pedagogical University on research grant "Development of mathematical methods and models for control of socio-economic systems dynamics".

For citation: Andreev V.V., Gibadulin R.Ya., Prodanov G., Zhdanov R.I. Russian Institute for Advanced Study as a new form of training of highly trained teaching staff. *Integratsiya obrazovaniya* = Integration of Education. 2017; 21(4):623-636. DOI: 10.15507/1991-9468.089.021.201704.623-636

Введение

Стремительный рост объемов и темпов накопления научных знаний, развитие на их основе новых технологий во всех отраслях и активное внедрение

разработок во все сферы человеческой деятельности остро ставят проблему подготовки научно-педагогических кадров, обладающих, кроме высокой квалификации в своей узкой специализации,

широким кругозором в других смежных областях знаний. Хотя методология исследований в различных отраслях знаний в целом похожа, в деталях она имеет нюансы, характерные для конкретной научной проблемы. Часто высокого совершенства достигают техника и методика эксперимента в какой-либо научной области. Такие сложившиеся техники и методики анализа могут быть полезны и эффективны в других областях науки, однако исследователям, планирующим и выполняющим эксперименты, об этом неизвестно. Для них важно ознакомиться с идеями, составляющими основу динамичного развития различных отраслей научных знаний, и применить их в своей области интересов [1; 2]. Понимание тенденций развития науки как единой системы – важнейший аспект успешной самореализации научно-педагогического работника. Одной из форм подготовки научно-педагогических кадров высшей квалификации, обеспечивающей тесный контакт и обмен опытом между специалистами из различных научных областей, являются Институты перспективных исследований (ИПИ, Institute for Advanced Study). Они широко распространены за рубежом и, как правило, не ведут учебную деятельность (хотя, бывают исключения). На базе ИПИ на конкурсной основе формируются временные научные коллективы для проведения исследований. Обычно члены коллектива работают в институте от нескольких месяцев до двух или даже трех лет. Основной идеей создания ИПИ является понимание важности фундаментальных исследований на основе свободного научного поиска, доверия и уважения к исследователю – творцу и движущей силе прогресса. Отличительная особенность организации работы ИПИ заключается в том, что исследователи приезжают работать со своими

проектами. Вследствие этого возникает разнообразие форм научного творчества и рождается особая атмосфера интеллектуального поиска с элементами синергизма, когда исследователи и проекты вдохновляют и усиливают друг друга.

Первый ИПИ был основан в 1930 г. в Принстоне (США)¹. В числе первых его сотрудников был А. Эйнштейн. Временные научные коллективы в институте функционируют по четырем направлениям: историческое, математическое, естественно-научное и социальные науки. Для поддержки исследований новаторского характера с меж- и трансдисциплинарным синтезом различных областей социально-гуманитарного знания, а также для обеспечения интеграции гуманитарных наук с различными областями точных и естественных наук в России в 2013 г. в качестве структурного подразделения Московского государственного гуманитарного университета им. М. А. Шолохова (МГГУ) был создан первый подобный институт – Институт перспективных гуманитарных исследований и технологий (ИПГИТ)². В 2015 г. в результате объединения МГГУ с Московским педагогическим государственным университетом (МПГУ) ИПГИТ был преобразован в Институт перспективных исследований (ИПИ, Russian Institute for Advanced Study) в качестве научного подразделения в составе МПГУ. ИПИ является универсальной площадкой для расширения международного научного сотрудничества, привлечения ведущих российских и зарубежных ученых мирового уровня для работы в университете, апробации и реализации перспективных научно-исследовательских проектов, а также для создания и развития новых лабораторий и научных групп.

Задача ИПИ – реализация фундаментальных исследований и научной экспертизы в приоритетных для МПГУ

¹ Institute for advanced study [Электронный ресурс]. URL: <http://www.ias.edu> (дата обращения: 04.05.2017).

² Институт перспективных исследований при Московском педагогическом государственном университете [Электронный ресурс]. URL: <http://rias.online> (дата обращения: 04.05.2017); Жданов Р. И., Гибадулин Р. Я. Российский Институт перспективных исследований как инновационный проект для подготовки педагогов высшей квалификации [Электронный ресурс] // Программа и тезисы II Международного форума по педагогическому образованию. Казань, 19–21 мая 2016 г. С. 248. URL: http://ifte.kpfu.ru/docs/IFTE-2016_Program&Abstracts.pdf (дата обращения: 04.05.2017).



областях: когнитивные и нейронауки, науки о здоровье, перспективные образовательные, социально-гуманитарные и естественные науки и технологии. Развитие программы ИПИ обеспечивает создание и апробацию совершенно нового для России типа научной организации, вовлекающей зарубежных исследователей в систему российского образования и культуры. Важнейшая составная часть реализации программы – продвижение российских образовательных и научных программ за рубежом. Результатом выполнения программы должно стать становление конкурентной научной среды в МПГУ, порождающей механизмы стимулирования научно-педагогических кадров.

Один из главных достигаемых ИПИ результатов состоит в привлечении студентов, магистрантов и аспирантов к активной научно-исследовательской работе и повышении их публикационной активности через механизмы совместной работы с лауреатами грантовых программ ИПИ.

Программа научных грантов ИПИ предусматривает поддержку индивидуальных инновационных научных проектов, которые могут перерасти в более широко финансируемые проекты и долгосрочные совместные с МПГУ исследования³. Авторы проектов-победителей, отбираемых в результате международного конкурса на основании независимых экспертных оценок, являющиеся ведущими в своих отраслях учеными из России и из-за рубежа, оформляются на работу в МПГУ старшими научными сотрудниками и обеспечиваются медицинской страховкой на весь срок пребывания в ИПИ (от 3 до 10 месяцев).

Цель данного исследования состоит в анализе потенциала ИПИ в решении задачи подготовки научно-педагогических кадров высшей квалификации.

Обзор литературы

Глобализация и стремительное нарастание потока научной информации при одновременном сокращении сроков

внедрения научных достижений во все сферы человеческой деятельности делают подготовку научно-педагогических кадров высшей квалификации особо актуальной для всех стран. В последние годы появилось много публикаций, посвященных исследованию различных аспектов подготовки научно-педагогических кадров высшей квалификации (в том числе начиная со школьного этапа). Так, В. В. Маркиным и В. В. Вороновым исследованы факторы, влияющие на развитие и повышение эффективности института аспирантуры в России; выполнен сравнительный анализ с аналогичным институтом докторантуры в Латвии [3].

С расширением международного научного сотрудничества важную роль приобретает знание иностранных языков. Причины нередко имеющей место низкой мотивации изучения иностранных языков студентами неязыковых специальностей и способы ее повышения описаны О. А. Даниловой, А. А. Сомкиным, В. М. Мешковым [4]. Д. Тефли и К. Джонс посвятили статью изучению концепций приобретения языковых навыков [5].

В связи с бурным внедрением в сферы человеческой деятельности и быта новых технологий интенсивно обобщаются, анализируются и развиваются различные методики обучения. Так, по мере развития инфокоммуникационных технологий традиционные инструменты педагога – доска и мел – уходят в прошлое. Развитие компьютерных и мобильных технологий приводит к более быстрому старению, изменению и обновлению информации. Насущной и важнейшей становится необходимость соединения педагогического мастерства с умением «вести» обучающихся по лабиринту современного научного знания. Важны методики, развивающие у обучающихся навыки эффективно овладевать способностью самостоятельно анализировать многогранную информацию, необходимую для освоения новых знаний. Поэтому сформулирована концепция

³ Там же.

технологического педагогического контента знаний (Technological Pedagogical Content Knowledge – ТРАСК). Для выявления проблем интеграции постоянно развивающихся технологий в образовательные методы зарубежными авторами выполнен наукометрический анализ 543 источников (книг, обзоров и статей из баз Web of Science и Scopus) [6]. Для систематизации и полного представления степени включения контекста в исследования и понимания его смысла при включении проведены обзор публикаций по ТРАСК [7] и обзор публикаций с 2002 по 2011 г., посвященных внедрению быстро развивающихся инфокоммуникационных технологий в образовательный процесс [8].

Финские исследователи проанализировали опыт использования iPad учащимися старшей школы Финляндии в учебном процессе [9]. Отмечено, что количественно вклад iPad в процессы обучения оценить трудно вследствие сложных и часто конфликтующих факторов. В статье показано, что ТРАСК обучающихся обычно устойчив к изменениям, а ТРАСК обучающихся недостаточно развит для инициирования изменений. Сделан вывод о необходимости создания условий для систематического развития ТРАСК как у обучающихся, так и у обучающихся.

Дж. Х. Л. Кох с соавторами рассмотрели особенности применения концепции ТРАСК через процессы проектного мышления для развития компетенций учащихся XXI в. [10]. Авторами предложена концептуальная основа использования различных форм ТРАСК в качестве гносеологических ресурсов для поддержки и развития проектного мышления с использованием инфокоммуникационных технологий.

Посредством опроса 40 преподавателей с различным стажем работы выполнен всесторонний анализ их знаний и практического опыта применения инфокоммуникационных технологий в образовательном процессе [11]. Результаты свидетельствуют, что преподавателям необходимы развитые методики

применения концепции ТРАСК и явные демонстрации того, как инфокоммуникационные технологии могут быть использованы для повышения эффективности образования.

Стремительный рост инфокоммуникационных технологий и изменившиеся в этой связи потребности студента в качестве участника образовательного процесса требуют от преподавателей университетов диверсификации усилий по повышению квалификации [12]. Опрос 264 преподавателей южнокорейских университетов позволил сделать вывод, что меры по развитию возможностей ТРАСК в преподавании должны сопровождаться стратегией поддержки обучения и социальной поддержки преподавателей. Так, на примере школ Сингапура учеными установлено, что преподаватели при проведении занятий с использованием инфокоммуникационных технологий применяют семь различных проектных решений [13].

Особенностям методики ТРАСК в образовательных технологиях дисциплин различного профиля (математических, естественно-научных и гуманитарных) и разного уровня, начиная со школьного, посвящены несколько зарубежных исследований [14–16].

Анализ использования цифровых технологий на стыке формального и неформального обучения проведен на основе финского опыта подготовки преподавателей [17]. Показано, что ресурсы и ограничения, ассоциируемые с переходами между формальным и неформальными контекстами обучения, имеют отношение к формированию у обучающихся способностей увязывать формальные и неформальные действия, избегать неопределенности и участвовать в совместной активной практике. Проанализированы и обобщены практические способы преодоления препятствий, мешающих обучающим действовать в качестве активных инициаторов перемен педагогических технологий.

Учеными проанализированы и систематизированы представления студентов о хорошем преподавании в вузах [18].



Установлено, что студенты понимают хорошее обучение как ориентированное на ученика, демонстрирующее сильные предметные и педагогические знания преподавателя. Преподавателю должны быть присущи такие качества, как доступность, отзывчивость, организованность и коммуникабельность. Большинство концепций хорошего обучения ставят во главу угла действия учителя (средства), а не высокое качество обучения (цель). Следовательно, хорошее преподавание – это многомерная конструкция, не поддающаяся единому определению, и оно не может быть оценено с использованием единого показателя.

Методика обучения медицинского персонала также нашла отражение в ряде статей. Так, некоторые публикации посвящены методу обучения «равный – равному» [19] и практике его применения в высшем образовании при подготовке врачей [20], формированию и развитию навыков общения с госпитализированными пациентами [21]. Важнейшей целью выработки навыков ведения бесед с пациентами является изучение и обобщение информации, связанной с их историями болезни, состоянием здоровья, ценностями и предпочтениями, для принятия решения по медицинскому обслуживанию [22].

Аспектам подготовки аспирантов и проблемам последиplomного образования посвящено достаточно много исследований [23–30]. В одной из статей, например, предложена и обоснована концепция научно-проектного консалтинга [30], являющаяся специфической инновационной формой последиplomной подготовки научно-педагогических кадров, способных целенаправленно проектировать и развивать собственную профессиональную деятельность и сферу образования в целом.

Таким образом, подготовка и переподготовка кадров многогранна. Возрастает роль технологий, предполагающих активное применение меж- и трансдисциплинарных знаний. Несмотря на значительное количество исследований аспектов образовательного процесса

и подготовки высококвалифицированных кадров, практически отсутствуют работы, обобщающие опыт функционирования в мире ИПИ в качестве формы подготовки научно-педагогических кадров высшей квалификации.

Материалы и методы

Материалы и методы обусловлены целью исследования ИПИ как новой формы подготовки научно-педагогических кадров высшей квалификации в России, обеспечивающей единство образовательного и научно-исследовательского процессов. Исходя из цели исследования проанализирована и обобщена роль в выполнении индивидуальных научных проектов таких факторов, как регулярное общение (включая неформальное) и обсуждение с представителями различных областей науки коллегами из России и из-за рубежа, участие в междисциплинарных семинарах и других мероприятиях ИПИ. Проанализировано влияние на конечный результат условий быта и досуга для лауреатов, проживающих в кампусе ИПИ. Обобщены достигнутые с момента создания в 2013 г. результаты функционирования ИПИ (одним из важнейших является количество публикаций в российских и международных журналах, индексируемых в базах Web of Science и Scopus). Для определения потенциала ИПИ в подготовке научно-педагогических кадров высшей квалификации проведен опрос лауреатов международных конкурсов грантов разных лет, результаты которого проанализированы и обобщены. В анкетировании из 54 лауреатов разных лет участвовали 15 ученых (27,8 %) из России, стран СНГ и дальнего зарубежья – победители всех четырех международных конкурсов грантов.

Возникновение и эволюция благоприятных условий максимального раскрытия творческого потенциала лауреатов при работе над индивидуальными научными проектами проанализированы на основе синергетического подхода. Системный подход, рассматривающий как целостный комплекс взаимосвязанных

и взаимодействующих элементов всю систему подготовки на базе ИПИ научно-педагогических кадров высшей квалификации, применен для исследования взаимосвязи творческой деятельности с условиями быта и досуга.

Результаты исследования

С 2013 г. в четырех конкурсах грантов участвовало более 800 проектов из 25 стран. Лауреатами на срок от трех до десяти месяцев стали 54 ученых из 12 стран: России (41 проект), Польши (2 проекта), Венгрии (2 проекта), Белоруссии, США, Италии, Франции, Болгарии, Армении, Хорватии, Непала и Узбекистана. Российские лауреаты представляли Москву, Санкт-Петербург, Уфу, Челябинск, Казань, Пятигорск, Воронеж, Вологду, Набережные Челны, Чебоксары. Ниже приведены вопросы анкеты и проанализированы ответы на них 15 лауреатов.

1. ИПИ в системе подготовки кадров: общеобразовательная школа → бакалавриат → магистратура → аспирантура → докторантура.

Ответы 40 % респондентов (6 чел.) на первый вопрос в обобщенном виде сводятся к формулировке: «Оригинален и неповторим. Предоставляет большие возможности для исследовательской работы. ИПИ – это новая форма подготовки кадров, не имеющая аналогов в традиционной системе образования на постсоветском пространстве. Такая организационная форма может стать инновационным научно-образовательным проектом, способствующим развитию новых прорывных научных направлений и новых форм непрерывного образования для перспективных и оригинально мыслящих ученых. ИПИ служит идейной площадкой для дальнейшей работы над докторской диссертацией (для кандидатов наук) и уникальной профессиональной средой, дающей дополнительные возможности для генерирования новых идей и расширения масштабов научных исследований (для докторов наук)».

Еще 40 % респондентов ответили следующее: «ИПИ может служить площадкой для обучения магистров

и аспирантов, но, в основном, институту следует сосредоточиться на научных исследованиях и поддержке конкурсных проектов. ИПИ – это уровень “Senior Researcher”».

Один респондент отметил, что ИПИ «имеет большой потенциал в формировании компетенции преподавателей вузов и школьных учителей, если будет включать все уровни, и в этой области будут развиты совместные проекты со студентами, преподавателями и профессорами со всего мира».

2. Имеет ли ИПИ преимущества перед традиционными формами повышения квалификации научно-педагогических кадров? (Да/Нет).

На второй вопрос все ответили положительно. При этом 2 респондента дали развернутый ответ и отметили, что преимущества ИПИ перед традиционными формами повышения квалификации научно-педагогических кадров связаны с тем, «что имеются собственный кампус и уникальный опыт в разработке и успешной реализации международных проектов», а также с «демократичностью, свободой научной мысли и условиями для обмена научно-исследовательским и педагогическим опытом».

3. Какие особенности ИПИ как формы подготовки научно-педагогических кадров вы бы выделили?

В качестве особенностей учеными отмечены международный характер, возможность сочетания работы над индивидуальным исследовательским проектом с участием в семинарах других лауреатов и в экспертных советах, возникновение междисциплинарных исследовательских групп, академическая мобильность, идеальные благоприятные условия для научной деятельности, уникальная возможность для профессионального общения и обмена идеями между исследователями различных специальностей из разных стран, уникальная возможность реализации научного потенциала и педагогического опыта, возможность подготовки инновационных учебных курсов, перспективы для расширения международного сотрудничества, уни-



кальная площадка для генерирования новых идей и взглядов.

4. Ваша оценка ИПИ как формы повышения квалификации научно-педагогических кадров (по 5-балльной шкале: 1 – низшая оценка).

73,3 % респондентов оценили ИПИ на 5 баллов, 6,7 % – на 3, 3 респондента (20 %) оказались некомпетентны в данном вопросе. Причина, возможно, связана с их небольшим опытом участия в программах повышения квалификации. Развернуто ответил 1 респондент: «С моей точки зрения ИПИ заслуживает “5”. У меня здесь был уникальный опыт работы в прекрасных условиях, которые позволили подготовить и опубликовать книгу в издательстве Springer, распространить мои исследования на русском языке, выступить с открытой лекцией, организовать научный семинар, а также инициировать совместный книжный проект, опубликованный в этом году в IGI Global».

5. Какие факторы особенно способствуют эффективному выполнению ИПИ функции подготовки научно-педагогических кадров?

Важнейшими факторами названы опыт персонала, ответственность администрации и обеспечение на высоком уровне функционирования ИПИ, междисциплинарная подготовка, непринужденная творческая атмосфера, возможность обсуждения и апробации новых идей в междисциплинарной среде творчески мыслящих ученых, возможность пользоваться библиотекой МПГУ в сочетании с широкими возможностями, предоставляемыми исследователям пребыванием в Москве (например, посещение научных мероприятий по теме исследования), доступ к ведущим зарубежным научным журналам, участие в международных конференциях, проведение мастер классов и семинаров, уникальная природа России в пос. Заветы Ильича, соответствующие условия труда, стабильная материальная составляющая.

6. Считаете ли вы плодотворными результаты вашего участия в программе научных грантов ИПИ? (Да/Нет).

Все респонденты ответили положительно.

7. Как вы оцениваете роль меж- и трансдисциплинарной творческой среды, формируемой в ИПИ, в реализации вашего проекта? (по 5-балльной шкале: 1 – низшая оценка).

66,7 % респондентов оценили роль меж- и трансдисциплинарной творческой среды на 5 баллов, 20 – на 4, 13,3 % – на 3. Приведем небольшой перечень проектов-победителей, демонстрирующий трансдисциплинарность проводимых лауреатами исследований: структура и системные свойства времени; эустресс как индивидуальная программа стресс-менеджмента; геном как текст: от метафоры к теории; психофизиологические индикаторы восприятия музыки; будущая медицина – медицина активного долголетия: цифровые показатели здоровья; математические методы и модели для контроля динамики состояния социально-экономической системы; частичное сопричастие как способ поддержания долгосрочной эмоции недовольства; специализированный имперсонал в осетинском языке; современная социология в сетевой цифровой среде.

8. Довольны ли вы научными результатами своей работы в ИПИ? (Да/Нет).

Все респонденты утвердительно ответили на данный вопрос.

9. Необходима ли магистратура ИПИ? (Да/Нет).

53,4 % опрошенных полагают, что магистратура нужна, 13,3 – считают себя некомпетентными в данном вопросе, 20 – затруднились с ответом, 13,3 % – ответили отрицательно. Развернуто высказались двое зарубежных респондентов. Один отметил, что «это очень важно. Преподавание должно вестись только на русском и английском языках. Магистерская программа должна быть сосредоточена на развитии теоретико-практической научной подготовки и навыков сотрудничества для новой волны преподавателей различных уровней образования». Вторым замечено, что «очень важно, чтобы ИПИ разработал магистерскую программу в сотрудничестве с зарубежными

ИПИ / университетами / исследовательскими центрами».

Комплекс исследований показывает, что принципы, заложенные в основу функционирования ИПИ, являются базовыми для подготовки научно-педагогических кадров высшей квалификации. Одним из краеугольных камней, обеспечивающих реализацию ИПИ своей миссии по подготовке научно-педагогических кадров высшей квалификации, служит решение всех вопросов повседневного быта на самом высоком уровне. Одновременное присутствие представителей разных научных дисциплин порождает специфическую творческую меж- и трансдисциплинарную среду, активизирующую у исследователей нетривиальные направления научного и педагогического поиска при работе над собственным проектом. Возможно формирование временных научных коллективов для проведения прорывных исследований по конкретным проектам. Возникновению меж- и трансдисциплинарной среды научно-педагогического поиска и погружению в нее способствует то, что лауреаты участвуют в регулярных междисциплинарных семинарах, конференциях, круглых столах и вовлечены в активную проектную деятельность. Каждый лауреат проводит семинар с участием приглашенных экспертов по своему проекту, выступает с публичной лекцией перед студентами и профессорами МПГУ (грант на 3 месяца) или читает курс лекций для студентов (грант на 10 месяцев).

Формат ИПИ соответствует общевойсковой практике, что должно существенно облегчить в будущем поиск зарубежных партнеров для реализации на базе университета перспективных проектов. Так, в рамках программы им. Жана Моне в 2015–2016 гг. было выиграно 4 гранта. В Европе функционируют более 20 ИПИ, объединенных в большинстве в сеть NetIAS⁴.

Ввиду единства образовательного и научно-исследовательского процессов публикационная активность в высокорейтинговых научных журналах является одним из важнейших показателей квалификации преподавателя. За 2013–2017 гг. лауреатами опубликовано 102 статьи в журналах, индексируемых в базах Web of Science или Scopus⁵. Исследователи после завершения работы в ИПИ демонстрируют, как правило, растущую динамику публикаций в ведущих журналах.

Обсуждение и заключения

ИПИ – единая целостная система, обеспечивающая взаимодействие всех элементов (досуг, быт, среда с меж- и трансдисциплинарным знанием, условия для эффективного погружения исследователей в нее) и рычагов управления в процессе подготовки научно-педагогических кадров высшей квалификации. В ИПИ в процессе участия исследователей в междисциплинарных семинарах и в других мероприятиях, а также в ходе непосредственного формального и неформального общения друг с другом создаются дополнительные благоприятствующие условия для эффективного выполнения индивидуального научного проекта. Формат ИПИ способствует формированию (как целенаправленному, так и спонтанному) временных творческих объединений и научно-исследовательских групп для решения определенных задач. Немаловажным фактором, способствующим повышению научно-педагогического потенциала лауреатов, является формирование в ИПИ среды, насыщенной меж- и трансдисциплинарным знанием. Результатом погружения в нее является расширение научного кругозора исследователя как за счет знаний из других научных областей, так и за счет овладения активно используемыми в других научных дисциплинах методологиями исследований. Структура и принципы функционирования ИПИ обеспечивают

⁴ Network of European Institutes for Advanced Study [Электронный ресурс]. URL: <http://www.2018-2019.eurias-fr.eu/about-us> (дата обращения: 04.05.2017).

⁵ Институт перспективных исследований при Московском педагогическом государственном университете [Электронный ресурс]. URL: <http://rias.online> (дата обращения: 04.05.2017).



подготовку научно-педагогических кадров высшей квалификации.

Представляется эффективным создание и развитие сети ИПИ в России в рамках парадигмы единства образовательного и научно-исследовательского процессов.

Основным направлением дальнейшего исследования, по мнению авторов статьи, является анализ и обобщение роли, которую сыграло участие в грантовой программе ИПИ в научно-исследовательской и педагогической деятельности

лауреатов разных лет. В ходе изучения будет проанализирована и обобщена роль меж- и трансдисциплинарных знаний в результативности и эффективности работы научно-педагогических кадров. Подобные исследования послужат основой разработки концепции для внедрения меж- и трансдисциплинарного подхода при подготовке научно-педагогических кадров высшей квалификации для всех уровней системы образования в России.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Kolbachev E., Kolbacheva T., Salnikova Yu. Application of natural science and engineering methods as a trend in the development of economic and management research and education // *Procedia – Social and Behavioral Sciences*. 2015. Vol. 214. Pp. 1000–1007. DOI: 10.1016/j.sbspro.2015.11.692
2. Andreev V. V. On the validity of use of physical equations and principles in the socio-economic field and on the predictability of socio-economic system dynamics // *Nonlinear Analysis: Modelling and Control*. 2015. Vol. 20, no. 1. Pp. 82–98. DOI: 10.15388/NA.2015.1.6
3. Маркин В. В., Воронов В. В. Подготовка кадров высшей квалификации в дискурсе Болонского процесса: магистраль versus обочина // *Интеграция образования*. 2016. Т. 20, № 2. С. 164–175. DOI: 10.15507/1991-9468.083.020.201602.164-175
4. Данилова О. А., Сомкин А. А., Мешков В. М. Проблема мотивации и методы ее повышения у студентов неязыковых направлений подготовки при обучении иностранным языкам // *Интеграция образования*. 2016. Т. 20, № 1. С. 73–81. DOI: 10.15507/1991-9468.082.020.201601.073-081
5. Tetley D., Jones C. Pre-service teachers' knowledge of language concepts: relationships to field experiences // *Australian Journal of Learning Difficulties*. 2014. Vol. 19, no. 1. Pp. 17–32. DOI: 10.1080/19404158.2014.891530
6. Yalçın H., Yayla K. Scientometric analysis of the researches about technological pedagogical content knowledge and scholarly communication // *Education and Science*. 2016. Vol. 41, no. 188. Pp. 291–307. DOI: 10.15390/EB.2016.6746
7. Rosenberg J. M., Koehler M. J. Context and technological pedagogical content knowledge (TPACK): A systematic review // *Journal of Research on Technology in Education*. 2015. Vol. 47, issue 3. Pp. 186–210. DOI: 10.1080/15391523.2015.1052663
8. Wu Y. T. Research trends in technological pedagogical content knowledge (TPACK) research: A review of empirical studies published in selected journals from 2002 to 2011 // *British Journal of Educational Technology*. 2013. Vol. 44, issue 3. Pp. E73–E76. DOI: 10.1111/j.1467-8535.2012.01349.x
9. Students' experiences of learning with iPads in upper secondary school – a base for proto-TPACK / S. Kontkanen [et al.] // *Education and Information Technologies*. 2017. Vol. 22, issue 4. Pp. 1299–1326. DOI: 10.1007/s10639-016-9496-7
10. Technological pedagogical content knowledge (TPACK) and design thinking: A framework to support ICT lesson design for 21st century learning / J. H. L. Koh [et al.] // *The Asia-Pacific Education Researcher*. 2015. Vol. 24, no. 3. Pp. 535–543. DOI: 10.1007/s40299-015-0237-2
11. Science teachers' proficiency levels and patterns of TPACK in a practical context / Y. F. Yeh [et al.] // *Journal of Science Education and Technology*. 2015. Vol. 24, no. 1. Pp. 78–90. DOI: 10.1007/s10956-014-9523-7
12. Yang M. S., Cho Y. S., Kim J. S. Factors related to technological pedagogical content knowledge (TPACK) of college instructors: Focusing on the epistemological beliefs and the social support // *Journal of Digital Convergence*. 2016. Vol. 14, no. 11. Pp. 1–12. DOI: 10.14400/JDC.2016.14.11.1
13. Koh J. H. L., Chai C. S. Seven design frames that teachers use when considering technological pedagogical content knowledge (TPACK) // *Computers & Education*. 2016. Vol. 102. Pp. 244–257. DOI: 10.1016/j.compedu.2016.09.003

14. Tokmak H. S., Incikabi L., Ozgelen S. An investigation of change in mathematics, science, and literacy education pre-service teachers' TPACK // The Asia-Pacific Education Researcher. 2013. Vol. 22, no. 4. Pp. 407–415. DOI: 10.1007/s40299-012-0040-2
15. Voogt J., McKenney S. TPACK in teacher education: are we preparing teachers to use technology for early literacy? // Technology, Pedagogy and Education. 2017. Vol. 26, no. 1. Pp. 69–83. DOI: 10.1080/1475939X.2016.1174730
16. Science teachers' TPACK-practical: Standard-setting using an evidence-based approach / T. H. Jen [et al.] // Computers & Education. 2016. Vol. 95. Pp. 45–62. DOI: 10.1016/j.compedu.2015.12.009
17. Pöntinen S., Dillon P., Väisänen P. Student teachers' discourse about digital technologies and transitions between formal and informal learning contexts // Education and Information Technologies. 2017. Vol. 22. Pp. 317–335. DOI: 10.1007/s10639-015-9450-0
18. Nabaho L., Oonyu J., Aguti J. N. Good teaching: Aligning student and administrator perceptions and expectations // Higher Learning Research Communications. 2017. Vol. 7, no. 1. Pp. 1–16. DOI: 10.18870/hlrc.v7i1.321
19. Topping K. J. The effectiveness of peer tutoring in further and higher education: A typology and review of the literature // Higher Education. 1996. Vol. 32, no. 3. Pp. 321–345. DOI: 10.1007/BF00138870
20. Peer tutoring in a medical school: perceptions of tutors and tutees / A. Burgess [et al.] // BMC Medical Education. 2016. Vol. 16. P. 85. DOI: 10.1186/s12909-016-0589-1
21. Roze des Ordons A., Kassam A., Simon J. Goals of care conversation teaching in residency – a cross-sectional survey of postgraduate program directors // BMC Medical Education. 2017. Vol. 17. P. 6. DOI: 10.1186/s12909-016-0839-2
22. Improving end-of-life communication and decision making: the development of a conceptual framework and quality indicators / T. Sinuff [et al.] // Journal of Pain Symptom Management. 2015. Vol. 49, no. 6. Pp. 1070–1080. DOI: 10.1016/j.jpainsymman.2014.12.007
23. Chiu Y. L. T. Personal statement in PhD applications: gatekeepers' evaluative perspectives // Journal of English for Academic Purposes. 2015. Vol. 17. Pp. 63–73. DOI: 10.1016/j.jeap.2015.02.002
24. Use of a grant writing class in training PhD students / R. A. Kahn [et al.] // Traffic. 2016. Vol. 17, no. 7. Pp. 803–814. DOI: 10.1111/tra.12398
25. Adkins B. A. PhD pedagogy and the changing knowledge landscapes of universities // Higher Education Research and Development Journal. 2009. Vol. 28, no. 2. Pp. 165–177. DOI: 10.1080/07294360902725041
26. Tracking new directions in the evaluation of postgraduate supervision / T. Aspland [et al.] // Innovative Higher Education. 1999. Vol. 24, no. 2. Pp. 127–147. DOI: 10.1023/B:IHIE.0000008150.75564.b3
27. Bartlett A., Mercer G. Reconceptualising discourses of power in postgraduate pedagogies // Teaching in Higher Education. 2000. Vol. 5, no. 2. Pp. 195–204. DOI: 10.1080/135625100114849
28. Lee A. How are doctoral students supervised? Concepts of doctoral research supervision // Studies in Higher Education. 2008. Vol. 33, no. 3. Pp. 267–281. DOI: 10.1080/03075070802049202
29. Can G., Walker A. Social science doctoral students' needs and preferences for written feedback // Higher Education. 2014. Vol. 68, no. 2. Pp. 303–318. DOI: 10.1007/s10734-014-9713-5
30. Игнатьева Г. А., Тулупова О. В. Научно-проектный консалтинг как инновационный формат постдипломного образования // Образование и наука. 2017. Т. 19, № 1. С. 177–197. DOI: 10.17853/1994-5639-2017-1-177-197

Поступила 28.04.2017; принята к публикации 04.08.2017; опубликована онлайн 29.12.2017.

Об авторах:

Андреев Всеволод Владимирович, заведующий кафедрой телекоммуникационных систем и технологий ФГБОУ ВО «Чувашский государственный университет имени И. Н. Ульянова» (428015, Россия, г. Чебоксары, Московский пр., д. 15), кандидат физико-математических наук, **ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-6969-9468>**, **Researcher ID: R-3644-2016**, andreev_vsevolod@mail.ru

Гибадуллин Рустем Яхъевич, директор Института перспективных исследований ФГБОУ ВО «Московский педагогический государственный университет» (125993, Россия, г. Москва, ул. Тверская, д. 11), **ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-4825-5518>**, rias.mggu@gmail.com

Проданов Георгий, доцент, Новый Болгарский университет (1618, Болгария, г. София, ул. Монтевидео, д. 21), доктор философии (политология), **ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-5419-5857>**, **Researcher ID: P-1015-2017**, georgi.prodanov@gmail.com



Жданов Ренад Ибрагимович, главный научный сотрудник Института перспективных исследований ФГБОУ ВО «Московский педагогический государственный университет» (125993, Россия, г. Москва, ул. Тверская, д. 11), ФГАОУ ВО «Казанский (Приволжский) федеральный университет» (420008, Россия, г. Казань, ул. Кремлевская, д. 18), почетный член Академии наук Республики Татарстан, доктор химических наук, профессор, **ORCID:** <http://orcid.org/0000-0003-2601-1069>, **Researcher ID:** **N-3072-2015**, zrenad@gmail.com

Заявленный вклад авторов:

Андреев Всеволод Владимирович – обзор литературы по проблеме исследования; анализ применяемой методики исследования; анализ и обобщение результатов исследования.

Гигадулин Рустем Яхьевич – общее научное руководство исследованием; разработка организационно-методических условий реализации новой формы подготовки научно-педагогических кадров высшей квалификации на базе института перспективных исследований.

Проданов Георгий – анализ и обобщение результатов исследования.

Жданов Ренад Ибрагимович – разработка и научное обоснование концепции института перспективных исследований в качестве новой формы подготовки научно-педагогических кадров высшей квалификации.

Все авторы прочитали и одобрили окончательный вариант рукописи.

REFERENCES

1. Kolbachev E., Kolbacheva T., Salnikova Yu. Application of natural science and engineering methods as a trend in the development of economic and management research and education. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*. 2015; 214:1000-1007. DOI: 10.1016/j.sbspro.2015.11.692
2. Andreev V.V. On the validity of use of physical equations and principles in the socio-economic field and on the predictability of socio-economic system dynamics. *Nonlinear Analysis: Modelling and Control*. 2015; 20(1):82-98. DOI: 10.15388/NA.2015.1.6
3. Markin V.V., Voronov V.V. The training of highly qualified personnel in the discourse of the Bologna process: highway versus roadside. *Integratsiya obrazovaniya* = Integration of Education. 2016; 20(2):164-175. DOI: 10.15507/1991-9468.083.020.201602.164-175 (In Russ.)
4. Danilova O.A., Somkin A.A., Meshkov V.M. The problem of motivation and methods of its increase at students of not language training direction in teaching foreign language. *Integratsiya obrazovaniya* = Integration of Education. 2016; 20(1):73-81. DOI: 10.15507/1991-9468.082.020.201601.073-081 (In Russ.)
5. Tetley D., Jones C. Pre-service teachers' knowledge of language concepts: relationships to field experiences. *Australian Journal of Learning Difficulties*. 2014; 19(1):17-32. DOI: 10.1080/19404158.2014.891530
6. Yalçın H., Yayla K. Scientometric analysis of the researches about technological pedagogical content knowledge and scholarly communication. *Education and Science*. 2016; 41(188):291-307. DOI: 10.15390/EB.2016.6746
7. Rosenberg J.M., Koehler M.J. Context and technological pedagogical content knowledge (TPACK): A systematic review. *Journal of Research on Technology in Education*. 2015; 47(3):186-210. DOI: 10.1080/15391523.2015.1052663
8. Wu Y.T. Research trends in technological pedagogical content knowledge (TPACK) research: A review of empirical studies published in selected journals from 2002 to 2011. *British Journal of Educational Technology*. 2013; 44(3):E73-E76. DOI: 10.1111/j.1467-8535.2012.01349.x
9. Kontkanen S., Dillon P., Valtonen T., Eronen L., Koskela H., Väisänen P. Students' experiences of learning with iPads in upper secondary school – a base for proto-TPACK. *Education and Information Technologies*. 2017; 22(4):1299-1326. DOI: 10.1007/s10639-016-9496-7
10. Koh J.H.L., Chai C.S., Benjamin W., Hong H.Y. Technological pedagogical content knowledge (TPACK) and design thinking: A framework to support ICT lesson design for 21st century learning. *The Asia-Pacific Education Researcher*. 2015; 24(3):535-543. DOI: 10.1007/s40299-015-0237-2
11. Yeh Y.F., Lin T.C., Hsu Y.S., Wu H.K., Hwang F.K. Science teachers' proficiency levels and patterns of TPACK in a practical context. *Journal of Science Education and Technology*. 2015; 24(1):78-90. DOI: 10.1007/s10956-014-9523-7

12. Yang M.S., Cho Y.S., Kim J.S. Factors related to technological pedagogical content knowledge (TPACK) of college instructors: Focusing on the epistemological beliefs and the social support. *Journal of Digital Convergence*. 2016; 14(11):1-12. DOI: 10.14400/JDC.2016.14.11.1
13. Koh J.H.L., Chai C.S. Seven design frames that teachers use when considering technological pedagogical content knowledge (TPACK). *Computers & Education*. 2016; 102:244-257. DOI: 10.1016/j.compedu.2016.09.003
14. Tokmak H.S., Incikabi L., Oztgelen S. An investigation of change in mathematics, science, and literacy education pre-service teachers' TPACK. *The Asia-Pacific Education Researcher*. 2013; 22(4):407-415. DOI: 10.1007/s40299-012-0040-2
15. Voogt J., McKenney S. TPACK in teacher education: are we preparing teachers to use technology for early literacy? *Technology, Pedagogy and Education*. 2017; 26(1):69-83. DOI: 10.1080/1475939X.2016.1174730
16. Jen T.H., Yeh Y.F., Hsu Y.S., Wu H.K., Chen K.M. Science teachers' TPACK-Practical: Standard-setting using an evidence-based approach. *Computers & Education*. 2016; 95:45-62. DOI: 10.1016/j.compedu.2015.12.009
17. Pöntinen S., Dillon P., Väisänen P. Student teachers' discourse about digital technologies and transitions between formal and informal learning contexts. *Education and Information Technologies*. 2017; 22:317-335. DOI: 10.1007/s10639-015-9450-0
18. Nabaho L., Oonyu J., Aguti J.N. Good teaching: Aligning student and administrator perceptions and expectations. *Higher Learning Research Communications*. 2017; 7(1):1-16. DOI: 10.18870/hlrc.v7i1.321
19. Topping K.J. The effectiveness of peer tutoring in further and higher education: A typology and review of the literature. *Higher Education*. 1996; 32(3):321-345. DOI: 10.1007/BF00138870
20. Burgess A., Dornan T., Clarke A.J., Menezes A., Mellis C. Peer tutoring in a medical school: perceptions of tutors and tutees. *BMC Medical Education*. 2016; 16:85. DOI: 10.1186/s12909-016-0589-1
21. Roze des Ordon A., Kassam A., Simon J. Goals of care conversation teaching in residency – a cross-sectional survey of postgraduate program directors. *BMC Medical Education*. 2017; 17:6. DOI: 10.1186/s12909-016-0839-2
22. Sinuff T., Dodek P., You J.J., Barwich D., Tayler C., Downar J., et al. Improving end-of-life communication and decision making: the development of a conceptual framework and quality indicators. *Journal of Pain Symptom Management*. 2015; 49(6):1070-1080. DOI: 10.1016/j.jpainsymman.2014.12.007
23. Chiu Y.L.T. Personal statement in PhD applications: gatekeepers' evaluative perspectives. *Journal of English for Academic Purposes*. 2015; 17:63-73. DOI: 10.1016/j.jeap.2015.02.002
24. Kahn R.A., Conn G.L., Pavlath G.K., Corbett A.H. Use of a grant writing class in training PhD students. *Traffic*. 2016; 17(7):803-814. DOI: 10.1111/tra.12398
25. Adkins B.A. PhD pedagogy and the changing knowledge landscapes of universities. *Higher Education Research and Development Journal*. 2009; 28(2):165-177. DOI: 10.1080/07294360902725041
26. Aspland T., Edwards H.E., O'Leary J., Ryan Y. Tracking new directions in the evaluation of postgraduate supervision. *Innovative Higher Education*. 1999; 24(2):127-147. DOI: 10.1023/B:IHIE.0000008150.75564.b3
27. Bartlett A., Mercer G. Reconceptualising discourses of power in postgraduate pedagogies. *Teaching in Higher Education*. 2000; 5(2):195-204. DOI: 10.1080/135625100114849
28. Lee A. How are doctoral students supervised? Concepts of doctoral research supervision. *Studies in Higher Education*. 2008; 33(3):267-281. DOI: 10.1080/03075070802049202
29. Can G., Walker A. Social science doctoral students' needs and preferences for written feedback. *Higher Education*. 2014; 68(2):303-318. DOI: 10.1007/s10734-014-9713-5
30. Ignatieva G.A., Tulupova O.V. Scientific-project consulting as an innovative format of postgraduate education. *Obrazovaniye i nauka = The Education and Science Journal*. 2017; 19(1):177-197. DOI: 10.17853/1994-5639-2017-1-177-197 (In Russ.)

Submitted 28.04.2017; revised 04.08.2017; published online 29.12.2017.

About the authors:

Vsevolod V. Andreev, Head of Chair of Telecommunication Systems and Technologies, Chuvash State University (15 Moskovskiy Prospect, Cheboksary 428015, Russia), Ph.D. (Physics and Mathematics), **ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-6969-9468>**, **Researcher ID: R-3644-2016**, andreev_vsevolod@mail.ru



Rustem Ya. Gibadulin, Director of Russian Institute for Advanced Study, Moscow State University of Education (11 Tverskaya St., Moscow 125993, Russia), **ORCID:** <http://orcid.org/0000-0002-4825-5518>, rias.mggu@gmail.com

Georgi Prodanov, Associate professor, New Bulgarian University (21 Montevideo St., Sofia 1618, Bulgaria), Ph.D. in Political Science, **ORCID:** <http://orcid.org/0000-0002-5419-5857>, **Researcher ID:** **P-1015-2017**, georgi.prodanov@gmail.com

Renad I. Zhdanov, Chief Researcher, Russian Institute for Advanced Study, Moscow State University of Education (11 Tverskaya St., Moscow 125993, Russia), Kazan (Volga region) Federal University (18 Kremlyovskaya St., Kazan 420008, Russia), honorary member of Tatarstan Academy of Sciences, Dr.Sci. (Chemistry), Professor, **ORCID:** <http://orcid.org/0000-0003-2601-1069>, **Researcher ID:** **N-3072-2015**, zrenad@gmail.com

Contribution of the authors:

Vsevolod V. Andreev – review on the research problem; analysis of research methodology; analysis and synthesis of research results.

Rustem Ya. Gibadulin – general scientific supervision of research; organisational and methodological condition development for implementation of a new form of highly trained scientific and pedagogical staff preparation at Institute for Advanced Study.

Georgi Prodanov – analysis and synthesis of research results.

Renad I. Zhdanov – development and scientific substantiation of the concept of the Institute for Advanced Study as a new form of preparation of highly trained scientific and teaching staff.

All authors have read and approved the final manuscript.

Интегрированные программы подготовки научно-педагогических кадров высшей квалификации

*Б. И. Бедный, О. А. Кузенков**

*ФГАОУ ВО «Национальный исследовательский Нижегородский государственный университет им. Н. И. Лобачевского»,
г. Нижний Новгород, Россия,
kuzenkov_o@mail.ru

Введение: целью статьи является анализ новой модели подготовки научно-педагогических кадров высшей квалификации на основе интеграции образовательных программ академической магистратуры и аспирантуры. Новая модель исследовательского образования основана на преемственности аспирантских программ с программами магистратуры академической направленности. Она позволяет реализовать процесс последовательного формирования исследовательских и преподавательских компетенций в рамках единой образовательной траектории, нацеленной на защиту кандидатской диссертации. Интегрированные программы призваны обеспечить на содержательном и организационном уровне подготовку студентов к профессиональной карьере в академической сфере.

Материалы и методы: методологической основой создания модели является компетентностный подход. Методы создания интегрированных образовательных программ «Академическая магистратура – аспирантура» состоят в согласовании систем компетенций второго и третьего уровней высшего образования, а также в применении модульного подхода при проектировании учебных планов, что обеспечивает оптимизацию содержания подготовки профессиональных исследователей и преподавателей высшей школы.

Результаты исследования: разработан новый подход к организации целевой подготовки научно-педагогических работников, предусматривающий единство и непрерывность исследовательской и образовательной подготовки на втором и третьем уровнях высшего образования, создание оптимальных индивидуальных образовательных траекторий, завершающихся защитой кандидатской диссертации. Сформирована модель интегрированных программ «Академическая магистратура – аспирантура», которая поясняется на примере подготовки специалистов в области математического моделирования.

Обсуждение и заключения: предложенная в работе модель обучения на втором и третьем уровнях высшего образования позволяет оптимальным образом выстроить академические программы, ориентированные на подготовку научных работников и вузовских преподавателей. Результаты работы представляют интерес для исследователей высшего образования, научно-педагогических и административных работников высших учебных заведений, занимающихся вопросами подготовки и аттестации специалистов высшей научной квалификации.

Ключевые слова: академическая магистратура, аспирантура, подготовка кадров высшей квалификации, интегрированная программа, компетенция, учебный план, учебный график

Благодарности: работа выполнена при поддержке Министерства образования и науки России (госзадание, проект № 27.4318.2017/НМ от 13 февраля 2017 г.).

Для цитирования: Бедный Б. И., Кузенков О. А. Интегрированные программы подготовки научно-педагогических кадров высшей квалификации // Интеграция образования. 2017. Т. 21, № 4. С. 637–650. DOI: 10.15507/1991-9468.089.021.201704.637-650



Integrated Programmes for Master's Degree and PhD Students

*B. I. Bednyi, O. A. Kuzenkov**

*National Research Lobachevsky State University of Nizhny Novgorod,
Nizhny Novgorod, Russia,*

** kuzenkov_o@mail.ru*

Introduction: the aim of this study is to develop a new model for training highly qualified academic and research staff based on the integration of academic master's degree and PhD programmes. The new model of research-focused education is based on the continuity of PhD programmes with academic master's programmes. It enables the implementation of consistent development of research and teaching competencies within the framework of a single educational path aimed at defending the PhD thesis. Such integrated programmes are intended to ensure (both organisationally and in terms of content) that students are adequately prepared for a professional career in the academic field.

Materials and Methods: the methodological basis for creating this model is provided by the competency-based approach. The methods for developing integrated educational programmes "Academic master – PhD studies" include the coordination of the systems of competencies for the second and third levels of higher education, as well as the application of the modular approach in curriculum design, thus helping to optimise the content of training of professional researchers and teaching staff for higher education institutions.

Results: a new approach to the organisation of targeted training of research and teaching staff has been developed. This approach provides for the unity and continuity of research and educational components of training at the second and third levels of higher education and ensures the creation of optimal individual educational paths leading to the defense of the PhD thesis. A model of integrated programmes "Academic masters – PhD studies" has been developed, which is explained on the example of training experts in the field of mathematical modeling.

Discussion and Conclusions: the model of education at the second and third levels of higher education proposed in this paper enables an optimal organisation of academic programmes aimed at training research and teaching staff for universities. The results of the work may be of interest to researchers of higher education, as well as to research, teaching and administrative staff members of higher education institutions dealing with the issues of PhD training and certification.

Keywords: academic master's programmes, PhD programmes, PhD education, integrated programmes, competencies, curriculum, schedule of learning activities

Acknowledgements: the research was supported by the Ministry of Education and Science of Russia (Project No. 27.4318.2017/HM of 13 February 2017).

For citation: Bednyi B.I., Kuzenkov O.A. Integrated programmes for master's degree and PhD students. *Integratsiya obrazovaniya* = Integration of Education. 2017; 21(4):637-650. DOI: 10.15507/1991-9468.089.021.201704.637-650

Введение

Характерный для XX в. функционал аспирантуры – подготовка научной молодежи к профессиональной деятельности в сфере науки и высшего образования – сегодня в России, как и во всем мире, расширяется за счет подготовки высококвалифицированных специалистов не только для научно-исследовательской и преподавательской работы, но и для других видов профессиональной интеллектуальной деятельности. В значительной мере это обусловлено тем, что научно-исследовательские и аналитические компетенции востребованы в новых профессиональных обла-

стях, в которых раньше сотрудники не обладали такого рода квалификацией [1].

Сегодня в России полный цикл обучения завершают около 70 % аспирантов, а удельный вес лиц, заканчивающих аспирантские программы с представлением диссертации, не превышает 18 %¹. При этом в сфере науки и высшего образования закрепляются не более половины выпускников аспирантуры [2]. Профессиональные планы нынешних российских аспирантов вполне соответствуют ситуации на рынке труда. Так, результаты опроса аспирантов ведущих российских университетов (онлайн-опрос проведен Центром внутреннего

¹ Индикаторы науки: 2017. Статистический сборник. М. : Высшая школа экономики, 2017.

мониторинга Высшей школы экономики в мае – июне 2016 г., $N = 2\,221$) свидетельствуют о том, что около половины из них (46 %) нацелены на карьеру за пределами академического рынка (бизнес, государственное управление, сфера услуг) [3]. В результате оказывается, что эффективность современной российской аспирантуры в отношении реализации своей основной функции – пополнения академического сообщества новыми учеными и научно-педагогическими работниками – невысока.

Одним из факторов, снижающих эффективность российской аспирантуры, является отсутствие преемственности аспирантских программ с программами магистратуры академической направленности. О принципах сопряжения магистерских и аспирантских программ и первом опыте организации интегрированных образовательных систем, нацеленных на адресную подготовку научно-педагогических работников, сообщалось нами ранее [4]. Цель статьи заключается в исследовании новой модели подготовки научно-педагогических кадров высшей квалификации на основе интеграции образовательных программ академической магистратуры и аспирантуры. В работе рассматриваются структурно-содержательные особенности интегрированных программ; описывается процесс последовательного формирования исследовательских и преподавательских компетенций в рамках образовательной траектории, нацеленной на защиту кандидатской диссертации; обосновывается целесообразность модульного построения учебного плана. Рассмотрен пример интегрированной программы для подготовки исследователей в области математического моделирования.

Обзор литературы

Новая модель российской аспирантуры, затрагивающая статус этого социального института, его цели и функции,

а также формат подготовки и аттестации аспирантов, начала функционировать с 2014 г. [5]. Если в прежние времена целью аспирантской подготовки была защита кандидатской диссертации, то теперь успешным завершением аспирантской программы считается присвоение выпускнику квалификации «Исследователь. Преподаватель-исследователь» (защита диссертации вынесена за рамки образовательной программы аспирантуры) [6]. Радикальное реформирование национальной системы подготовки и аттестации кадров высшей квалификации инспирировало дискуссии в академической среде по вопросам функционирования аспирантуры в новых условиях [7; 8]. Ключевым вопросом этих дискуссий является анализ причин, которые обуславливают снижение эффективности аспирантуры, и мер, направленных на совершенствование действующей модели подготовки и аттестации научных кадров. Одна из причин заключается в том, что многие выпускники предпочитают (или вынуждены, поскольку их труд остается невостребованным в исследовательской сфере) развивать профессиональную карьеру за пределами академического рынка [6]. Другая причина – это высокая доля отсева, часто обусловленного тем, что молодые люди, обучаясь в аспирантуре, «не встроены» в научную профессию (даже в ведущих российских университетах около половины аспирантов не заняты в финансируемых научных проектах [9]).

Как известно, качественная подготовка профессиональных ученых и преподавателей высшей школы возможна лишь в составе научных коллективов, работающих на уровне современных международных стандартов² [10]. В этом случае студенты и аспиранты привлекаются к выполнению финансируемых научно-исследовательских работ, в рамках которых формулируются актуальные диссертационные тематики [11]. К сожалению, подобные условия

² *Kehm B. M. Developing doctoral degrees and qualifications in Europe: Good practice and issues of concern – a comparative analysis // Doctoral Studies and Qualifications in Europe and the United States: Status and Prospects / Ed. by Jan Sadlak (Studies on Higher Education). UNESCO / CEPES. Bucharest, 2004.*



для значительной части аспирантов даже в ведущих российских университетах сегодня обеспечить не удастся.

Кроме общих социально-экономических причин, влияющих на эффективность аспирантуры, существует ряд иных негативных факторов, обусловленных несовершенством организации подготовки научных кадров. Среди них следует отметить отсутствие согласования между программами аспирантуры и академической магистратуры по сходным направлениям подготовки. Библиография по проблемам магистратуры и ключевым направлениям совершенствования магистерских программ обширна (см. [4]). Как правило, эксперты обращают внимание на следующие недостатки, выявленные при изучении магистратуры как института «предаспирантуры»:

- содержание программ и учебные планы подготовки магистрантов часто не согласованы с содержанием и учебными планами аспирантских программ соответствующего профиля [5];

- наблюдается снижение исследовательского потенциала студентов и их мотивации к развитию академических навыков (в том числе в ведущих университетах страны) [12];

- доля магистрантов, участвующих в выполнении финансируемых научных проектов, относительно низка [13];

- у многих магистрантов отсутствуют навыки организации самостоятельной учебной и научной работы, а также навыки планирования своего времени [12].

Хотя требования федеральных государственных образовательных стандартов (ФГОС) сформулированы в виде системы компетенций, они носят предельно рамочный характер, что создает серьезные затруднения в их трактовке. Сопоставительный анализ ФГОС показывает, что в системах компетенций не всегда прослеживается повышение уровня требований к подготовке аспирантов по сравнению с подготовкой магистрантов [5] (неко-

торые компетенции, предусмотренные стандартом для подготовки аспирантов, дублируют компетенции магистров; часто в учебных планах магистратуры и аспирантуры присутствуют сходные курсы). Закономерным следствием указанной несогласованности является малочисленность университетских программ, нацеленных на последовательное формирование исследовательских и преподавательских компетенций на разных уровнях образования.

Вопросы институционального развития исследовательского образования, а также интеграции магистерских и аспирантских программ находятся в поле зрения и зарубежных исследователей. Так, иностранными авторами дан анализ современного состояния и перспектив развития докторских программ в системе европейского пространства высшего образования³ [14]. Также учеными подробно изучены особенности подготовки профессиональных исследователей в современных условиях [15]; взаимосвязь между удовлетворенностью процессом обучения и качеством исследовательского образования [16]; вопросы организации приема и аттестации обучающихся [17]; карьерные перспективы выпускников [18]. В контексте нашей работы представляет интерес организационная модель магистратуры как первого этапа подготовки высококвалифицированных научных работников, реализованная в университетах Франции [19]. Во французской научной магистратуре особое внимание уделяется методам исследования, академическому письму, работе в команде над реальным научным проектом, подготовке публикаций. Начиная со второго года обучения, магистранты присоединяются к определенной исследовательской школе, в которой они обучаются вместе с аспирантами, и в их обязанности входит присутствие на научных семинарах, участие во всех образовательных и научных мероприятиях школы.

³ Postgraduate education. An independent inquiry by the higher education commission. URL: http://www.policyconnect.org.uk/hec/sites/site_hec/files/report/329/fieldreportdownload/hec-postgraduateeducationreport.pdf.

Подводя итог краткому анализу литературных данных, отметим, что интеграция академических программ магистратуры и аспирантуры, создание на этой основе «сквозных» образовательных систем для подготовки высококвалифицированных научно-педагогических работников представляется одним из актуальных направлений развития исследовательского образования в новых условиях. В настоящей статье обсуждается модель двухуровневой образовательной системы, ориентированной на высокомотивированных выпускников бакалавриата, которые осознанно выбирают профессиональную карьеру в сфере науки и/или высшего образования.

Материалы и методы

Пилотный проект по созданию новой модели подготовки высококвалифицированных исследователей и преподавателей высшей школы на основе интегрированных программ «Академическая магистратура – аспирантура» был осуществлен в Нижегородском государственном университете им. Н. И. Лобачевского (ННГУ) в 2016 г. в соответствии с планом мероприятий Программы развития конкурентоспособности ННГУ среди ведущих мировых научно-образовательных центров (Программа «5-100»).

Методологической основой создания новой модели подготовки научно-педагогических кадров в виде интегрированных магистерских и аспирантских образовательных программ является компетентностный подход. Кроме того, учитывалась опирающаяся на этот подход методология модернизации образовательных программ, разработанная в рамках международных проектов TEMPUS: TUNING RUSSIA [20; 21], INARM, METAMATH [22], в выполнении которых ННГУ принимал активное участие.

Использование компетентностного подхода позволяет добиться сопряжения целей и результатов обучения для магистерских и аспирантских программ, обеспечить концептуальную и структурно-содержательную преемственность аспирантских программ с программами второго уровня высшего образования.

Основным методом разработки модели интегрированных образовательных программ «Академическая магистратура – аспирантура» является согласование систем компетенций второго и третьего уровней высшего образования для оптимизации содержания программы. При этом использовались предусмотренные нормативными документами право российских вузов вводить дополнительные компетенции в магистерские программы и разрабатывать профессиональные компетенции для подготовки аспирантов. Кроме того, содержание компетенций, предусмотренных в ФГОС, раскрывалось через карты компетенций и фонды оценочных средств так, чтобы добиться их адекватных взаимодополняющих трактовок как для магистрантов, так и для аспирантов. Этот метод позволил обеспечить взаимосвязь и преемственность требований и результатов обучения при подготовке будущих исследователей.

За счет модернизации программ практик и научных исследований, введения обязательного участия студентов в научных проектах, выполняемых коллективами аспирантских исследовательских школ, и в программах академической мобильности (встроенное обучение, научные стажировки) обеспечивается центральное место профессиональных исследовательских навыков в компетентностной модели выпускника. В целом в интегрированной системе подготовки научно-педагогических работников предусматривается существенное повышение требований к языковым, коммуникативным и педагогическим навыкам выпускников.

Разработка учебного плана опиралась на модульный подход в планировании. Модуль является относительно независимой компонентой учебного плана. Эта независимость выражается, в первую очередь, в том, что модуль направлен на формирование отдельной группы компетенций. Учебный материал модуля может соответствовать одной или нескольким близким дисциплинам, а также части одной дисциплины. Кроме того, каждый модуль предполагает наличие необходимого входного уровня



требований к его освоению и обязательную аттестацию по ее итогам. Взаимосвязь с другими компонентами учебного плана выражается в том, что в рамках модуля осуществляется закрепление и углубление ранее освоенных компетенций. Применение модульного подхода, с одной стороны, позволяет обеспечить междисциплинарность образовательной программы, поскольку в модуль могут объединяться несколько различных дисциплин, с другой – относительную автономность и сертифицируемость профессиональных модулей. Кроме того, модульный подход придает большую гибкость учебному плану и возможность оперативного обновления с учетом изменяющихся потребностей исследовательской подготовки.

Согласованность систем компетенций и применение модульного подхода дает возможность логически последовательного формирования компетенций, а также оптимального распределения компонентов учебного плана для магистерских и аспирантских программ. При этом в модули магистерских программ включается некоторый материал, традиционно относящийся к аспирантской подготовке.

Результаты исследования

В результате проведенного исследования создана новая модель подготовки научно-педагогических кадров высшей квалификации в виде интегрированных магистерских и аспирантских образовательных программ. Модель представляет собой двухуровневую систему подготовки. В соответствии с ФГОС уровень магистратуры в этой системе имеет трудоемкость 120 зачетных единиц, уровень аспирантуры – 240 зачетных единиц. Цель такой системы состоит в подготовке специалистов высшей квалификации (кандидатов наук) для осуществления профессиональной научно-исследовательской и преподавательской деятельности. Организационное единство при реализации модели обеспечивается управлением и контролем со стороны одних и тех же административных структур.

В ННГУ такой структурой является Институт аспирантуры и докторантуры и его учебно-научные подразделения – аспирантские исследовательские школы [11].

Студенты, поступившие на соответствующие магистерские программы, зачисляются на интегрированные программы подготовки исследователей научно-методическими советами исследовательских школ по результатам конкурсного отбора. Их перевод на следующий уровень обучения (в аспирантуру) осуществляется при условии успешного выполнения индивидуального плана магистерской части программы. Все обучающиеся по интегрированным программам приобретают статус исследователей и зачисляются на штатные должности в научные коллективы (выполнение должностных обязанностей в научном проекте засчитывается в разделе «Практики» учебного плана). Научно-исследовательская работа и исследовательская практика нацелены на подготовку кандидатской диссертации. Работа над диссертацией в течение всего срока обучения проводится под руководством одного научного руководителя, квалификация и опыт которого соответствуют всем требованиям, предъявляемым к научным руководителям диссертационных работ в аспирантуре.

Рассмотрим реализацию предложенной модели на примере интегрированной программы «Математическое моделирование». Ее первая часть представляет собой магистерскую программу по направлению «Прикладная математика и информатика», вторая часть – аспирантская программа по направлению «Информатика и вычислительная техника» (научная специальность – «Математическое моделирование, численные методы и комплексы программ»). Продолжительность интегрированного обучения составляет 12 семестров по 30 зачетных единиц трудоемкости.

Система формируемых компетенций разбита на следующие группы: теоретико-профессиональные, исследовательские, педагогические, инновационные, коммуникативные, мировоззрен-



ческо-личностные. Группы компетенций ФГОС с установленным соответствием между уровнями магистратуры и аспирантуры представлены в таблице 1. Здесь формулировки компетенций магистратуры соответствуют ФГОС направления 01.04.02 «Прикладная математика и информатика» (уровень магистратуры, утвержден 28 августа 2015 г.)⁴, формули-

ровки компетенций аспирантуры соответствуют ФГОС направления 09.06.01 «Информатика и вычислительная техника» (уровень подготовки кадров высшей квалификации, утвержден 30 июля 2014 г.). При этом три профессиональные компетенции аспирантуры (ПК-1, ПК-2, ПК-3) сформулированы вузом самостоятельно.

Т а б л и ц а 1. Группы компетенций
T a b l e 1. Competencies groups

Компетенции магистратуры / Master's degree competencies	Компетенции аспирантуры / PhD competencies
1	2
Коммуникативные / Communicative	
Готовность к коммуникации в устной и письменной формах на государственном языке Российской Федерации и иностранном языке для решения задач профессиональной деятельности (ОПК-1) / Preparedness to communicate in oral and written form in the national language of the Russian Federation and in a foreign language for solving problems in their professional field (GPC-1)	Готовность использовать современные методы и технологии научной коммуникации на государственном и иностранном языках (УК-4) / Preparedness to use modern methods and technologies of scientific communication in national and foreign language (GC-4)
Готовность руководить коллективом в сфере своей профессиональной деятельности, толерантно воспринимая социальные, этнические, конфессиональные и культурные различия (ОПК-2) / Preparedness to lead a team in their professional field, with a tolerant perception of social, ethnic, confessional and cultural differences (GPC-2)	Готовность участвовать в работе российских и международных исследовательских коллективов по решению научных и научно-образовательных задач (УК-3) / Preparedness to participate in Russian and international research teams for solving research and educational tasks (GC-3)
Мировоззренческо-личностные / Worldview and personal	
Способность использовать углубленные знания правовых и этических норм при оценке последствий своей профессиональной деятельности, при разработке и осуществлении социально значимых проектов (ОПК-5) / Preparedness to use profound knowledge of legal and ethical norms in the assessment of the impact of their professional activities and in the development and implementation of socially significant projects (GPC-5)	Способность проектировать и осуществлять комплексные исследования, в том числе междисциплинарные, на основе целостного системного научного мировоззрения с использованием знаний в области истории и философии науки (УК-2) / Preparedness to design and implement comprehensive research, including interdisciplinary research, on the basis of a holistic systems-scientific worldview with the use of knowledge in the field of history and philosophy of science (GC-2)
Готовность действовать в нестандартных ситуациях, нести социальную и этическую ответственность за принятые решения (ОК-2) / Preparedness to act in non-standard situations, to bear social and ethical responsibility for decisions taken by them (GC-2)	
Готовность к саморазвитию, самореализации, использованию творческого потенциала (ОК-3) / Willingness for self-development, self-realization, and the use of one's creative potential (GC-3)	Способность планировать и решать задачи собственного профессионального и личного развития (УК-5) / Preparedness to plan and solve problems of one's professional and personal development (GC-5)

⁴ Портал Федеральных государственных образовательных стандартов высшего образования. URL: <http://fgosvo.ru> (дата обращения: 02.10.2017)

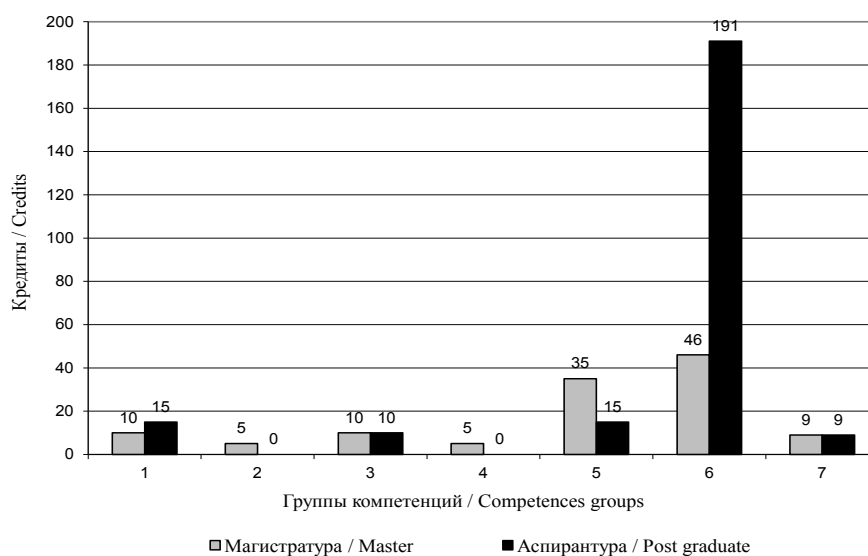


1	2
Способность к абстрактному мышлению, анализу, синтезу (ОК-1) / Capacity for abstract thinking, analysis, synthesis (GC-1)	Способность к критическому анализу и оценке современных научных достижений, генерированию новых идей при решении исследовательских и практических задач, в том числе в междисциплинарных областях (УК-1) / Capacity for critical analysis and evaluation of modern scientific achievements, generating new ideas in solving research and practical problems, including those in interdisciplinary areas (GC-1)
Педагогические / Pedagogical	
Способность к преподаванию математических дисциплин и информатики в общеобразовательных организациях, профессиональных образовательных организациях и образовательных организациях высшего образования (ПК-9) / Preparedness to teach mathematics and computer sciences in institutions of general education, vocational educational organizations and educational organizations of higher education (PC-9)	Готовность к преподавательской деятельности по основным образовательным программам высшего образования (ОПК-2) / Preparedness to teach subjects of the core curriculum programs of higher education (GPC-2)
Способность разрабатывать учебно-методические комплексы для электронного обучения (ПК-10) / Preparedness to develop sets of teaching materials for e-learning (PC-10)	Способность самостоятельно разрабатывать курсы по выбору для студентов вузов по профилю научной направленности (ПК-3) / Preparedness to develop elective courses for students according to the profile of academic orientation (PC-3)
Инновационные / Innovative	
Способность самостоятельно приобретать с помощью информационных технологий и использовать в практической деятельности новые знания и умения, в том числе в новых областях знаний, непосредственно не связанных со сферой деятельности, расширять и углублять свое научное мировоззрение (ОПК-3) / Preparedness to get new knowledge and skills with the help of information technology and use them in practice (including new areas of knowledge not directly related to one's field), to broaden and deepen one's scientific worldview (GPC-3)	Способность самостоятельно осуществлять научно-исследовательскую деятельность в соответствующей профессиональной области с использованием современных методов исследования и информационно-коммуникационных технологий (ОПК-1) / Preparedness to do independent research in the relevant professional field with the use of modern research methods and information and communication technologies (GPC-1)
Теоретико-профессиональные / Theoretical and professional	
Способность разрабатывать и анализировать концептуальные и теоретические модели решаемых научных проблем и задач (ПК-2) / Preparedness to develop and analyze conceptual and theoretical models of scientific problems (PC-2)	Способность формулировать новые конкурентоспособные идеи в области математического моделирования, дифференциальных уравнений, динамических систем и оптимального управления (ПК-2) / Preparedness to formulate new competitive ideas in the field of mathematical modeling, differential equations, dynamical systems and optimal control (PC-2)
Способность использовать и применять углубленные знания в области прикладной математики и информатики (ОПК-4) / Preparedness to use and apply in-depth knowledge in the field of applied mathematics and computer sciences (GPC-4)	
Исследовательские / Research	
Способность проводить научные исследования и получать новые научные и прикладные результаты самостоятельно и в составе научного коллектива (ПК-1) / Preparedness to carry out research and obtain new scientific and applied results independently and together with a research team (PC-1)	Способность получать новые научные и прикладные результаты в области математического моделирования, дифференциальных уравнений, динамических систем и оптимального управления (ПК-1) / Preparedness to obtain new scientific and practical results in mathematical modeling, differential equations, dynamical systems and optimal control (PC-1)

В учебном плане выделяются компоненты, направленные на формирование соответствующих групп компетенций. Распределение трудоемкости между ними приведено на рис. 1.

Видно, что становление всех компетенций начинается в магистратуре. В аспирантуре на более высоком уровне продолжается формирование коммуникативных, исследовательских, профессиональных и педагогических компе-

тенций. Мировоззренческо-личностные и инновационные компетенции полностью формируются в магистратуре (в аспирантуре они лишь закрепляются, а также производится оценка их уровня и перезачет). Существенное перераспределение учебной нагрузки между магистратурой и аспирантурой дает возможность большую часть аспирантской части программы посвятить развитию исследовательских компетенций.



Р и с. 1. Распределение трудоемкости по группам компетенций:
1 – коммуникативные, 2 – мировоззренческо-личностные, 3 – педагогические, 4 – инновационные,
5 – теоретико-профессиональные, 6 – исследовательские компетенции,
7 – государственная итоговая аттестация

F i g. 1. Distribution of workload in the curriculum with respect to groups of competencies:
1 – communication, 2 – worldview and personal, 3 – pedagogical, 4 – innovative, 5 – theoretical and professional, 6 – research, 7 – the final state examination

Коммуникативные компетенции формируются и развиваются в основном в рамках модуля «Английский язык». Объем этого модуля в магистратуре составляет 10 зачетных единиц трудоемкости (ЗЕТ), в аспирантуре – 15 ЗЕТ (в том числе 9 ЗЕТ, установленные ФГОС для подготовки к кандидатским экзаменам).

Для становления мировоззренческо-личностных компетенций предусмотрен модуль «История и философия науки» объемом 5 ЗЕТ, изучаемый в магистратуре (второй семестр). При его освоении обеспечивается подготовка к кандидатскому экзамену в аспирантуре.

Педагогические компетенции формируются с помощью модуля «Психология и педагогика высшей школы» во втором семестре магистратуры (трудоемкость – 5 ЗЕТ). Далее происходит закрепление и развитие этих компетенций в ходе педагогической практики (5 ЗЕТ в магистратуре и 10 ЗЕТ в аспирантуре). Повышенная по сравнению с магистратурой трудоемкость педагогической практики в аспирантуре (10 ЗЕТ) обусловлена привлечением аспирантов к педагогической деятельности по программе бакалавриата.

Становление навыков инновационной деятельности в науке и высшей



школе осуществляется в рамках модуля «Планирование и организация научной и инновационной деятельности» (трудоемкость – 5 ЗЕТ). Модуль посвящен изучению ряда актуальных для научных работников и преподавателей вузов проблем в области научной коммуникации, профессиональной этики, информационной поддержки исследований и разработок, наукометрии, методике и технологии презентаций научных результатов, подготовке заявок на гранты.

Теоретико-профессиональные компетенции предполагают способность применять полученные знания в профессиональной деятельности. Их формирование обеспечивается дисциплинами базовой и вариативной частей учебного плана, в том числе дисциплинами по выбору, которые представляют собой набор эксклюзивных курсов. Эти курсы разрабатываются непосредственно для поддержки проводимых научно-исследовательских проектов в рамках исследовательских школ. Реализация таких курсов предполагает индивидуальную работу с обучающимся, соответствующую проводимым исследованиям. Трудоемкость таких дисциплин в магистратуре составляет 35 ЗЕТ, из них 15 ЗЕТ составляют эксклюзивные курсы по выбору студента; трудоемкость в аспирантуре – 15 ЗЕТ, все курсы являются эксклюзивными.

Исследовательские компетенции формируются при освоении базовой и вариативной частей учебного плана, а также в ходе выполнения исследовательской практики и научно-исследовательской работы. Исследовательская практика проводится в течение всего времени обучения и предусматривает выполнение должностных обязанностей, возложенных на магистрантов и аспирантов при реализации научного проекта, в рамках которого готовится кандидатская диссертация.

Выполнение научно-исследовательской работы в магистратуре и аспирантуре планируется как единый непрерывный процесс подготовки кандидатской диссертации. Первый этап этого процесса осуществляется в рамках магистерской программы и составляет 20 ЗЕТ.

Далее в рамках аспирантской программы проводятся научные исследования в объеме 110 ЗЕТ. Проведение научно-исследовательской работы предусмотрено в каждом семестре (в магистратуре – по 5 ЗЕТ, в аспирантуре – по 10 ЗЕТ в первые два года обучения и по 20 ЗЕТ в остальные семестры). Равномерное распределение исследовательской деятельности по семестрам позволяет сочетать проведение научных исследований с работой в научном коллективе и выполнением должностных обязанностей в рамках исследовательского проекта.

Примерная структура интегрированного учебного плана приведена в таблице 2.

Обсуждение и заключения

Несмотря на расширение целевых функций института аспирантуры, его центральной задачей является воспроизводство кадрового потенциала науки и высшей школы. В связи с этим сегодня нужны оптимально выстроенные академические программы, ориентированные на подготовку научных работников и вузовских преподавателей. Созданная в ходе проведенного исследования модель подготовки высококвалифицированных исследователей на основе интегрированных программ второго и третьего уровней высшего образования представляет собой новый подход к организации адресной подготовки научно-педагогических работников для российских вузов.

Предложенные принципы проектирования инновационных образовательных программ позволяют создать двухуровневую систему формирования профессиональных и универсальных компетенций выпускников аспирантуры и увеличить время подготовки к кандидатской степени до пяти-шести лет.

Результаты работы представляют интерес для ведущих вузов страны, располагающих необходимыми кадровыми, финансовыми, информационными и инфраструктурными ресурсами для организации целевой подготовки исследователей и преподавателей высшей школы на уровне современных международных стандартов. Проведенное предваритель-



Т а б л и ц а 2. Структура интегрированного учебного плана
T a b l e 2. The integrated curriculum structure

Компоненты учебного плана / Curriculum components	Группы формируемых компетенций / Groups of competencies developed	Трудоемкость, ЗЕТ / Workload, Credit units	
		Магистратура / Master's de- gree studies	Аспирантура / PhD studies
Английский язык / English	Коммуникативные / Communication	10	15
История и философия науки / His- tory and Philosophy of Science	Мировоззренческо- личностные / Worldview and personal	5	—
Психология и педагогика высшей школы / Psychology and Pedagogy of Higher Education	Педагогические / Pedago- gical	5	—
Педагогическая практика / Teaching practice		5	10
Планирование и организация на- учной и инновационной деятель- ности / Planning and organization of research and innovation	Инновационные / Innovative	5	—
Современные проблемы приклад- ной математики и информатики / Current problems of applied mathe- matics and computer science	Теоретико-профессиональные / Theoretical and professional	5	—
Математическое моделирование / Mathematical modelling		5	—
Современные проблемы инфор- мационно-коммуникационных технологий / Current problems of information communication Tech- nologies		5	—
Суперкомпьютерные технологии / Supercomputer technologies		5	—
Эксклюзивные курсы по выбору / Exclusive elective disciplines		15	15
Исследовательская практика / Research practice	Исследовательские / Re- search	26	81
Научно-исследовательская работа / Research work		20	—
Научные исследования / Research			110
Государственная итоговая атте- стация / The state final attestation		9	9

ное обсуждение в научно-педагогическом сообществе предложенной модели подготовки профессиональных исследовательских и педагогических кадров высшей квалификации подтверждает целесообразность ее использования в системе высшего образования. Особое значение имеет привлечение на интегрированные программы перспективных

специалистов из тех регионов России, в которых не реализуются соответствующие программы аспирантуры и магистратуры. Рассмотренные в статье проблемы могут получить развитие при решении на федеральном уровне вопроса о направлении талантливой молодежи на целевое обучение в ведущие университеты России.

СПИСОК
ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. *Shmatko N.* PhDs within and outside of the national labor market // Higher Education in Russia and Beyond. 2016. No. 3 (9). Pp. 9–11. URL: [https://herb.hse.ru/en/2016--3\(9\)/192844458.html](https://herb.hse.ru/en/2016--3(9)/192844458.html) (дата обращения: 15.05.2017).
2. *Mironos A. A., Bednyi B. I., Ostapenko L. A.* Employment of PhD program graduates in Russia: a study of the university of Nizhni Novgorod graduates' careers // SpringerPlus. 2015. Vol. 4, no. 1. P. 230. DOI: 10.1186/s40064-015-1003-x
3. *Gruzdev I., Terentev E.* Life after PhD: What careers do PhD students in Russia consider? // Higher Education in Russia and Beyond. 2016. No. 3 (9). Pp. 20–21. URL: [https://herb.hse.ru/en/2016--3\(9\)/192844817.html](https://herb.hse.ru/en/2016--3(9)/192844817.html) (дата обращения: 15.05.2017).
4. *Бедный Б. И., Кузенков О. А.* Интегрированные образовательные программы «Академическая магистратура – аспирантура» // Высшее образование в России. 2016. № 5. С. 21–32. URL: <http://www.vovr.ru/upload/5-16.pdf> (дата обращения: 15.05.2017).
5. Первый опыт разработки и реализации программ подготовки научно-педагогических кадров как программ третьего уровня высшего образования: выявленные проблемы и возможные решения / Е. В. Караваева [и др.] // Высшее образование в России. 2015. № 8–9. С. 5–15. URL: <http://www.vovr.ru/upload/8-915.pdf> (дата обращения: 15.05.2017).
6. *Миронос А. А., Бедный Б. И.* К вопросу о государственной итоговой аттестации в аспирантуре нового типа // Университетское управление: практика и анализ. 2016. № 3. С. 118–128. DOI: 10.15826/umj.2016.103.022
7. *Маркин В. В., Воронов В. В.* Подготовка кадров высшей квалификации в дискурсе Болонского процесса: магистраль versus обочина // Интеграция образования. 2016. Т. 20, № 2. С. 164–175. DOI: 10.15507/1991-9468.083.020.201602.164-175
8. *Бедный Б. И.* Новая модель аспирантуры: pro et contra // Высшее образование в России. 2017. № 4. С. 5–16. URL: http://www.phd.unn.ru/files/2014/09/VOvR_4-17_Novaya-model-aspirantury.pdf (дата обращения: 15.05.2017).
9. *Maloshonok N.* Doctoral students' reasons to pursue a PhD as a cause of low completion rate of Russian PhD programs // Higher Education in Russia and Beyond. 2016. No. 3 (9). Pp. 18–20. URL: <https://publications.hse.ru/articles/195231603> (дата обращения: 15.05.2017).
10. *Altbach P.* Doctoral education: Present realities and future trends // College and University Journal. 2004. Vol. 80, no. 2. Pp. 3–10. URL: <https://www.questia.com/library/journal/1P3-795412741/doctoral-education-present-realities-and-future-trends> (дата обращения: 15.05.2017).
11. *Бедный Б. И., Казанцев В. Б., Чупрунов Е. В.* Подготовка научно-педагогических кадров в аспирантуре: исследовательские школы // Высшее образование в России. 2014. № 6. С. 34–42. URL: http://www.phd.unn.ru/files/2014/03/VOvR_14_6.pdf (дата обращения: 15.05.2017).
12. Наука – выбор молодежи?! (по материалам социологического исследования в Национальном исследовательском Томском политехническом университете) / Ю. Ю. Крючков [и др.] // Власть. 2015. № 4. С. 128–139. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=23273831> (дата обращения: 15.05.2017).
13. *Мельник М. В., Миронова О. А.* О подготовке магистров и аспирантов: проблемы и перспективы // Инновационное развитие экономики. 2014. № 5 (22). С. 79–82. URL: <http://www.ineconomic.ru/ru/no5-22-2014-sentyabr-oktyabr> (дата обращения: 15.05.2017).
14. *Vittorio N.* European doctoral programs in light of EHEA and ERA. In: The European Higher Education Area: Between Critical Reflections and Future Policies. Ed. A. Curaj, L. Matei, R. Pricopie, J. Salmi, P. Scott. Springer Open, 2015. Pp. 555–570.
15. The dissertation house model: Doctoral student experiences coping and writing in a shared knowledge community, CBE Life Sciences Education / W.Y. Carter-Veale [et al.]. 2016. DOI: 10.1187/cbe.16-01-0081
16. Student satisfaction and perceptions of quality: testing the linkages for PhD students / Ch. Ming [et al.] // Higher Education Research & Development. 2016. DOI: 10.1080/07294360.2016.1160873
17. *Barnes B. J., Randall J.* Doctoral student satisfaction: An examination of disciplinary, enrollment, and institutional differences // Research in Higher Education. 2012. Vol. 53, no. 1. Pp. 47–75. DOI: 10.1007/s11162-011-9225-4
18. *Truong V. D.* The career paths of social marketing doctoral graduates // Journal of Social Marketing. 2017. Vol. 7, issue 1. Pp. 18–50. DOI: 10.1108/JSOCM-04-2016-0018
19. *Бражник Е. И., Лебедева Л. И.* Организация исследовательской работы магистрантов в вузах России и Франции // Письма в Эмиссия.Оффлайн. 2008. № 12. URL: <http://www.emissia.org/offline/2008/1292.htm> (дата обращения: 20.02.2017).
20. Tuning Russia: Reference points for the design and delivery of degree programmes in information and communication technologies / I. Petrova [et al.]. University of Deusto, Bilbao, 2013. 77 p.

21. *Bednyi A., Erushkina L., Kuzenkov O.* Modernising educational programmes in ICT based on the Tuning methodology // *Tuning Journal for Higher Education*. 2014. Vol. 1, no. 2. Pp. 387–404. DOI: 10.18543/tjhe-1(2)-2014pp387-404

22. Using SEFI framework for modernization of requirements system for mathematical education in Russia / I. Zakharova [et al.] // *Proceedings of the 44th SEFI Annual Conference 2016 – Engineering Education on Top of the World: Industry University Cooperation, SEFI 2016*. Finland: European Society for Engineering Education, 2016. 15 p.

Поступила 15.05.2017; принята к публикации 22.08.2017; опубликована онлайн 29.12.2017.

Об авторах:

Бедный Борис Ильич, директор Института аспирантуры и докторантуры ФГАОУ ВО «Национальный исследовательский Нижегородский государственный университет им. Н. И. Лобачевского» (603950, Россия, г. Нижний Новгород, пр. Гагарина, д. 23), доктор физико-математических наук, профессор, ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-8744-6042>, Researcher ID: F-1467-2017, Scopus Author ID: 6603030833, bib@unn.ru

Кузенков Олег Анатольевич, заместитель директора Института информационных технологий, математики и механики ФГАОУ ВО «Национальный исследовательский Нижегородский государственный университет им. Н. И. Лобачевского» (603950, Россия, г. Нижний Новгород, пр. Гагарина, д. 23), кандидат физико-математических наук, доцент, ORCID: <http://orcid.org/0000-0001-9407-0517>, Researcher ID: G-9720-2017, kuzenkov_o@mail.ru

Заявленный вклад авторов:

Бедный Борис Ильич – постановка общей проблемы исследования; формулировка целей и задач исследования; анализ литературных данных; обсуждение результатов работы.

Кузенков Олег Анатольевич – методика проведения работы; создание учебного плана интегрированной программы; подготовка первоначальной версии текста статьи.

Все авторы прочитали и одобрили окончательный вариант рукописи.

REFERENCES

1. Shmatko N. PhDs within and outside of the national labor market. *Higher Education in Russia and Beyond*. 2016; 3(9):9-11. Available at: [https://herb.hse.ru/en/2016-3\(9\)/192844458.html](https://herb.hse.ru/en/2016-3(9)/192844458.html) (accessed 15.05.2017).
2. Mironos A.A., Bednyi B.I., Ostapenko L.A. Employment of PhD program graduates in Russia: A study of the university of Nizhni Novgorod graduates' careers. *SpringerPlus*. 2015; 4(1):230. DOI: 10.1186/s40064-015-1003-x
3. Gruzdev I., Terentev E. Life after PhD: What careers do PhD students in Russia consider? *Higher Education in Russia and Beyond*. 2016; 3(9):20-21. Available at: [https://herb.hse.ru/en/2016--3\(9\)/192844817.html](https://herb.hse.ru/en/2016--3(9)/192844817.html) (accessed 15.05.2017).
4. Bednyi B.I., Kuzenkov O.A. Integrated "Academic master – PhD" educational programs. *Vyssheye obrazovaniye v Rossii* = Higher Education in Russia. 2016; 5:21-32. Available at: <http://www.vovr.ru/upload/5-16.pdf> (accessed 15.05.2017). (In Russ.)
5. Karavaeva E.V., Malandin V.V., Pilipenko A.S., Teleshova I.G. The first experience of design and implementation of post-graduate training and professional development of faculty members programs as the third level of higher education: identified issues and feasible solutions. *Vyssheye obrazovaniye v Rossii* = Higher Education in Russia. 2015; 8-9:5-15. Available at: <http://www.vovr.ru/upload/8-915.pdf> (accessed 15.05.2017). (In Russ.)
6. Mironos A.A., Bednyi B.I. On the issue of final state certification in the postgraduate school of a new type. *Universitetskoye upravleniye: practica i analiz* = University Management: Practice and Analysis. 2016; 3:118-128. DOI: 10.15826/umj.2016.103.022 (In Russ.)
7. Markin V.V., Voronov V.V. The training of higher qualified personnel in the discourse of the Bologna process: highway versus roadside. *Integratsiya obrazovaniya* = Integration of Education. 2016; 20(2):164-175. DOI: 10.15507/1991-9468.083.020.201602.164-175 (In Russ.)
8. Bednyi B.I. A new postgraduate school model: Pro et contra. *Vyssheye obrazovaniye v Rossii* = Higher Education in Russia. 2017; 4:5-16. Available at: http://www.phd.unn.ru/files/2014/09/VOvR_4-17_Novaya-model-aspirantury.pdf (accessed 15.05.2017). (In Russ.)



9. Maloshonok N. Doctoral students' reasons to pursue a PhD as a cause of low completion rate of Russian PhD programs. *Higher Education in Russia and Beyond*. 2016; 3(9):18-20. Available at: <https://publications.hse.ru/articles/195231603> (accessed 15.05.2017).
10. Altbach P. Doctoral education: Present realities and future trends. *College and University Journal*. 2004; 80(2):3-10. Available at: <https://www.questia.com/library/journal/1P3-795412741/doctoral-education-present-realities-and-future-trends> (accessed 15.05.2017).
11. Bednyi B.I., Kazantsev V.B., Chuprunov E.V. Research schools as organizational system for training of PhD students. *Vysheye obrazovaniye v Rossii* = Higher Education in Russia. 2014; 6:34-42. Available at: http://www.phd.unn.ru/files/2014/03/VOvR_14_6.pdf (accessed 15.05.2017). (In Russ.)
12. Kryuchkov Yu.Yu., Karpova A.U., Karpov D.A., Abramovskikh A.A. The science sphere as the choice of young people (on the materials of the sociological research held in the National Research Tomsk Polytechnic University). *Vlast* = Authority. 2015; 4:128-139. Available at: <https://elibrary.ru/item.asp?id=23273831> (accessed 15.05.2017). (In Russ.)
13. Melnik M.V., Mironova O.A. About the training of masters and post graduates: Problems and prospects. *Innovatsionnoye razvitiye ekonomiki* = Innovative Development of Economy. 2014; 5(22):79-82. Available at: <http://www.ineconomic.ru/ru/no5-22-2014-sentyabr-oktyabr> (accessed 15.05.2017). (In Russ.)
14. Vittorio N. European doctoral programs in light of EHEA and ERA. In: Curaj A., Matei L., Pricopie R., Salmi J., Scott P., ed. *The European Higher Education Area: Between Critical Reflections and Future Policies*. Springer Open; 2015. p. 555-570.
15. Carter-Veale W.Y., Tull R.G., Rutledge J.C., Joseph L.N. The dissertation house model: Doctoral student experiences coping and writing in a shared knowledge community. *CBE Life Sciences Education*. 2016. DOI: 10.1187/cbe.16-01-0081
16. Cheng M., Taylor J., Williams J., Tong K. Student satisfaction and perceptions of quality: testing the linkages for PhD students. *Higher Education Research & Development*. 2016. DOI: 10.1080/07294360.2016.1160873
17. Barnes B.J., Randall J. Doctoral student satisfaction: An Examination of disciplinary, enrollment, and institutional differences. *Research in Higher Education*. 2012; 53(1):47-75. DOI: 10.1007/s11162-011-9225-4
18. Truong V.D. The career paths of social marketing doctoral graduates. *Journal of Social Marketing*. 2017; 7(1):18-50. DOI: 10.1108/JSOCM-04-2016-0018
19. Brazhnik E.I., Lebedeva L.I. Organization of research work of masters in universities of Russia and France. *Pisma v Emissiya. Offlayn* = The Emissia. Offline Letters. 2008; 12. Available at: <http://www.emissia.org/offline/2008/1292.htm> (accessed 20.02.2017). (In Russ.)
20. Petrova I., Zaripova V., Ishkina E., Militskaya S., Malikov A., Kurmishev N., et al. *Tuning Russia: Reference points for the design and delivery of degree programmes in information and communication technologies*. Bilbao: University of Deusto; 2013.
21. Bednyi A., Erushkina L., Kuzenkov O. Modernising educational programmes in ICT based on the Tuning methodology. *Tuning Journal for Higher Education*. 2014; 1(2):387-404. DOI: 10.18543/tjhe-1(2)-2014pp387-404
22. Zakharova I., Kuzenkov O., Soldatenko I., Yazenin A., Novikova S., Medvedeva S., editors. *Using SEFI framework for modernization of requirements system for mathematical education in Russia. Proceedings of the 44th SEFI Annual Conference 2016 – Engineering Education on Top of the World: Industry University Cooperation, SEFI 2016. 12–15 September 2016, Tampere, Finland.*

Submitted 15.05.2017; revised 22.08.2017; published online 29.12.2017.

About the authors:

Boris I. Bednyi, Director of the Institute for Postgraduate and Postdoctoral Studies, National Research Lobachevsky State University of Nizhny Novgorod (23 Prospekt Gagarina, Nizhny Novgorod 603950, Russia), Dr.Sci. (Physics and Mathematics), professor, **ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-8744-6042>**, **Researcher ID: F-1467-2017**, **Scopus Author ID: 6603030833**, bib@unn.ru

Oleg A. Kuzenkov, Deputy Director of the Institute of Information Technology, Mathematics and Mechanics, National Research Lobachevsky State University of Nizhny Novgorod (23 Prospekt Gagarina, Nizhny Novgorod 603950, Russia), Ph.D. (Physics and Mathematics), Associate Professor, **ORCID: <http://orcid.org/0000-0001-9407-0517>**, **Researcher ID: G-9720-2017**, kuzenkov_o@mail.ru

Contribution of the authors:

Boris I. Bednyi – statement of the general research problem; formulation of research goals and objectives; analysis of literature data; discussion of results; editing of the final text.

Oleg A. Kuzenkov – developing the methodology of the research and the integrated program curriculum; writing the draft.

All authors have read and approved the final manuscript.

Исследование конкурентоориентированности современных старшеклассников: актуальные тенденции и перспективы формирования (на примере Тюменской области)

Г. Ф. Шафранов-Куцев*, Л. В. Гуляева

ФГАОУ ВО «Тюменский государственный университет»

* g.f.kucev@utmn.ru

Введение: приоритетные задачи социально-экономического развития, стоящие перед нашей страной, предъявляют новые требования к системе школьного образования – выпускник должен не только обладать суммой определенных знаний, но и уметь выстраивать эффективные коммуникативные стратегии, быть готовым к постоянному профессиональному саморазвитию, проявлять инициативу, взаимодействовать в условиях соперничества, другими словами, быть конкурентоспособным. Решению данных вопросов будет способствовать создание условий, при которых объективные требования социальной системы нашли бы понимание среди самих старшеклассников, т. е. необходимо формировать конкурентоориентированное мышление. Цель статьи – анализ факторов, способствующих принятию старшеклассниками ценностей и мотивов деятельности конкурентоориентированной личности, их усвоению и постепенному формированию в соответствии с ними конкурентоспособной личности.

Материалы и методы: методологическую основу исследования составил анкетный опрос старшеклассников, посвященный анализу уровня их конкурентоориентированности. Для обработки полученных данных использовалась программа IBM SPSS Statistics 23.

Результаты исследования: рассмотрена динамика социального самочувствия старшеклассников, определены основные детерминанты формирования конкурентоориентированности данной группы молодежи, а также механизмы, препятствующие данному процессу.

Обсуждение и заключения: полученные материалы могут быть полезны педагогам для дальнейшего совершенствования методов и приемов воспитательной работы, основанных на учете особенностей и ведущих мотивов конкурентной деятельности старшеклассников, исследователям, занимающимся изучением конкурентоориентированных стратегий социальной деятельности различных групп молодежи, а также органам государственной власти на региональном уровне при определении ведущих направлений реализации молодежной политики. Возможными направлениями дальнейших исследований в области изучения особенностей конкурентоспособности старшеклассников может стать исследование влияния места жительства; отношения с педагогами в контексте формирования мотивации конкурентоориентированной деятельности; изучение динамики уровня конкурентоориентированности.

Ключевые слова: конкурентоспособность, социальная установка старшеклассников, развитие конкурентоориентированности учащихся, ценностная ориентация, школа, профессиональное самоопределение

Благодарности: исследование выполнено при финансовой поддержке государственного задания Минобрнауки РФ «Формирование конкурентоориентированности и конкурентоспособности молодежи в российском обществе в контексте современной социокультурной динамики». Код проекта – 28.2941.2017/4.6.

Для цитирования: Шафранов-Куцев Г. Ф., Гуляева Л. В. Исследование конкурентоориентированности современных старшеклассников: актуальные тенденции и перспективы формирования (на примере Тюменской области) // Интеграция образования. 2017. Т. 21, № 4. С. 651–668. DOI: 10.15507/1991-9468.089.021.201704.651-668



Research of Competitive Orientation Among Secondary School Senior Students: Current Trends and Prospects for Nurturing (Case Study of Tyumen Region)

G. F. Shafranov-Kutsev*, L. V. Gulyaeva

Tyumen State University, Tyumen, Russia,

*g.f.kucev@utmn.ru

Introduction: the priorities of socio-economic development facing our country set new requirements to secondary education; a graduate should not only have a certain amount of knowledge, but also be able to build an effective communication strategy, to be prepared for constant professional self-development, to take the initiative, to interact under conditions of rivalry, in other words, to be competitive. Addressing these issues will contribute to the creation of conditions in which objective requirements of the social system would have found understanding among secondary school students, therefore it is necessary to form competitive thinking. The aim of the study was to consider the factors enabling secondary school students to accept knowledge, values and skills of a competitive person needed for further sustainable development.

Materials and Methods: a questionnaire survey of high school students was selected for its reliability and validity in studying competitive skills. The design of the questionnaire was developed by the team of the Sociological Laboratory of the Chair of General and Economic Sociology at Tyumen State University. IBM SPSS Statistics 23 software product was used to process and analyse the obtained data

Results: the research provides important insights into the dynamics of the social well-being of secondary school students, defines the main determinants of the formation of skills in competitive environment. The results of this study highlight obstacles to this process as well.

Discussion and Conclusions: this paper argues that self-dependent decision-making, critical perception of information, willingness to compete enable to form a competitive personality. The findings from this study have significant potential implications for future educational practice. These research materials are relevant for improving the methods and skills of teaching activities and for development of youth policy. Possible areas for further research in the field of studying the characteristics of competitiveness of high school students can be the study of the influence of residence (comparison of the level of competitiveness of students in urban and rural schools); relations with teachers in the context of the formation of motivation for competitive activities; studying the dynamics of the level of competitiveness (conducting repeated sociological research).

Keywords: competitiveness, social attitudes of senior pupils, development of competitive orientation in students, value orientations, school, professional self-determination

Acknowledgements: the study was carried out with the financial support of the State Ministry of Education and Science of the Russian Federation within the research programme "Formation of competitive orientation and competitiveness of youth in Russian society in the context of modern socio-cultural dynamics" (Project no. 28.2941.2017/4.6).

For citation: Shafranov-Kutsev G.F., Gulyaeva L.V. Research of competitive orientation among secondary school senior students: current trends and prospects for nurturing (case study of Tyumen Region). *Integratsiya obrazovaniya* = Integration of Education. 2017; 21(4):651-668. DOI: 10.15507/1991-9468.089.021.201704.651-668

Введение

Постоянная модернизация всех аспектов функционирования современной школы обусловлена неуклонно возрастающими требованиями к выпускникам и тем, что ключевой задачей школы является подготовка молодежи, готовой осознанно и эффективно действовать в условиях социальной среды. В результате происходит переход от преобладающей ориентации школы на передачу конкретных умений, знаний и способов действий к формированию набо-

ра универсальных компетенций, присущих инициативной, самостоятельной, конкурентоспособной личности. Такая установка предполагает нацеленность на получение долгосрочных результатов, которые будут связаны во многом уже с послешкольной профессиональной деятельностью учащихся, и является важным этапом процесса формирования национального человеческого капитала.

Развитие мировой экономики и широкое распространение высоких технологий

привели к тому, что в настоящее время человеческий капитал становится одной из важнейших движущих сил социально-экономического развития. Дж. Грейсон отмечает, что «образование прямо связано с конкурентоспособностью, ни одно общество не может иметь высококачественную продукцию без высококачественных исходных материалов. Образование создает “человеческий капитал”, который в соединении с “физическим капиталом” и дает увеличение производительности и качества. Это было верно всегда, но вдвойне верно для глобальной технически сложной экономики»¹.

В основе развития человеческого капитала как в национальном масштабе, так и на индивидуальном уровне лежат механизмы конкурентного взаимодействия, поскольку именно они позволяют отбирать наиболее эффективные и высокорезультативные стратегии в разных видах деятельности. При этом конкурентная деятельность, предполагающая высокую активность субъектов, их соперничество, стремление к демонстрации максимальной продуктивности и высоких результатов, применима как в профессиональной сфере, так и в сфере учебы, творчества и других видов деятельности.

В отношении системы школьного образования к числу основных проблем формирования и развития конкурентоспособности учащихся в настоящее время можно отнести недостаточное внимание, которое уделяется традиционной системой образования творческому развитию школьников, неготовность многих педагогов создавать благоприятную социально-педагогическую среду для выявления и раскрытия творческих способностей учащихся, развития их самостоятельности, критического мышления.

Целью статьи является рассмотрение механизмов, способствующих интерио-

ризации старшеклассниками ценностей конкурентоориентированной личности, их принятия, усвоения и постепенного формирования в соответствии с ними конкурентоспособной личности.

Обзор литературы

Понятие «конкуренция» в социологию пришло из экономической науки. Р. А. Фатхутдинов определяет конкуренцию как «процесс управления субъектом своими конкурентными преимуществами на конкретном рынке (территории) для удержания победы или достижения других целей в борьбе с конкурентами»².

Рассматривая понятие «конкурентоспособность» в контексте теории управления персоналом, можно выделить несколько подходов. Л. М. Митина в числе аспектов конкурентоспособности отмечает позитивные качества работника, позволяющие ему достигать максимально высоких результатов в своей деятельности³; М. Э. Портер трактует конкурентоспособность как «свойство товара, услуги, субъекта рыночных отношений выступать на рынке наравне с присутствующими там аналогичными товарами, услугами или конкурирующими субъектами рыночных отношений»⁴.

Характеризуя конкурентоспособность с точки зрения психологии, можно выделить ее интегральный характер в контексте социальных взаимоотношений. В. И. Андреев считает конкурентоспособной такую личность, «для которой характерно стремление и способность к высокому качеству и эффективности своей деятельности, а также к лидерству в условиях состязательности, соперничества и напряженной борьбы со своими конкурентами»⁵. Э. Р. Хакимов определяет указанное свойство личности как «совокупность способностей и личностных качеств, которые характеризуют стрем-

¹ Грейсон Дж. мл., О'Делл К. Американский менеджмент на пороге XXI века. М. : Экономика, 1991. 320 с.

² Фатхутдинов Р. А. Управление конкурентоспособностью организации. М. : Эксмо, 2005. С. 30.

³ Митина Л. М. Психология развития конкурентоспособной личности. М. : МПСИ ; Воронеж : МОДЭК, 2002. 400 с.

⁴ Портер М. Э. Конкуренция : пер с англ. М. : Вильямс, 2005. С. 588.

⁵ Андреев В. И. Конкурентология : учебный курс для творческого саморазвития конкурентоспособности. Казань : Центр инновационных технологий, 2013. С. 26.



ление и потенциальные возможности достижения высокого качества и эффективности своей деятельности в условиях рыночной конкуренции» [1, с. 201]. Если в первом случае автором подчеркивается важность наличия у человека лидерских качеств, то во втором внимание акцентируется на эффективности деятельности в условиях состязательности.

Педагогический подход к анализу конкурентоспособности раскрывает динамическую сторону данного явления, выступающего как конкретный ориентир подготовки выпускников и представляющего собой «интегральное качество личности, совокупность ключевых компетенций, ценностных ориентаций, позволяющих данной личности успешно функционировать в социуме» [2, с. 119], либо как «высокая степень развития выпускника, его личных характеристик», «предполагающая нацеленность на творческое саморазвитие и профессиональный рост»⁶. В обоих случаях подчеркивается изменяемый характер данного свойства, подверженный воздействию внешних факторов, в первую очередь влиянию системы образования. Грамотное личностное воздействие способно стимулировать активное развитие конкретных сторон личности учащихся, непосредственно связанных с процессом формирования конкурентоспособной модели поведения школьников.

В социально-педагогической науке одной из наиболее распространенных является модель конкурентоспособности учащихся, предложенная В. И. Шаповаловым, которая включает в себя систему следующих параметров: парадигмально-прогностического (предполагающего выявление личностных перспектив развития учащегося и его самосовершенствования), информационно-содержательного (связанного с принятием решений, самооценкой, ком-

муникативными действиями), операционально-деятельностного (включающего познавательные и регулятивные умения и навыки); мотивационно-ценностного (отражающего ценностные ориентации личности и потребности в самоактуализации, самовыражении и саморазвитии), а также эмоционально-волевого (включающего ответственность, уверенность в себе, сопереживание, самоконтроль)⁷.

В результате проведенного анализа основных качеств конкурентоспособной личности, предложенных разными авторами [3–6], можно выделить наиболее значимые из них:

- активная жизненная позиция;
- коммуникабельность, готовность к сотрудничеству;
- критичность в восприятии информации;
- самостоятельность в принятии решений;
- творческие способности;
- готовность к постоянному саморазвитию;
- интернальный локус контроля, предполагающий готовность взять на себя ответственность за свои поступки;
- инициативность;
- стрессоустойчивость.

Актуализация и целенаправленное развитие данных свойств личности учащихся позволит подготовить их к эффективному социальному взаимодействию в рамках школьной учебной деятельности и поможет им осознанно и целенаправленно ориентироваться в сложных жизненных вопросах после окончания школы, выбирая будущее место учебы и профессию.

Следует отметить, что социально-психологические особенности социализации старшеклассников определяются в первую очередь основными потребностями, присущими учащимся в этом возрасте – потребностью в общении, са-

⁶ Ильковская И. М. Формирование конкурентоспособности выпускника современной школы : автореф. дис. ... канд. пед. наук. Саратов, 2003. С. 9. URL: <http://nauka-pedagogika.com/pedagogika-13-00-01/dissertaciya-formirovanie-konkurentosposobnosti-shkolnikov-v-usloviyah-dopolnitelnogo-obrazovaniya> (дата обращения: 27.06.2017).

⁷ Шаповалов В. И. Формирование конкурентоспособности личности в условиях школьного дополнительного образования. Сочи : СГУТиКД, 2008. С. 72–74.

моутверждении, первичной профессиональной ориентации. И. С. Арон отмечает, что «в старшей школе на этапе ранней юности, когда ведущей деятельностью школьника становится учебно-профессиональная... а центральными психологическими новообразованиями являются профессиональное и личностное самоопределение, в центре системы универсальных учебных действий находятся личностные действия самоопределения, связанные с выбором профессионального обучения и определения индивидуальной траектории развития» [7, с. 22]. Противоречивый характер процесса социального и профессионального самоопределения современных старшеклассников раскрывает в своей статье Д. В. Кузнецов. По мнению автора, в современном обществе, с одной стороны, молодежь имеет обширные возможности для самореализации и раскрытия личного потенциала, с другой – представители молодого поколения не всегда соотносят свои запросы с реальными возможностями, проявляя «потребительское отношение к обществу» [8, с. 122]. При этом А. Я. Журкина и Е. Г. Сергушин подчеркивают, что необходимым условием полноценного социально-профессионального самоопределения личности является постоянное уточнение и корректировка профессиональных планов и перспектив, их гибкость и адаптивность [9, с. 34]. Важным аспектом данного вопроса является проблема формирования социального заказа системе образования, в котором нашли бы отражение потребности и интересы учащихся, их родителей, местного сообщества и государства в целом [10, с. 552].

Тема конкурентоспособности личности затрагивалась в работах М. Вест [11], Б. Гордона [12], С. Джонсона [13], Ф. Дункан [14], К. Райли [15], П. Сэлберг [16] и других авторов. При этом в большинстве исследований конкурентоспособность учащихся рассматривается преимущественно как определенное внешнее требование, предъявляемое к ним системой образования, социальным окружением и другими общественными структурами

либо как обобщающая категория, включающая в себя определенный набор свойств и качеств личности.

С. Д. Резник, М. В. Черниковская и А. А. Соколова отмечают, что конкурентоориентированность предваряет формирование конкурентоспособности личности, представляя собой «результат комплексного влияния на объект конкурентоориентирования со стороны внешней среды» [17, с. 400].

Материалы и методы

В ходе написания статьи был проведен анализ научной литературы, касающийся рассмотрения вопросов формирования конкурентоориентированной личности, который позволил выявить несколько проблем – несмотря на имеющиеся работы, посвященные исследованию данного явления, еще недостаточно раскрыта сущность таких понятий, как «конкурентоспособность учащегося», «конкурентоориентированность личности», неполно изучены механизмы и ключевые факторы, влияющие на их формирование и развитие, не определены критерии оценки этой деятельности, а также механизмы самостоятельного формирования и развития конкурентных качеств учащимися.

В соответствии с основными педагогическими принципами, для того чтобы внешние, объективные социальные задачи, поставленные перед учащимися, были успешно реализованы, эти требования должны найти отклик в сознании школьников. Необходима их личная заинтересованность в достижении конкретных результатов деятельности. Именно личная убежденность в ценности определенного типа поведения является наиболее эффективной движущей силой развития личности.

Исходя из данного обстоятельства, мы будем исследовать конкурентоориентированность как необходимое условие формирования конкурентоспособности учащихся, представляющее собой внутреннюю осознанную потребность максимально полно проявить свои способности в учебной и внеучебной деятельности,



основанную на его целеустремленности и творческой активности, предполагающую постоянное саморазвитие и желание отстаивать свою социальную позицию в конкурентных отношениях.

Рабочая гипотеза исследования предполагает, что на процесс формирования конкурентоориентированности старшеклассников наибольшее влияние оказывают жизненные ориентации, успеваемость в школе, референтная группа, внешкольная социальная активность, готовность взять на себя ответственность за собственные действия (локус контроля), а также социально-профессиональный статус родителей.

Коллективом социологической лаборатории кафедры общей и экономической социологии Тюменского государственного университета в период с марта по июнь 2017 г. проведено исследование уровня конкурентоориентированности и конкурентоспособности современной молодежи. Выборочная совокупность составила 852 школьника из числа учащихся 10 и 11 классов общеобразовательных учреждений г. Тюмени, Тобольска, Ишима.

Была использована стратифицированная, многоступенчатая районированная квотная пропорциональная выборка. Генеральная совокупность численности учащихся на юге Тюменской области составила 8 406 старшеклассников, суммарно по трем городам (Тобольск, Тюмень, Ишим) – 12 500 чел. Методом исследования послужил анкетный опрос по месту обучения. Для анализа полученных данных использовалась программа IBM SPSS Statistics 23.

В статье также задействованы результаты социологического исследования духовно-нравственных ценностей и социально-профессиональных ориентаций старшеклассников региона⁸, проведенного этим же коллективом с декабря 2013 по март 2014 г. на кафедре общей

и экономической социологии Тюменского государственного университета под руководством академика РАО Г. Ф. Шафранова-Куцева [18].

Результаты исследования

Ценностные ориентации. В опросе приняли участие 852 чел., из них 52,5 % – учащиеся 10 классов и 47,2 % – учащиеся 11 классов. Для определения ведущих типов ценностей старшеклассников им был предложен список конкретных мотивационно-ценностных ориентаций на основе опросника Ш. Шварца⁹, каждую из которых нужно было оценить с точки зрения ее личной актуальности. По результатам опроса наиболее популярными оказались следующие варианты: «Для него важно самому принимать решения о том, что и как делать. Ему нравится быть свободным и не зависеть от других» (похожей на себя признали такую характеристику 75,3 % опрошенных), далее идут варианты «Для него важно быть верным своим друзьям. Он хотел бы посвятить себя близким людям» (аналогичный показатель составил 75,1 %), «Он твердо верит, что люди должны беречь природу. Для него важно заботиться об окружающей среде» (67,7), «Для него важно, чтобы государство обеспечивало его безопасность во всех отношениях. Он хочет, чтобы государство было сильным и могло защитить своих граждан» (66,8 %).

Наименее распространенными признаны следующие характеристики: «Он убежден, что люди должны делать то, что им говорят. Он считает, что люди должны всегда следовать правилам, даже если никто за этим не следит» (совершенно не похожим на себя данное свойство назвали 48,4 % учащихся), а также варианты «Он ценит традиции. Он старается следовать религиозным и семейным обычаям» (34,5) и «Для него важно быть богатым. Он хочет, чтобы у него было много денег и дорогих вещей» (23,1 %).

⁸ Объем выборочной совокупности данного исследования – 1 502 учащихся 10 и 11 классов общеобразовательных учреждений Тюменской области, включая ХМАО и ЯНАО, а также граничащих с ней районов и городов Свердловской и Курганской областей. Выборка квотная районированная.

⁹ Карандашев В. Н. Методика Шварца для изучения ценностей личности: концепция и методическое руководство. СПб. : Речь, 2004. 70 с.

Можно сделать вывод, что старшеклассники хотят проявлять инициативу и самостоятельность в принятии важнейших жизненных решений, готовы пойти на риск, в то же время у них присутствуют определенные патерналистские ориентации, выраженные в желании видеть сильное государство, способное защитить их интересы в случае необходимости. Однако, по словам респондентов, они не желают безоговорочно подчиняться чужим правилам, авторитетам, даже если последние подкреплены традициями, а хорошие отношения с близкими и друзьями оценивают выше материальных благ и финансового благополучия.

Для понимания направленности основных мотивов личности учащихся важно учитывать их оценку своего ближайшего социального окружения. С этой целью старшеклассникам было предложено определить, какие качества и в какой мере присущи членам их коллектива (школьного класса). Чаще всего, по мнению респондентов, среди одноклассников встречаются такие качества, как взаимопомощь и взаимовыручка (46,3 %), социальная активность (33,7), добросовестность (23,1), а совсем или практически не встречаются недоброжелательность (52,9), эгоизм (31,8), пассивность и равнодушие (28,2 %). В ходе исследования были выявлены статистические зависимости между переменными: «недоброжелательность» и «эгоизм» (корреляция Пирсона = 0,591**), «безответственность» и «пассивность и равнодушие» (0,473**), «трудолюбие» и «социальная активность» (0,416**).

Полученные данные свидетельствуют о том, что участники опроса склонны воспринимать свое ближайшее окружение скорее положительно, а их деятельность реализуется в рамках позитивного контекста социальной коммуникации, для которого не характерны частые конфликтность и конкурентное противостояние.

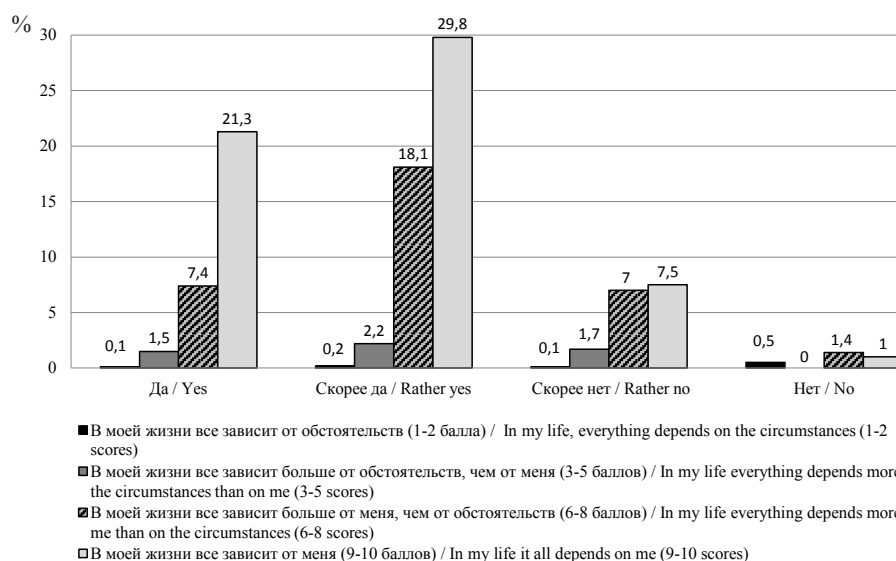
В ходе проведения социологического опроса было важно выяснить, входят ли конкурентоориентированность и кон-

курентоспособность личности в число основных социальных приоритетов старшеклассников.

Абсолютное большинство опрошенных полностью уверены (67,1 %) или скорее согласны (27,5 %) с тем, что конкурентоспособность является значимым качеством человека в современном российском обществе. При этом основная часть респондентов (обобщенно 81 %) считают себя конкурентоспособными в той или иной мере. Была выявлена статистическая зависимость между переменными «Считаете ли Вы себя конкурентоспособным (успешным)?» и «Согласны ли Вы с утверждением, что конкурентоспособность (успешность) – важное качество человека в современном российском обществе?» (корреляция Пирсона = 0,280**).

В процессе исследования установлена определенная взаимосвязь между готовностью респондентов взять на себя ответственность за события, происходящие в их жизни, и восприятием уровня собственной конкурентоспособности. Учащимся было предложено оценить их способность влиять на ход собственной жизни по 10-балльной шкале от 1 (совсем не влияю) до 10 (все зависит от меня). В полной мере успешными (21,3 %) или скорее успешными (29,8 %) ощущают себя старшеклассники, считающие, что в жизни, все зависит от них. Таким образом получило подтверждение наше предположение о том, что способность респондентов ответственно относиться к собственным поступкам и выбору жизненных ориентиров содействует большей осознанности, целенаправленности действий и большей конкурентоориентированности личности (рис. 1).

Выяснение основных социальных ориентаций старшеклассников позволяет судить об их способности расставлять жизненные приоритеты, адекватности самооценки, а также ведущих мотивах деятельности. С этой целью участникам исследования был задан вопрос о том, какие характеристики будут присущи их жизни через 10 лет. Доминирующей у опрошенных школьников оказалась



Р и с. 1. Распределение ответов респондентов на вопрос «Считаете ли Вы себя конкурентоспособным (успешным)?» в зависимости от ответа на вопрос «Как Вы считаете, насколько Вы можете влиять на ход своей жизни?» (% от общего числа опрошенных)

F i g. 1. Distribution of respondents' answers to the question "Do you consider yourself competitive?" depending on the answer to the question "How do you think, how much can you influence the course of your life?" (% of the total number of respondents)

ориентация на восходящую вертикальную социальную мобильность. Наиболее популярными вариантами стали «материальный достаток» (64,4 %), «хорошая семья» (62,6), «здоровый образ жизни» (58 %), а самыми маловероятными признаны «вера в Бога» (53,4 %), «жизнь ради людей независимо от профессии, должности, даже в ущерб собственным интересам» (47,7), «престиж, восхищение окружающих» (18,4 %). Если сопоставить эти данные с исследованием 2013 г., то тогда старшеклассники на первое место ставили семейное счастье (65 %), самореализацию (52), образованность (48 %) [18].

В результате можно предположить, что в системе жизненных ценностей сегодняшних старшеклассников доминируют материальные ценности, достижение которых предполагает готовность к конкурентному взаимодействию, соперничеству, профессиональному развитию. П. Н. Кондрашов в своем исследовании отмечает такую особенность современных подростков, как «радикальную неспособность представителей этой социально-демографической и соци-

ально-психологической группы к достаточно длительному времени ожидания реализации жизненно важных целей» [19, с. 28], преодоление которой требует от учащихся проявления навыков настойчивости, целеустремленности, ответственности, готовности решать возникающие проблемы.

Молодым людям важно видеть конкретные примеры конкурентоспособной деятельности в лице реальных личностей, достигших успеха в разных сферах (искусстве, спорте, общественной деятельности и т. д.). В качестве образцов для подражания, по признанию респондентов, для них чаще всего выступают собственные родители (59,5 %), ученые (36,5), спортсмены (33,9), а меньше всего старшеклассники хотели бы походить на политических деятелей (46,2), собственных одноклассников (45,0) и военных (41,7 %). Данное обстоятельство можно рассматривать как косвенное свидетельство того, что жизненную стратегию молодые люди и девушки предпочитают выстраивать, опираясь на собственные интеллектуальные, моральные, физические возможности, поскольку успех в указанных сферах



деятельности зависит исключительно от самих людей.

В систему социальных ценностей опрошенных школьников входит и патриотизм – обобщенно 72,5 % гордятся тем, что они россияне. При этом 85,5 % опрошенных в той или иной мере обеспокоены будущим России, еще 58,3 % старшеклассников не планируют уезжать из России, связывая свое будущее с нашей страной.

Социальное самочувствие. Полученные в ходе исследования данные свидетельствуют о том, что общая удовлетворенность респондентов собственной жизнью довольно высока. В результате ранжирования по 10-балльной шкале половина опрошенных (50,2 %) оценили свою удовлетворенность как «скорее высокую» (6–8 баллов) и еще 34,6 % – как «высокую» (9–10 баллов). Лишь 1,5 % совершенно не удовлетворены своей жизнью (1–2 балла). В то же время в ходе исследования была выявлена отрицательная статистическая зависимость между переменными: «Считаете ли Вы себя конкурентоспособным (успешным)?» и «В целом, насколько Вы удовлетворены сегодня своей жизнью?» (корреляция Спирмена = -0,248**). Она предполагает, что чем более конкурентоспособным считает себя респондент, тем выше его социальные запросы и ниже нынешняя удовлетворенность жизнью.

За прошедшие 4 года в определенной степени изменился вектор социальных настроений старшеклассников, а их социальное самочувствие стало более тревожным. Так, почти половина участников опроса (51,9 %) смотрят в будущее со смешанными чувствами и лишь чуть больше трети (36,2 %) – с уверенностью и оптимизмом. В опросе 2013 г. 50 % учащихся 10–11 классов смотрели в будущее с оптимизмом, 39 % – со смешанными чувствами. Количество пессимистов осталось примерно одинаковым: в 2017 г. 10,2 % опрошенных смотрят в будущее с неуверенностью и тревогой (в 2013 г. этот показатель составил 6 %) [18].

Планы в отношении образования и трудоустройства. Важным аспектом конкурентоориентированности стар-

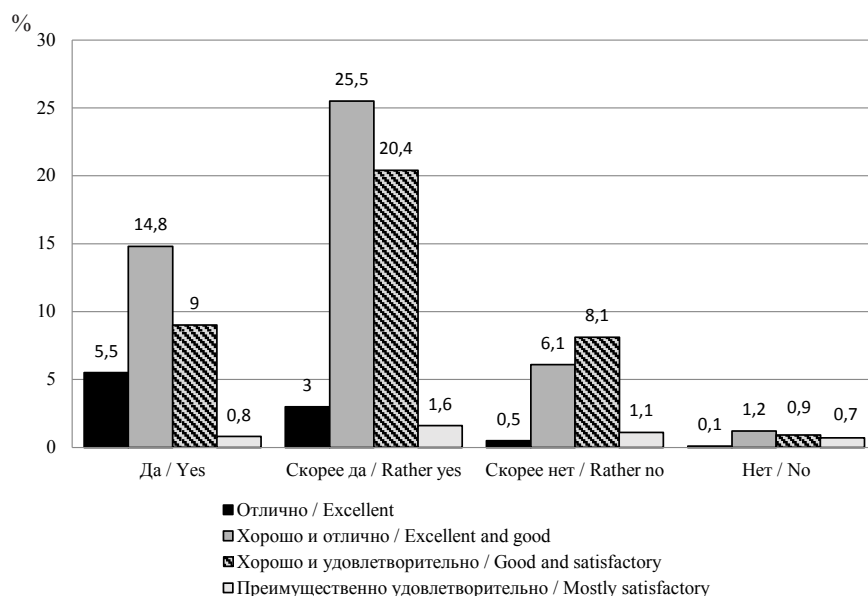
шеклассников является их способность планировать свою деятельность на определенный срок и на основе этого выстраивать собственные образовательные траектории с учетом личных интересов, склонностей, интеллектуальных возможностей. Примерно у трети опрошенных молодых людей и девушек (33,2 %) имеются планы на ближайший год, у 27,2 % респондентов – на 2–3 года, и лишь 28,5 % учащихся планируют свою жизнь на 5 лет и более. Исходя из этого можно сделать вывод, что более чем для половины опрошенных старшеклассников жизненные планы ограничиваются выбором будущего учреждения образования и специальности, которую они хотели бы получить после окончания школы.

Социальные ориентиры представителей рассматриваемой возрастной группы, касающиеся получения дальнейшего образования, лежат в основе выбора учащимися определенных жизненных и профессиональных стратегий в будущем. После окончания школы абсолютное большинство участников опроса (92 %) планируют поступить в вуз на дневную форму обучения. В этом отношении полученные результаты сходны с результатами опроса 2013 г., когда количество желающих получить высшее образование составило в среднем по выборке 73 % [18]. Данная тенденция, с одной стороны, свидетельствует о завышенных представлениях молодых людей и девушек в отношении своих интеллектуальных возможностей, что может стать для них препятствием для построения адекватной жизненной стратегии в будущем. С другой стороны, Д. Л. Константиновский указывает на еще один аспект данного вопроса: «Победа семей в конкуренции с государством за влияние на сферу образования уменьшила разрыв между устремлениями молодежи при окончании школы и возможностями выбора дальнейшей образовательной траектории; вместе с тем эта победа увеличила частоту разочарований на этапе выхода на рынок труда. Когда полученная профессиональная квалификация не вполне соответствует

потребностям рынка труда, обнаруживается разрыв между ожиданиями благ, которые якобы должно принести свидетельство об образовании, и реальными возможностями» [20, с. 62].

Одним из основных факторов, влияющих на формирование представления школьников о своей конкурентоспособности, по нашему мнению, является их успеваемость. Около половины участников опроса (47,6 %) отметили, что учатся «хорошо и отлично», 38,5 – «хорошо и удовлетворительно», а отличников оказалось лишь 9,1 %. При этом наибольшее количество молодых людей, восприни-

мающих себя конкурентоспособными в той или иной мере (обобщенно 40,3 %), оказалось среди тех, кто учится «хорошо и отлично», а отличники стали единственной группой, в которой более половины опрошенных (5,5 из 9,2 %) уверенно называют себя конкурентоспособными людьми (рис. 2). В своем исследовании А. М. Осипов и Н. А. Матвеева отмечают, что восприятие родителями образования как социальной ценности влияет на отношение детей к учебе, поскольку чем выше ожидания родителей, тем более высокой, как правило, является успеваемость школьников [21, с. 41].



Р и с. 2. Распределение ответов на вопрос «Считаете ли Вы себя конкурентоспособным (успешным)?» в зависимости от успеваемости респондентов (% от общего числа опрошенных)
 Fig. 2. Distribution of respondents' answers to the question "Do you consider yourself competitive?" depending on the academic performance of respondents (% of the total number of respondents)

Серьезнее всего на выбор образовательного учреждения и направления подготовки, по словам опрошенных старшеклассников, повлияли их родители (57,2 %), на втором месте – сведения об учреждениях и профессиях в Интернете (36,9 %), на третьем – мнение друзей и сверстников (17,1 %). В. П. Андронов и М. С. Ионова в этой связи отмечают, что молодые люди, планирующие поступить в вуз, особенно остро нуждаются в профориентирующей информации и индиви-

дуальных профконсультациях, поскольку на этом этапе очень распространенными среди старшеклассников являются проблемы недостаточной информированности о существующих профессиях; неумения разбираться в себе, своих интересах и склонностях, увлечение внешней стороной профессии и ряд других [22, с. 120].

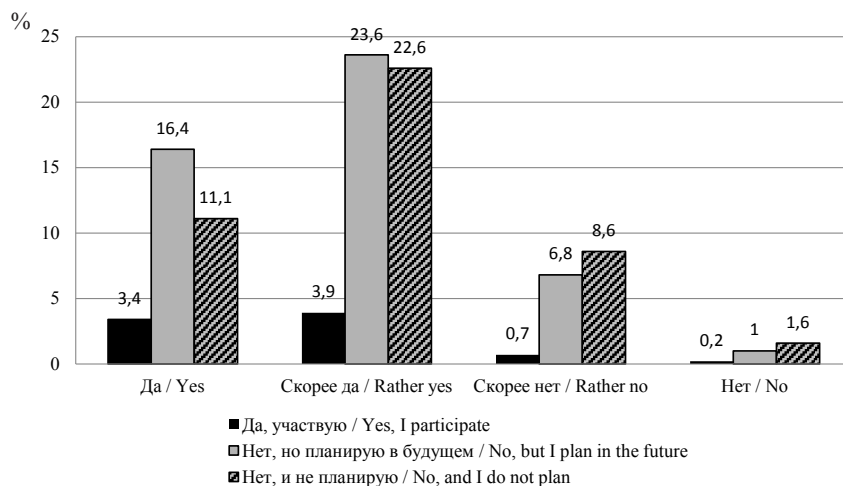
В числе наиболее важных факторов выбора будущего вуза респонденты назвали то, что «в этом учреждении дают качественное образование» (77,8 %)

и «выпускники ценятся как высококвалифицированные специалисты» (62,2 %). Далее с большим отрывом идут такие критерии выбора, как «большая вероятность поступить на бюджетное место» (32,5 %), «учиться в этом учреждении престижно» (30,6), «только здесь есть специальность, которую я хочу получить» (27,5), «здесь оказывают помощь при трудоустройстве» (27,3 %). Критерий качества профессионального образования в конкретном образовательном учреждении был для старшеклассников наиболее важным и в исследовании 2013 г. Тогда этот показатель среди учащихся школ составил 67 %.

Значимым аспектом отношения старшеклассников к профессиональной деятельности являются требования к их будущей работе. В результате ранжирования были выделены наиболее популярные характеристики, среди которых лидирует «интерес к работе» (78,3 %); на втором месте – требование «хорошо оплачиваемой» работы (71,2), на третьем – возможность работы «обеспечивать перспективы профессионального роста» (64,7 %). Наименее значимыми для опрошенных школьников оказались такие характеристики

работы, как «престиж, позволяющий мне стать известным, знаменитым» (14,3 %), «неутомительность, ненпряженность» (12,3), «ответственность» (8,1 %). Выбор респондентами основного требования к работе схож с результатами исследования 2013 г. Главным критерием, определяющим выбор будущей профессии, тогда также оказался интерес к конкретной специальности (81 %) [18].

Опрос показал, что большинство учащихся (обобщенно 91,7 %) не участвуют в дополнительных программах подготовки в других организациях высшего и среднего профессионального образования, при этом большая часть из тех, кто задействован в таких программах, уверенно оценивают себя как конкурентоспособных личностей или склонны так считать (обобщенно 7,3 из 8,2 %). Данное обстоятельство можно рассматривать как косвенное подтверждение нашего предположения о том, что высокая социальная активность учащихся, затрагивающая в том числе и внешкольные сферы деятельности, способствует формированию более конкурентоориентированной жизненной стратегии старшеклассников (рис. 3).



Р и с. 3. Распределение ответов на вопрос «Считаете ли Вы себя конкурентоспособным (успешным)?» в зависимости от ответа на вопрос «Являетесь ли Вы участником дополнительных программ подготовки в различных профессиональных образовательных учреждениях?» (% от общего числа опрошенных)

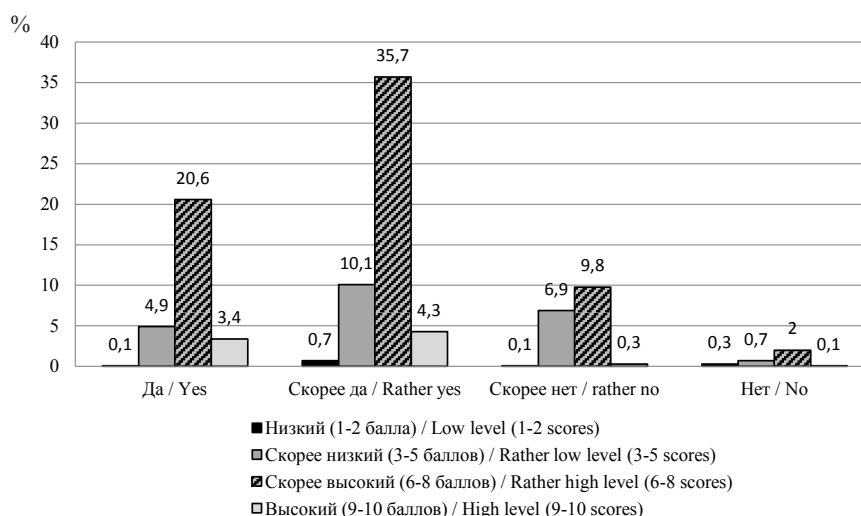
Fig. 3. Distribution of respondents' answers to the question "Do you consider yourself competitive?" depending on the answer to the question "Are you a participant of further training programmes in various higher educational institutions?" (% of the total number of respondents)

Оценивая преэссенность уровня образования школьников и их родителей, отметим, что высшее образование имеют большинство родителей опрошенных учащихся (65,6 % матерей и 64,4 % отцов), а среднее специальное образование – 16,5 и 16,0 %, ученую степень – 3,0 и 3,8 % соответственно. Можно заключить, что по мнению старшеклассников, как и в представлении их родителей, высшее образование имеет высокую значимость. Родители с высшим образованием хотели бы, чтобы оно было и у их детей.

По роду занятий среди матерей респондентов больше всего оказалось специалистов и служащих с высшим образованием (20,9 %), на втором месте – офисные работники и домохозяйки (по 12,9 %), на третьем – руководители отделов или подразделений (8,5 %). Среди отцов опрашиваемых больше всего владельцев бизнеса, предприни-

мателей (20,0 %), рабочих высокой квалификации или руководителей бригады (13,5), а также специалистов и служащих с высшим образованием (11,3 %).

Определенное влияние на формирование представления о конкурентоспособности опрошенных оказывает уровень семейного дохода. Мы предложили участникам опроса определить уровень дохода по 10-балльной шкале от самого низкого (1 балл) до самого высокого (10 баллов). Наибольшее количество респондентов, считающих себя в полной мере успешными (20,6 %) или скорее успешными (35,6 %), оказалось в группе со «скорее высоким» семейным доходом (6–8 баллов). В данном случае можно сказать, что финансовое благополучие семьи оказывало лучшее влияние на формирование представления о собственной конкурентоспособности молодежи, чем преодоление финансовых трудностей (рис. 4).



Р и с. 4. Распределение ответов на вопрос «Считаете ли Вы себя конкурентоспособным (успешным)?» в зависимости от уровня семейного дохода респондентов (% от общего числа опрошенных)

F i g. 4. Distribution of respondents' answers to the question "Do you consider yourself competitive?" depending on the level of family income of respondents (% of the total number of respondents)

Досуг. Наиболее распространенной формой досуга среди опрошенных старшеклассников является проведение времени в Интернете: 85,4 % делают это каждый или практически каждый день и 11,2 % – несколько раз в неделю. На втором месте по популярности оказались

встречи с друзьями: 70,3 % респондентов встречаются с друзьями каждый день или несколько раз в неделю. 65,7 % опрошенных участвуют в образовательных курсах или занимаются с репетитором для подготовки к ЕГЭ каждый день или несколько раз в неделю. Наименее

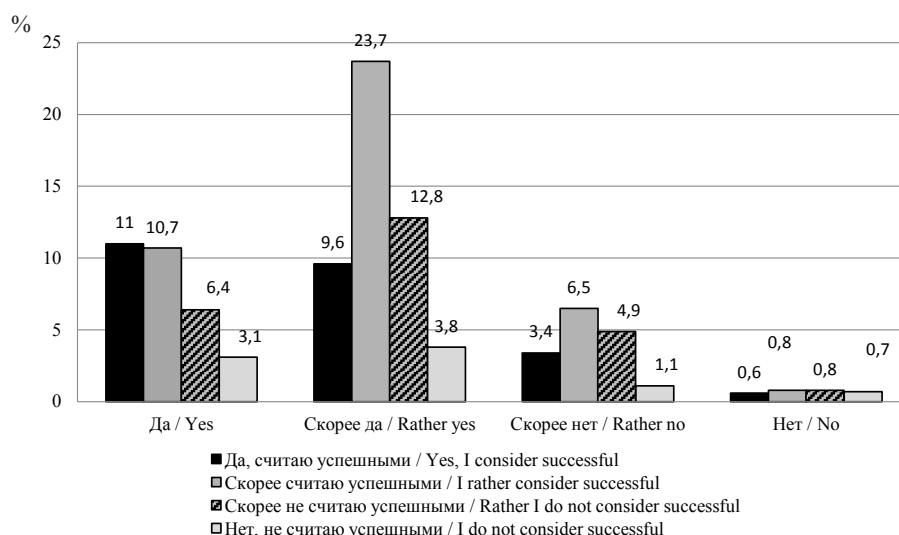


популярными формами проведения свободного времени оказались посещение заведений для отдыха и развлечений (53,8 % не занимаются этим вообще); участие в различных общественных мероприятиях (39,2 %) и дополнительное изучение иностранных языков (28,4 %).

Приведенные данные свидетельствуют, что традиционная социальная активность большинства опрошенных старшеклассников невелика, что можно рассматривать в качестве одного из факторов, замедляющих процесс формирования их конкурентоориентированности. В то же время нужно отметить, что Интернет становится все более важной

частью жизни молодежи, поскольку представляет собой новую форму реализации социального взаимодействия и способ самовыражения.

Это предположение отчасти подтверждается тем, что большинство опрошенных склонны с уверенностью (24,5 %) или скорее склонны (41,7 %, обобщенно – 66,2 %) оценивать блогеров, звезд Instagram и других известных в Интернете личностей как конкурентоспособных успешных людей. При этом 55 % из числа таких респондентов сами оценивают себя как конкурентоспособных или скорее соответствующих этому требованию (рис. 5).



Р и с. 5. Распределение ответов на вопрос «Считаете ли Вы себя конкурентоспособным (успешным)?» в зависимости от ответа на вопрос «Считаете ли Вы конкурентоспособными (успешными) молодых людей, имеющих большую популярность в виртуальной среде (блогеры, видеоблогеры, звезды Instagram?)» (% от общего числа опрошенных)

Fig. 5. Distribution of respondents' answers to the question "Do you consider yourself competitive?" depending on the answer to the question "Do you consider competitive (successful) young people who are very popular in a virtual environment (bloggers, video bloggers, Instagram stars?)" (% of the total number of respondents)

Наличие данной взаимосвязи можно рассматривать как еще одно свидетельство возрастающей роли Интернета и связанных с ним новых способов коммуникации в системе жизненных приоритетов современной молодежи.

Наиболее популярными социальными сетями, в которых респонденты хотели бы поднять значимость своего аккаунта, стали Instagram (63,8 %), ВКонтакте (42,9), Twitter (28,6), YouTube (27,9 %). В ходе

исследования была выявлена статистическая зависимость между переменными «Считаете ли Вы конкурентоспособными (успешными) молодых людей, имеющих большую популярность в виртуальной среде (блогеры, видеоблогеры, звезды Instagram?)» и «Согласны ли Вы с утверждением, что конкурентоспособность (успешность) – важное качество человека в современном российском обществе?» (корреляция Пирсона = 0,270**).



При этом большинство опрошенных еще не готовы стать активными субъектами новых способов социального взаимодействия. Обобщенно для 71,4 % старшеклассников скорее не важно или совершенно не важно иметь популярный аккаунт в социальной сети.

Обсуждение и заключения

Изучение основных социальных установок, а также факторов, влияющих на процесс формирования конкурентоориентированности старшеклассников, позволяет заключить следующее.

Старшеклассники, с одной стороны, хотят проявлять инициативу, самостоятельность и не зависеть от традиций, обычаев и авторитетов, с другой – испытывают потребность в сильном государстве, способном защитить их в случае необходимости как в социальном, так и в политическом отношении.

Социальное самочувствие учащихся старших классов за последние 4 года стало более тревожным. Почти вдвое уменьшилось количество оптимистически настроенных молодых людей и возросло количество тех, кто смотрит в будущее со смешанными чувствами. Было выявлено, что при снижении удовлетворенности респондентов своей жизнью в определенной степени возрастает их уровень конкурентоориентированности.

Большинство опрошенных считают, что конкурентоспособность – важное качество человека в современном российском обществе, и воспринимают себя конкурентоспособными людьми.

По результатам опроса ключевыми факторами, влияющими на развитие конкурентоориентированности молодежи, являются готовность взять на себя ответственность за происходящие в жизни события, высокая успеваемость, ориентация в большей степени на материальные ценности и успех, сравнительно высокий уровень дохода семьи. Кроме того, большую роль играют значимые для молодых людей личности, добившиеся общественного признания и представляющие собой определенную «поведенческую модель», образец кон-

курентоориентированной деятельности (спортсмены, ученые, медиаперсоны, блогеры).

Респонденты воспринимают свое ближайшее социальное окружение достаточно позитивно, полагая, что в их среде распространены взаимопомощь, взаимовыручка и социальная активность, а проявления негативных качеств и конфликтные установки встречаются редко.

Произошли некоторые изменения и в системе социальных ориентиров старшеклассников. Если в исследовании 2013 г. наиболее значимой жизненной ценностью было признано семейное счастье, то в 2017 г. в качестве такового выступает материальный достаток. Ориентацию на материальное благополучие и восходящую социальную мобильность можно рассматривать как определенное свидетельство нацеленности молодежи на конкурентное взаимодействие в образовательном, профессиональном, личном отношениях.

В качестве основных социальных лифтов значительная часть опрошенных старшеклассников рассматривают получение качественного образования и развитие личных способностей. Большинство респондентов планируют поступить в вуз, при этом у молодых людей сохранилась тенденция к завышению оценки собственных интеллектуальных возможностей. Ценность высшего образования по-прежнему остается на высоком уровне и среди учащихся, и среди их родителей.

Для основной части опрошенных старшеклассников горизонты планирования собственной жизни ограничиваются выбором будущей специальности и образовательного учреждения, в котором они хотели бы продолжить учебу.

Традиционная социальная активность старшеклассников достаточно низкая, большую часть свободного времени школьники проводят в интернете. Данное обстоятельство можно рассматривать как препятствие на пути формирования конкурентоориентированности школьников, но следует учитывать и существенное развитие новых форм социального взаимодействия в Сети, что

в определенной мере может компенсировать данный фактор.

Практическая значимость исследования заключается в том, что на основе анализа социального самочувствия, жизненных ценностей, профессиональных предпочтений и образовательных планов старшеклассников было выявлено отношение школьников к конкурентоориентированности и конкурентоспособности как важным свойствам личности в современных условиях; определены основные факторы, влияющие на развитие конкурентоориентированности молодежи, а также сделано предположение о возможных барьерах, препятствующих данному процессу; сделан вывод о важности дальнейшего развития у школьников качеств конкурентоспособной личности, как необходимого условия их успешной социализации.

Возможными направлениями дальнейших исследований в области изучения особенностей конкурентоспособности молодежи может стать более глубокое изучение влияния на конкурентоориентированность школьников таких факторов, как состояние их здоровья и отношение к здоровому образу жизни, характер внеучебной активности, влияние профориентационных мероприятий. Определенный научный интерес будет представлять сравнительный анализ влияния конкурентоориентированных установок представителей разных групп молодежи (школьников, студентов колледжей и вузов) на их социальную активность. Перспективным представляется сравнительный анализ особенностей конкурентоориентированного поведения молодежи из регионов с разным уровнем социально-экономического развития.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. *Хакимов Э. Р.* Поликультурное образование как фактор формирования конкурентоспособности учащихся // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Сер.: Педагогика, психология. 2011. № 2 (5). С. 200–203. URL: <https://journal.tltsu.ru/rus/index.php/VNSPP/article/view/4356> (дата обращения: 11.07.2017).
2. *Левицкая И. А.* Конкурентоспособность будущего специалиста как социально-педагогическая категория // Современные исследования социальных проблем (электронный научный журнал). 2016. № 1. С. 110–124. DOI: 10.12731/2218-7405-2016-1-11
3. *Железовская Г. И., Абрамова Н. В., Гудкова Е. Н.* Креативное коммуникативное поведение как средство творческой самореализации личности обучающегося // Образование и наука. 2015. № 4. С. 79–88. DOI: 10.17853/1994-5639-2015-4-79-88
4. *Маршак А. Л., Рожкова Л. В.* Жизненный успех в представлениях российской молодежи // Социологические исследования. 2015. № 8. С. 157–160. URL: <http://socis.isras.ru/article.html?id=5627> (дата обращения: 11.07.2017).
5. *Михалкина Е. В., Косолапова Н. А., Михалкина Д. А.* Человеческий капитал и конкурентоспособность выпускников российской средней школы: потенциал формирования и проблемы измерения // Journal of Economic Regulation (Вопросы регулирования экономики). 2014. Т. 5, № 1. С. 13–25. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/chelovecheskiy-kapital-i-konkurentosposobnost-vypusnikov-rossiyskoy-sredney-shkoly-potentsial-formirovaniya-i-problemy-izmereniya> (дата обращения: 02.07.2017).
6. *Рыбакина Н. А.* Компетентностно-контекстная модель обучения и воспитания в общеобразовательной школе // Образование и наука. 2017. № 2. С. 31–50. DOI: 10.17853/1994-5639-2017-2-31-50
7. *Арон И. С.* Профессиональное самоопределение старшеклассников в контексте социальной ситуации развития // Национальный психологический журнал. 2013. № 3. С. 20–27. DOI: 10.11621/prj.2013.0303
8. *Кузнецов Д. В.* Психолого-педагогическая фасилитация как необходимое условие успешного самоопределения старшеклассников // Образование и наука. 2015. № 9. С. 120–133. DOI: 10.17853/1994-5639-2015-9-120-133
9. *Журкина А. Я., Сергушин Е. Г., Сергушина О. В.* Теоретические аспекты формирования социально-профессионального самоопределения учащихся образовательных организаций // Интеграция образования. 2016. Т. 20, № 1. С. 29–36. DOI: 10.15507/1991-9468.082.020.201601.029-036



10. Лушникова О. Л. Социальный заказ школе // Интеграция образования. 2016. Т. 20, № 4. С. 542–556. DOI: 10.15507/1991-9468.085.020.201604.542-556
11. West M.R. Education and global competitiveness / ed by K. Hassett, Rethinking Competitiveness. Washington DC: American Enterprise Institute Press. An excerpt of this paper also appears in: West, Martin R. 2012. Global Lessons for Improving U.S. Education // Issues in Science & Technology 28. 2012. No. 3. Pp. 37–44. URL: <https://dash.harvard.edu/bitstream/handle/1/9544459/West%20Education%20and%20Global%20Competitiveness%20chapter%20for%20DASH.pdf?sequence=1> (дата обращения: 07.07.2017).
12. Gordon B. U.S. Competitiveness: The education imperative // Issues in Science and Technology. 2007. Vol. XXIII, issue 3. URL: <http://issues.org/23-3/gordon> (дата обращения: 13.07.2017).
13. Johnson S. Education and international competitiveness // Journal of Initial Teacher Inquiry. 2015. Vol. 1. Pp. 22–24. URL: <https://ir.canterbury.ac.nz/bitstream/handle/10092/11441/Johnson%20Education%20and%20international%20competitiveness.pdf;sequence=4> (дата обращения: 10.07.2017).
14. Duncan A. Back to school: Enhancing U.S. education and competitiveness // Foreign Affairs. 2010. Vol. 89, no. 6. Pp. 65–74. URL: https://www.jstor.org/stable/20788717?seq=1#fndtn-page_thumbnails_tab_contents (дата обращения: 06.07.2017).
15. Riley K. Schooling the citizens of tomorrow: The challenges for teaching and learning across the global north/south divide // Journal of Educational Change. 2004. Vol. 5, issue 4. Pp. 389–415. DOI: 10.1007/s10833-004-0923-y
16. Sahlberg P. Teaching and globalization // International Research Journal of Managing Global Transitions. 2004. No. 2 (1). Pp. 65–83. URL: <https://pasisahlberg.com/wp-content/uploads/2013/01/Teaching-and-globalization.pdf> (дата обращения: 11.07.2017).
17. Резник С. Д., Черниковская М. В., Сочилова А. А. Конкурентоориентированность и конкурентоспособность выпускника вуза: опыт, перспективы научного поиска // Проблемы современной экономики. 2013. № 3 (47). С. 399–402. URL: <http://www.m-economy.ru/art.php?nArtId=4713> (дата обращения: 11.07.2017).
18. Шафранов-Куцев Г. Ф., Ефимова Г. З. Социологический портрет старшеклассника университетской (элитной) гимназии в региональном интерьере // Образование и наука. 2014. № 10. С. 76–92. URL: http://elar.rsvpu.ru/bitstream/123456789/10218/1/edscience_2014_10_119_07.pdf (дата обращения: 11.07.2017).
19. Кондрашов П. Н. Динамика жизненных ценностей подростков и проблема коррупции в постсоветской России // Образование и наука. 2016. № 6. С. 22–41. DOI: 10.17853/1994-5639-2016-6-22-41
20. Константиновский Д. Л. Образование, рынок труда и социальное поведение молодежи // Социологический журнал. 2014. Т. 0, № 3. С. 55–69. DOI: 10.19181/socjour.2014.3.512
21. Осипов А. М., Матвеева Н. А. Институциональные барьеры и механизмы доступности образования: концепция и региональная динамика // Социологические исследования. 2015. № 7. С. 37–48. URL: http://socis.isras.ru/files/File/2015/2015_7/Osipov.pdf (дата обращения: 13.07.2017).
22. Андронов В. П., Ионова М. С. Значение прогностических способностей для профессионального самоопределения старшеклассников // Интеграция образования. 2015. Т. 19, № 1. С. 118–123. DOI: 10.15507/Inted.078.019.201501.118

Поступила 18.07.2017; принята к публикации 01.09.2017; опубликована онлайн 29.12.2017.

Об авторах:

Шафранов-Куцев Геннадий Филиппович, научный руководитель ФГАОУ ВО «Тюменский государственный университет» (625003, Россия, г. Тюмень, ул. Володарского, д. 6), доктор философских наук, профессор, ORCID: <http://orcid.org/0000-0001-7823-0525>, g.f.kucev@utmn.ru

Гуляева Людмила Владимировна, старший научный сотрудник лаборатории социологических исследований ФГАОУ ВО «Тюменский государственный университет» (625003, Россия, г. Тюмень, ул. Володарского, д. 6), кандидат социологических наук, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0463-4743>, lyudmila_gulyaeva_tmn@mail.ru

Заявленный вклад авторов:

Куцев Геннадий Филиппович – научное руководство; развитие методологии; обеспечение ресурсами; обеспечение финансирования; сбор данных и доказательств; критический анализ и доработка текста.

Гуляева Людмила Владимировна – визуализация / представление данных в тексте; компьютерные работы; подготовка начального варианта текста; формализованный анализ данных; изучение концепции.

Все авторы прочитали и одобрили окончательный вариант рукописи.

REFERENCES

1. Khakimov E.R. Polycultural education as a factor for development of the students personal competitiveness in the most effective school. *Vektor nauki Tolyattinskogo gosudarstvennogo universiteta. Ser.: Pedagogika, psihologiya* = Science Vector of Togliatti State University. Series: Pedagogy, Psychology. 2011; 2(5):200-203. Available at: <https://journal.tltsu.ru/rus/index.php/VNSPP/article/view/4356> (accessed 11.07.2017). (In Russ.)
2. Levitskaya I.A. Future professional employee's competitiveness a social & educational concept. *Sovremennye issledovaniya socialnykh problem* = Modern Research of Social Problems. 2016; 1:110-124. DOI: 10.12731/2218-7405-2016-1-11
3. Zhelezovskaya G.I., Abramova N.V., Gudkova Ye.N. Creative communicative behavior as a means of creative self-realization of the individual. *Obrazovaniye i nauka* = The Education and science journal. 2015; 4:79-88. DOI: 10.17853/1994-5639-2015-4-79-88
4. Marshak A.L., Rozhkova L.V. Life success in the young people's views in Russia. *Sotsiologicheskiye issledovaniya* = Sociological Studies. 2015; 8:157-160. Available at: <http://socis.isras.ru/article.html?id=5627> (accessed 11.07.2017). (In Russ.)
5. Mikhalkina Ye.V., Kosolapova N.A., Mikhalkina D.A. Human capital and competitiveness of Russian secondary school graduates: potential of formation and measurement problems. *Journal of Economic Regulation*. 2014; 5(1):13-25. Available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/chelovecheskiy-kapital-i-konkurentosposobnost-vypusknikov-rossiyskoy-sredney-shkoly-potentsial-formirovaniya-i-problemy-izmereniya> (accessed 02.07.2017). (In Russ.)
6. Rybakina N.A. The competence-context model of training and education in comprehensive schools. *Obrazovaniye i nauka* = The Education and science journal. 2017; 2:31-50. DOI: 10.17853/1994-5639-2017-2-31-50
7. Aron I.S. Career choice of senior pupils in the context of the social situation of development. *Natsionalnyy psihologicheskiy zhurnal* = National psychological journal. 2013; 3:20-27. DOI: 10.11621/npj.2013.0303
8. Kuznetsov D.V. Psychological and pedagogical facilitation as a necessary condition of successful self-determination of higher school students. *Obrazovaniye i nauka* = The Education and science journal. 2015; 9:120-133. DOI: 10.17853/1994-5639-2015-9-120-133
9. Zhurkina A.Ya., Sergushin E.G., Sergushina O.V. Theoretical aspects of formation of socio-professional self-determination of learners at educational establishments. *Integratsiya obrazovaniya* = Integration of Education. 2016; 20(1):29-36. DOI: 10.15507/1991-9468.082.020.201601.029-036
10. Lushnikova O.L. The social mandate for high school. *Integratsiya obrazovaniya* = Integration of Education. 2016; 20(4):542-556. DOI:10.15507/1991-9468.085.020.201604.542-556
11. West M.R. Education and global competitiveness. In K. Hassett, ed. Rethinking competitiveness. Washington DC: American Enterprise Institute Press. An excerpt of this paper also appears in: West, Martin R. 2012. Global Lessons for Improving U.S. Education. *Issues in Science & Technology* 28. 2012; 3:37-44. Available at: <https://dash.harvard.edu/bitstream/handle/1/9544459/West%20Education%20and%20Global%20Competitiveness%20chapter%20for%20DASH.pdf?sequence=1> (accessed 07.07.2017).
12. Gordon B. U.S. Competitiveness: The education imperative. *Issues in Science and Technology*. 2007; 23(3). Available at: <http://issues.org/23-3/gordon> (accessed 13.07.2017).
13. Johnson S. Education and international competitiveness. *Journal of Initial Teacher Inquiry*. 2015; 1:22-24. Available at: <https://ir.canterbury.ac.nz/bitstream/handle/10092/11441/Johnson%20Education%20and%20international%20competitiveness.pdf;sequence=4> (accessed 10.07.2017).
14. Duncan A. Back to school: Enhancing U.S. Education and competitiveness. *Foreign Affairs*. 2010; 89(6):65-74. Available at: https://www.jstor.org/stable/20788717?seq=1#fndtn-page_thumbnails_tab_contents (accessed 06.07.2017).
15. Riley K. Schooling the citizens of tomorrow: The challenges for teaching and learning across the global north/south divide. *Journal of Educational Change*. 2004; 5(4):389-415. DOI: 10.1007/s10833-004-0923-y



16. Sahlberg P. Teaching and globalization. *International Research Journal of Managing Global Transitions*. 2004; 2(1):65-83. Available at: <https://pasisahlberg.com/wp-content/uploads/2013/01/Teaching-and-globalization.pdf> (accessed 11.07.2017).
17. Reznik S.D., Chernikovskaya M.V., Sochilova A.A. Competition orientation and competitiveness of university graduates: experience and prospect of the scholarly search. *Problemy sovremennoy yekonomiki* = Problems of modern economics. 2013; 3(47):399-402. Available at: <http://www.m-economy.ru/art.php?nArtId=4713> (accessed 11.07.2017). (In Russ.)
18. Shafranov-Kutsev G.F., Efimova G.Z. Sociological portrait of the senior of the university (elite) gymnasium in Tyumen region. *Obrazovaniye i nauka* = The Education and science journal. 2014; 10:76-92. Available at: http://elar.rsvpu.ru/bitstream/123456789/10218/1/edscience_2014_10_119_07.pdf (accessed 11.07.2017). (In Russ.)
19. Kondrashov P.N. Dynamics of vital values of adolescents and a problem of corruption in post-soviet Russia. *Obrazovaniye i nauka* = The Education and science journal. 2016; 6:22-41. DOI: 10.17853/1994-5639-2016-6-22-41
20. Konstantinovskiy D.L. Education, labor market, and social behavior of youth. *Sociologicheskij zhurnal* = Sociological Journal. 2014; 0(3):55-69. DOI: 10.19181/socjour.2014.3.512
21. Osipov A.M., Matveeva N.A. Institutional barriers and education accessibility mechanisms: conception and regional dynamics. *Sociologicheskiye issledovaniya* = Sociological Studies. 2015; 7:37-48. Available at: http://socis.isras.ru/files/File/2015/2015_7/Osipov.pdf (accessed 13.07.2017). (In Russ.)
22. Andronov V.P., Ionova M.S. Significance of forecasting ability for professional self-determination of high school senior students. *Integratsiya obrazovaniya* = Integration of Education. 2015; 19(1):118-123. DOI: 10.15507/Inted.078.019.201501.118

Submitted 18.07.2017; revised 01.09.2017; published online 29.12.2017.

About the authors:

Gennady F. Shafranov-Kutsev, research supervisor, Tyumen State University (6 Volodarskiy St., Tyumen 625003, Russia), Dr.Sci. (Philosophy), Professor, **ORCID: <http://orcid.org/0000-0001-7823-0525>**, g.f.kucev@utmn.ru

Lyudmila V. Gulyaeva, Senior Researcher, Laboratory of Sociological Research, Tyumen State University (6 Volodarskiy St., Tyumen 625003, Russia), Ph.D. (Sociology), **ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0463-4743>**, lyudmila_gulyaeva_tmn@mail.ru

Contribution of the authors:

Gennady F. Shafranov-Kutsev – scientific management; development of methodology; providing resources; securing financing; collection of data and evidence; critical analysis and revision of the text.

Lyudmila V. Gulyaeva – visualisation and presentation of data in the text; word processing; writing the draft; formalised data analysis; study of the concept.

All authors have read and approved the final manuscript.

Анализ проблем управления инновационным развитием школьного образования в современной России

О. В. Рогач, Т. М. Рябова*, Е. В. Фролова

ФГБОУ ВО «Российский государственный социальный университет»,

г. Москва, Россия,

**tani-87@inbox.ru*

Введение: в современных условиях социокультурной трансформации российского общества, частью которой является переход школьного образования на инновационный путь развития, актуальным видится вопрос о повышении эффективности управления данными процессами. Цель статьи – провести комплексный анализ практики управления инновационным развитием школьного образования, выявить и охарактеризовать ключевые проблемы данной области.

Материалы и методы: базой исследования были выбраны образовательные комплексы г. Москвы. Исследование включало анкетирование педагогов и родителей учащихся столичных школ, интервью руководителей образовательных учреждений и представителей окружных управлений образованием г. Москвы.

Результаты исследования: в ходе изучения данного вопроса было установлено, что в настоящее время не сформирован социальный образовательный заказ. Создание инновационной среды позволило бы снизить деструктивные последствия от внедрения инноваций в практику современной школы. Родители высказываются за необходимость модернизации существующей системы образования в сторону наращивания ее инновационного потенциала. Вместе с тем они отмечают ряд недостатков реализуемых инноваций: усиление нагрузки на родителей и школьников, увеличение ресурсных затрат, отсутствие адекватного организационно-педагогического сопровождения внедряемых инноваций. В практике управления инновационными процессами целесообразно использовать механизм социального партнерства.

Обсуждение и заключения: потенциал российской образовательной системы сдерживается комплексом проблем и расхождений. Положение усугубляется низкой степенью включенности родительской общественности в процессы управления, общим недоверием населения к действиям властных структур, а также отсутствием эффективных механизмов и технологий управления инновационным развитием школьного образования. Результаты исследования носят практический характер и представляют интерес для органов управления образовательной отраслью, руководителей образовательных организаций, педагогической общественности и родителей учащихся, а отдельные положения и выводы могут быть использованы при разработке программы развития образовательных учреждений и оптимизации форм взаимодействия в системе «школа – вуз».

Ключевые слова: управление, школа, инновационное развитие, родительская общественность, инновации

Благодарности: авторы выражают признательность рецензентам, проводившим слепое анонимное рецензирование данной научно-исследовательской работы.

Для цитирования: Рогач О. В., Рябова Т. М., Фролова Е. В. Анализ проблем управления инновационным развитием школьного образования в современной России // Интеграция образования. 2017. Т. 21, № 4. С. 669–682. DOI: 10.15507/1991-9468.089.021.201704.669-682



Analysis of Problems in Managing the Innovative Development of Secondary Education in Modern Russia

O. V. Rogach, T. M. Ryabova, E. V. Frolova*
Russian State Social University, Moscow, Russia,
**tani-87@inbox.ru*

Introduction: the article deals with the transition of secondary education to an innovative way of development. Enhancing the effectiveness of management of this process in the context of the sociocultural transformation of Russian society is one of the pressing problems. The article describes a comprehensive analysis of managing practices employed in innovative development of secondary education, and also identifies and characterises the key problems of this field.

Materials and Methods: the authors chose the secondary schools of Moscow as an object of research. The study included a survey of teachers and parent community, interviews with heads of educational institutions and representatives of the district education directorates of Moscow.

Results: the study revealed that currently there is no clearly defined social and individual demand for educational services. The creation of an innovative environment would reduce the destructive consequences of introducing innovations into the practice of modern secondary schools. Parents of schoolchildren support the need to modernise the existing education system to increase its innovative potential. The essence of their expectations remains very traditional. This is the enrollment of the school graduates in universities. At the same time, they highlight a number of shortcomings of current innovations: increased burden on parents and schoolchildren, high resource costs, and lack of adequate organisational and pedagogical support for innovations introduced in school education. Therefore, it is relevant to use the mechanism of social partnership in the practice of managing innovative processes.

Discussion and Conclusions: the potential of the Russian education system is blocked by a multitude of problems and inconsistencies of its elements. The situation is aggravated by weak influence of parents on schools' governance processes, by the general distrust of people in the actions of authorities, and the lack of effective technologies for managing the innovative development of school education. The results of the research have a practical application for managers of educational organisations, teachers and parents of schoolchildren. Some provisions and conclusions can be applied to developing the educational institutions and optimising the interaction between schools and universities.

Keywords: management, secondary school, innovation development, parent community, innovation

Acknowledgements: the authors express their appreciation to the reviewers who conducted blind anonymous peer review of this research paper.

For citation: Rogach O.V., Ryabova T.M., Frolova E.V. Analysis of problems in managing the innovative development of secondary education in modern Russia. *Integratsiya obrazovaniya* = Integration of Education. 2017; 21(4):669-682. DOI: 10.15507/1991-9468.089.021.201704.669-682

Введение

Школьное образование как значимый институт социокультурного и интеллектуального развития любого общества находится в числе приоритетных интересов государственного строительства [1]. Новые цивилизационные вызовы закономерно приводят многие страны к «образовательному буму», к волне реформ систем образования [2].

В России состояние школьного образования на сегодняшний день иллюстрирует наличие ряда сложностей, в том числе проблем управления образовательной системой в целом и ее подсистемами в частности. Особо актуальным видится недостаток объективных основ

выработки образовательной политики, что проявляется в отсутствии государственной оценки ресурсного потенциала среднего образования, технологий его инновационного развития. Кроме того, в государственном секторе современными управленцами используется традиционный управленческий инструментарий и не предпринимается попытки выработки эффективных механизмов инновационного управления школьным образованием. В связи с этим российская школа не имеет полноценной возможности удовлетворить запрос населения на качественные образовательные услуги, тем самым усиливая разрыв между образовательными потребностями школь-

ников и существующими образовательными траекториями.

В переходе школьного образования на инновационный путь развития видится возможность преломления сложившейся ситуации благодаря созданию подходящих условий разработки, реализации и тиражирования положительного инновационного опыта в образовании и системе его управления. Несмотря на высокую актуальность поднимаемой проблематики, отмечается недостаточность научного осмысления образовательной инновации как социального феномена; практически отсутствуют эмпирические данные, представленные на российском материале; имеющиеся данные интерпретируются со стороны педагогической общности, исключая из рамок рассмотрения особенности управления инновационным развитием школьного образования на современном этапе становления российской государственности. Как следствие, отсутствует единое понимание состава и управленческих технологий реализации инновационного развития, а также барьеров, способствующих возникновению отрицательного эффекта от реализации образовательных инноваций.

Данное положение определяет необходимость оптимизации качественных характеристик управленческого воздействия в сфере образования в сторону пересмотра мер и мероприятий по формированию условий для обеспечения позитивных изменений как в самой системе управления, так и во всех подсистемах школьного образования.

Теоретическая значимость исследования проявляется в изучении ранее неизученных детерминировано зависимых основ государственной инновационной политики в области образования.

Цель статьи заключается в проведении комплексного анализа практики

управления инновационным развитием школьного образования. Это позволит определить и изучить главные проблемы данной области и в дальнейшем выработать пути их решения.

Обзор литературы

В настоящее время процессы управления школьным образованием находятся в центре исследований многих российских и зарубежных авторов. Общие вопросы развития образования рассмотрены в работах Н. Ю. Конасовой, О. Б. Ермаковой, В. Фейнберга, А. В. Фейгенбаума, Т. Бойл-Холмс и др.¹ [3–5].

Сфера образовательных услуг как объект управления рассматривается в работах М. А. Катанаевой², Х. Бригхаус [6] и др. Процессы становления развития рынка образовательных услуг в России освещены в исследованиях М. Г. Аверкина, О. В. Аверьяновой³. Маркетинговые подходы к управлению системой образования, формированию социального заказа рассмотрены в работах Т. Бэйли [7]. В последнее время значительное внимание уделяется вопросам сущности и границ влияния потребностей рынка труда, производственных отношений на содержание школьного образования [8; 9].

В некоторых исследованиях обосновывается необходимость более активной роли ключевых заинтересованных сторон в процессе принятия решений [10–12]. Р. Дельта Хигдон выделяет значимость налаживания обратной связи не только по тривиальным вопросам, но и по проблемам развития образовательной системы в целом [13]. Указанный подход призван обеспечить повышение качества образовательных услуг и, соответственно, успеваемость школьников [14].

В зависимости от уровня социально-экономического развития государства

¹ Ермакова О. Б. Модернизация школьного образования (компетентностно-контекстный подход) : моногр. М. : Экономическая газета, 2012. 130 с.; Конасова Н. Ю. Общественная экспертиза качества школьного образования : моногр. СПб., 2009. 203 с.

² Катанаева М. А., Шушерина О. А., Бывшев В. И. Управление качеством образовательных услуг на основе статистических методов контроля : моногр. М. : Проблемы науки, 2015. 108 с.

³ Аверкин М. Г., Сорокина Н. В., Михайлов М. С. Взаимодействие субъектов рынка труда и образовательных услуг: отечественный и зарубежный опыт : моногр. М. : Акад. труда и социальных отношений, 2015. 101 с.; Аверьянова О. В. Рыночные инструменты как фактор повышения конкурентоспособности образовательных услуг : моногр. СПб. : Астерион, 2014. 153 с.



меняются и образовательные приоритеты реализации инноваций. Для стран Азии, Африки и Латинской Америки характерна ориентация на сохранение самобытности и языковой грамотности своего населения, что связано со значительным отставанием детей из развивающихся стран по приоритетным показателям учебной программы. В исследовании, проведенном группой авторов, делаются два немаловажных вывода. Во-первых, в развивающихся странах инновации несут отложенный эффект. Это, по их мнению, связано с тем, что «школьники могут быть еще дальше позади, чем ожидалось». Во-вторых, эффективность инноваций определяется качеством учреждений, реализующих инновационные образовательные программы [15].

Для европейских стран свойственна высокая оценка признания необходимости реализации образовательных инноваций. Данное положение убедительно иллюстрируют Г. Мазуркевич и Б. Вальчак, которыми был проведен анализ процесса модернизации педагогической системы контроля в Польше применительно к процессам инноваций [16]. Учеными делается вывод о необходимости ориентации образовательных систем на участие общественности при принятии решений об инновационных изменениях. Данная позиция характерна и для других исследователей, обосновывающих необходимость более активной роли учителей и учеников в процессе принятия решений [13]. Согласно опросам, проведенным на базе школ развитых стран, обратная связь важна и в тривиальных вопросах, и в решении проблем развития образовательной системы в целом, в том числе и в содержании и направленности инновационных образовательных проектов. Данное положение конкретизируется в исследованиях С. Кроуфорд, которая выявила зависимость качества школьного сообщества от инновационных подходов к преподаванию и обучению [17].

Для нашей работы интересны выводы, согласно которым большинство новаторов и передовых деятелей разных отраслей хозяйствования «исходят» от

одаренных и талантливых детей. «Это означает, что если мы хотим развивать инновационные способности подрастающего поколения, – пишет Л. Шавинина, – то инновационное образование должно рассматриваться как особое, новое направление в образовательной политике любого государства» [18]. По мнению экспертов, необходимо осуществлять разработку инновационных проектов, связанных с подготовкой одаренной молодежи и развития талантов на основе создания научных сетей [19].

Показательно, что анализ практики управления инновационным развитием систем образования развитых стран свидетельствует о более «глубинном» понимании значений инноваций для развития человеческого потенциала. В частности, постулируется заключение, что инновации должны быть не поверхностными, а затрагивать более фундаментальные основы и принципы обучения. По мнению западных экспертов, подлинные реформы и инновации могут прийти только с изменением самой философии управления образованием, а также с пересмотром образовательной парадигмы [20].

Таким образом, управление инновационным развитием школьного образования ориентировано на текущие и перспективные потребности общества, эффективное использование ресурсов, в том числе самих систем образования. При этом для развивающихся стран характерна концентрация инноваций на локальном уровне. Для европейских стран проблемы инновации рассматриваются с двух позиций: повышения инновационного компонента технологий обучения и налаживания обратной связи с потребителями образовательных услуг по вопросам управления инновационным потенциалом образовательных систем.

Мы полагаем, что Россия как развитая страна не может и не должна находиться в стороне от ведущих тенденций общемирового значения. По мнению ряда исследователей, «новые цивилизационные вызовы уже привели нашу страну к волне глубоких реформ системы образования», «инновационному

образовательному буму» [21]. Сегодня инновации в образовании определяются как ключевой фактор повышения его качества, доступности, выступают двигателем социально-экономического развития государства. Однако реализация федеральной программы развития образования в России сводится к внедрению множества разрозненных инноваций, взаимно не скоординированных по своим социальным и психологическим последствиям⁴.

Таким образом, наличие ряда несогласований в части повышения качественных показателей отечественного образования в контексте инновирования образовательных систем требует анализа проблем управления инновационным развитием школьного образования в современных условиях развития российского общества. Отдельные попытки подобного анализа были предприняты авторским коллективом под руководством Н. Г. Фархутдинова в части определения перспективных моделей управления общеобразовательной организацией в условиях реформ [22]. Б. В. Железовым (в соавторстве) дается оценка эффективности системы образования через призму взгляда потребителя образовательных услуг [23]. Роль и влияние учительских сообществ в процессах управления рассматривается И. В. Мерсияновой и др. [24].

Однако проведенные исследования лишь фрагментарно затрагивают ключевые проблемы управления инновационным развитием школьного образования, что определяет актуальность данной работы.

Материалы и методы

Базой исследования были выбраны образовательные комплексы Москвы, поскольку именно столица получила наибольшие возможности для формирования рынка образовательных услуг. В Москве масштабы проводимых трансформаций и уровень решаемых задач, несомненно, выше, что обусловлено значением столицы как экономически

мощного и динамично развивающегося субъекта Федерации. Именно поэтому тенденции выхода российской школы на качественно новый уровень здесь наиболее показательны.

На основе теоретической проработки поднимаемой проблематики авторами был выдвинут ряд гипотез.

1. Ориентация органов управления образованием и руководства школ на достижение формальных показателей не способна оказать существенное влияние на рост качественных характеристик образовательного процесса.

2. Зарождение в образовательной отрасли рыночных отношений и, как следствие, интеграция в практику управления образованием рыночных механизмов и рычагов воздействия являются положительной тенденцией развития практики управления инновационным развитием.

3. Существенной проблемой управления инновационным развитием школьного образования выступает слабость диалога власти и общества.

Исследование, направленное на комплексное изучение процессов управления инновационным развитием столичных школ, проводилось авторским коллективом по трем ключевым направлениям:

- исследование инновационного потенциала школьного образования как объекта управления посредством анкетного опроса педагогов ($N = 625$) и слабоструктурированного интервью руководителей образовательных учреждений ($N = 48$);

- изучение роли родительского контингента в процессах управления инновационным развитием современной школы с помощью анкетного опроса родителей учащихся столичных школ ($N = 790$);

- анализ деятельности столичных органов управления образованием ($N = 35$ представителей окружных управлений образованием г. Москвы) посредством глубинного интервью.

Авторским коллективом также были комплексно использованы общенаучные

⁴ Там же.



методы исследования; исследовательские мероприятия применялись с опорой на методы сопоставления, компаративный, визуальный и системный анализ.

Результаты исследования

Анализ ситуации, сложившейся в системе образования России, свидетельствует о недостаточной интенсивности инновационных процессов в деятельности современных школ. Согласно полученным в ходе проведенного исследования результатам, 56,4 % педагогов отмечают недостаток инновационной деятельности в их школах, тогда как среди руководства данная цифра существенно ниже (32,8 %), что может быть обусловлено спецификой их должностного положения. Однако респонденты сходятся во мнении, что существуют сложности, препятствующие формированию и развитию инновационного потенциала российских школ.

Так, по мнению 66,2 % из общего числа опрошенных, значительную трудность представляет собой отсутствие необходимой научной базы разработки образовательных инноваций, что нивелирует саму возможность экспертизы и массового тиражирования положительного инновационного опыта школ. При этом 49,2 % респондентов отмечают, что не выработан социальный образовательный заказ общеобразовательным учреждениям, а 43,7 % считают, что методы диагностики запроса населения на образовательные услуги школы не разработаны.

Почти 2/3 опрошенных работников сферы образования говорят об отсутствии в школах благоприятной социокультурной и психолого-педагогической обстановки (61,5 и 58,4 % соответственно). Кроме того, по мнению 68,2 % работников образовательных учреждений, сложившееся положение усугубляется тем фактом, что процесс внедрения образовательных новшеств не подкреплён соответствующей организационной базой. Отдельное внимание руководства школ обращено на отсутствие кадровой базы реализации инноваций (42,8 %). Было установлено, что учителя не только

не имеют соответствующей подготовки в данной области (73,1 %), но и не готовы к высоким темпам обновления образовательной практики (65,9 %).

Для 56,3 % педагогов существенным барьером на пути раскрытия инновационного потенциала системы образования видится отсутствие психологического сопровождения проводимых трансформаций. Особое недовольство учителей вызывает увеличение отчетности по нововведениям (53,8 %) и общее усиление загруженности (54,6 %). Ориентация органов управления образованием и, как следствие, руководства школ на достижение формальных показателей (что было отмечено 63,9 % педагогов) формирует у них настороженное отношение к любым начинаниям. Кроме того, такой количественный подход к инновациям в системе школьного образования, по мнению 54,7 % учителей, не способен оказать существенного влияния на рост качественных характеристик образовательного процесса.

С точки зрения авторов статьи, указанные проблемы в формировании инновационного потенциала школьного образования в столице можно объединить в одном положении – отсутствии инновационной среды в школах. Это отмечают 68,8 % респондентов. Примечательно, что, по мнению 46,3 % из общего числа опрошенных, наличие инновационной среды позволило бы снизить деструктивные последствия от внедрения инноваций в практику современной школы.

Согласно полученным данным, 49,2 % руководителей образовательных учреждений считают, что на формирование инновационного потенциала школьного образования наложило существенный отпечаток зарождение в образовательной отрасли рыночных отношений. В этих условиях государство наделило школы правом самим решать свои финансовые проблемы путем оказания платных услуг, перечень которых определяется образовательным учреждением самостоятельно. В большинстве случаев руководство образовательных учреждений (53,6 %) склонно рассма-

тривать данное обстоятельство в позитивном ключе. Однако 68,4 % из общего числа опрошенных считают, что перенос на новые условия «укоренившейся» иждивенческой позиции школ» значительно затрудняет переход школьного образования на инновационный путь развития. Мы полагаем, что данная установка, выработанная унаследованным от советского социализма принципом полного финансирования государством, не позволяет задействовать весь ресурсный потенциал школы. Хотя государство и предоставило школам новые возможности в области финансового обеспечения, руководство образовательных учреждений еще не готово в полной мере поддерживать заданный курс (68,3 %).

Возникшее рассогласование вызвано исключением из фокуса внимания органов управления образованием ряда ключевых положений. Так, начав переход к рыночным отношениям, властными структурами не проработаны концептуальные аспекты инновационного развития школьного образования, отсутствуют адекватные механизмы управления рыночными отношениями в сфере образования. По мнению экспертов, сложившееся положение усугубляется отсутствием проработанных механизмов инвестиционной и мотивационной поддержки инновационной деятельности в школах. 67,2 % респондентов отмечают, что рынок образовательных услуг в России пока не сформирован, что определяет наличие множества «незанятых ниш». Однако только 32,4 % руководителей образовательных учреждений видят в этом возможность наращивания своих конкурентных преимуществ.

Согласно полученным данным, родители как социальная группа, предъявляющая повышенные требования к результатам школьной подготовки учащихся, имеют собственную позицию по вопросам реализации инноваций в образовательных учреждениях. Несмотря на то, что 87,4 % представителей родительской общественности высказываются за необходимость модернизации существующей системы образования

в сторону наращивания ее инновационного потенциала, сама суть их ожиданий остается весьма традиционной – поступление школьников в вузы. Такое узкопрагматичное отношение родителей к школьному образованию, свойственное почти 93,2 % опрошенных, главным критерием оценки его инновационного потенциала определяет долю поступивших в высшие учебные заведения.

Можно предположить, что внедряемые инновации видятся родителями учеников средством повышения шансов их детей на продолжение обучения в вузе, однако данное заключение в ходе исследования не получило подтверждения. Так, почти 64,2 % опрошенных выражают настороженное отношение к инновациям, реализующимся в их образовательном учреждении; 41,1 – полагают, что внедрение инноваций усиливает загруженность учеников, а 32,5 % – отмечают усиление нагрузки на родителей из-за необходимости участия в школьных инновационных проектах.

Логичным последствием сказанного видится наметившаяся за последние 5 лет тенденция снижения степени удовлетворенности родителей качеством школьной подготовки их детей (с 55,2 до 47,3 %). Реформы, проводимые в рамках перехода школьного образования на инновационный путь развития, оцениваются большинством родителей (72,3 %) в негативном ключе. При этом 64,7 % респондентов предпочли, чтобы их дети получили образование за рубежом. Мы полагаем, что сложившаяся ситуация связана с целым рядом претензий, предъявляемых родительской общественностью к российской системе образования. Примечательно, что вектор недовольства родителей смещается с традиционной критики ресурсной и материально-технической базы образовательных учреждений (35,2 против 58,8 % в 2012 г.) к недостаточной конкурентоспособности и нестабильности содержания образовательных программ (42,4 против 23,7 % за аналогичный период). Негативную реакцию у родителей (88,2 %) вызывает необходимость значительных



расходов на образование современных детей, не являющихся платой за предоставление вузом качественной образовательной услуги: «общие взносы», «деньги на ремонт», «деньги на нужды класса» и др. Интересно, что для 78,5 % родителей данные аспекты школьного образования видятся более актуальными и значимыми, чем его инновационный компонент. Тем не менее, согласно полученным данным, в сравнении с 2012 г. данная проблема стоит для родителей менее остро.

В ходе проведенного исследования установлено увеличение трат родителей на репетиторов в связи с необходимостью подготовки к Единому государственному экзамену (ЕГЭ). Об этом говорят большинство опрошенных родителей (82,4 %). При этом особый акцент респонденты сделали на утверждении, что тестовая система становится фактором стандартизации процесса обучения и усреднения знаний школьников. В результате введения в практику школьного образования ЕГЭ, по мнению 79,6 % респондентов, произошла смена курса образовательной политики в сторону «массовости» подготовки школьников: их готовят только для прохождения тестов ЕГЭ, а сама проверка знаний учащихся становится формальной. 70,1 % родителей считают, что современная школьная подготовка не учитывает индивидуальные особенности учащихся, не формирует у детей стремление к творчеству, познанию. Мы полагаем, что следствием данного положения становится снижение интереса учеников к обучению, которое отмечается сегодня всеми ведущими экспертами в области образования.

Справиться с данными проявлениями дестабилизации российской системы образования были призваны инновации, обеспечивающие объективное обновление образовательных программ и технологий. Однако в ходе исследования было установлено, что у большей части родителей школьников (52,4 %) сложился устойчивый стереотип: «инновации не способны обеспечить повышение качества образования их детей». Более

того, 39,6 % респондентов отмечают зависимость между совершенствованием технологий обучения и ростом школьной нагрузки как на детей, так и на их родителей. Сегодня имеет место неспособность основной части российских граждан поддержать и поверить в любые начинания правительства. Особенно наглядно данная ситуация проявляется в сфере образования, где проводимые реформы наталкиваются на скептицизм и отчуждение общественности⁵.

В целях преломления сложившейся ситуации государственная образовательная политика задала курс на расширение участия представителей и групп общественности в управлении образованием. Однако по результатам исследования наблюдается стабильно низкое участие родителей в данном процессе (23,7 % родителей школьников). При этом наиболее часто участие родителей в управлении образовательным учреждением принимает формы родительских управляющих советов и советов школ, что делает родительскую общественность номинальным участником процессов инновационного развития образования, не позволяет участвовать в определении сути и содержания образовательных инноваций даже на уровне отдельных школ. Данное мнение высказали 46,9 % родителей, делая акцент на имитационном характере их участия, стремлении руководства школ к созданию видимости консолидации совместных усилий в рамках активизации инновационной деятельности столичных школ. Представители родительской общественности (25,2 %), рассматривающие свое участие в управлении инновационным развитием школьного образования как возможность с помощью инноваций адаптировать образовательную среду под потребности учащихся, отдельно выделили возникновение у них чувства разочарования и фрустрации.

Согласно полученным данным, те родители, которые не принимают участие в управлении, объясняют свою позицию следующими обстоятельствами:

⁵ Конасова Н. Ю. Общественная экспертиза качества школьного образования.

внедрение инноваций – это прерогатива руководства школ (79,6 %); номинальное значение управленческой деятельности, осуществляемой неофициальными органами власти (62,1 %); отсутствие времени в связи с рабочей занятостью (34,7 %); отсутствие информации о возможности участия в управлении инновационным развитием школьного образования (4,8 %). Показательно, что актуальный курс на налаживание партнерских отношений в образовании наталкивается на отсутствие соответствующего плацдарма.

В качестве позитивного сдвига в оценочных суждениях родительской общественности может рассматриваться признание родителями необходимости консолидации усилий органов управления и общества по развитию отечественного образования (68,4 %). Кроме того, 52,7 % родителей отмечают необходимость расширения форм участия общественности в определении стратегических точек роста инновационного потенциала образовательных учреждений, а 46,6 % опрошенных говорят о значимости использования механизма социального партнерства в практике управления инновационными процессами.

Появление и тиражирование положительного инновационного опыта общеобразовательных учреждений требует разработки адекватных времени инновационных технологий и механизмов управления, нацеленных на наращивание и активизацию внутренних резервов образовательного, научного и инновационного потенциала современной школы. В связи с этим особую актуальность приобретают результаты анализа деятельности органов управления образованием в столичном регионе.

Полученные данные свидетельствуют, что 51,7 % работников окружных управлений образованием характеризуют состояние образовательной отрасли в России как интенсивно развивающееся. Полученная оценка иллюстрирует общую позицию властных структур. Согласно отчету Министерства образования и науки, уровень образования российских граждан позиционируется как

один из самых высоких в мировом рейтинге. Долевое представление населения в России без образования и с начальным общим образованием не превышает 2 %, что является одним из наиболее низких показателей среди стран Организации экономического сотрудничества и развития (ОЭСР). Показатели охвата россиян в возрасте от 7 до 17 лет общим образованием превосходят большинство стран ОЭСР и составляют 99,8 %. Согласно результатам независимых международных исследований в области математического и естественно-научного образования (TIMSS) и чтения (PIRLS), средний уровень подготовки школьников в России по традиционным критериям устойчиво превышает средние международные показатели.

По мнению 78,4 % работников управления образованием, достичь высоких позиций России позволило введение ЕГЭ. Это обеспечило рост качества, доступности и преемственности образования. 32,7 % управленцев обращают внимание, что ЕГЭ обеспечило объективное оценивание подготовки школьников, которое позволило снизить психологическое давление на учащихся. При этом в ходе исследования было установлено доминирование интересов структур управления, которые, опираясь на принцип доступности измерения подготовки школьников, отдают предпочтение формализованным, количественным критериям оценки: успеваемость школьников, отчеты работников общеобразовательных учреждений, внутренняя документация школы и др. (85,2 %). Обратим внимание, что в сложившейся ситуации из фокуса внимания органов управления исключаются сложно формализуемые, но приоритетные с позиции иных «групп интересов» критерии качества. Кроме того, результаты проведенного исследования иллюстрируют позиционирование структур управления в качестве органа контроля над деятельностью общеобразовательных учреждений, что является свидетельством размытого представления управленцев о своих задачах и функциях в новых условиях.



Установлено, что властные структуры в своем большинстве не готовы к обратной связи и получению рекомендаций «снизу» от образовательных учреждений или общественности. Данное положение иллюстрирует неподкрепленную соответствующим инструментарием декларацию государственно-общественного подхода к управлению образованием. Кроме того, анализ содержания инновационных инициатив, исходящих «сверху», свидетельствует, что в качестве таковых работники управления рассматривают новшества в области обеспечения образовательного процесса (интерактивные доски, электронные учебники и др.). Такое понимание инноваций органами управления полностью соответствует принятому сегодня формализованному подходу к образованию и, по сути, отстраняет общественность от возможности транслировать свои образовательные потребности.

Обсуждение и заключения

В ходе исследования была подтверждена гипотеза о том, что формальный количественный подход к управлению инновационным развитием образовательной отрасли становится барьером на пути качественных сдвигов в развитии школьного образования. На основе данного заключения авторами делается дополнительный вывод о слабости и бессистемности выработанной органами власти образовательной политики. Это связано с тем, что количественные ориентиры властных структур при отсутствии учета качественных характеристик образовательных услуг в новых инновационных условиях «нежизнеспособны». При этом отсутствие в образовательных учреждениях инновационной среды, а также научной, организационной и иной базы поддержки инноваций только усугубляет ситуацию.

Гипотеза о перспективности использования в практике управления инновационным развитием школьного образования рыночных механизмов хозяйствования не получила в данном исследовании однозначного подтверждения. В ходе прове-

денной работы установлено отсутствие проработки экономической концепции развития рынка образовательных услуг в сторону наращивания инновационного потенциала системы школьного образования. Данное положение, несмотря на ожидаемый положительный эффект, стало существенным барьером на пути повышения эффективности управления образовательной отраслью, поскольку, с одной стороны, государство предоставило школам новые возможности в области финансового обеспечения, тогда как с другой, руководство образовательных учреждений ввиду непроработанности данного шага не готово поддерживать заданный курс.

Проведенное исследование позволило подтвердить предположение о слабости диалога власти и общества по вопросам инновационного развития школьного образования. В ходе выполненной работы стала очевидной ситуация, когда большая часть российской общественности не способна поддерживать образовательные реформы, проводимые правительством ввиду высокого уровня отчуждения и скептицизма.

Несмотря на то, что государственная образовательная политика задала курс на расширение общественного участия в управлении образованием, наблюдается стабильно низкое участие родителей в данном процессе. Большинство потребителей образовательных услуг видят себя номинальным участником процесса управления, что не позволяет им транслировать свое видение сути и содержания образовательных инноваций. В качестве положительной тенденции выявлено признание родителями школьников необходимости консолидации усилий органов управления и общественности в определении стратегических точек роста инновационного потенциала образовательных учреждений.

Управление инновационным развитием школьного образования следует рассматривать через призму деятельности властных структур по разработке и реализации мероприятий, ориентированных на повышение качества образо-

вания через внедрение образовательных новшеств. Мы полагаем, что инновационная модель развития образования ставит российское общество перед необходимостью изменений, нацеленных на интеграцию принципов и практики управления общественными процессами с технологиями саморегулирования и самоуправления.

Особое внимание должно быть уделено механизму государственно-общественного управления образованием как приоритетному направлению государственной образовательной политики.

Проведенный анализ позволил установить, что родители играют незначительную и чаще всего формальную роль в процессах управления школьным образованием, что вызвано как нежеланием руководства школ привлекать общественность к реальному управлению общеобразовательными учреждениями, так и отсутствием со стороны родителей школьников веры в эффективность общественного управления. Положение усугубляется недостатком у родителей мотивации и времени на участие в попечительских и управленческих советах, а также отсутствием полной информации о своих правах и возможностях. Признавая необходимость инновационного развития современной школы, родительская общественность весьма скептически относится к инновационной деятельности образовательных учреждений. Они видят в этом еще один способ получения школами спонсорской, ресурсной и иной помощи от родителей, а также один из факторов усиления нагрузки на учащихся.

Анализ данных, полученных в ходе исследования, свидетельствует, что за последние 5 лет в сфере образования наблюдается определенное расширение возможностей управленческих систем благодаря росту уровня автономности и самостоятельности субъектов управления.

Однако данное обстоятельство усугубляется тем фактом, что для властных структур характерно позиционирование себя в большей степени как контролирующего органа, что может быть обусловлено размытым пониманием управленцев своих полномочий и функционала в условиях перехода школьного образования на инновационный путь развития. Мы полагаем, что пересмотр сложившейся в образовательной отрасли управленческой практики позволит сориентировать систему среднего образования на задействование внутренних резервов ее кадрового, научного и инновационного потенциала, а также структурную перестройку и поиск новых, более эффективных форм образовательной деятельности. Особое место в данном процессе должно быть отведено технологиям управления инновационным развитием школьного образования.

Практическая значимость исследования заключается в сделанных в ходе анализа выводах, которые могут быть использованы в практической работе общеобразовательных учреждений, органов управления образованием, при разработке программы развития образовательных учреждений и оптимизации форм взаимодействия в системе «школа – вуз».

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Barakat Sh., Boddington M., Vyakarnam Sh. Measuring entrepreneurial self-efficacy to understand the impact of creative activities for learning innovation // *The International Journal of Management Education*. 2014. Vol. 12, issue 3. Pp. 456–468. DOI: 10.1016/j.ijme.2014.05.007
2. Minchin F. An Innovation project – development of P4C and thinking skills // *Gifted Education International*. 2009. Vol. 25, no. 3. Pp. 306–317. DOI: 10.1177/026142940902500313
3. Promoting elementary physical education: results of a school-based evaluation study / T. Boyle-Holmes [et al.] // *Health Education & Behavior*. 2010. Vol. 37, no. 3. Pp. 377–389. DOI: 10.1177/1090198109343895
4. Feinberg W. The Idea of a public education // *Review of Research in Education*. 2012. Vol. 36, no. 1. Pp. 1–22. DOI: 10.3102/0091732X11421114



5. *Feigenbaum A. V.* Quality education and America's competitiveness // *Quality Progress*. 1994. Vol. 27, no. 9. Pp. 83–84. URL: <https://www.tib.eu/de/suchen/id/BLSE%3AEN019900897/Quality-Education-and-America-s-Competitiveness> (дата обращения: 25.02.2017).
6. *Brighouse H.* In defence of educational equality // *Journal of Philosophy of Education*. 1995. Vol. 29, issue 3. DOI: 10.1111/j.1467-9752.1995.tb00369.x
7. *Bailey T.* Jobs of the future and the education they will require: evidence from occupational forecasts // *Educational Researcher*. 1991. Vol. 20, no. 2. Pp. 11–20. DOI: 10.3102/0013189X020002011
8. *Hogan D.* "...the silent compulsions of economic relations": markets and the demand for education // *Educational Policy*. 1992. No. 6. Pp. 180–205. DOI: 10.1177/0895904892006002006
9. *Pavlidis P.* The ideal of education and the emancipation of labour // *Policy Futures in Education*. 2013. Vol. 11, no. 3. Pp. 299–312. DOI: 10.2304/pfie.2013.11.3.299
10. *Шнаковская Л. Л.* Образовательные притязания родителей как механизм воспроизводства социального неравенства // *Журнал исследований социальной политики*. 2015. Т. 13, № 2. С. 211–224. URL: <https://jsps.hse.ru/article/view/3326> (дата обращения: 25.02.2017).
11. *Hsiao H.-Ch., Chang J.-Ch., Chen S.-Ch.* The influence of support for innovation on organizational innovation: Taking organizational learning as a mediator // *Asia-Pacific Edu Res*. 2014. Vol. 23, issue 3. Pp. 463–472. DOI: 10.1007/s40299-013-0121-x
12. *Shatkin G., Gershberg A. I.* Empowering parents and building communities. The role of school-based councils in educational governance and accountability // *Urban Education*. 2007. Vol. 42, no. 6. Pp. 582–615. DOI: 10.1177/0042085907305044
13. *Delta Higdon R.* Employability: the missing voice: how student and graduate views could be used to develop future higher education policy and inform curricula // *Power and Education*. 2016. Vol. 8, no. 2. Pp. 176–195. DOI: 10.1177/1757743816653151
14. *Hamlin D., Flessa J.* Parental involvement initiatives: an analysis [Электронный ресурс] // *Educational Policy*. 2016. DOI: 10.1177/0895904816673739
15. Failing to catch up in reading in the middle years: The findings of the impact evaluation of the Reading Catch-Up Programme in South Africa / B. Fleisch [et al.] // *International Journal of Educational Development*. 2016. Vol. 53. Pp. 36–47. DOI: 10.1016/j.ijedudev.2016.11.008
16. *Mazurkiewicz G., Walczak B.* Obedience, sabotage, autonomy: power games within the educational system // *Power and Education*. 2012. Vol. 4, no. 1. Pp. 73–82. DOI: 10.2304/power.2012.4.1.73
17. *Crawford S.* Examining the process of university – school – community collaboration in an Irish sports studies and physical education context // *Irish Educational Studies*. 2015. Vol. 34, no. 2. Pp. 145–163. URL: <https://eric.ed.gov/?id=EJ1074641> (дата обращения: 25.02.2017).
18. *Shavinina L.* How to develop innovators? Innovation education for the gifted // *Gifted Education International*. 2012. Vol. 29, issue 1. Pp. 54–68. DOI: 10.1177/0261429412440651
19. *Mueller-Oppliger V.* Experiences and concepts related to gifted education and talent development in Switzerland // *Gifted Education International*. 2010. Vol. 26, no. 2-3. Pp. 219–233. URL: <https://eric.ed.gov/?id=EJ908831> (дата обращения: 25.02.2017).
20. *Roldan A. H.* Reforms/Innovations in the teaching of reading. Founder-Directress // *Gifted Education International*. 2000. Vol. 15, issue 1. Pp. 97–102. DOI: 10.1177/026142940001500110
21. *Зборовский Г. Е.* Модернизация образования сквозь призму социальной политики // *Журнал исследований социальной политики*. 2010. Т. 8, № 1. С. 87–104. URL: <https://jsps.hse.ru/article/view/3569> (дата обращения: 25.02.2017).
22. Модели управления общеобразовательной организацией в условиях реформ: опыт социологического анализа / Н. Г. Фархатдинов [и др.] // *Вопросы образования*. 2015. № 2. С. 196–219. URL: <https://vo.hse.ru/data/2015/06/30/1082453417/Farhatdinov.pdf> (дата обращения: 25.02.2017).
23. *Железов Б. В., Кудюкин П. М., Шувалова О. Р.* Эффективность системы образования: взгляд потребителя образовательных услуг // *Вопросы образования*. 2009. № 2. С. 187–210. URL: <https://vo.hse.ru/data/2010/12/31/1208183108/12.pdf> (дата обращения: 25.02.2017).
24. *Мерсиянова И. В., Краснополянская И. И., Чешкова А. Ф.* Учительские сообщества: самоорганизация и влияние // *Журнал исследований социальной политики*. 2013. Т. 11, № 3. С. 321–338. URL: <https://jsps.hse.ru/article/view/3423> (дата обращения: 25.02.2017).

Поступила 05.03.2017; принята к публикации 10.04.2017; опубликована онлайн 29.12.2017.

Об авторах:

Рогач Ольга Владимировна, доцент кафедры менеджмента и административного управления ФГБОУ ВО «Российский государственный социальный университет» (129226, Россия, г. Москва, ул. Вильгельма Пика, д. 4, стр. 1), кандидат социологических наук, **ORCID:** <http://orcid.org/0000-0002-3031-4575>, rogach16@mail.ru

Рябова Татьяна Михайловна, доцент кафедры менеджмента и административного управления ФГБОУ ВО «Российский государственный социальный университет» (129226, Россия, г. Москва, ул. Вильгельма Пика, д. 4, стр. 1), кандидат социологических наук, **ORCID:** <http://orcid.org/0000-0001-8204-2412>, tani-87@inbox.ru

Фролова Елена Викторовна, профессор кафедры менеджмента и административного управления ФГБОУ ВО «Российский государственный социальный университет» (129226, Россия, г. Москва, ул. Вильгельма Пика, д. 4, стр. 1), доктор социологических наук, **ORCID:** <http://orcid.org/0000-0002-8958-4561>, efrolova06@mail.ru

Заявленный вклад авторов:

Рогач Ольга Владимировна – проведение исследования; подготовка начального варианта текста.
Рябова Татьяна Михайловна – проведение критического анализа и доработка текста; решение организационных и технических вопросов по подготовке текста.

Фролова Елена Викторовна – научное руководство; критический анализ и обеспечение ресурсами.

Все авторы прочитали и одобрили окончательный вариант рукописи.

REFERENCES

1. Barakat Sh., Boddington M., Vyakarnam Sh. Measuring entrepreneurial self-efficacy to understand the impact of creative activities for learning innovation. *The International Journal of Management Education*. 2014; 12(3):456-468. DOI: 10.1016/j.ijme.2014.05.007
2. Minchin F. An Innovation project – development of P4C and thinking skills. *Gifted Education International*. 2009; 25(3):306-317. DOI: 10.1177/026142940902500313
3. Boyle-Holmes T., Grost L., Russell L., Laris B.A., Robin L., Haller E., et al. Promoting elementary physical education: results of a school-based evaluation study. *Health Education & Behavior*. 2010; 37(3):377-389. DOI: 10.1177/1090198109343895
4. Feinberg W. The Idea of a public education. *Review of Research in Education*. 2012; 36(1):1-22. DOI: 10.3102/0091732X11421114
5. Feigenbaum A.V. Quality education and America's competitiveness. *Quality Progress*. 1994; 27(9): 83-84. Available at: <https://www.tib.eu/de/suchen/id/BLSE%3AEN019900897/Quality-Education-and-America-s-Competitiveness> (accessed 25.02.2017).
6. Brighouse H. In defence of educational equality. *Journal of Philosophy of Education*. 1995; 29(3). DOI: 10.1111/j.1467-9752.1995.tb00369.x
7. Bailey T. Jobs of the future and the education they will require: evidence from occupational forecasts. *Educational Researcher*. 1991; 20(2):11-20. DOI: 10.3102/0013189X020002011
8. Hogan D. "...the silent compulsions of economic relations": markets and the demand for education. *Educational Policy*. 1992; 6:180-205. DOI: 10.1177/0895904892006002006
9. Pavlidis P. The ideal of education and the emancipation of labour. *Policy Futures in Education*. 2013; 11(3):299-312. DOI: 10.2304/pfie.2013.11.3.299
10. Shpakovskaya L.L. The educational expectations of parents: a mechanism that reproduces social inequality. *Zhurnal issledovaniy sotsialnoy politiki* = Journal of Social Policy Studies. 2015; 13(2):211-224. Available at: <https://jsps.hse.ru/article/view/3326> (accessed 25.02.2017). (In Russ.)
11. Hsiao H.-Ch., Chang J.-Ch., Chen S.-Ch. The influence of support for innovation on organizational innovation: taking organizational learning as a mediator. *Asia-Pacific Edu Res*. 2014; 23(3):463-472. DOI: 10.1007/s40299-013-0121-x
12. Shatkin G., Gershberg A.I. Empowering parents and building communities. The role school-based councils in educational governance and accountability. *Urban Education*. 2007; 42(6):582-615. DOI: 10.1177/0042085907305044



13. Delta Higdon R. Employability: the missing voice: how student and graduate views could be used to develop future higher education policy and inform curricula. *Power and Education*. 2016; 8(2):176-195. DOI: 10.1177/1757743816653151
14. Hamlin D., Flessa J. Parental involvement initiatives: an analysis. *Educational Policy*. 2016. DOI: 10.1177/0895904816673739
15. Fleisch B., Taylor S., Schöer V., Mabogoane Th. Failing to catch up in reading in the middle years: The findings of the impact evaluation of the Reading Catch-Up Programme in South Africa. *International Journal of Educational Development*. 2016; 53:36-47. DOI: 10.1016/j.ijedudev.2016.11.008
16. Mazurkiewicz G., Walczak B. Obedience, sabotage, autonomy: power games within the educational system. *Power and Education*. 2012; 4(1):73-82. DOI: 10.2304/power.2012.4.1.73
17. Crawford S. Examining the process of university – school – community collaboration in an Irish sports studies and physical education context. *Irish Educational Studies*. 2015; 34(2):145-163. Available at: <https://eric.ed.gov/?id=EJ1074641> (accessed 25.02.2017).
18. Shavinina L. How to develop innovators? Innovation education for the gifted. *Gifted Education International*. 2012; 29(1):54-68. DOI: 10.1177/0261429412440651
19. Mueller-Oppliger V. Experiences and concepts related to gifted education and talent development in Switzerland. *Gifted Education International*. 2010; 26(2-3):219-233. Available at: <https://eric.ed.gov/?id=EJ908831> (accessed 25.02.2017).
20. Roldan A.H. Reforms/Innovations in the teaching of reading. Founder-Directress. *Gifted Education International*. 2000; 15(1):97-102. DOI: 10.1177/026142940001500110
21. Zborovskiy G.Ye. Modernization of education through the prism of social policy. *Zhurnal issledovaniy sotsialnoy politiki* = Journal of Social Policy Studies. 2010; 8(1):87-104. Available at: <https://jsps.hse.ru/article/view/3569> (accessed 25.02.2017). (In Russ.)
22. Farhutdinov N.G., Evstigneeva N.In., Kurakin D.Y., Malik V.M. Model of managing secondary schools in the conditions of reforms: experience of sociological analysis. *Voprosy obrazovaniya* = Issues of Education. 2015; 2:196-219. Available at: <https://vo.hse.ru/data/2015/06/30/1082453417/Farhatdinov.pdf> (accessed 25.02.2017). (In Russ.)
23. Zhelezov B.V., Kudyukin P.M., Shuvalova O.R. Effectiveness of the education system: the view of a consumer of educational services. *Voprosy obrazovaniya* = Issues of Education. 2009; 2:187-210. Available at: <https://vo.hse.ru/data/2010/12/31/1208183108/12.pdf> (accessed 25.02.2017).
24. Mersiyanova I.V., Krasnopolskaya I.I., Cheshkova A.F. Teachers' communities: Self-organization and influence. *Zhurnal issledovaniy sotsialnoy politiki* = Journal of Social Policy Studies. 2013; 11(3):321-338. Available at: <https://jsps.hse.ru/article/view/3423> (accessed 25.02.2017).

Submitted 05.03.2017; revised 10.04.2017; published online 29.12.2017.

About the authors:

Olga V. Rogach, Associate Professor, Chair of Management and Administration, Russian State Social University (4, bd. 1 Wilhelm Pieck St., Moscow 129226, Russia), Ph.D. (Sociology), **ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-3031-4575>**, rogach16@mail.ru

Tatyana M. Ryabova, Associate Professor, Chair of Management and Administration, Russian State Social University (4, bd. 1 Wilhelm Pieck St., Moscow 129226, Russia), Ph.D. (Sociology), **ORCID: <http://orcid.org/0000-0001-8204-2412>**, tani-87@inbox.ru

Elena V. Frolova, Professor, Chair of Management and Administration, Russian State Social University (4, bd. 1 Wilhelm Pieck St., Moscow 129226, Russia), Dr.Sci. (Sociology), **ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-8958-4561>**, efrolova06@mail.ru

Contribution of the authors:

Olga V. Rogach – conducting research; writing the draft.

Tatyana M. Ryabova – critical analysis and editing the text; organisational and technical management of the research.

Elena V. Frolova – scientific guidance; critical analysis and resources.

All authors have read and approved the final manuscript.



ПСИХОЛОГИЯ ОБРАЗОВАНИЯ / PSYCHOLOGY OF EDUCATION

УДК 37.015.3:159.955

DOI: 10.15507/1991-9468.089.021.201704.683-694

Ресурсность мышления как средство реализации творческого потенциала личности

М. М. Кашапов^{1}, Г. Л. Шаматонova¹, А. С. Кашапов¹, И. В. Отставнова²*

¹ ФГБОУ ВО «Ярославский государственный университет
им. П. Г. Демидова», г. Ярославль, Россия,

* smk007@bk.ru

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

Введение: рассматривается проблема ресурсности мышления как средства реализации творческого потенциала личности. Актуальность исследования проблемы связана с отсутствием теоретических и эмпирических исследований ресурсности мышления как познавательного процесса поиска и нахождения оптимальных способов творческого разрешения проблем в разнообразных сферах жизнедеятельности. Целью статьи является эмпирическое исследование и теоретическое обоснование ресурсности мышления субъекта, способного проявлять инициативу в поиске нового и уметь брать на себя ответственность за процесс и результат познавательно-преобразовательной деятельности.

Материалы и методы: в исследовании использовалась методика «Линии жизни» (А. А. Кроник, Е. И. Головаха); проведен качественный анализ полученных эмпирических данных; представлено обобщение ранее полученных результатов исследования ресурсности мышления.

Результаты исследования: получено эмпирическое подтверждение гипотезам о том, что ресурсность мышления непосредственно и опосредованно влияет на реализацию потенциалов личности, что от степени зрелости ресурсного мышления на определенном этапе личностного развития зависит дальнейшая реализация потенциалов субъекта. Ресурсность мышления может выступать средством реализации творческих потенциалов личности либо средством их угасания в зависимости от конгруэнтности с самыми важными жизненными событиями.

Обсуждение и заключения: ресурсность профессионала, связанная с когнитивной самоподдержкой, направлена на позитивное осмысление ситуации и конструктивное изменение самовосприятия. Проведен анализ определенных жизненных событий, влияющих на будущее человека – его личностное развитие и становление в обществе. Впервые представлена концептуальная основа ресурсного мышления, включающая в себя описание функций, структурных компонентов, видов, условий ресурсов, а также особенностей их формирования и стадий реализации. Обосновано понимание ресурсности человека как фундаментальной характеристики его бытия. Практическая значимость заключается в нахождении опорных точек в формировании личностных структур посредством социальной идентификации, что делает возможным создание ресурсов для себя и для других. Ресурсность мышления как ключевая компетентность субъекта позволяет обеспечивать возможности участия в социально полезной познавательно-преобразовательной деятельности и критически оценивать ее. Оптимальное распределение ресурсов способствует эффективному использованию ресурсов для деятельности и жизнетворчества, в том числе планированию событиями и управлению ими для достижения определенных целей.

Ключевые слова: ресурсность мышления, актуализация и реализация, ресурс, мышление, копинг-ресурс, творческий потенциал, личность, субъект

Благодарности: работа выполнена при финансовой поддержке РГНФ (проект № 16-06-00196а).

Для цитирования: Ресурсность мышления как средство реализации творческого потенциала личности / М. М. Кашапов [и др.] // Интеграция образования. 2017. Т. 21, № 4. С. 683–694. DOI: 10.15507/1991-9468.089.021.201704.683-694

© Кашапов М. М., Шаматонova Г. Л., Кашапов А. С., Отставнова И. В., 2017



Resource-Based Thinking as a Means of Implementation of Personality's Creative Potential

M. M. Kashapov^{a*}, G. L. Shamatonova^a, A. S. Kashapov^a, I. V. Otstavnova^b

^a Demidov Yaroslavl State University, Yaroslavl, Russia,

* smk007@bk.ru

^b National Research Mordovia State University, Saransk, Russia

Introduction: the authors consider the resource-based thinking as a means of implementing the creative potential of personality. The relevance of the study is caused by the absence of theoretical and empirical research works about the resource-based thinking as a cognitive process of revealing the best ways to solve problems in a variety of areas of activities. The purpose of article is to conduct the empirical research and theoretical substantiation of a subject's resource-based thinking capable to show initiative in search for the new and to be able to take the responsibility for process and result of cognitive-transformative activity.

Materials and Methods: the Life Line technique by A. A. Kronik and E. I. Golovakha was used in the research; a qualitative analysis of the empirical data was carried out; a synthesis of previously obtained results of the resource-based thinking study was achieved.

Results: the resource-based thinking has a variable effect on the implementation of the personal creativity. The subsequent development of a person depends on the level of maturity of resource-based thinking in different stages of his/her life. The resource-based thinking can be a means of realising the personality's creative potential or a means of their extinction depending on the congruence of potentials with the most important life events.

Discussion and Conclusions: the resource-based thinking of a professional is associated with cognitive self-support and promotes a positive interpretation of the situation and a constructive change in self-perception. An analysis of certain life events influenced the future of a man, his personal development and formation in society is made. The conceptual basis of resource-based thinking with a description of functions, structural components, resource conditions, as well as the specifics of their formation and stages of implementation is presented. Understanding the resource-based essence of a man as a fundamental characteristic of his/her being is developed. The practical significance lies in finding reference points in formation of personal structures by means of social identification that make possible creation of resources for oneself and for the others. Resource-based thinking as key competence of a subject allows to provide possibilities of participation in the socially useful cognitive-transformative activity and to critically assess it. Optimum distribution of resources promotes effective use of resources for activity and life-creation, including scheduling of events and their managing for achievement of definite purposes.

Keywords: resource-based thinking, actualisation and implementation, resource, thinking, coping resource, creativity, personality, subject

Acknowledgments: the research was carried out with the support from the Russian Foundation for Humanities (project no. 16-06-00196a).

For citation: Kashapov M.M., Shamatonova G.L., Kashapov A.S., Otstavnova I.V. Resource-based thinking as a means of implementation of personality's creative potential. *Integratsiya obrazovaniya* = Integration of Education. 2017; 21(4):683-694. DOI: 10.15507/1991-9468.089.021.201704.683-694

Введение

Одной из актуальных проблем современной психологии является исследование ресурсности мышления субъекта как средства реализации творческого потенциала личности, характеризующегося переходом от интуитивного ощущения принципов, законов и закономерностей, которым подчиняется профессиональная деятельность, к их познанию, осмыслению и сознательному учету, применению и управлению. Поэтому становится очевидной важность понимания практического смысла закономерностей

творческой деятельности и умения этим пользоваться в процессе реализации творческого потенциала личности.

Исходные теоретические предпосылки для выделения ресурсности появились в результате исследования мыслительных процессов субъекта в контексте его жизнедеятельности. Актуальность данного исследования обусловлена тем, что в когнитивных процессах именно ресурсность мышления является одним из важнейших условий формирования ментальности личности как творческого потенциала субъекта.

Особую значимость приобретает разработка понятия «ресурсность мышления» в целом, поскольку включает решение проблемных вопросов состава, классификации, структуры, функции, динамики, психологических механизмов и закономерностей детерминации, диагностики и связи с другими понятиями психических явлений. Цель статьи заключается в разработке концептуальной основы ресурсного мышления, включающей в себя описание функций, структурных компонентов, видов, условий ресурсов, а также особенностей их формирования и стадий реализации.

Обзор литературы

В работах иностранных исследователей (Э. Динера [1], С. Фолкман [2], С. Э. Хобфолл [3], Дж. Б. Мортон, Р. У. Эзекиел, А. Хизер [4], Р. М. Райан, Э. Л. Дисси [5], А. С. Уотерман [6]) представлен подробный анализ разнообразных характеристик потенциала личности и ее ресурсов, проявляющихся в психологическом благополучии и счастье человека. Среди когнитивных (познавательных) ресурсов часто рассматривается интеллект как общая адаптивная способность человека. Так, С. Л. Соловьева отмечает, что уровень интеллекта как психологического ресурса в некоторой степени положительно коррелирует со счастьем [7].

Ресурсный подход к организации творческой деятельности основан на следующих психолого-педагогических принципах.

1. *Акмеологичность образовательного процесса.* Реализация данного принципа способствует нахождению оптимальных путей достижения вершин в личностном и профессиональном развитии субъекта. Искусство акмеологического подхода состоит в использовании не прямых рекомендаций, которые вызывают агрессию, а стратегий косвенного селективного управления, порождающих потребность в самокоррекции и самоорганизации деятельности. В центре акмеологического понимания оказывается целостный субъект индивидуаль-

ного или группового характера, который включен во все многообразие реальных связей и отношений.

2. *Обеспечение индивидуальной траектории развития обучаемого*, что позволяет с минимальными затратами добиваться максимальной продуктивности. Пусковым механизмом такой траектории служит нахождение опорной точки. Так, К. Д. Бальмонт в 13 лет в домашней библиотеке случайно заглянул в английскую энциклопедию и наткнулся на слово, зацепившее его на всю жизнь. Это слово он сравнивал с посохом, на который опирался весь плодотворный период своей многогранной творческой деятельности в качестве поэта, писателя, переводчика. Он перевел с английского, испанского, французского, грузинского и других языков более ста произведений всемирно известных авторов общим объемом более 10 тыс. страниц, написал 30 книг стихов, 20 крупных прозаических произведений; в совершенстве владел 16 языками. Это слово было self-help (самопомощь).

3. *Своевременное получение положительной обратной связи*, выполняющей следующие функции: 1) поддержка и поощрение действий, ведущих к успеху и дающих нужный результат; 2) изменение неэффективного поведения; 3) позитивная мотивация; 4) обучение (самообучение) извлечению опыта из прошлых ошибок и неудач. Благодаря оперативной обратной связи человек в следующий раз в схожей ситуации способен действовать так же успешно или избегать допущенных ранее ошибок. Следовательно, овладение теорией ресурсов аналогично приобретению крыльев для профессионала.

В жизни каждого человека возникают различные сложные жизненные ситуации, которые требуют оптимального разрешения. Неопределенность сложившейся ситуации и длительное состояние психической напряженности приводит к стрессу, преодолеть который поможет ресурс. В исследованиях Г. В. Ожигановой предлагается понимание ресурсов как механизмов пробуждения и актуализации скрытых возможностей человека [8].



Ресурс характеризуется, подчеркивает В. А. Толочек, множеством актуальных и потенциальных качеств (свойств, состояний, процессов) субъекта и взаимодействующих с ним условий среды. К особенностям экологического подхода можно отнести: 1) избирательную вовлеченность ресурсов субъекта в порождение и воплощение своей активности; 2) избирательную актуализацию условий и ресурсов среды (окружения); 3) становление специфических ситуативных систем адаптации, поведения, деятельности; 4) динамичность процессов адаптации, поведения, деятельности не только вследствие гибкости и пластичности психики, равнозначности разных вариантов адаптации, но и вследствие уникальности процессов интеграции внутренних и внешних условий субъекта, становления новых структур реальности в процессах активности субъекта [9].

В контексте системно-субъектного подхода, разработанного Е. А. Сергиенко, утверждается, что реализация ментального ресурса субъекта как творца своей деятельности успешно происходит в обогащенной среде [10].

В рамках ценностно-смысловой теории Л. И. Анцыферовой обоснован психологический механизм осмысления и реагирования на ситуацию: человек начинает распознавать особенности ситуации, выявлять негативные и позитивные ее стороны, определять смысл и значение происходящего. От уровня развития этого механизма зависит правильный выбор стратегии совладающего поведения с трудной жизненной ситуацией [11].

С. А. Хазовой показано значение интеллектуальных способностей для организации и функционирования системы индивидуальных ресурсов в разных сферах жизнедеятельности [12].

М. А. Холодная считает, что центральное место в системе ресурсов занимает когнитивный контроль, который исследуется как совокупность познавательных процессов, функционирующих с целью умственного моделирования решаемой проблемной ситуации. В процессе решения происходит нейтрализация

астенических эмоций. При этом интеллектуальные способности отражают готовность психики субъекта к переработке информации, а когнитивный контроль является механизмом управления этой переработкой. Производными от когнитивного контроля становятся аффективная и волевая регуляции познавательной деятельности [13].

Разные виды деятельности нуждаются в различном ресурсном обеспечении. При столкновении с трудностями деятельность начинает требовать повышенного ресурсного обеспечения. Суть бытия человека, по мнению Т. В. Корниловой, заключается в постоянном преодолении неопределенности, незаданности оснований и форм его решений и действий. Неопределенность преодолевается субъектом посредством актов выбора [14]. Центральная проблема психологии человеческого бытия заключается, утверждает В. В. Знаков, в понимании. Автором выявлены закономерности личности как субъекта понимания [15]. В. И. Панов в своих исследованиях, выполненных на основе психоэкологического подхода, убедительно показал, что понимание позволяет прогнозировать ход развития событий. Так, усложнение учебного процесса не приводит, по мнению автора, к обогащению умственного и личностного развития, поэтому только 5 % детей, проявивших себя в школе в качестве одаренных, реализуют свой творческий потенциал во взрослой жизни [16].

Я. А. Пономарев сформулировал идею психологического моделирования творческой деятельности, реализация которой позволяет успешно управлять умственным развитием субъекта [17]. В. Д. Шадриков отмечает, что главное изменение в педагогическом образовании должно состоять в том, чтобы процесс обучения был ориентирован на конечный результат. Для этого необходимо определить факторы и условия, под воздействием которых будет успешно реализован творческий потенциал преподавателя. Смысл образования не в том, чтобы сообщать студентам некоторые сведения, а в формировании компетен-



ций как постоянно воспроизводящихся ресурсов, без которых учитель не сможет работать в школе [18].

Следовательно, ресурсная теория выступает дополнением к современному системному взгляду на феномен ресурсности мышления как средства реализации творческого потенциала личности. Рассмотренные модели являются в определенной мере вероятными и феноменологическими, поэтому проблема эмпирического подтверждения вышеизложенных идей и возникающих вопросов по-прежнему остается актуальной. Одним из них является вопрос о связи ресурсов с творческим потенциалом личности: что составляет основу ресурсности мышления?

Материалы и методы

В исследовании студентов I курса ($N = 50$) Ярославского государственного университета им. П. Г. Демидова, проведенном совместно с А. В. Сизовой, применялась методика «Линии жизни» (А. А. Кроник, Е. И. Головаха), состоящая из 3 таблиц, к каждой из которых предложена своя инструкция. В начале методики описывается значение слова «событие», его применение и то, как отличить событие от других жизненных

проявлений. Сначала испытуемый продумывал, вспоминал значимые для него события, опираясь на запоминающиеся впечатления из прошлого или настоящего либо те, которые при других обстоятельствах сможет получить в будущем. Затем участники прописывали дату, название, сферу события. Испытуемый мог написать как действительное название, так и придумать свое. Сферы необходимо было указывать из 7 предложенных вариантов: природа, общество, работа, семья, внутренний мир, здоровье, досуг. Дата события указывалась наиболее точная. Если не было возможности ее вспомнить, то прописывался только год, чтобы ориентироваться, какое событие произошло раньше/позже относительно друг друга.

Испытуемым необходимо было обозначить 15 событий, начиная с самого важного и далее по мере убывания. В первую очередь следовало придумать название события и поставить его максимально точную дату: год, начало/конец времени года или месяца, число. Для произошедшего события указывалась точная дата, для будущего – предполагаемая. Далее выбиралась сфера, к которой относится то или иное событие и прописывался ее номер (рис. 1).

Обозначение 15 важных событий / Designation of 15 important events

1) Название / Title	2) Название / Title	3) Название / Title
Дата / Date: Сфера / Area:	Дата / Date: Сфера / Area:	Дата / Date: Сфера / Area:
4) Название / Title	5) Название / Title	6) Название / Title
Дата / Date: Сфера / Area:	Дата / Date: Сфера / Area:	Дата / Date: Сфера / Area:
7) Название / Title	8) Название / Title	9) Название / Title
Дата / Date: Сфера / Area:	Дата / Date: Сфера / Area:	Дата / Date: Сфера / Area:
10) Название / Title	11) Название / Title	12) Название / Title
Дата / Date: Сфера / Area:	Дата / Date: Сфера / Area:	Дата / Date: Сфера / Area:
13) Название / Title	14) Название / Title	15) Название / Title
Дата / Date: Сфера / Area:	Дата / Date: Сфера / Area:	Дата / Date: Сфера / Area:

Р и с. 1. Образец таблицы 1

F i g. 1. Sample of table 1



Далее начинается работа с таблицей 2. Перед ее заполнением участникам рекомендуется ответить на вопрос: «Почему то или иное событие произошло или должно произойти?». Естественно, у этого есть несколько причин, некоторые из которых, возможно, будут названы испытуемым. Однако организаторов исследования интересует только личное мнение испытуемых и субъективное представление о наличии или отсутствии отношений между событиями. Если причинно-следственная связь имела место быть, отвечать следовало «да», а если таковая отсутствовала – «нет».

Для заполнения таблицы 3 (рис. 2) необходимо оценить каждое событие с точки зрения причины и следствия, т. е. поставить в клетке номер соответствующего ответа.

Испытуемый определяет для себя, как одно событие зависит от другого: «почему именно это событие произошло ранее? Как можно было поступить, чтобы избежать другого события, что нужно было сделать, чтобы полностью реализовались внешние или внутренние ресурсы личности. Что в целом поспособствовало развитию личности?». В ходе заполнения таблицы 2 испытуемый описывает свое субъективное представление о том, существует ли связь между двумя событиями из таблицы или нет. Для заполнения таблицы 3 испытуемый оценивает причинно-следственные связи, которые существуют между уже обозначенными ранее событиями, по пяти предложенным вариантам. В результате получается 225 причинно-следственных связей.

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15
1	x														
2		x													
3			x												
4				x											
5					x										
6						x									
7							x								
8								x							
9									x						
10										x					
11											x				
12												x			
13													x		
14														x	
15															x

Р и с. 2. Образец таблиц 2 и 3

F i g. 2. Sample of tables 2 and 3

В целях обработки полученных результатов применялся сравнительный метод. Каждая анкета анализировалась и поэтапно сравнивалась по выделенным нами признакам: 1) какие события являются наиболее важными для опрашиваемых; 2) какие наиболее часто встречаемые события имеются в таблице 1; 3) какие наиболее часто встречаемые сферы представлены в таблице 1; 4) события какого времени (прошрое, настоящее, будущее) наиболее часто встречаются в таблице 1; 5) связаны ли, по мнению испытуемого, жизненные события между собой (табл. 2); 6) между событиями какой значимости наблюдает-

ся большее количество связей (табл. 2); 7) имеют ли причинно-следственную связь жизненные события (табл. 3); 8) является ли событие-событийность причиной реализации ресурсов личности (табл. 1, 2, 3).

Результаты исследования

Установлено, что в большинстве случаев наиболее важными событиями для опрашиваемых являются поступление в университет (86 %), первая любовь (60), запоминающаяся поездка (54), выпускной (52), рождение ребенка (50), потеря близкого человека (40), начало учебы в школе (26 %).

Выявлено, что самые важные события в жизни вызываются различными эмоциями, переживаниями, волнениями, которые возникают при реализации или, наоборот, угасании внешних или внутренних ресурсов личности. Именно эти события вызвали наибольший всплеск эмоций.

Интересно отметить, что события по количеству их упоминаний и по значимости практически совпадают. Это объясняется тем, что чем чаще говорится об этом событии испытуемым, тем больше было реализовано в нем потенциала личности (реализовывается в настоящее время или будет реализовано в будущем), а значит, тем оно и важнее для личности.

Наиболее часто встречаемые сферы в таблице 1 – это сфера № 2 – общество и сфера № 4 – семья. Исследование проводилось среди студентов первого курса в тот период времени, когда участники переезжают от своих семей в другие города, начинают «взрослую» жизнь и им очень тяжело адаптироваться к ней, поэтому многим необходима поддержка извне, т. е. реализация внешних ресурсов. Поддержку от внешних ресурсов можно получить посредством общения с семьей, а также нахождения в нужном, желаемом обществе.

События, представленные в таблице 1, упоминаются в основном в прошедшем времени. В большинстве случаев жизненные события между собой, по мнению испытуемого, не связаны. Лишь те ситуации, которые прописываются вначале таблицы 1, имеют большую значимость для опрашиваемого и обладают большим количеством связей с другими событиями, причем как прошлого, так и настоящего с будущим. Это наблюдается благодаря тому, что произошедшее играет важную роль для испытуемого. Например, рассмотрим событие «поступление в университет». Его возникновению способствовали многие другие события, а точнее реализованные для его свершения необходимые ресурсы личности. Благодаря тому, что это событие является значимым для испытуемого, от него идут связи в будущее. Следова-

но, от того, насколько реализованы ресурсы личности на данный момент, будет зависеть, что произойдет с человеком и его личностью в будущем, если он продолжит развивать свои ресурсы или будет способствовать их затуханию.

Данные, представленные в таблицах 1 и 2, свидетельствуют о том, что между событиями из первого ряда (наиболее значимых для испытуемого), имеются большие связи, по сравнению с событиями, которые по значимости занимали с 5 по 15 место. Анализ эмпирических данных (табл. 3) позволяет сделать вывод, что для испытуемого наибольшее количество связей имеют важные события, которые он записывал первыми. Дополнительно мы попытались определить, почему именно эти события испытуемые выделили в качестве главных. Самые важные события в жизни вызываются различными эмоциями, переживаниями, волнениями, которые возникают при реализации или, наоборот, угасании внешних или внутренних ресурсов личности. Следовательно, именно эти события вызвали у опрашиваемых наибольшее количество эмоций, поэтому и определили их значимость.

Различное осмысление определенного жизненного события способствует соответствующему поведению относительно ресурсов личности. Так, осмыслив прошедшее событие, можно сделать выводы о том, как необходимо поступать в подобных ситуациях, понять, какие личностные качества (внутренние ресурсы) стоит проявлять, а какие – утаить. Получается, что определенное осмысление способствовало дальнейшему развитию внутренних или внешних ресурсов личности, а возможно, и их угасанию. Следовательно, ресурсность мышления может являться средством, способствующим развитию потенциалов личности либо их угасанию.

Психологическая ресурсность творческого мышления наиболее ярко проявляется в условиях конфликтной ситуации и характеризуется следующими особенностями:

1) реализацией принципа контекстности: исследовать и формировать качества



творческого мышления целесообразно в условиях смоделированных конфликтных ситуаций;

2) конструирование конфликтного взаимодействия должно быть ориентировано на создание ситуации успеха;

3) ведущим качеством в структуре творческого мышления профессионала является надситуативное мышление, которое характеризуется набором ключевых качеств личности, необходимых для позитивного преобразования себя как субъекта деятельности. Для этого нужно подниматься над уровнем сиюминутных требований ситуации, обнаруживать надситуативную проблемность, ставить цели, избыточные с точки зрения исходной задачи. Надситуативно мыслящие профессионалы, анализируя конфликтную ситуацию, начинают осознавать и актуализировать собственные ресурсы, что способствует реализации творческого разрешения конфликтной проблемности.

Обсуждение и заключения

Таким образом, обобщая результаты проведенного теоретического и эмпирического анализа заявленной проблемы¹, можно отметить, что основа функционирования ресурсности мышления как средства реализации творческого потенциала личности связана с функциями, структурой, видами, формированием и реализацией ресурсов.

К основным функциям ресурса можно отнести следующие:

- необходим для выхода из трудной ситуации;
- нужен для того, чтобы трудиться и жить продуктивно;
- выполняет инструментальную функцию в реализации задач развития личности.

Рассматривая ресурсы как функцию, можно сказать, что развитие и приумножение личностных ресурсов соответ-

ствует расширению границ опыта человека и появлению новых возможностей (актуализация и реализация потенциальных возможностей). В контексте развития будущего специалиста личностные ресурсы являются источником данного развития. Определенные ресурсы способны породить и усиливать другие. Основная их функция характеризуется сокращением различий между реальным и желаемым его состоянием.

Среди структурных характеристик ресурса следует выделить рефлексивный, когнитивный, мотивационный, ценностно-смысловой, регулятивный компоненты.

В качестве разнообразных видов ресурсов отметим внутренние – возможности субъекта: когнитивные способности, личностные черты, особенности организации индивидуального ментального опыта, опыт проживания и совладания с трудными ситуациями, а также внешние – условия и объекты внешней среды и отношения; объекты среды.

Формирование ресурса характеризуется осознанием смысла, переоценкой ценностей, нахождением нового смысла.

Можно выделить следующие стадии реализации ресурса:

1) снятие эмоционального напряжения способствует ощущению внутренней свободы самовыражения и открытости новому опыту;

2) создание ментальных ресурсов образует основу личностного и профессионального развития;

3) реализация ресурсного мышления, характеризующегося умением субъекта находить источники творческого вдохновения, оптимизма в самых разнообразных сферах жизнедеятельности. Поэтому протестный потенциал раскрывается на когнитивном, эмоциональном и поведенческом уровнях, когда становится действенным. Условия, объекты и отноше-

¹ *Кашинов М. М.* Событийность мышления как ресурс жизненного самоопределения // *Жизненное самоопределение: ступени роста* : сб. науч. ст. Владимир : ВлГУ, 2014. С. 20–31; *Кашинов М. М.* Событийно-когнитивные компоненты профессионализации как средство реализации ментальных ресурсов // *Методология современной психологии*. 2016. Вып. 6. С. 71–92; *Кашинов М. М., Огородова Т. В., Лоскутова М. Е.* Конфликт как ресурсный предиктор реализации событийно-когнитивных компонентов субъекта // *Социальный мир человека*. 2016. Вып. 6. С. 285–289.

ния тогда становятся ресурсными, когда субъект наделяет их смыслом и связывает ожидание позитивных достижений именно с ними. Следовательно, ресурс – это не сам объект, а представления субъекта о нем как о поддерживающем ресурсе.

В целом ресурсность можно рассматривать как мобилизацию имеющихся возможностей для достижения поставленной цели. Ресурсность мышления профессионала выражается в способности использовать весь собственный опыт для достижения намеченной производственной цели. Такое мышление проявляется в интеллектуальном умении человека находить различные способы творческого разрешения проблем в физической, психологической, личностной и духовной сферах жизнедеятельности. Ресурсное мышление проявляется в способности получения результативных и одновременно экономичных решений посредством реализации имеющихся резервов.

Практическая значимость исследования заключается в углублении понимания ресурсности мышления в качестве основного внутреннего источника творческого мышления субъекта. Продуктивная деятельность вряд ли возможна без адекватного понимания и осознания ресурсности, поскольку именно она обеспечивает высвобождение и реализацию творческого потенциала профессионала. Ресурс активизируется резонансом. Следовательно, управление механизмами формирования ресурсов заключается в обобщении познавательных процессов; переходе на разные уровни познания и взаимодействия. Связь ресурса с механизмами компенсации способствует профессиональной успешности, кото-

рая с возрастом может не снижаться. Выявленные механизмы компенсации могут быть применены для анализа стадий профессионализации творческого мышления специалиста и выяснения, каким образом творчество ведет за собой долголетие.

В контексте творческого взаимодействия происходит экспликация ментальных ресурсов, которая осуществляется посредством развертывания, раскрытия смысловых характеристик общения. Чем более аутентичными, открытыми становятся каналы общения, тем меньше возникает ситуаций когнитивного диссонанса. В этом случае человек становится субъектом активного мотивирования, а возникающая конstellляция опыта обеспечивает синергетическое сочетание качеств, необходимых для продуктивной деятельности. Синергетический эффект, являясь основой творчества, проявляется в том, что реципрокные качества усиливают потенциал друг друга. Важным вектором психологического обеспечения ресурсности мышления является активизация поиска, осознания и применения внутреннего потенциала для позитивных преобразований эмоциональных и волевых состояний, непосредственно влияющих на творческое развитие личности профессионала.

В дальнейшем планируется выявить мыслительные действия, посредством которых выражается ресурсность мышления, а также верифицировать предположение о том, что ситуационные факторы играют роль предиктора и определяют вариативность проявления надситуационных факторов, которые детерминируют трансформацию ситуации в событие.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Diener E., Diener M. Cross-cultural correlates of life satisfaction and Self-Esteem // Journal of Personality and Social Psychology. 1995. Vol. 4, № 68. Pp. 653–663.
2. Folkman S. Stress, coping, and hope // Psycho-oncology. 2010. Vol. 19, no. 9. Pp. 901–908. DOI: 10.1002/pon.1836
3. Hobfoll S. E. Conservation of resources and disaster in cultural context: The caravans and passageways for resources // Psychiatry-interpersonal and Biological processes. 2012. Vol. 75, no. 3. Pp. 227–232. DOI: 10.1521/psyc.2012.75.3.227



4. Morton J. B., Ezekiel F. W., Heather A. Cognitive control: Easy to identify but hard to define // Topics in Cognitive Science. 2011. Vol. 3 (2). Pp. 212–216. DOI: 10.1111/j.1756-8765.2011.01139.x
5. Ryan R. M., Deci E. L. Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being // American Psychology. 2000. Vol. 1, no. 55. Pp. 68–78. URL: http://selfdeterminationtheory.org/SDT/documents/2000_RyanDeci_SDT.pdf (дата обращения: 14.07.2017).
6. Waterman A. S. Two conceptions of happiness: Contrasts of personal expressiveness (eudaimonia) and hedonic enjoyment // Journal of Personality and Social Psychology. 1993. Vol. 4, no. 64. Pp. 678–691. URL: <http://elibrary.ru/item.asp?id=8717654> (дата обращения: 14.07.2017).
7. Соловьева С. Л. Ресурсы личности // Медицинская психология в России. 2010. № 2. URL: http://www.medpsy.ru/mpj/archiv_global/2010_2_3/nomer/nomer02.php (дата обращения: 10.07.2017).
8. Ожиганова Г. В. Подражание как фактор развития высших способностей у детей: ресурсный подход // Вестник Российского университета дружбы народов. Сер.: Психология и педагогика. 2014. № 4. С. 48–54. URL: <http://journals.rudn.ru/psychology-pedagogics/article/view/7840> (дата обращения: 10.07.2017).
9. Толочек В. А. О возможности новых подходов к профессиональному становлению субъекта // Психология. Экономика. Право. 2013. № 1. С. 6–15. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=21053215> (дата обращения: 10.07.2017).
10. Сергиенко Е. А. Субъективный и хронологический возраст человека // Психологические исследования. 2013. Т. 6, № 30. С. 10. URL: <http://psystudy.ru/index.php/num/2013v6n30/853-sergienko30.html> (дата обращения: 10.07.2017).
11. Анцыферова Л. И. Гуманистически-экзистенциальный подход к мудрости: способы постижения истинного я и призвания человека // Психологический журнал. 2005. Т. 26, № 3. С. 5–14. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=9132824> (дата обращения: 10.07.2017).
12. Хазова С. А. Ментальные ресурсы субъекта // Вестник Костромского государственного университета. Сер.: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2014. Т. 20, № 4. С. 47–53. URL: <http://ksu.edu.ru/nauchnaya-deyatelnost/nauchnye-zhurnaly/vestnik-kgu-pip.html> (дата обращения: 10.07.2017).
13. Холодная М. А., Алексапольский А. А. Интеллектуальные способности и стратегии совладания // Психологический журнал. 2010. Т. 31, № 4. С. 59–68. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=15110657> (дата обращения: 10.07.2017).
14. Корнилова Т. В. Психология неопределенности: единство интеллектуально-личностной регуляции решений и выборов // Психологический журнал. 2013. Т. 34, № 3. С. 89–99. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=20132653> (дата обращения: 10.07.2017).
15. Знаков В. В. Психология человеческого бытия – одно из направлений развития психологии субъекта // Психологический журнал. 2008. Т. 29, № 2. С. 69–77. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=10120868> (дата обращения: 10.07.2017).
16. Панов В. И. Экопсихологические предпосылки изучения психической активности // Известия Саратовского университета. Новая серия. Акмеология образования. Психология развития. 2014. Т. 3, № 3. С. 214–224. URL: <http://noosphere.ru/pubs/572581> (дата обращения: 10.07.2017).
17. Пономарев Я. А. Состояние, тенденции и перспективы развития психологии творчества // Психологический журнал. 1986. Т. 7, № 2. С. 3–12.
18. Шадриков В. Д. Мысль, мышление и сознание // Мир психологии. 2014. № 1. С. 17–32. URL: http://www.mpsu.ru/sites/default/files/files/pub/mir_psychology_0_2014.pdf (дата обращения: 10.07.2017).

Поступила 14.07.2017; принята к публикации 04.09.2017; опубликована онлайн 29.12.2017.

Об авторах:

Кашапов Мергалис Мергалимович, профессор кафедры педагогики и педагогической психологии ФГБОУ ВО «Ярославский государственный университет им. П. Г. Демидова» (150003, г. Ярославль, ул. Советская, д. 14), доктор психологических наук, **ORCID:** <http://orcid.org/0000-0003-1968-090X>, **Researcher ID:** A-9980-2017, smk007@bk.ru

Шаматанова Галина Леонидовна, доцент кафедры социальных технологий ФГБОУ ВО «Ярославский государственный университет им. П. Г. Демидова» (150003, г. Ярославль, ул. Советская, д. 14), кандидат политических наук, **ORCID:** <http://orcid.org/0000-0002-4446-8276>, **Researcher ID:** F-8172-2014, gshamatanova@mail.ru

Кашапов Артём Сергеевич, старший преподаватель кафедры педагогики и педагогической психологии ФГБОУ ВО «Ярославский государственный университет им. П. Г. Демидова» (150003, г. Ярославль, ул. Советская, д. 14), кандидат психологических наук, **ORCID:** <http://orcid.org/0000-0001-9629-352X>, yarmirko@mail.ru

Отставнова Ирина Владимировна, директор Научной библиотеки ФГБОУ ВО «МГУ им. Н. П. Огарёва» (430005, Россия, г. Саранск, ул. Большевикская, д. 68), кандидат культурологии, доцент, **ORCID:** <http://orcid.org/0000-0002-1084-7104>, library@mrsu.ru

Заявленный вклад авторов:

Кашапов Мергалис Мергалимович – формулирование основной концепции исследования; проведение критического анализа материалов и формирование выводов; научное руководство.

Шаматоннова Галина Леонидовна – теоретический анализ литературы; решение организационных и технических вопросов по подготовке текста.

Кашапов Артём Сергеевич – подготовка начального варианта текста; обобщение результатов исследования; проведение анализа и подготовка первоначальных выводов.

Отставнова Ирина Владимировна – теоретический анализ литературы; обобщение результатов исследования.

Все авторы прочитали и одобрили окончательный вариант рукописи.

REFERENCES

1. Diener E., Diener M. Cross-cultural correlates of life satisfaction and self-esteem. *Journal of Personality and Social Psychology*. 1995; 4(68):653-663.
2. Folkman S. Stress, coping, and hope. *Psycho-oncology*. 2010; 19(9):901-908. DOI: 10.1002/pon.1836
3. Hobfoll S.E. Conservation of resources and disaster in cultural context: The caravans and passageways for resources. *Psychiatry-interpersonal and Biological processes*. 2012; 75(3):227-232. DOI: 10.1521/psyc.2012.75.3.227
4. Morton J.B., Ezekiel F.W., Heather A. Cognitive control: Easy to identify but hard to define. *Topics in Cognitive Science*. 2011; 3(2):212-216. DOI: 10.1111/j.1756-8765.2011.01139.x
5. Ryan R.M., Deci E.L. Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychology*. 2000; 1(55):68-78. Available at: http://selfdeterminationtheory.org/SDT/documents/2000_RyanDeci_SDT.pdf (accessed 14.07.2017).
6. Waterman A.S. Two conceptions of happiness: Contrasts of personal expressiveness (eudaimonia) and hedonic enjoyment. *Journal of Personality and Social Psychology*. 1993; 64(4):678-691. Available at: <http://elibrary.ru/item.asp?id=8717654> (accessed 14.07.2017).
7. Soloveva S.L. Resources of a personality. *Meditinskaya psikhologiya v Rossii* = Medical Psychology in Russia. 2010; 2. Available at: http://www.medpsy.ru/mprj/archiv_global/2010_2_3/nomer/nomer02.php (accessed 10.07.2017). (In Russ.)
8. Ozhiganova G.V. Imitation as factor of development of the highest abilities in children: Resource approach. *Vestnik Rossiyskogo universiteta družby narodov. Seriya: Psikhologiya i pedagogika* = RUDN Journal of Psychology and Pedagogics. 2014; 4:48-54. Available at: <http://journals.rudn.ru/psychology-pedagogics/article/view/7840> (accessed 10.07.2017). (In Russ.)
9. Tolochev V.A. About a possibility of new approaches to professional formation of the subject. *Psikhologiya. Ekonomika. Pravo* = Psychology. Economy. Law. 2013; 1:6-15. Available at: <https://elibrary.ru/item.asp?id=21053215> (accessed 10.07.2017). (In Russ.)
10. Sergienko E.A. Subjective and chronological human age. *Psikhologicheskiye issledovaniya* = Psychological Research. 2013; 6(30):10. Available at: <http://psystudy.ru/index.php/num/2013v6n30/853-sergienko30.html> (accessed 10.07.2017). (In Russ.)
11. Antsyferova L.I. Humanistic-existential approach to wisdom: ways of understanding true “self” and human vocation. *Psikhologicheskij zhurnal* = Psychological Journal. 2005; 26(3):5-14. Available at: <https://elibrary.ru/item.asp?id=9132824> (accessed 10.07.2017). (In Russ.)
12. Khazova S.A. Mental resources of the subject. *Vestnik Kostromskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Pedagogika. Psikhologiya. Sotsiokinetika* = Vestnik of Kostroma State University: Pedagogy. Psy-



chology. *Sociokinetics*. 2014; 20(4):47-53. Available at: <http://ksu.edu.ru/nauchnaya-deyatelnost/nauchnye-zhurnaly/vestnik-kgu-pip.html> (accessed 10.07.2017). (In Russ.)

13. Kholodnaya M.A., Aleksapolsky A.A. Intellectual abilities and coping strategies. *Psikhologicheskii zhurnal* = Psychological Journal. 2010; 31(4):59-68. Available at: <https://elibrary.ru/item.asp?id=15110657> (accessed 10.07.2017). (In Russ.)

14. Kornilova T.V. Psychology of ambiguity: unity of intellectual and personal regulation of decisions and choices. *Psikhologicheskii zhurnal* = Psychological Journal. 2013; 34(3):89-99. Available at: <https://elibrary.ru/item.asp?id=20132653> (accessed 10.07.2017). (In Russ.)

15. Znakov V.V. Human existence psychology – one of the approaches in the psychology of the subject development. *Psikhologicheskii zhurnal* = Psychological Journal. 2008; 29(2):69-77. Available at: <https://elibrary.ru/item.asp?id=10120868> (accessed 10.07.2017). (In Russ.)

16. Panov V.I. Ecopsychological prerequisites of studying of mental activity. *Izvestiya Saratovskogo universiteta. Novaya seriya. Akmeologiya obrazovaniya. Psikhologiya razvitiya* = Saratov University Bulletin: Educational Acmeology. Developmental Psychology. 2014; 3(3):214-224. Available at: <http://noosphere.ru/pubs/572581> (accessed 10.07.2017). (In Russ.)

17. Ponomarev Ya.A. State, tendencies and prospects of development of psychology of creativity. *Psikhologicheskii zhurnal* = Psychological Journal. 1986; 7(2):3-12. (In Russ.)

18. Shadrikov V.D. Thought, thinking and consciousness. *Mir psikhologii* = World of Psychology. 2014; 1:17-32. Available at: http://www.mpsu.ru/sites/default/files/files/pub/mir_psychology_0_2014.pdf (accessed 10.07.2017). (In Russ.)

Submitted 14.07.2017; revised 04.09.2017; published online 29.12.2017.

About the authors:

Mergalyas M. Kashapov, Professor, Chair of Pedagogy and Pedagogical Psychology, Demidov Yaroslavl State University (14 Sovetskaya St., Yaroslavl 150003, Russia), Dr.Sci. (Psychology), **ORCID: <http://orcid.org/0000-0003-1968-090X>**, **Researcher ID: A-9980-2017**, smk007@bk.ru

Galina L. Shamatonova, Associate Professor, Chair of Social Technologies, Demidov Yaroslavl State University (14 Sovetskaya St., Yaroslavl 150003, Russia), Ph.D. (Political Science), **ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-4446-8276>**, **Researcher ID: F-8172-2014**, gshamatonova@mail.ru

Artem S. Kashapov, Senior Lecturer, Chair of Pedagogy and Pedagogical Psychology, Demidov Yaroslavl State University (14 Sovetskaya St., Yaroslavl 150003, Russia), Ph.D. (Psychology), **ORCID: <http://orcid.org/0000-0001-9629-352X>**, yarmirko@mail.ru

Irina V. Otstavnova, Director of Bakhtin Scientific Library, National Research Mordovia State University (68 Bolshevistskaya St., Saransk 430005, Russia), Ph.D. (Culturology), Associate Professor, **ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-1084-7104>**, library@mrsu.ru

Contribution of the authors:

Mergalyas M. Kashapov – formulation of the basic concept of research; critical analysis of materials and conclusions; scientific supervision.

Galina L. Shamatonova – theoretical analysis of literature; organisational and technical management during the study.

Artem S. Kashapov – writing the draft; generalisation of research results; analysis and initial conclusions.

Irina V. Otstavnova – theoretical analysis of literature; generalisation of research results.

All authors have read and approved the final manuscript.

Оценка склонностей к психосоциальным зависимостям среди студентов 17–18 лет г. Новосибирска

А. В. Лебедев, Н. И. Айзман, М. А. Суботялов,*

А. Д. Герасёв, Р. И. Айзман

*ФГБОУ ВО «Новосибирский государственный педагогический
университет», г. Новосибирск, Россия,*

** lebedev_05@mail.ru*

Введение: актуальность работы обусловлена расширением распространения различных психосоциальных зависимостей в молодежной среде и формированием молодежной субкультуры зависимого поведения. Раннее выявление лиц, проявляющих склонность к различным формам психосоциальных аддикций, позволит прогнозировать негативные тенденции в молодежной среде и своевременно оказывать им психолого-педагогическую помощь. Цель работы – определить распространенность среди студентов I–II курсов вузов г. Новосибирска склонности к различным видам психосоциальных зависимостей.

Материалы и методы: основу исследования составил опрос студентов 17–18 лет, проводимый с помощью авторской компьютерной программы. Полученные данные обработаны методами вариационной и разностной статистики.

Результаты исследования: большая часть студентов 17–18-летнего возраста проявляют внимание к здоровью и здоровому образу жизни, пищевой и трудовой активности и не имеют склонности к зависимости от психоактивных веществ. По мере взросления одни виды зависимостей у испытуемых ослабевают, другие усиливаются относительно их половой принадлежности.

Обсуждение и заключения: описанные тенденции отражают общую ситуацию в обществе, связанную с формированием молодежной субкультуры зависимого поведения к различным видам психосоциальных аддикций. Полученные результаты необходимо учитывать в профилактической и воспитательной работе в вузах. Методика выявления лиц, склонных к психосоциальным зависимостям, может получить широкое внедрение в системе образования в работе психологов, педагогов, всех специалистов, занятых в сфере профилактики и коррекции аддикций. На следующем этапе работы планируется исследование обучающихся старших классов и студентов разного возраста для выявления степени распространенности склонности к психосоциальным зависимостям в других регионах страны.

Ключевые слова: психосоциальная зависимость, риск, аддиктивное поведение, адаптация, здоровье студентов, гендерное отличие

Для цитирования: Оценка склонностей к психосоциальным зависимостям среди студентов 17–18 лет г. Новосибирска / А. В. Лебедев [и др.] // Интеграция образования. 2017. Т. 21, № 4. С. 695–708. DOI: 10.15507/1991-9468.089.021.201704.695-708



Psychosocial Addiction Assessment Among 17–18-year Old Students of Novosibirsk

A. V. Lebedev*, N. I. Aizman, M. A. Subotyalov,
A. D. Gerasev, R. I. Aizman

Novosibirsk State Pedagogical University, Novosibirsk, Russia,

*lebedev_05@mail.ru

Introduction: the article presents the results of a study of 17–18 year students from various universities of Novosibirsk and identifies the prevalence of the tendency to various forms of psychosocial dependencies among the youth. The relevance of the work is predetermined by the increased dissemination of various psychosocial addictions among the youth and formation of youth subculture of addictive behaviour. Early detection of persons exhibiting a high propensity for various forms of psychosocial addictions, will predict negative trends in the youth environment and in a timely manner provide them with psychological and pedagogical help. The aim of this work is to identify among the 1st – 2nd year students in Novosibirsk the prevalence of the propensity for different types of psychosocial dependencies.

Materials and Methods: over 10 thousand students aged from 17 to 18 years participated in the sociological study in Novosibirsk. The authors developed a special computer programme to identify propensity to addictions. The obtained results were processed using methods of variational and difference statistics.

Results: many of 17–18 year old students have no addiction. The 17–18 year old girls have a higher level of propensity to tobacco addiction compared to boys and a tendency to increase the number of people with high risk of dependence to psychoactive substances. Young men with a high propensity to dependent behaviour have a higher risk to “heavy” types of dependence than girls.

Discussion and Conclusions: the described tendencies reflect the general situation in the society, associated with the formation of youth subculture of addictive behaviour. The results should be considered in preventive and educational activities in universities. Methods for identifying addictions are effective in the correctional activity of psychologists. The authors intend to investigate the behaviour of students in high schools and in universities to reveal propensity to addictions.

Keywords: psychosocial addiction, risk, addictive behavior, adaptation, student health, gender differences

For citation: Lebedev A.V., Aizman N.I., Subotyalov M.A., Gerasev A.D., Aizman R.I. Psychosocial addiction assessment among 17–18-year old students of Novosibirsk. *Integratsiya obrazovaniya* = Integration of Education. 2017; 21(4):695-708. DOI: 10.15507/1991-9468.089.021.201704.695-708

Введение

Современная ситуация в мире характеризуется кризисными явлениями во многих сферах общественной жизни [1]. Сложные социально-экономические условия, дестабилизация финансового положения порождают у значительной части населения чувство страха перед действительностью и стремление уйти от реальности¹ [2]. В большей степени это присуще молодым людям и людям с низкими адаптационными способностями. В поисках средств защиты от возникающей фрустрации эти люди прибегают к стратегиям аддиктивного поведения [3; 4].

Вопрос изучения зависимостей имеет многовековую историю [5]. В России профессор Ц. П. Короленко, один из

основателей современной аддиктологии (науки об аддиктивном поведении), пишет, что «аддиктивное поведение («аддикция» от англ. addiction – пагубная, порочная склонность) – одна из форм деструктивного поведения, которая выражается в стремлении к уходу от реальности путем изменения своего психического состояния посредством приема некоторых веществ или постоянной фиксации внимания на определенных предметах или видах деятельности, что сопровождается развитием интенсивных эмоций» [6]. Для профилактики формирования и распространения аддикций в молодежной среде особенно актуально раннее выявление лиц с высоким риском склонности к разным видам психосоциальных зависимостей, что позволит

¹ 10 современных типов зависимости [Электронный ресурс]. URL: <http://www.infoniac.ru/news/10-sovremennyh-tipov-zavisimosti.html> (дата обращения: 15.06.2017).

оказать им своевременную квалифицированную помощь.

Цель статьи – выявить распространенность склонности к различным видам психосоциальных зависимостей среди студентов I–II курсов г. Новосибирска.

Обзор литературы

В отечественной литературе по исследуемой теме представлены данные о развивающейся компьютерной, интернет- и гаджет-зависимости детей [7]; спортивной аддикции [8]; алкогольной и табачной зависимостях [9–11]; в ряде работ описаны новые формы аддиктивного поведения: PR- и селфи-аддикции [12; 13]. В зарубежной литературе сделан акцент на исследовании таких зависимостей, как пищевая [14], наркотическая [15; 16], алкогольная и никотиновая [17–20], интернет-зависимость в контексте влияния на агрессивное поведение [21; 22], геймблинг [23; 24], зависимости от гаджетов [25] и социальных сетей [26]. Есть данные по исследованию распространения интернет-аддикции среди студентов вузов [27]. Массовых исследований практически здоровых учащихся и студентов для выявления распространенности склонности к различным видам аддиктивного поведения в Западно-Сибирском регионе мы не обнаружили, что и послужило целью нашей работы.

В литературе представлены различные методы диагностики аддиктивного поведения [28–30]. Имея большой опыт проведения мониторинга здоровья учащихся², студентов, педагогов [31] и других категорий лиц³ [32; 33], разработки электронного инструментария

для оценки их физических и психических качеств [34], нами была разработана и предложена IT-технология «Методика выявления лиц, склонных к психосоциальным зависимостям», предназначенная образовательным учреждениям для проведения интернет-тестирования учащейся молодежи по выявлению склонности к аддиктивному поведению⁴ и использованная в г. Новосибирске и области.

Материалы и методы

В 2016–2017 гг. на базе 11 вузов г. Новосибирска было обследовано 11 277 студентов 17–18 лет (4 814 юношей и 6 463 девушки). Оценку склонности к психосоциальным зависимостям проводили с помощью авторской компьютерной программы⁵ по модифицированной методике Г. В. Лозовой⁶.

Исследование проходило в компьютерных классах учреждений-участников под наблюдением педагогов. Студенты регистрировались в системе тестирования и приступали к выполнению задания, в ходе которого необходимо было ответить на 55 вопросов. На заполнение опросника давалось 60 мин. Полученные индивидуальные данные обрабатывались автоматически, после чего выявлялась оценка склонности к 12 видам зависимостей. В последующем результаты суммировались по каждому учреждению с выделением количества и процента обследуемых по полу и группам риска.

Исследуемый материал обработан методами вариационной и разностной статистики с применением непараметрических критериев Стьюдента и Фишера для независимых выборок при уровне значимости $p \leq 0,05$.

² Комплексная оценка состояния здоровья и развития детей : учеб. пособие / Р. И. Айзман [и др.]. М. : АСТ, 2006. С. 166.

³ Оценка социально-психологической адаптации и личностного потенциала студентов [Электронный ресурс] / Р. И. Айзман [и др.] // Федеральная служба по интеллектуальной собственности, Новосибирский государственный педагогический университет. Свидетельство о государственной регистрации программы для ЭВМ № 2013615200 от «11» апреля 2013 г. М.

⁴ Айзман Р. И., Лебедев А. В. Методика выявления лиц, склонных к психосоциальным зависимостям [Электронный ресурс] // Федеральная служба по интеллектуальной собственности. Новосибирский государственный педагогический университет. Свидетельство о государственной регистрации программы для ЭВМ № 2016618456 от «29» июля 2016 г. М.

⁵ Там же.

⁶ Лозовая Г. В. Методика диагностики склонности к различным зависимостям // Психологические основы педагогической деятельности : материалы 34 науч. конф. кафедры психологии СПбГУФК им. П. Ф. Лесгафта. СПб. : СПбГУФК, 2007. С. 121–124.

**Результаты исследования**

Результаты проведенного тестирования показали, что у студентов обоего пола как в 17, так и в 18-летнем возрасте не выявлены риски средней и высокой степени к каким-либо психосоциальным

зависимостям. Однако отчетливо проявились гендерные отличия по степени выраженности интересов: у девушек 17 лет отмечались достоверно более высокие показатели склонности к телевизионной, пищевой, трудовой, лекар-

Т а б л и ц а 1. Показатели склонности к различным видам зависимостей девушек и юношей 17–18 лет, баллы

Table 1. Indicators of propensity to addictions among of 17–18 year-old girls and boys, balls

Тип зависимости / Addictions	Юноши / Boys			Девушки / Girls			P между юношами и девушками / P between boys and girls	
	17 лет / 17 years (n = 3 127)	18 лет / 18 years (n = 1 687)	p	17 лет / 17 years (n = 3 924)	18 лет / 18 years (n = 2 539)	p	17 лет / 17 years	18 лет / 18 years
Алкогольная / Alcohol addiction	7,7 ± 0,07	8,3 ± 0,1	***	7,7 ± 0,06	8,2 ± 0,08	***	н/д / ns	н/д / ns
Телевизионная / Television dependence	9,2 ± 0,08	8,6 ± 0,1	***	10,2 ± 0,07	9,5 ± 0,08	***	+++	+++
Игровая / Game addiction	8,5 ± 0,07	8,2 ± 0,09	**	7,0 ± 0,05	6,6 ± 0,05	***	+++	+++
Пищевая / Food dependence	12,0 ± 0,08	12,2 ± 0,11	н/д / ns	14,0 ± 0,07	14,2 ± 0,09	н/д / ns	+++	+++
Трудовая / Labor dependence	12,4 ± 0,07	12,9 ± 0,09	***	13,2 ± 0,06	13,5 ± 0,07	**	+++	+++
Лекарственная / Drug dependence	7,7 ± 0,06	7,5 ± 0,08	н/д / ns	9,4 ± 0,07	9,2 ± 0,09	*	+++	+++
Компьютерная / Computer addiction	9,4 ± 0,08	9,5 ± 0,11	н/д / ns	8,4 ± 0,06	8,4 ± 0,07	н/д / ns	+++	+++
Табачная / Tobacco dependence	6,7 ± 0,07	6,7 ± 0,1	н/д / ns	6,0 ± 0,05	6,3 ± 0,07	***	+++	++
Здоровый образ жизни / Healthy lifestyle dependence	14,8 ± 0,09	14,8 ± 0,12	н/д / ns	15,5 ± 0,08	15,5 ± 0,09	н/д / ns	+++	+++
Наркотическая / Drug addiction	6,4 ± 0,05	6,4 ± 0,07	н/д / ns	6,1 ± 0,04	6,1 ± 0,05	н/д / ns	++	++
Общая склонность к зависимому поведению / General dependence	11,1 ± 0,07	11,1 ± 0,1	н/д / ns	11,5 ± 0,06	11,5 ± 0,08	н/д / ns	+++	++

Примечание.

Согласно методике Г. В. Лозовой, 5–11 баллов – низкий риск, 12–18 – средний, выше 19 – высокий риск формирования склонности к той или иной зависимости.

P – достоверность различий по t-критерию Стьюдента.

* – достоверные различия между 17–18-летними студентами одного пола.

* – p < = 0,05; ** – p < = 0,01; *** – p < = 0,001.

+ – достоверные различия между юношами и девушками одного возраста.

+ – p < = 0,05; ++ – p < = 0,01; +++ – p < = 0,001.

н/д – недостоверны.

Note.

According to methodology by G. V. Lozovoy: from 5 to 11 points – low risk, from 12 to 18 points – average risk, above 19 points – high risk of forming a propensity for a particular dependence.

P – reliability of differences by Student's t-test.

* – significant differences between 17-18 year old students of the same sex.

* – p < = 0,05; ** – p < = 0,01; *** – p < = 0,001.

+ – significant differences between boys and girls of the same age.

+ – p < = 0,05; ++ – p < = 0,01; +++ – p < = 0,001.

n/s – doubtful.

ственной зависимостям и стремление к здоровому образу жизни, что делает их более склонными к различным формам зависимого поведения по сравнению с юношами (общая зависимость достоверно выше), тогда как у юношей преобладали показатели игровой, компьютерной, табачной и наркотической зависимостей.

Подобная тенденция наблюдалась и в 18-летнем возрасте у исследуемых групп, что позволяет говорить о гендерных закономерностях проявлений склонности к различным формам зависимого поведения (табл. 1).

При сравнении студентов каждой гендерной группы в динамике обучения можно видеть, что к 18 годам у всех обследованных достоверно увеличилась склонность к таким зависимостям, как алкогольная и трудовая, а снизились телевизионная и игровая склонности. К сожалению, девушки за год приобрели более высокую склонность к табачной зависимости.

Сравнивая результаты тестирования с условными нормами (примечание к табл. 1), можно заключить, что низкий риск формирования зависимости отмечался по таким формам аддикций, как алкогольная, телевизионная, игровая, лекарственная, компьютерная, табачная, наркотическая и общая, тогда как в средней степени проявились склонности к пищевой, трудовой активности и ведению здорового образа жизни. Это свидетельствует о положительных социальных стремлениях студенческой молодежи.

Полученные результаты массового скрининга студентов I–II курсов вузов большого университетского мегаполиса позволяют заключить, что выраженных склонностей к различным психосоциальным зависимостям в целом не выявлено. Однако обнаружены гендерные и возрастные различия в их проявлении, что, вероятнее всего, связано с изменением социального статуса обследованных (поступлением в высшие учебные заведения, определением своего места

в студенческом коллективе, отрывом от дома и проживанием в общежитии, повышением самостоятельности, влиянием окружающей среды и т. д.). Эти данные представляют большой интерес для педагогов с целью планирования и организации воспитательной работы со студентами.

Средние результаты оценки проявления склонностей к различным формам зависимого поведения еще не дают представления о наличии или отсутствии лиц с высоким риском формирования психосоциальных зависимостей. Поэтому важно было провести дискриминатный анализ для распределения всех обследуемых по степени выраженности уровня склонности к рискованному поведению.

Как видно из таблицы 2, подавляющее число студентов имело низкий риск формирования склонности к алкогольной, табачной и наркотической зависимостям, что является весьма позитивной тенденцией в вузовской среде. Однако от 0,8 до 2,5 % лиц имели высокий риск формирования этих тяжелых психосоциальных зависимостей. Как правило, это одни и те же лица в трех группах зависимостей, что свидетельствует о высоком риске развития у них аддикции к психоактивным веществам. По анализу ответов к 18-летнему возрасту уменьшился процент студентов с низким и высоким уровнем склонности к алкогольной и табачной зависимостям, однако увеличился процент студентов со средним уровнем склонности к ним. По склонности к наркотической зависимости существенной возрастной динамики не наблюдалось, за исключением девушек. К 18 годам в 2 раза увеличился процент студенток с высоким уровнем риска развития табачной и наркотической зависимостей. Вероятно, эти изменения являются результатом самостоятельной, безконтрольной со стороны родителей жизни в общежитии и присоединения к «пробам» этих психоактивных веществ. Как известно, у девушек такие зависимости развиваются значительно быстрее, чем у юношей⁷.

⁷ Боровец Е. Н. Психофизиология : учеб. пособие. Новосибирск, 2011. 217 с.; Ерышев О. Ф. Наркомании: проявления, лечение, профилактика : моногр. СПб. : Нева, 2005. 93 с. URL: <http://elibrary.ru/item.asp?id=19530485>.



Таблица 2. Распределение обследованных студентов по уровню риска формирования склонности к разным типам зависимости, ‰

Table 2. Distribution of students according to risk of propensity to different dependencies, ‰

Тип зависимости / Dependences	Воз- раст, лет / Age, years	Уровень риска / Risk level						φ между юно- шами и девушками / φ between boys and girls
		Низкий / Low		Средний / Medium		Высокий / High		
		Юно- ши / Boys	Де- вуш- ки / Girls	Юно- ши / Boys	Де- вуш- ки / Girls	Юно- ши / Boys	Де- вуш- ки / Girls	
Алкогольная / Alcohol addiction	17	80,8	81,2	16,7	16,6	2,5	2,2	н/д / ns
	18	74,5	76,4	23,2	21,5	2,3	2,1	н/д / ns
Телевизионная / Television dependence	17	50,4	40,9	44,5	53,0	5,1	6,1	+
	18	57,4	46,8	39,6	48,5	2,9	4,7	++
Игровая / Game addiction	17	59,4	77,1	37,3	22,2	3,3	0,7	++
	18	62,4	82,8	35,0	16,7	2,6	0,5	++
Пищевая / Food dependence	17	23,5	12,1	63,9	64,9	12,6	23,0	++
	18	22,7	11,5	64,1	64,4	13,2	24,0	++
Трудовая / Labor dependence	17	15,3	10,6	77,8	78,0	6,9	11,4	++
	18	13,1	9,2	77,1	78,0	9,8	12,8	++
Лекарственная / Drug dependence	17	83,6	68,1	15,3	27,9	1,2	3,9	++
	18	85,0	70,6	13,8	25,4	1,2	3,9	++
Компьютерная / Computer addiction	17	77,1	86,4	21,2	12,9	1,8	0,7	++
	18	77,7	87,6	20,7	11,8	1,6	0,6	++
Табачная / Tobacco dependence	17	90,3	95,3	8,0	4,2	1,7	0,6	++
	18	89,8	92,9	8,7	5,9	1,5	1,2	н/д / ns
Здоровый образ жи- зни / Dependence on a healthy lifestyle	17	31,3	26,1	60,5	63,6	8,2	10,3	++
	18	30,5	24,8	62,4	67,0	7,1	8,2	н/д / ns
Наркотическая / Drug addiction	17	91,5	93,3	7,4	6,2	1,1	0,4	++
	18	91,6	93,3	7,6	5,8	0,8	0,8	н/д / ns
Общая склонность к зависимому поведению / General dependence	17	26,9	22,6	66,3	70,4	6,7	7,0	н/д / ns
	18	27,0	22,7	66,9	70,6	6,1	6,8	н/д / ns

Примечание.

φ – достоверность различий по Фишеру.

+ – достоверность различий между группами юношей и девушек одного возраста с высоким уровнем склонности к зависимому поведению.

+ – значение φ находится в зоне неопределенности; ++ – значение φ находится в зоне значимости.

н/д – недостоверны.

Note.

φ – reliability of differences according to Fisher.

+ – authenticity of differences between groups of boys and girls of the same age with a high level of addiction to dependent behaviour.

+ – φ value of φ is in zone of uncertainty; ++ – value of φ is in zone of significance.

n/s – doubtful.

При оценке склонности к другим видам зависимостей у студентов исследуемых групп было установлено, что к 18 годам как у юношей, так и у девушек отмечалась тенденция к снижению количества лиц с высоким уровнем склонности к таким зависимостям, как телевизионная, игровая, компьютерная, стремление к здоровому образу жизни; и к повышению числа студентов с пищевой и трудовой зависимостями. На прежнем уровне оставалось количество студентов со склонностью к лекарственной зависимости.

Значимые различия были получены между юношами и девушками одного возраста с высоким уровнем склонности к зависимому поведению. Среди девушек 17–18 лет, по сравнению с юношами того же возраста, было больше студенток с высокой склонностью к телевизионной, пищевой, трудовой, лекарственной зависимостям и здоровому образу жизни. Среди юношей, имеющих высокий уровень склонности к зависимому поведению, наоборот, преобладали лица с риском формирования игровой, компьютерной, табачной и наркотической зависимостями. Подводя итог, можно заключить, что среди юношей больше лиц с высокой склонностью к «тяжелым» видам зависимого поведения, чем среди девушек.

Обсуждение и заключения

Подобные исследования по выявлению склонности молодых людей к различным видам зависимого поведения (главным образом к психосоциальным аддикциям) проводятся в разных регионах России. Однако в подавляющем большинстве работ в качестве методического инструмента использованы анкеты и опросы на выявление склонности только к одному-двум видам зависимостей. Так, описаны результаты распространения среди студентов интернет-зависимости [35; 36], табачной (никотиновой) [37; 38], алкогольной [39; 40], наркотической [41] и других видов. Например, в работе Ю. Ю. Кушнеровой при изучении студентов Сибирского ин-

ститута – филиал Российской академии народного хозяйства и государственной службы при Президенте РФ установлено, что из 156 респондентов 76 чел. (почти 50 %) имели высокий риск склонности к алкогольной аддикции [39]. По данным нашего исследования, число студентов с высоким уровнем риска к алкогольной аддикции не превышало 5 %. Такие различия можно объяснить отсутствием гендерного подхода в оценке уровня данной склонности, разницей в исследуемом контингенте и используемых методах определения.

Томскими учеными Н. А. Бохан и И. В. Воеводиным проведены сравнительные исследования распространенности и особенностей аддиктивного поведения 657 студентов вузов Санкт-Петербурга и Томска [41]. Показано, что в Томске удельный вес юношей с наркотическим опытом в 3 раза превышал таковой среди девушек (31 и 10 % соответственно), в Санкт-Петербурге «феминизация» потребителей наркотиков была более выражена (41 и 25 %). Общий уровень злоупотребления алкоголем среди юношей был 51,6 % при 29,7 % среди девушек, распространенность наркотического опыта у юношей – 34,7 %, у девушек – 16,0 %. Результаты нашего исследования свидетельствуют о значительно более низком уровне склонности к психоактивным веществам как юношей, так и девушек, который не превышал нормативных значений.

В то же время Е. Н. Помосова, Д. А. Толмачев по результатам опроса 300 студентов медицинской академии Ижевска выявили, что юноши примерно в 2 раза чаще имели алкогольную зависимость, чем девушки, что практически совпадает с нашими данными [40].

Интерес для сравнения с нашими результатами представляет и исследование Т. Н. Головановой, которая также использовала методику Г. В. Лозовой на аналогичном контингенте – студентах I курса. Ею показано, что среди студентов Марийского государственного университета больше выражены склонности к любовной, пищевой и зависимости



от здорового образа жизни, и меньше – к трудовой, телевизионной, компьютерной и интернет-зависимостям [42]. В нашем же исследовании большая часть студентов этого возраста проявляла внимание к здоровью и здоровому образу жизни, пищевой и трудовой активности и не имела негативных зависимостей к психоактивным веществам. Вероятно, различия степени распространенности разных зависимостей у студентов I курса этих регионов обусловлены тем, что в Йошкар-Оле обследована очень небольшая выборка (37 студентов обоего пола), что не позволяет говорить о достоверности этих результатов.

Перспективными являются данные исследования, показавшего связь типов акцентуаций характера с формированием аддиктивного поведения студентов в зависимости от гендерных и этнических особенностей [43]. Такой подход, на наш взгляд, является актуальным для прогноза риска формирования аддиктивных склонностей, что может быть рекомендовано для внедрения в учебные заведения.

Таким образом, описанные тенденции отражают общую ситуацию в обществе, связанную со склонностью молодых людей к различным видам психосоциальных зависимостей. Полученные результаты необходимо учитывать в профилакти-

ческой и воспитательной работе в вузах. С точки зрения практического внедрения результатов статьи, разработанная модель исследования лиц на предмет склонности к зависимому поведению может быть взята на вооружение образовательными учреждениями России.

По итогам нашего исследования можно сделать следующие выводы.

1. Большая часть студентов 17–18-летнего возраста проявляют внимание к здоровью и здоровому образу жизни, пищевой и трудовой активности и не имеют негативных зависимостей к психоактивным веществам.

2. Как для юношей, так и для девушек характерна общая тенденция: к 18 годам достоверно увеличивается уровень склонности и количество студентов к таким зависимостям, как алкогольная и трудовая, а снижаются телевизионная и игровая зависимости. Девушки 17–18 лет характеризуются более высоким уровнем склонности к табачной зависимости по сравнению с юношами и тенденцией к повышению числа лиц, имеющих высокий риск развития зависимости к психоактивным веществам. У юношей, имеющих высокую склонность к зависимому поведению, более высокий риск к «тяжелым» видам зависимого поведения, чем у девушек.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. *Wasserman D.* Review of health and risk-behaviours, mental health problems and suicidal behaviours in young Europeans on the basis of the results from the EU-funded saving and empowering young lives in Europe (SEYLE) study // *Psychiatria Polska*. 2016. Vol. 50, no. 6. Pp. 1093–1107. DOI: 10.12740/PP/66954
2. *Лазаренко Д. В., Антилогова Л. Н.* Аддиктивное поведение как показатель нарушенной социализации личности // *Вестник Кемеровского государственного университета*. 2015. Т. 3, № 3. С. 68–72. DOI: 10.21603/2078-8975-2015-3-68-72
3. *Лазаренко Д. В.* Психологические факторы, определяющие склонность студентов вузов к аддиктивному поведению // *Вектор науки Тольяттинского государственного университета*. Сер.: Педагогика, психология. 2016. № 2 (25). С. 88–93. DOI: 10.18323/2221-5662-2016-2-88-93
4. *Войскунский А. Е.* Актуальные проблемы психологии зависимости от интернета // *Психологический журнал*. 2004. Т. 25, № 1. С. 90–100. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=17695337> (дата обращения: 01.07.2017).
5. *Суботялов М. А., Дружинин В. Ю.* Психосоматическое направление в традиционной аюрведической медицине // *Вестник Томского государственного университета*. История. 2013. № 4 (24). С. 169–172. URL: http://journals.tsu.ru/history/&journal_page=archive&id=919&article_id=1321 (дата обращения: 01.07.2017).
6. *Короленко Ц. П.* Аддиктивное поведение. Общая характеристика и закономерности развития // *Обзор психиатрической и медицинской психологии*. 1991. № 1. С. 27–49.

7. Янцев А. В., Кириллова А. В., Панова С. А. Компьютерная аддикция как фактор, определяющий психофизиологическое состояние организма подростков // Ученые записки Крымского федерального университета имени В. И. Вернадского. Биология, химия. 2016. Т. 2, № 3. С. 65–75. URL: <http://sn-biolchem.cfuv.ru/wp-content/uploads/2017/02/007yancev.pdf> (дата обращения: 01.07.2017).
8. Егоров А. Ю., Сабо А., Фельсендорфф О. В. Модели спортивной аддикции // Вопросы психологии. 2016. № 3. С. 96–109. URL: <http://elibrary.ru/item.asp?id=27322750> (дата обращения: 01.07.2017).
9. Лекомцев В. Т. Никотиновая аддикция среди детей и подростков // Здоровоохранение Чувашии. 2010. № 1. С. 5–6. URL: https://journal.giduv.com/numbers/2010/1/nicotine_addiction (дата обращения: 01.07.2017).
10. Мищенко В. А. Особенности копинг-стратегий школьников старших классов, склонных к алкогольной аддикции // Научное обозрение. Сер. 2: Гуманитарные науки. 2012. № 3-4. С. 99–104. <https://elibrary.ru/item.asp?id=18269652> (дата обращения: 01.07.2017).
11. Борок Н. Г., Суботялов М. А. Личностные особенности больных алкоголизмом второй стадии // Вестник Новосибирского государственного педагогического университета. 2016. № 3. С. 40–48. DOI: 10.15293/2226-3365.1603.04
12. Суходолов А. П., Бычкова А. М. «PR-аддикция» как новый вид поведенческой зависимости // Вопросы теории и практики журналистики. 2015. Т. 4, № 4. С. 321–334. DOI: 10.17150/2308-6203.2015.4(4).321-334
13. Зурабян С., Брашован Е. А. Селфи-аддикция: болезнь или способ самореализации // Международный журнал экспериментального образования. 2015. № 11-6. С. 860–862. URL: <http://expeducation.ru/ru/article/view?id=9496> (дата обращения: 30.06.2017).
14. Yu Z., Tan M. Disordered eating behaviors and food addiction among nutrition major college students // Nutrients. 2016. Vol. 8, no. 11. P. E673. DOI: 10.3390/nu8110673
15. Self-limiting non-medical pharmaceutical opioid use among young people in Sydney, Australia: An exploratory study / G. C. Dertadian [et al.] // Drug and Alcohol Review. 2017. Vol. 36, no. 5. DOI: 10.1111/dar.12474
16. Profile of people who inject drugs in Tehran, Iran / M. Amin-Esmacili [et al.] // Acta Medica Iranica. 2016. Vol. 54, no. 12. Pp. 793–805. URL: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/28120592> (дата обращения: 30.06.2017).
17. Strickland J. C., Stoops W. W. Stimulus selectivity of drug purchase tasks: A preliminary study evaluating alcohol and cigarette demand // Experimental and Clinical Psychopharmacology. 2017. Vol. 25, no. 3. Pp. 198–207. DOI: 10.1037/pha0000123
18. Osland S., Hirsch L., Pringsheim T. Smoking, alcohol and drug use in youth and adults with attention-deficit hyperactivity disorder // British Journal of Psychiatry Open. 2017. Vol. 3, no. 3. Pp. 141–146. DOI: 10.1192/bjpo.bp.116.004317
19. Polygenic risk, personality dimensions, and adolescent alcohol use problems: A longitudinal study / J. J. Li [et al.] // Journal of Studies of Alcohol and Drugs. 2017. Vol. 78, no. 3. Pp. 442–451. DOI: 10.15288/jsad.2017.78.442
20. Changes in hazardous drinking in Spanish adolescent population in the last decade (2004–2013) using a quantitative and qualitative design / A. Pérez-Milena [et al.]. 2017. DOI: 10.1016/j.aprim.2016.11.014
21. Are adolescents with internet addiction prone to aggressive behavior? The mediating effect of clinical comorbidities on the predictability of aggression in adolescents with internet addiction / L. Jae-A [et al.] // Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking. 2015. Vol. 18, issue 5. Pp. 260–267. DOI: 10.1089/cyber.2014.0568
22. Internet addiction: Prevalence and relation with mental states in adolescents / K. Kawabe [et al.] // Psychiatry and Clinical Neurosciences. 2016. Vol. 70, no. 9. Pp. 405–412. DOI: 10.1111/pcn.12402
23. Problem gambling symptomatology and alcohol misuse among adolescents: A parallel-process latent growth curve model / S. Mutti-Packer [et al.] // Psychology of Addictive Behaviors. 2017. DOI: 10.1037/adb0000261
24. Mood, motives, and money: An examination of factors that differentiate online and non-online young adult gamblers / A. L. Goldstein [et al.] // Journal of Behavioral Addictions. 2016. Vol. 5, no. 1. Pp. 68–76. DOI: 10.1556/2006.5.2016.003
25. Smartphone use and smartphone addiction among young people in Switzerland / S. Haug [et al.] // Journal of Behavioral Addictions. 2015. Vol. 4, no. 4. Pp. 299–307. DOI: 10.1556/2006.4.2015.037
26. The dimensions of facebook addiction as measured by facebook addiction Italian questionnaire and their relationships with individual differences / B. Caci [et al.] // Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking. 2017. Vol. 20, no. 4. Pp. 251–258. DOI: 10.1089/cyber.2016.0073



27. Alzayyat A., Al-Gamal E., Ahmad M. M. Psychosocial correlates of internet addiction among Jordanian university students // *Journal of Psychosocial Nursing and Mental Health Services*. 2015. Vol. 53, issue 4. Pp. 43–51. DOI: 10.3928/02793695-20150309-02
28. German guidelines on screening, diagnosis and treatment of alcohol use disorders / K. Mann [et al.] // *European Addiction Research*. 2017. Vol. 23, no. 1. Pp. 45–60. DOI: 10.1159/000455841
29. Moreno M. A., Arseniev-Koehler A., Selkie E. Development and testing of a 3-Item screening tool for problematic internet use // *Journal of Pediatrics*. 2016. No. 176. Pp. 167–172.e1. DOI: 10.1016/j.jpeds.2016.05.067
30. Examining the application of the DC-IA-A diagnostic criteria for internet addiction disorder in at-risk college students / W. Y. Hsu [et al.] // *Psychopathology*. 2015. Vol. 48, no. 6. Pp. 408–416. DOI: 10.1159/000441477
31. Айзман Р. И. Здоровье педагогов и обучающихся – ключевая задача современной школы // *Вестник Новосибирского государственного педагогического университета*. 2012. Т. 7, № 3. С. 24–35. <http://vestnik.nspu.ru/article/197> (дата обращения: 30.06.2017).
32. Мониторинг здоровья учащихся и педагогов с применением компьютера и программных средств / Р. И. Айзман [и др.] // *Народное образование*. 2010. № 6. С. 147–155. URL: <http://narodnoe.org/journals/narodnoe-obrazovanie/2010-6/monitoring-zdorovya-uchashihsya-i-pedagogov-s-primeneniem-kompyutera-i-programmnyh-sredstv> (дата обращения: 30.06.2017).
33. Компьютерная программа скрининг контроля состояния здоровья участников образовательного процесса / Р. И. Айзман [и др.] // *Сибирский учитель*. 2011. № 2. С. 36–39. URL: <http://www.sibuch.ru/node/335> (дата обращения: 30.06.2017).
34. Проблемы и задачи здоровьесберегающей деятельности в системе образования на современном этапе / Р. И. Айзман [и др.] // *Вестник Новосибирского государственного педагогического университета*. 2014. № 1. С. 9–17. DOI: 10.15293/2226-3365.1401.01
35. Жеребляк Н. А., Кабелка А. Ю., Семилетова В. А. Исследование интернет-зависимости студентов-медиков // *Прикладные информационные аспекты медицины*. 2015. Т. 18, № 1. С. 87–90. URL: http://naukavma.com/ru_RU/ru_RU/page/3/?cat=1433&submit=%D0%9E%D1%82%D0%BA%D1%80%D1%8B%D1%82%D1%8C (дата обращения: 30.06.2017).
36. Толмачев Д. А., Кузьмина Л. К., Никуфорова Г. С. Выявление интернет-зависимости у студентов медицинского вуза // *Синергия Наук*. 2017. № 10. С. 828–834. URL: <https://drive.google.com/file/d/0B64aLjnp32gibHN2WUJUdVZyRkU/view> (дата обращения: 30.06.2017).
37. Демченко А. С., Седелкова В. А. Степень зависимости от никотина среди учащихся различных вузов г. Челябинска // *Вестник Совета молодых ученых и специалистов Челябинской области*. 2015. № 3 (10). С. 52–54. URL: https://drive.google.com/file/d/0BwSk3-flMnJ_RDg2cEhyRFXFIZ1E/view (дата обращения: 30.06.2017).
38. Козлов В. А., Голенкова В. А., Деомидов Е. С. Никотиновая зависимость у студентов вузов // *Acta Medica Eurasica*. 2016. № 2. С. 12–17. URL: <http://acta-medica-eurasica.ru/single/2016/2/3> (дата обращения: 30.06.2017).
39. Кушнерова Ю. Ю. Взаимосвязь показателей процесса социально-психологической адаптации и структурных элементов эго-идентичности студентов, имеющих склонность к развитию алкогольной аддикции // *Современные проблемы науки и образования*. 2012. № 6. С. 704. URL: <http://www.science-education.ru/ru/article/view?id=7856> (дата обращения: 30.06.2017).
40. Помосова Е. Н., Толмачев Д. А. Выявление алкогольной зависимости у студентов ИГМА // *Синергия Наук*. 2017. № 11. С. 714–718. URL: <http://synergy-journal.ru/archive/article0539> (дата обращения: 30.06.2017).
41. Бохан Н. А., Воеводин И. В. Микросоциальные факторы риска аддиктивного поведения у студентов вузов // *Сибирский вестник психиатрии и наркологии*. 2009. № 1. С. 37–40. URL: <http://elibrary.ru/item.asp?id=12533471> (дата обращения: 30.06.2017).
42. Голованова Т. Н. Особенности склонности к различным видам зависимости у студентов вузов // *Вестник Марийского государственного университета*. 2016. № 1 (21). С. 69–73. URL: <http://vestnik.marsu.ru/view/journal/download.html?id=1091> (дата обращения: 30.06.2017).
43. Факторы, влияющие на формирование аддиктивного поведения у студентов медицинского вуза с учетом этнических особенностей / О. А. Карабинская [и др.] // *Сибирский медицинский журнал (Иркутск)*. 2014. Т. 126, № 3. С. 84–88. URL: <http://elibrary.ru/item.asp?id=21732916> (дата обращения: 30.06.2017).

Поступила 07.07.2017; принята к публикации 02.09.2017; опубликована онлайн 29.12.2017.

Об авторах:

Лебедев Алексей Владимирович, доцент кафедры анатомии, физиологии и безопасности жизнедеятельности ФГБОУ ВО «Новосибирский государственный педагогический университет» (630126, Россия, г. Новосибирск, ул. Виллюйская, д. 28), кандидат биологических наук, **ORCID: <http://orcid.org/0000-0001-9803-3799>**, lebedev_05@mail.ru

Айзман Нина Игоревна, доцент кафедры педагогики, психологии ФГБОУ ВО «Новосибирский государственный педагогический университет» (630126, Россия, г. Новосибирск, ул. Виллюйская, д. 28), кандидат психологических наук, **ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-4613-7753>**, nina.aizman@mail.ru

Суботьялов Михаил Альбертович, профессор кафедры анатомии, физиологии и безопасности жизнедеятельности ФГБОУ ВО «Новосибирский государственный педагогический университет» (630126, Россия, г. Новосибирск, ул. Виллюйская, д. 28), доктор медицинских наук, **ORCID: <http://orcid.org/0000-0001-8633-1254>**, subotyalov@yandex.ru

Герасёв Алексей Дмитриевич, ректор ФГБОУ ВО «Новосибирский государственный педагогический университет» (630126, Россия, г. Новосибирск, ул. Виллюйская, д. 28), доктор биологических наук, **ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-6442-3956>**, ad-gerasev@yandex.ru

Айзман Роман Иделевич, заведующий кафедрой анатомии, физиологии и безопасности жизнедеятельности ФГБОУ ВО «Новосибирский государственный педагогический университет» (630126, Россия, г. Новосибирск, ул. Виллюйская, д. 28), доктор биологических наук, **ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-7776-4768>**, aizman.roman@yandex.ru

Заявленный вклад авторов:

Лебедев Алексей Владимирович – проведение обследования; представление данных в тексте, их анализ; компьютерные работы; подготовка первоначального варианта текста.

Айзман Нина Игоревна – критический анализ и доработка текста.

Суботьялов Михаил Альбертович – подбор и анализ литературы.

Герасёв Алексей Дмитриевич – обеспечение финансирования проекта.

Айзман Роман Иделевич – научное руководство; критический анализ и доработка текста.

Все авторы прочитали и одобрили окончательный вариант рукописи.

REFERENCES

1. Wasserman D. Review of health and risk-behaviours, mental health problems and suicidal behaviours in young Europeans on the basis of the results from the EU-funded Saving and Empowering Young Lives in Europe (SEYLE) study. *Psychiatria Polska*. 2016; 50(6):1093-1107. DOI: 10.12740/PP/66954
2. Lazarenko D.V., Antilogova L.N. Addictive behaviour as the indicator of the broken socialisation of the person. *Vestnik Kemerovskogo gosudarstvennogo universiteta* = Kemerovo State University Bulletin. 2015; 3(3):68-72. DOI: 10.21603/2078-8975-2015-3-68-72
3. Lazarenko D.V. Psychological factors determining propensity for university students to addictive behaviour. *Vektor nauki Tolyattinskogo gosudarstvennogo universiteta: Pedagogika, psikhologiya* = Vector of Science of Togliatti State University: Pedagogy, Psychology. 2016; 2(25):88-93. DOI: 10.18323/2221-5662-2016-2-88-93
4. Voiskunskyy A.E. Actual problems of Internet - addiction *Psikhologicheskii zhurnal* = Psychological journal. 2004; 25(1):90-100. Available at: <https://elibrary.ru/item.asp?id=17695337> (accessed 01.07.2017). (In Russ.)
5. Subotyalov M.A., Druzhinin V.Yu. [Psychosomatic trend in traditional Ayurvedic medicine]. *Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo universiteta: Istoriya* = Tomsk State University Bulletin: History. 2013; 4(24):169-172. Available at: http://journals.tsu.ru/history/&journal_page=archive&id=919&article_id=1321 (accessed 01.07.2017). (In Russ.)
6. Korolenko Ts.P. [Addictive behaviour. General characteristics and patterns of development]. *Obozreniye psikhiatricheskoy i meditsinskoy psikhologii* = Review of psychiatric and medical psychology. 1991; 1:27-49. (In Russ.)
7. Yantsev A.V., Kirillova A.V., Panova S.A. Computer addictiya as a factor determining the psychophysiological state of organism of teenagers. *Uchenye zapiski Krymskogo federalnogo universiteta imeni V. I. Vernadskogo: Biologiya, khimiya* = Vernadsky Crimean Federal University Bulletin: Biology, Chemis-



try. 2016; 2(3):65-75. Available at: <http://sn-biolchem.cfuv.ru/wp-content/uploads/2017/02/007yancev.pdf> (accessed 01.07.2017). (In Russ.)

8. Egorov A.Yu., Sabo A., Felsendorff O.V. Models of sport addiction. *Voprosy psikhologii* = Issues of Psychology. 2016; 3:96-109. Available at: <https://elibrary.ru/item.asp?id=27322750> (accessed 01.07.2017). (In Russ.)

9. Lekomtsev V.T. [Nicotine addiction among children and adolescents]. *Zdravookhraneniye Chuvashii* = Public Health care system of Chuvashia. 2010; 1:5-6. Available at: https://journal.giduv.com/numbers/2010/1/nicotine_addiction (accessed 01.07.2017). (In Russ.)

10. Mishchenko V.A. Peculiarities of coping strategies of senior pupils, inclined to alcohol addiction. *Nauchnoye obozreniye: Gumanitarnyye nauki* = Scientific Review: Humanities. 2012; 3-4:99-104. Available at: <https://elibrary.ru/item.asp?id=18269652> (accessed 01.07.2017). (In Russ.)

11. Borok N.G., Subotyalov M.A. Personality characteristics of alcohol addicts during the second stage of alcoholism. *Vestnik Novosibirskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta* = Bulletin of the Novosibirsk State Pedagogical University. 2016; 3:40-48. DOI: 10.15293/2226-3365.1603.04

12. Sukhodolov A.P., Bychkova A.M. "PR – Addiction" as a new form of behavioral dependence. *Voprosy teorii i praktiki zhurnalistiki* = Problems of Theory and Practice of Journalism. 2015; 4(4):321-334. DOI: 10.17150/2308-6203.2015.4(4).321-334

13. Zurabyan S., Brashov E.A. [Self-addiction: A disease or a way of self-realisation]. *Mezhdunarodnyy zhurnal eksperimental'nogo obrazovaniya* = International Journal of Experimental Education. 2015; 11-6:860-862. Available at: <https://expeducation.ru/en/article/view?id=9496> (accessed 30.06.2017). (In Russ.)

14. Yu Z., Tan M. Disordered eating behaviours and food addiction among nutrition major college students. *Nutrients*. 2016; 8(11):E673. DOI: 10.3390/nu8110673

15. Dertadian G.C., Dixon T.C., Iversen J., Maher L. Self-limiting non-medical pharmaceutical opioid use among young people in Sydney, Australia: An exploratory study. *Drug and Alcohol Review*. 2017; 36(5). DOI: 10.1111/dar.12474

16. Amin-Esmaceli M., Rahimi-Movaghar A., Gholamrezaei M., Razaghi E.M. Profile of people who inject drugs in Tehran, Iran. *Acta Medica Iranica*. 2016; 54(12):793-805. Available at: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/28120592> (accessed: 30.06.2017).

17. Strickland J.C., Stoops W.W. Stimulus selectivity of drug purchase tasks: A preliminary study evaluating alcohol and cigarette demand. *Experimental and Clinical Psychopharmacology*. 2017; 25(3):198-207. DOI: 10.1037/pha0000123

18. Osland S., Hirsch L., Pringsheim T. Smoking, alcohol and drug use in youth and adults with attention-deficit hyperactivity disorder. *British Journal of Psychiatry Open*. 2017. 3(3):141-146. DOI: 10.1192/bjpo.bp.116.004317

19. Li J.J., Savage J.E., Kendler K.S., Hickman M., Mahedy L., Macleod J. [et al.] Polygenic risk, personality dimensions, and adolescent alcohol use problems: A longitudinal study. *Journal of Studies of Alcohol and Drugs*. 2017; 78(3):442-451. DOI: 10.15288/jsad.2017.78.442

20. Pérez-Milena A., Redondo-Olmedilla M.D., Martínez-Fernández M.L., Jiménez-Pulido I., Mesa-Gallardo I., Leal-Helmling F.J. Changes in hazardous drinking in Spanish adolescent population in the last decade (2004–2013) using a quantitative and qualitative design. 2017. DOI: 10.1016/j.aprim.2016.11.014

21. Jae-A.L., Reum G.A., Mi P.S., Jun-Gun K., Jun-Young L., Yeon J.H. [et al.] Are adolescents with internet addiction prone to aggressive behavior? The mediating effect of clinical comorbidities on the predictability of aggression in adolescents with internet addiction. *Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking*. 2015; 18(5):260-267. DOI: 10.1089/cyber.2014.0568

22. Kawabe K., Horiuchi F., Ochi M., Oka Y., Ueno S. Internet addiction: Prevalence and relation with mental states in adolescents. *Psychiatry and Clinical Neurosciences*. 2016; 70(9):405-412. DOI: 10.1111/pcn.12402

23. Mutti-Packer S., Hodgins D.C., El-Guebaly N., Casey D.M., Currie S.R., Williams R.J. Problem gambling symptomatology and alcohol misuse among adolescents: A parallel-process latent growth curve model. *Psychology of Addictive Behaviors*. 2017. DOI: 10.1037/adb0000261

24. Goldstein A.L., Vilhena-Churchill N., Stewart S.H., Hoaken P.N., Flett G.L. Mood, motives, and money: An examination of factors that differentiate online and non-online young adult gamblers. *Journal of Behavioral Addictions*. 2016; 5(1):68-76. DOI: 10.1556/2006.5.2016.003

25. Haug S., Castro R.P., Kwon M., Filler A., Kowatsch T., Schaub M.P. Smartphone use and smartphone addiction among young people in Switzerland. *Journal of Behavioral Addictions*. 2015; 4(4):299-307. DOI: 10.1556/2006.4.2015.037

26. Caci B., Cardaci M., Scrima F., Tabacchi M.E. The Dimensions of Facebook addiction as measured by Facebook addiction Italian questionnaire and their relationships with individual differences. *Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking*. 2017; 20(4):251-258. DOI: 10.1089/cyber.2016.0073
27. Alzayyat A., Al-Gamal E., Ahmad M.M. Psychosocial correlates of Internet addiction among Jordanian university students. *Journal of Psychosocial Nursing and Mental Health Services*. 2015; 53(4):43-51. DOI: 10.3928/02793695-20150309-02
28. Mann K., Batra A., Fauth-Bühler M., Hoch E. [et al.] German guidelines on screening, diagnosis and treatment of alcohol use disorders. *European Addiction Research*. 2017; 23(1):45-60. DOI: 10.1159/000455841
29. Moreno M.A., Arseniev-Koehler A., Selkie E. Development and testing of a 3-Item screening tool for problematic Internet use. *Journal of Pediatrics*. 2016; 176:167-172.e1. DOI: 10.1016/j.jpeds.2016.05.067
30. Hsu W.Y., Chang S.M., Chiu N.Y., Lin S.S., Tseng Y.H. Examining the application of the DC-IA-A diagnostic criteria for internet addiction disorder in at-risk college students. *Psychopathology*. 2015; 48(6):408-416. DOI: 10.1159/000441477
31. Aizman R.I. Health of teachers and aims students is a key care of modern school. *Vestnik Novosibirskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta* = Bulletin of the Novosibirsk State Pedagogical University. 2012; 7(3):24-35. Available at: <http://vestnik.nspu.ru/article/197> (accessed 30.06.2017). (In Russ.)
32. Aizman R.I., Aizman N.I., Lebedev A.V., Pletneva E.Yu., Rubanovich V.B. [Monitoring the health of students and teachers using computers and software]. *Narodnoye obrazovaniye* = Public Education. 2010; 6:147-155. Available at: <http://narodnoe.org/journals/narodnoe-obrazovanie/2010-6/monitoring-zdorovya-uchashihsya-i-pedagogov-s-primeneniem-kompyutera-i-programmnih-sredstv> (accessed 30.06.2017). (In Russ.)
33. Aizman R.I., Aizman N.I., Lebedev A.V., Rubanovich V.B. Computer program for screening the health status of participants in the educational process. *Sibirskiy uchitel* = Siberian Teacher. 2011; 2:36-39. Available at: <http://www.sibuch.ru/node/335> (accessed 30.06.2017). (In Russ.)
34. Aizman R.I., Kazin E.M., Fedorov A.I., Shinkarenko A.S. Problems and aims of health-care activity in the education system at the present stage. *Vestnik Novosibirskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta* = Novosibirsk State Pedagogical University Bulletin. 2014; 1:9-17. DOI: 10.15293/2226-3365.1401.01 (In Russ.)
35. Zhreblyuk N.A., Kabelka A.Yu., Semiletova V.A. Study of medical students Internet addiction. *Prikladnye informatsionnye aspekty meditsiny* = Applied information aspects of medicine. 2015; 18(1):87-90. Available at: http://naukavsm.com/ru_RU/ru_RU/page/3/?cat=1433&submit=%D0%9E%D1%82%D0%B%D1%80%D1%8B%D1%82%D1%8C (accessed 30.06.2017). (In Russ.)
36. Tolmachev D.A., Kuzmina L.K., Nikiforova G.S. Identifications the Internet addiction among students of medical university institutes. *Sinergiya nauk* = Synergy of Sciences. 2017; 10:828-834. Available at: <https://drive.google.com/file/d/0B64aLjnp32gibHN2WUJUdVZyRkU/view> (accessed 30.06.2017). (In Russ.)
37. Demchenko A.S., Sedelkova V.A. The degree of dependence on the nicotine among the students of the higher education institutes of Chelyabinsk. *Vestnik Soveta molodykh uchenykh i spetsialistov Chelyabinskoy oblasti* = Bulletin of Council of Young Scientists and Specialists of Chelyabinsk region. 2015; 3(10):52-54. Available at: https://drive.google.com/file/d/0BwSk3-fIMnJ_RDg2cEhyRXFIZ1E/view (accessed 30.06.2017). (In Russ.)
38. Kozlov V.A., Golenkova V.A., Deomidov E.S. Nicotine dependence in university students. *Acta Medica Eurasica*. 2016; 2:12-17. Available at: <http://acta-medica-eurasica.ru/single/2016/2/3> (accessed 30.06.2017). (In Russ.)
39. Kushnerova Yu.Yu. Correlation of indicators of social-psychological adaptation and structural elements of ego-identity of students with inclination for the development of alcohol addiction. *Sovremennye problemy nauki i obrazovaniya* = Modern problems of science and education. 2012; 6:704. Available at: <http://www.science-education.ru/ru/article/view?id=7856> (accessed 30.06.2017). (In Russ.)
40. Pomosova E.N., Tolmachev D.A. Identification of alcohol addiction in students of IGMA. *Sinergiya nauk* = Synergy of Sciences. 2017; 11:714-718. Available at: <http://synergy-journal.ru/archive/article0539> (accessed 30.06.2017). (In Russ.)
41. Bokhan N.A., Voevodin I.V. Microsocial risk factors of addictive behaviour in students. *Sibirskiy vestnik psikiatrii i narkologii* = Siberian Bulletin of Psychiatry and Narcology. 2009; 1:37-40. Available at: <https://elibrary.ru/item.asp?id=12533471> (accessed 30.06.2017). (In Russ.)
42. Golovanova T.N. Common traits of tend to addictive behavior among university students. *Vestnik Mariyskogo gosudarstvennogo universiteta* = Mari State University Bulletin. 2016; 1(21):69-73. Available at: <http://vestnik.marsu.ru/view/journal/download.html?id=1091> (accessed 30.06.2017). (In Russ.)



43. Karabinskaya O.A., Izatulin V.G., Makarov O.A., Kalyagin A.N. Factors influencing the formation of addictive behaviour in medical students based on ethnic characteristics. *Sibirskiy meditsinskiy zhurnal* = Siberian Medical Journal. 2014; 126(3):84-88. Available at: <https://elibrary.ru/item.asp?id=21732916> (accessed 30.06.2017). (In Russ.)

Submitted 07.07.2017; revised 02.09.2017; published online 29.12.2017.

About the authors:

Alexey V. Lebedev, Associate Professor, Chair of Anatomy, Physiology and Life Safety, Novosibirsk State Pedagogical University (28 Vilyuiskaya St., Novosibirsk 630126, Russia), Ph.D. (Biology), **ORCID:** <http://orcid.org/0000-0001-9803-3799>, lebedev_05@mail.ru

Nina I. Aizman, Associate Professor, Chair of Pedagogy and Psychology, Novosibirsk State Pedagogical University (28 Vilyuiskaya St., Novosibirsk 630126, Russia), Ph.D. (Psychology), **ORCID:** <http://orcid.org/0000-0002-4613-7753>, nina.aizman@mail.ru

Mikhail A. Subotyalov, Professor, Chair of Anatomy, Physiology and Life Safety, Novosibirsk State Pedagogical University (28 Vilyuiskaya St., Novosibirsk 630126, Russia), Dr.Sci. (Medicine), **ORCID:** <http://orcid.org/0000-0001-8633-1254>, subotyalov@yandex.ru

Alexey D. Gerashev, Rector of Novosibirsk State Pedagogical University (28 Vilyuiskaya St., Novosibirsk 630126, Russia), Dr.Sci. (Biology), **ORCID:** <http://orcid.org/0000-0002-6442-3956>, ad-gerasev@yandex.ru

Roman I. Aizman, Head of Chair of Anatomy, Physiology and Life Safety, Novosibirsk State Pedagogical University (28 Vilyuiskaya St., Novosibirsk 630126, Russia), Dr.Sci. (Biology), **ORCID:** <http://orcid.org/0000-0002-7776-4768>, aizman.roman@yandex.ru

Contribution of the authors:

Aleksey V. Lebedev – conducting survey; presentation of data in the text with analysis; computer processing; writing the draft.

Nina I. Aizman – critical analysis and revision of the text.

Mikhail A. Subotyalov – selection and analysis of literature.

Aleksey D. Gerashev – ensuring project funding.

Roman I. Aizman – scientific guidance; critical analysis and finalisation of the text.

All authors have read and approved the final manuscript.

АКАДЕМИЧЕСКАЯ ИНТЕГРАЦИЯ / ACADEMIC INTEGRATION

УДК 37.01:371.134:81

DOI: 10.15507/1991-9468.089.021.201704.709-722

Скрытое содержание профессионального языкового образования в социокультурном измерении

Е. Э. Шишлова, И. А. Курицын*

*ФГАОУ ВО «Московский государственный институт международных
отношений (университет) Министерства иностранных дел Российской
Федерации», г. Москва, Россия,*

** katerina.shishlova@mail.ru*

Введение: изучение содержания образования как актуальной педагогической проблемы традиционно сводится к анализу его явного аспекта, которое зафиксировано в официальных образовательных документах. Однако существенную роль в профессиональной подготовке играет и значительно менее изученный скрытый аспект содержания образования. Данное противоречие обуславливает проблему статьи: какова роль скрытого содержания образования в профессиональной языковой подготовке. Целью статьи является определение потенциального влияния скрытого содержания образования на концептуальную картину мира учащихся. Сравнение картины мира, представленной в учебниках, и картины мира учащихся позволяет определить коэффициент влияния скрытого содержания образования.

Материалы и методы: методологической основой работы является культурологическая концепция личностно ориентированного образования. Методика изучения роли скрытого содержания образования включает четыре этапа: на первом этапе определяются критерии выбора пособий для анализа и совершается их отбор; на втором – обозначаются критерии выбора социокультурных концептов для анализа и производится их отбор; на третьем – разрабатывается схема и осуществляется анализ дискурса учебников; на четвертом – определяется степень влияния скрытого содержания образования на концептуальную картину мира учащихся.

Результаты исследования: определяется структура скрытого содержания образования; разрабатывается схема анализа его предметного компонента; выявляется существенное влияние скрытого содержания образования на концептуальную картину мира учащихся, что и составляет научную новизну статьи.

Обсуждение и заключения: формулируется инновационное для отечественной педагогики понятие «скрытое содержание образования» и предлагается схема анализа его предметного компонента на примере дискурса учебных пособий по английскому языку. Подобный анализ рекомендуется к проведению при отборе учебных материалов не только в рамках языковых, но и других гуманитарных дисциплин.

Ключевые слова: скрытое содержание образования, социокультурный концепт, профессиональная языковая подготовка, анализ дискурса, отбор учебных материалов

Благодарности: авторы выражают благодарность доктору педагогических наук, профессору Е. В. Воеводе за содействие в выборе проблемы исследования, актуальной для профессиональной подготовки международных студентов, аспиранту МГИМО А. Романенко и студентам А. Ильиной и А. Короткову, оказавшим содействие в проведении экспериментальной части исследования, сотрудникам Центра научных и инновационных проектов МГИМО за предоставленную возможность участвовать в III конкурсе молодых ученых на соискание грантов по выполнению научных работ.

Для цитирования: Шишлова Е. Э., Курицын И. А. Скрытое содержание профессионального языкового образования в социокультурном измерении // Интеграция образования. 2017. Т. 21, № 4. С. 709–722. DOI: 10.15507/1991-9468.089.021.201704.709-722



Sociocultural Dimension of Hidden Content in a Professional Language Curriculum

E. E. Shishlova*, I. A. Kuritsyn

Moscow State Institute of International Relations (University) of the Ministry
of Foreign Affairs Russian Federation, Moscow, Russia,
*katerina.shishlova@mail.ru

Introduction: studying curriculum as a pedagogical problem has traditionally been reduced to the analysis of its explicit content, set in official educational documents. However, a much less studied hidden content plays a significant role in education. So, what is the role of the hidden curriculum during professional language training? The purpose of the article is to determine the potential impact of hidden curriculum on students' conceptual worldview. Comparing the worldview presented in textbooks with students' one has allowed us to estimate the rate of influence of hidden curriculum.

Materials and Methods: the methodological basis of the work is the cultural concept of personality-oriented education. The methodology for studying the role of hidden curriculum includes four stages: at the first stage, the authors set the criteria for selecting textbooks for analysis and do the selection; at the second stage, the authors select sociocultural concepts for analysis; at the third stage, the scheme of analysis is designed and the analysis of textbooks is done; at the fourth stage, the authors identify the potential influence of hidden curriculum on students' conceptual worldview.

Results: the structure of hidden curriculum has been determined and the scheme for analysing its subject component has been developed. The authors have identified a significant influence of hidden curriculum on students' worldview, which represents the scientific novelty of the article.

Discussion and Conclusions: the article gives the definition of a hidden curriculum which is new for Russian pedagogy and presents a methodology for its analysis in EFL textbooks. That analysis is recommended to be conducted when selecting teaching materials both in languages and other humanities.

Keywords: hidden curriculum, sociocultural concepts, professional language training, discourse analysis, selection of teaching materials

Acknowledgements: the authors express their sincere gratitude to Elena V. Voevoda, Dr.Sci. (Pedagogy), for her assistance in choosing the research problem relevant for the training of International Relations specialists; MGIMO students and Ph.D. students who assisted in carrying out the experimental part of the research: A. Romanenko, A. Ilyina, A. Korotkov. We are grateful to the staff of the Centre for Scientific and Innovative Projects of MGIMO for the opportunity to apply for the 3-rd competition of Young Scholars Grants for research.

For citation: Shishlova E.E., Kuritsyn I.A. Sociocultural dimension of hidden content in a professional language curriculum. *Integratsiya obrazovaniya* = Integration of Education. 2017; 21(4):709-722. DOI: 10.15507/1991-9468.089.021.201704.709-722

Введение

Отечественные исследования содержания образования традиционно посвящены его явному аспекту, зафиксированному в образовательных стандартах, планах и программах. Однако менее изученное скрытое содержание образования также оказывает значительное влияние на профессиональную подготовку. Названное противоречие определило проблему данной статьи: какова роль скрытого содержания образования в профессиональной языковой подготовке.

С целью определения базовой для данной статьи категории «скрытое содержание образования» используется культурологическая концепция содержания образования, разработанная классиками оте-

чественной педагогики И. Я. Лернером, В. В. Краевским, М. Н. Скаткиным. Если явное содержание образования обозначается, согласно культурологической концепции, как педагогически адаптированный социокультурный опыт, то скрытое содержание образования можно определить как педагогически неадаптированный социокультурный опыт, оказывающий влияние на систему эмоционально-ценностных отношений обучающихся [1]. Скрытое содержание образования, в отличие от явного, не учитывается официальными образовательными документами, не является официально декларируемым. Оно находится в тесной взаимосвязи с явным содержанием, имеет аксиологическую

природу и реализуется в эмоционально не нейтральных контекстах.

В структуре скрытого содержания образования мы выделяем два компонента: коммуникативный и предметный¹ [2]. Коммуникативный компонент выражается в педагогическом общении [3], предметный – в дискурсе учебных пособий [4; 5]. В данной статье основное внимание уделяется предметному компоненту, который, в случае обучения иностранному языку, реализуется в трансляции учащимся социокультурных норм носителей языка, отраженных в учебниках. На наш взгляд, система социокультурных норм представителей иноязычной культуры, т. е. их концептуальная картина мира, освещенная в дискурсе аутентичных учебных пособий, потенциально способна оказывать влияние на концептуальную картину мира обучающихся по данным пособиям студентов, изменяя их эмоционально-ценностные отношения к тем или иным социокультурным концептам.

Уточним, что система эмоционально-ценностных отношений к концептам составляет концептуальную картину мира человека. Анализ текста как дискурса открывает возможность изучения отраженной в нем системы социокультурных норм общества, к которому принадлежит автор.

Из немногочисленных имеющихся работ по скрытому содержанию образования основная часть посвящена, согласно определенной нами структуре, коммуникативному аспекту. Среди наиболее значимых авторов по данной проблематике можно перечислить следующих: в западной педагогике – Ф. Джексон, Дж. Дьюи, Г. Жиру, Ф. Перрену; в отечественной – И. Д. Фрумин, А. Н. Тубельский, В. А. Сухомлинский, Л. А. Окольская.

Исследование потенциального пространства иноязычной культуры

через учебники актуально для профессионального образования международных, в котором важное место занимает языковое обучение и подготовка к эффективному взаимодействию с представителями других культур в международной среде.

С учетом вышесказанного цель статьи – определение потенциального влияния скрытого содержания образования на концептуальную картину мира студентов-международников.

Задачами статьи являются:

- определение ведущего для исследования понятия «скрытое содержание образования»;
- разработка схемы анализа дискурса учебных текстов и проведение сравнительного анализа дискурса отобранных учебных пособий;
- выявление коэффициента потенциального влияния скрытого содержания образования на систему эмоционально-ценностных отношений учащихся.

Научная новизна статьи состоит в том, что в ней определяется структура скрытого содержания образования, разрабатывается схема анализа его предметного компонента, выявляется влияние скрытого содержания образования на концептуальную картину мира учащихся, которое оценивается как существенное.

Обзор литературы

Скрытый аспект содержания образования, особенно предметный компонент, фактически не исследован в педагогике. Однако в отечественной науке существует традиция изучения социокультурных норм как оказывающих влияние на эмоционально-ценностные отношения обучающихся в рамках культурологической концепции личностно ориентированного подхода к содержанию образования (И. Я. Лернер, М. Н. Скаткин и В. В. Краевский и др.)².

¹ Шишова Е. Э., Курицын И. А. Предметный и институциональный компоненты скрытого содержания образования в подготовке специалиста международного профиля (на примере гендерного концепта) // Психолого-педагогические аспекты работы преподавателя вуза. 2017. С. 145–156. URL: <http://elibrary.ru/item.asp?id=28792076> (дата обращения: 28.03.2017).

² Краевский В. В. Методология педагогики: новый этап. М.: Академия, 2006. С. 43. URL: <http://elibrary.ru/item.asp?id=20448052> (дата обращения: 28.03.2017); Краевский В. В. Теоретические основы содержания общего среднего образования. М.: Педагогика, 1983. С. 14.



В зарубежной педагогике существует смежная концепция “hidden curriculum”, которую переводят на русский язык как «скрытое содержание образования». Д. Дьюи интерпретирует скрытое содержание как полезный инструмент идеологического воспитания³. Автор термина “hidden curriculum”, Ф. Джексон, разделяет содержание образования на “formal curriculum” (явное содержание) и “hidden curriculum” (скрытое содержание)⁴. Его последователь, Дж. Генри, сравнивает побочность «скрытого содержания образования» с шумами при коммуникации⁵. Ф. Перрену и Г. Жиру рассматривают скрытое содержание как инструмент идеологического воздействия государства на обучающихся⁶, который обеспечивает воспроизводство социокультурных стереотипов в процессе социализации учащихся⁷.

В отечественной науке скрытое содержание образования рассматривалось В. А. Сухомлинским как «фон школы»⁸, И. Д. Фруминым как «контекст образования»⁹, А. Н. Тубельским как «уклад образовательного учреждения» [6].

Большинство авторов акцентируют внимание на коммуникативном компоненте скрытого содержания образования. Лишь немногие работы касаются предметного компонента. Социолог Л. А. Окольская, исследуя учебные пособия, выдвигает тезис о распространении через них социокультурных норм [7].

Несмотря на популярность в последние годы дискурсивных исследований, большинство из них посвящено анализу медийных текстов, а дискурс учебных материалов остается малоизученным. Предлагаемая в данной статье схема анализа дискурса учебников основывается на существующих отечественных (И. А. Стернин¹⁰, Е. С. Кубрякова¹¹, М. Ю. Олешков¹²) и зарубежных работах (С. Ким [9], Х. Ву [10], И. Киргоз [11], К. Шапелль [12], Дж. Ли [13], Дж. Шин [14], М. Ясин [15]). В основе данных методик лежит контент-анализ социокультурного содержания учебников, хотя конкретный предмет анализа варьируется. Н. Рашиди [16], Ц. Чао [17], М. Дехбозорги [18] и Ю. Парк [19] сравнивают степень представленности в учебниках англоязычной и местной культуры. М. Бахман [20] и С. Шах [21] анализируют представленность гендерного концепта в учебных материалах.

Особую остроту проблема изучения скрытого содержания образования приобретает применительно к профессиональной подготовке международных коммуникаторов, поскольку адекватная кросс-культурная коммуникация, по мнению Е. В. Воеводы, составляет основу их профессиональной языковой компетентности¹³ [8].

Материалы и методы

Исследование выполнено в контексте культурологической концепции лич-

³ Dewey J. *Democracy and education*. Norwood : The Macmillan Company, 1916. Pp. 94–115. URL: <https://www.gutenberg.org/files/852/852-h/852-h.htm> (дата обращения: 28.03.2017).

⁴ Jackson Ph. *Life in classrooms*. New York : Holt, Rinehart and Winston, 1968. Pp. 10–33.

⁵ Henry J. *Lernziel Entfremdung. Analysen von Unterrichtsszenen in Grundschulen* // *Der heimliche Lehrplan – Untersuchungen zum Schulunterricht*. 1975. Pp. 35–71.

⁶ Perrenoud Ph. *Curriculum: le formel, le réel, le cache. La pédagogie: une encyclopédie pour aujourd'hui*. Paris : ESF, 1993. Pp. 61–76.

⁷ Giroux H. *Theory and resistance in education*. London : Bergin & Garvey, 2001. Pp. 42–113.

⁸ Сухомлинский В. А. *Разговор с молодым директором школы*. М. : Просвещение, 1982. С. 138.

⁹ Фрумин И. Д. *Тайны школы: заметки о контекстах*. Красноярск : КГУ, 1999. С. 15.

¹⁰ Стернин И. А. *Типы значений и концепт* // *Концептуальное пространство языка : сб. науч. тр., посвященных юбилею Н. Н. Болдырева*. 2005. С. 257–282.

¹¹ Кубрякова Е. С. *О контурах новой парадигмы знания в лингвистике* // *Структура и семантика художественного текста : доклады VII междунар. конф. М., 1999*. С. 186–197. URL: <https://istina.msu.ru/publications/article/4879329> (дата обращения: 28.03.2017).

¹² Олешков М. Ю. *Лингвоконцептуальный анализ дискурса (теоретический аспект)* // *Дискурс, концепт, жанр : коллектив. моногр. Нижний Тагил : НТГСПА, 2009*. С. 68–85.

¹³ Воевода Е. В. *Основные направления профессионально ориентированной языковой подготовки специалиста-международника*. М. : МГОУ, 2009. С. 94–96.

ностно ориентированного образования с применением когнитивно-дискурсивного подхода.

Методика изучения роли скрытого содержания образования в профессиональной языковой подготовке специалистов-международников включает четыре этапа.

На первом этапе были обозначены критерии и проведен отбор учебных пособий. На основании критериев аутентичности, общезыковой направленности, комплексности курса были отобраны следующие учебники: New Headway, Inside Out, Language Leader, Straightforward.

На втором этапе были определены критерии для обозначения социокультурных концептов и проведен их отбор для анализа. На основании критериев универсальности, фундаментальности и социокультурной направленности выделены четыре базовых концепта, характеризующих общество: доминирование мужчин/женщин, индивидуализм/коллективизм, доминирование большинства/меньшинств, национализм/космополитизм.

На третьем этапе проведен сравнительный анализ дискурса отобранных учебников по характеру представленности в них названных концептов, который включал в себя стилистический и концептуальный анализ.

На четвертом этапе выяснялось максимальное потенциальное влияние скрытого содержания учебников на концептуальную картину мира обучающихся. Для этого представленность концептов в пособиях сравнивалась с концептуальной картиной мира учащихся до обучения по анализируемым книгам. Данные о концептуальной картине мира учащихся были получены посредством анкетирования студентов Московского государственного института международных отношений (МГИМО) по предварительно разработанной анкете, измерявшей их эмоционально-ценностные отношения к отобранным четырем концептам. Разница представленности социокультурных концептов в учебниках и в картине мира обучающихся и составила

максимально возможное влияние на них скрытого содержания, заложенного в учебники. Это влияние было представлено в итоговой таблице в виде баллов, процентов и коэффициента.

Результаты исследования

Для анализа скрытого содержания в дискурсе учебных пособий, используемых в преподавании английского языка студентам МГИМО, применялся стилистический и концептуальный анализ. Стилистический анализ оценивал уровень деформализации учебника, концептуальный – характер представленности социокультурных концептов в текстах. Схема анализа в единстве его двух частей показана в таблице 1.

Стилистический анализ. Реализация скрытого содержания образования, связанная с распространением норм и ценностей, вероятно в эмоционально не нейтральной среде, поэтому в ходе стилистического анализа проводится оценка общего эмоционального стиля учебника.

В результате стилистического анализа получается процентная оценка, показывающая уровень деформализации стиля учебника (при 0 % учебник полностью формален, при 100 % – абсолютно деформализован). Чем выше данная оценка, тем более эмоционально не нейтрален учебник, а значит, тем больше вероятность реализации скрытого содержания образования и, соответственно, потенциальной трансляции обучающимся норм, заложенных в дискурсе учебника.

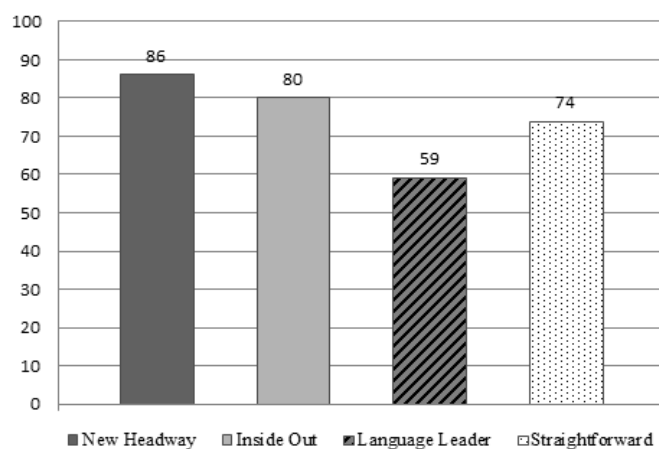
По итогам стилистического анализа получены уровни деформализации учебников (рис. 1).

Хотя уровень деформализации индивидуален и варьируется для каждого учебника, мы можем констатировать его высокий уровень во всех четырех случаях – от умеренно эмоционального стиля Language Leader до крайне эмоционального стиля New Headway. Общая тенденция состоит в том, что уровень деформализации выше среднего либо высокий. При таком уровне не нейтральности контекста вероятность реализации скрытого содержания образования



Т а б л и ц а 1. Схема анализа скрытого содержания образования в дискурсе учебных пособий
 T a b l e 1. The scheme of analysis of hidden curriculum in the discourse of textbooks

Позиции анализа / Points of analysis	Стилистический анализ / Stylistic analysis	Процент от итоговой оценки / Percent of the final assessment	Концептуальный анализ / Conceptual analysis	Процент от итоговой оценки / Percent of the final assessment
Стилистический фон / Stylistic background	Организация учебника (как научного или художественного произведения; наличие вызывающих эмпатию сюжета и героев) / Textbook organisation (as a scientific or fiction text; availability of an emotionally affecting plot and characters). Заголовки (строгие или образные) / Headings (strict or vivid). Стиль изложения (абстрактный с ограниченными примерами или конкретный с многочисленными примерами) / Narrative style (abstract one with limited examples or detailed one with numerous examples). Юмор (в прямом или косвенном значении) / Humour (direct or indirect)	40 (по 10 % за каждый пункт) / 40 (10 % per each point)	Организация учебника (выраженность концепта в стиле пособия, среди героев и в сюжете текстов) / Textbook organisation (concept representation in the book style, among the characters and in the plot). Заголовки (представленность концепта в заголовках) / Headings (concept representation in headings). Стиль изложения (примеры представленности концепта в стиле) / Narrative style (concept representation in the narrative style). Юмор (представленность концепта в юморе: в прямом или косвенном значении) / Humour (concept representation in humour, direct or indirect)	Соотношение процента веса трех позиций в итоговой оценке определяется исследователем в зависимости от уровня представленности рассматриваемого концепта в каждой из них по общей формуле: $k_1 + k_2 + k_3 = 100\%$ / The ratio of three points in the final assessment is determined depending on the level of representation of the concept in every point, according to the following formula: $k_1 + k_2 + k_3 = 100\%$
Иллюстрации / Illustrations	Уровень эмоциональности иллюстраций (выразительные или невыразительные) / Emotionality of illustrations (expressive or unexpressive ones)	30	Представленность концепта в иллюстрациях / Concept representation in illustrations	
Языковые маркеры / Language markers	Модальность текстов (их слабая или сильная эмоциональность). Определяется по наличию языковых маркеров модальности: – грамматических (восклицания, императивы, модальные глаголы, сослагательное наклонение и др.); – лексических (заниженная лексика: фразовые глаголы, разговорные слова, сленг и т. д.) / Texts modality (level of their emotionality) depending on verbal markers of modality: – grammar (exclamations, imperatives, modal verbs, Subjunctive and other emotionally non-neutral constructions); – lexical (simple vocabulary: phrasal verbs, colloquialisms, slang etc.)	30	Представленность концепта языковыми маркерами модальности / Concept representation with verbal markers of modality	



Р и с. 1. Уровень деформализации стиля учебных пособий
F i g. 1. The level of informality of the textbooks style

оценивается как высокая, что является основанием для проведения концептуального анализа.

Концептуальный анализ. В ходе концептуального анализа проводится оценка репрезентации в учебниках четырех базовых социокультурных концептов. В результате этой оценки делается вывод о том, какая концептуальная картина представлена в учебнике. Сравнение этой картины с концептуальной картиной мира читателя позволяет зафиксировать разницу, величина которой представляет собой максимальное потенциальное влияние скрытого содержания учебников на обучающихся.

Оценка степени представленности концептов осуществляется по шкале от 0 до 100 баллов, где 0 – максимально традиционалистское состояние концептов, а 100 – максимально антитрадиционалистское. В случае концепта «доминирование мужчин/женщин» полученные баллы могут значить следующее: 0 – патриархат, 50 – равенство полов, 100 – матриархат. Оценка проводится в две стадии. На первой стадии анализа по каждой из позиций (стилистический фон, иллюстрации и языковые маркеры) выставляется балльная оценка на основании сопутствующего качественного анализа с приведением наиболее ярких примеров. Математически эти три оценки можно обозначить как x , y , z . На второй стадии определяется процентный вес каждой из позиций в общей оценке, обозначаемый

как k_1 , k_2 , k_3 . Соотношение их процентного веса устанавливается индивидуально для каждого концепта в зависимости от его представленности в каждой из позиций анализа и в сумме составляет 100 % (см. табл. 1).

Формула итоговой оценки за каждый концепт:

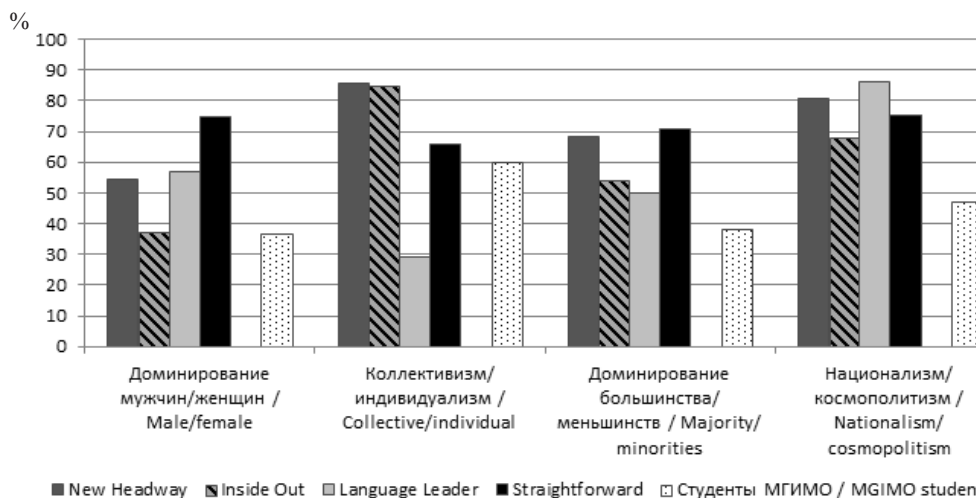
$$k_1x + k_2y + k_3z = T.$$

Например, концепт «доминирование мужчин/женщин» в учебнике New Headway оценен на 45 баллов за общий стилистический фон (x), 60 – за иллюстрации (y) и 50 – за языковые маркеры (z). В данном случае предлагается следующая формула соотношения трех позиций: 30 % – за фон (k_1), 60 – за иллюстрации (k_2) и 10 % – за языковые маркеры (k_3): $45 \times 0,3 + 60 \times 0,6 + 50 \times 0,1 = 54,5$.

Итоговая оценка за концепт (T) – 54,5, что можно интерпретировать как представленность эгалитарных отношений полов. В целом это адекватно отражает гендерную ситуацию в англоязычном мире.

Результаты концептуального анализа учебных пособий приведены на рисунке 2.

Так, на примере гендерного концепта можно заключить, что в учебниках английского языка в основном отображены эгалитарные отношения между полами. Хотя возможны и другие варианты (в частности, Language Leader отражает доминирование мужчин, а Straightforward – доминирование женщин).



Р и с. 2. Представленность социокультурных концептов в пособиях и картине мира студентов МГИМО в баллах по 100-балльной шкале

F i g. 2. Representation of the concepts in textbooks and in the world view of MGIMO students on a 0-100 points scale

Для выявления максимального потенциального влияния скрытого содержания учебников на концептуальную картину мира обучающихся представленность концептов в пособиях сравнивалась с концептуальной картиной мира студентов до обучения по анализируемым учебникам. Оценка концептуальной картины мира студентов МГИМО была получена на основе анкетирования 100 учащихся I курса факультета международных экономических отношений. Сравнив данные значения с результатами анализа дискурса учебников (т. е. картины мира студентов и картины мира, представленной в учебниках), мы узнаем разницу в значении, которая является числовым отображением максимального потенциального влияния скрытого содержания образования при его успешной реализации в процессе обучения по данным учебникам. Чем выше эта числовая разница, тем сильнее потенциально могут измениться эмоционально-ценностные отношения студентов к рассмотренным концептам в рамках их концептуальной картины мира.

Рассматривая концепт «доминирование мужчин/женщин», можно констатировать, что учебник Straightforward потенциально способен сильнее всех остальных пособий «сместить» отно-

шение учащихся в сторону антитрадиционализма. Обучение по New Headway и Language Leader может привести к формированию эгалитарного отношения к гендерным ролям. Напротив, обучение по Inside Out не окажет заметного влияния на отношение обучающихся к данному концепту, поскольку его представленность в учебниках практически совпадает с эмоционально-ценностным отношением к нему студентов до обучения.

Можно констатировать общую тенденцию: хотя представленность отдельных концептов несколько варьируется, рассматриваемые учебники могут способствовать формированию более антитрадиционалистской концептуальной картины мира, распространяя социокультурные нормы равенства полов, признания прав меньшинств, выраженного индивидуализма и космополитизма, которые менее характерны для студентов МГИМО (являющихся представителями русской культуры), чем для представителей англоязычной культуры. В зависимости от заявленных воспитательных целей языковой подготовки подобное скрытое содержание учебников может помогать или мешать их реализации, и соответственно, целесообразность использования этих пособий в учебном процессе нуждается в рефлексии.



Проиллюстрируем влияние скрытого содержания на примере учебника New Headway. Максимальное потенциальное влияние скрытого содержания на обучающихся через дискурс данного пособия представляет собой разницу между представленностью концептов в пособии и в концептуальной картине мира обучающихся. В случае студентов МГИМО учебник New Headway потенциально может сдвинуть их эмоционально-ценностные отношения к данным концептам в сторону антитрадиционализма в среднем на 29 баллов по 100-балльной шкале, т. е. на 61 % от изначального значения. Данная оценка представляет собой среднее арифметическое из оценок по 4 концептам: на 18 баллов (49,5 %) в сторону доминирования женщин (в итоге это дает 54,5 баллов, что интерпретируется как эгалитарные гендерные отношения), на 25,5 (42,5) – к индивидуализму, на 30,5 (80) – в сторону доминирования меньшинств, на 33,5 баллов (71 %) – к космополитизму.

Таблица 2 демонстрирует влияние на обучающихся скрытого содержания образования и предлагает средние значения по всем пособиям для каждого из концептов и средние значения влияния по четырем концептам для каждого из пособий. В итоге можно вывести общее среднее значение влияния по четырем концептам всех пособий. Последние способны потенциально повлиять на картину мира учащихся следующим образом: у студентов МГИМО – вызвать изменение на 20 баллов по 100-балльной шкале в сторону антитрадиционализма (или на 48 % от изначального значения). Процентное изменение эмоционально-ценностного отношения к данным концептам можно перевести в десятичную дробь, которая будет обозначать коэффициент влияния скрытого содержания образования. Таким образом, средний коэффициент влияния скрытого содержания образования на обучающихся МГИМО составляет 1,48.

Т а б л и ц а 2. Максимальное потенциальное влияние скрытого содержания учебников на студентов МГИМО*

T a b l e 2. Maximum potential influence of hidden curriculum of the textbooks on MGIMO students

Учебники / Textbooks	Домини- рование мужчин/ женщин / Male/female	Коллекти- визм/инди- видуализм / Collective / individual	Домини- рование большин- ства/мень- шинств / Majority/ minorities	Национа- лизм/космо- политизм / Nationalism/ cosmopoliti- sm	Общее сред- нее влияние по 4 концеп- там / Average influence in 4 concepts
New Headway	+ 18,0 + 49,5 % 1,495	+ 25,5 + 42,5 % 1,425	+ 30,5 + 80,0 % 1,8	+ 33,5 + 71,0 % 1,71	+ 29,0 + 61,0 % 1,61
Inside Out	+ 0,5 + 1,5 % 1,015	+ 25,0 + 41,5 % 1,415	+ 16,0 + 42,0 % 1,42	+ 21,0 + 44,5 % 1,445	+ 15,5 + 32,0 % 1,32
Language Leader	+ 20,5 + 56,0 % 1,56	- 31,0 - 51,5 % 0,485	+ 12,0 + 31,5 % 1,315	+ 39,0 + 83,0 % 1,83	+ 10,0 + 30,0 % 1,3
Straightforward	+ 38,5 + 105,5 % 2,055	+ 6,0 + 10,0 % 1,1	+ 33,0 + 87,0 % 1,87	+ 28,5 + 75,0 % 1,75	+ 26,5 + 69,5 % 1,695
Общее влияние по 4 учебникам / Aver- age influence of 4 textbooks	+ 19,5 + 53,0 % 1,53	+ 6,5 + 10,5 % 1,105	+ 23,0 + 60,0 % 1,6	+ 30,5 + 68,5 % 1,685	+ 20,0 + 48,0 % 1,48

* Указаны изменения в баллах по 100-балльной шкале, изменения в процентах и коэффициенты влияния / The influence is given in 0-100 points, as a percent and as a quotient



Этот коэффициент представляет собой величину K_{hc} , получаемую в результате деления величины представленности концепта в пособии (T) на величину эмоционально-ценностного отношения студентов к данному концепту до обучения по пособию (S):

$$T / S = K_{hc}.$$

Коэффициент влияния, отличный от 1, указывает на наличие трансляции социокультурных норм. Значение K_{hc} менее 1 указывает на изменение отношений в сторону традиционализма, более 1 – на изменение в сторону антитрадиционализма. Как следует из таблицы 2, в большинстве случаев ожидается изменение отношений на более антитрадиционалистские. Исключение представляет учебник Language Leader, который может сформировать у обучающегося более традиционалистское отношение к роли личности в обществе.

По нашему мнению, влияние может считаться существенным при отклонении K_{hc} более чем на 0,3 от 1 в обе стороны, т. е. при значениях коэффициента менее 0,7 и более 1,3. Это соответствует 30 % изменению эмоционально-ценностных отношений обучающихся от начального состояния до обучения по учебнику. Мы полагаем, что обнаружение существенной трансляции означает необходимость критического осмысления целесообразности использования пособия со стороны преподавателя. В случае анализируемых учебников их средние коэффициенты выходят за пределы указанных нами пороговых значений (только Language Leader показывает значение 1,3, что находится на самой грани установленного диапазона). Принимая во внимание величины указанных итоговых значений, можно заключить, что данные учебники потенциально способны оказать существенное влияние на концептуальную картину мира студентов.

Итак, при использовании данных учебных пособий в языковой подготовке вероятно скрытая трансляция социокультурных норм, отраженных в учебниках. Целесообразность такой трансляции в рам-

ках учебного процесса зависит от поставленных образовательных задач и может как способствовать, так и препятствовать их реализации.

Обсуждение и заключения

Проведенная работа позволила решить поставленные в статье задачи, подтвердить гипотезу о наличии скрытого содержания в текстах учебных материалов и возможности его потенциального влияния на картину мира обучающихся. Авторы предлагают удобную и легко воспроизводимую схему анализа скрытого содержания, которая включает стилистическую и концептуальную части.

Выявлено существенное потенциальное влияние учебных пособий на систему эмоционально-ценностных отношений учащихся. Использованная методика изучения роли скрытого содержания образования, включающая четыре этапа, позволила определить коэффициент влияния, который составил 1,48. Определены пороговые значения коэффициента влияния (0,7; 1,3), отклонение от которых означает наличие существенного влияния скрытого содержания образования на концептуальную картину мира учащихся, что требует осмысления преподавателем соответствия учебника образовательным целям.

Данное исследование способствует совершенствованию образовательного процесса на этапах отбора и использования учебных материалов. Предложенный авторский анализ скрытого содержания не ограничивается языковыми учебниками, он применим и к учебным материалам других дисциплин, прежде всего гуманитарного цикла.

Данные, полученные в результате изучения представленности социокультурных концептов в дискурсе учебников по английскому языку, могут оказаться полезными при разработке аналогичных учебников по русскому языку для иностранных обучающихся. Механизм социокультурной трансляции через обучение языку может быть использован для продвижения русской культуры в рамках политики мягкой силы.

Проблема скрытого содержания профессионального языкового образования остается актуальной и требует дальнейшего исследования, в частности, проведения формирующего эксперимента, в ходе которого необходимо оценить эмоционально-ценностные отношения студентов, обучающихся по аутентичным учебникам, и тех, кто обучается

по учебникам отечественных авторов. Проведение подобного эксперимента позволило бы улучшить понимание механизма скрытой социокультурной трансляции норм иноязычной культуры в образовательном процессе, что в итоге способствовало бы совершенствованию отбора содержания профессионального языкового образования.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Шишлова Е. Э. Скрытое содержание профессионального образования: гендерный аспект // Человеческий капитал. 2016. № 11. С. 50–52. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=27340492> (дата обращения: 28.03.2017).
2. Курицын И. А. Анализ содержания образования в профессиональной языковой подготовке студентов международных // Известия Южного федерального университета. 2016. № 9. С. 79–88. URL: http://pedsciencemag.ddk.com.ru/bulletin/?pageIDD=4&MAGAZINE_IDD=106&command=getArticle&ArticleId=2071 (дата обращения: 28.03.2017).
3. Шишлова Е. Э. Скрытое содержание образования как механизм воспроизводства гендерных стереотипов в коммуникативной среде вуза // Современная коммуникативистика. 2016. № 4. С. 61–64. DOI: 10.12737/20977
4. Курицын И. А. Скрытое содержание образования в дискурсе языковых учебных пособий // Современная коммуникативистика. 2016. № 5. С. 58–63. DOI: 10.12737/21933
5. Курицын И. А. Дискурс языковых учебных пособий как канал репрезентации скрытого содержания образования // Современная коммуникативистика. 2017. № 2. С. 41–45. DOI: 10.12737/24875
6. Тубельский А. Н. Уклад школьной жизни – скрытое содержание образования // Вопросы образования. 2007. № 4. С. 177–180. URL: <https://vo.hse.ru/2007--4/26551889.html> (дата обращения: 28.03.2017).
7. Окольская Л. А. Трудные ценности и нормы в содержании учебников для начальной школы: сегодня и 20 лет назад // Вопросы образования. 2007. № 2. С. 68–85. URL: <https://vo.hse.ru/2007--2/26552063.html> (дата обращения: 28.03.2017).
8. Воевода Е. В. Профессиональная языковая подготовка студентов-международников: вопросы дидактики // Вестник МГИМО Университета. 2013. № 1 (28). С. 9–12. URL: <http://www.vestnik.mgimo.ru/tazdely/pedagogika/professionalnaya-yazykovaya-podgotovka-studentov-mezhdunarodnikov-voprosy> (дата обращения: 28.03.2017).
9. Kim S. Y., Paek J. An analysis of culture-related content in English textbooks // Linguistic Research. 2015. Vol. 32. Pp. 83–104. URL: http://isli.khu.ac.kr/journal/content/data/32_S/5.pdf (дата обращения: 28.03.2017).
10. Wu J. A content analysis of the cultural content in the EFL Textbooks // Canadian Social Science. 2010. Vol. 6, no. 5. Pp. 137–144. URL: <http://www.cscanada.net/index.php/css/article/view/j.css.1923669720100605.016/1128> (дата обращения: 28.03.2017).
11. Kirkgöz Y., Agcam R. Exploring culture in locally published English textbooks for primary education in Turkey // CEPS Journal: Center for Educational Policy Studies Journal. 2011. Vol. 1, no. 1. Pp. 153–167. URL: http://www.pedocs.de/volltexte/2012/6537/pdf/CEPS_2011_1_Kirkgoez_Exploring_culture_D_A.pdf (дата обращения: 28.03.2017).
12. Chapelle C. A. A hidden curriculum in language textbooks: Are beginning learners of French at US universities taught about Canada? // The Modern Language Journal. 2009. Vol. 93, no. 2. Pp. 139–152. DOI: 10.1111/j.1540-4781.2009.00852.x/full
13. Lee J. F. K. A hidden curriculum in Japanese EFL textbooks: Gender representation // Linguistics and Education. 2014. Vol. 27. Pp. 39–53. URL: <http://repository.lib.ied.edu.hk/jspui/handle/2260.2/15427> (дата обращения: 28.03.2017).
14. Shin J., Eslami Z. R., Chen W. C. Presentation of local and international culture in current international English-language teaching textbooks // Language, Culture and Curriculum. 2011. Vol. 24, no. 3. Pp. 253–268. DOI: 10.1080/07908318.2011.614694



15. Linguistic sexism in Qatari primary mathematics textbooks / M. S. M. Yasin [et al.] // GEMA: Online Journal of Language Studies. 2012. Vol. 12, no. 1. Pp. 53–68. URL: https://www.researchgate.net/publication/289726551_Linguistic_sexism_in_Qatari_primary_Mathematics_textbooks (дата обращения: 28.03.2017).
16. Rashidi N., Meihami H. Hidden curriculum: An analysis of cultural content of the ELT textbooks in inner, outer, and expanding circle countries // Cogent Education. 2016. Vol. 3, no. 1. Pp. 1–17. DOI: 10.1080/2331186X.2016.1212455
17. Chao T. C. The hidden curriculum of cultural content in internationally published ELT textbooks: A closer look at new American inside out // The Journal of Asia TEFL. 2011. Vol. 8, no. 2. Pp. 189–210. URL: https://www.researchgate.net/publication/286980308_The_hidden_curriculum_of_cultural_content_in_internationally_published_ELt_textbooks_A_closer_look_at_new_American_inside_out (дата обращения: 28.03.2017).
18. Dehbozorgi M., Amalsaleh E., Kafipour R. Exploring cultural content of three prominent EFL textbooks in Iran (A case study of American English files, top notch and four corners) // Acta Didactica Napocensia. 2014. Vol. 7, no. 1. Pp. 69–81. URL: <https://eric.ed.gov/?id=EJ1053253> (дата обращения: 28.03.2017).
19. Park Y. H. College English textbooks: An analysis of their cultural content // English Teaching. 1999. Vol. 54, no. 1. Pp. 43–66. URL: http://kate.bada.cc/wp-content/uploads/2015/02/kate_54_1_3.pdf (дата обращения: 28.03.2017).
20. Bahman M., Rahimi A. Gender representation in EFL materials: an analysis of English textbooks of Iranian high schools // Procedia-Social and Behavioral Sciences. 2010. Vol. 9. Pp. 273–277. DOI: 10.1016/j.sbspro.2010.12.149
21. Shah S. F. Gender inclusion: A neglected aspect of the English textbooks in Pakistan // International Journal of Social Sciences and Education. 2012. Vol. 3, no. 1. Pp. 118–127. URL: <http://ijsse.com/sites/default/files/issues/2012/Volume%203%20issue%201/Papers/Paper-13.pdf> (дата обращения: 28.03.2017).

Поступила 09.04.2017; принята к публикации 25.05.2017; опубликована онлайн 29.12.2017.

Об авторах:

Шишлова Екатерина Эдуардовна, доцент кафедры педагогики и психологии ФГАОУ ВО «Московский государственный институт международных отношений (университет) Министерства иностранных дел Российской Федерации» (119454, Россия, г. Москва, пр. Вернадского, д. 76), **ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-3080-7003>**, **Researcher ID: E-6730-2017**, katerina.shishlova@mail.ru

Курицын Иван Андреевич, аспирант кафедры педагогики и психологии ФГАОУ ВО «Московский государственный институт международных отношений (университет) Министерства иностранных дел Российской Федерации» (119454, Россия, г. Москва, пр. Вернадского, д. 76), **ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-4002-8484>**, **Researcher ID: E-8757-2017**, espero91@list.ru

Заявленный вклад авторов:

Шишлова Екатерина Эдуардовна – научное руководство и консультирование на всех этапах исследования; определение сущности и структуры ведущего для исследования понятия скрытого содержания образования; разработка методики анализа предметного аспекта скрытого содержания образования; создание средств анкетирования обучающихся; критический анализ проблемы, методов и результатов исследования.

Курицын Иван Андреевич – инициация изучения инновационной для педагогики проблемы скрытого содержания образования; разработка теоретико-методологических основ исследования; разработка и апробация авторской схемы анализа предметного аспекта скрытого содержания образования; проведение статистической обработки результатов анкетирования обучающихся; обобщение и осмысление результатов экспериментальной работы и их оформление.

Все авторы прочитали и одобрили окончательный вариант рукописи.



REFERENCES

1. Shishlova E.E. Hidden curriculum of professional education: gender aspect. *Chelovecheskii kapital* = Human Capital. 2016; 11:50-52. Available at: <https://elibrary.ru/item.asp?id=27340492> (accessed 28.03.2017). (In Russ.)
2. Kuritsyn I.A. [Analysis of education content in professional linguistic preparation of international relations students]. *Izvestiia Yuzhnogo federalnogo universiteta* = News Bulletin of Southern Federal University. 2016; 9:79-88. Available at: http://pedsciencemag.ddk.com.ru/bulletin/?pageIDD=4&MAGAZINE_IDD=106&command=getArticle&ArticleIdd=2071 (accessed 28.03.2017). (In Russ.)
3. Shishlova E.E. The hidden curriculum as a mechanism of reproducing gender stereotypes in the communicative environment of the university. *Sovremennaya kommunikativistika* = Modern Communication Studies. 2016; 4:61-64. DOI: 10.12737/20977
4. Kuritsyn I.A. Hidden curriculum in foreign language course books. *Sovremennaya kommunikativistika* = Modern Communication Studies. 2016; 5:58-63. DOI: 10.12737/21933
5. Kuritsyn I.A. Discourse of manuals and textbooks as a channel of representing hidden curriculum in foreign language teaching. *Sovremennaya kommunikativistika* = Modern Communication Studies. 2017; 2:41-45. DOI: 10.12737/24875
6. Tubelskiy A.N. [School life and its implicit education content]. *Voprosy obrazovaniya* = Educational Studies. 2007; 4:177-180. Available at: <https://vo.hse.ru/2007--4/26551889.html> (accessed 28.03.2017). (In Russ.)
7. Okolskaya L.A. [Work values and norms in primary school textbooks: today and 20 years ago]. *Voprosy obrazovaniya* = Educational Studies. 2007; 2:68-85. Available at: <https://vo.hse.ru/2007--2/26552063.html> (accessed 28.03.2017). (In Russ.)
8. Voevoda E.V. Professional language training of students of international relations: didactics. *Vestnik MGIMO Universiteta* = Bulletin of MGIMO University. 2013; 1(28):9-12. Available at: <http://www.vestnik.mgimo.ru/razdely/pedagogika/professionalnaya-yazykovaya-podgotovka-studentov-mezhdunarodnikov-voprosy> (accessed 28.03.2017). (In Russ.)
9. Kim S.Y., won Paek J. An analysis of culture-related content in English textbooks. *Linguistic Research*. 2015; 32:83-104. Available at: http://isli.khu.ac.kr/journal/content/data/32_S/5.pdf (accessed 28.03.2017).
10. Wu J.A Content analysis of the cultural content in the EFL textbooks. *Canadian Social Science*. 2010; 6(5):137-144. Available at: <http://www.cscanada.net/index.php/css/article/view/jcss.1923669720100605.016/1128> (accessed 28.03.2017).
11. Kirkgöz Y., Agcam R. Exploring culture in locally published English textbooks for primary education in Turkey. *CEPS Journal: Center for Educational Policy Studies Journal*. 2011; 1(1):153-167. Available at: http://www.pedocs.de/volltexte/2012/6537/pdf/CEPS_2011_1_Kirkgoez_Exploring_culture_D_A.pdf (accessed 28.03.2017).
12. Chapelle C.A. A hidden curriculum in language textbooks: Are beginning learners of French at US universities taught about Canada? *The Modern Language Journal*. 2009; 93(2):139-152. DOI: 10.1111/j.1540-4781.2009.00852.x/full
13. Lee J.F.K. A hidden curriculum in Japanese EFL textbooks: Gender representation. *Linguistics and Education*. 2014; 27:39-53. Available at: <http://repository.lib.ied.edu.hk/jspui/handle/2260.2/15427> (accessed 28.03.2017).
14. Shin J., Eslami Z.R., Chen W.C. Presentation of local and international culture in current international English-language teaching textbooks. *Language, Culture and Curriculum*. 2011; 24(3):253-268. DOI: 10.1080/07908318.2011.614694
15. Yasin M.S.M. et al. Linguistic sexism in Qatari primary mathematics textbooks. *GEMA: Online Journal of Language Studies*. 2012; 12(1):53-68. Available at: https://www.researchgate.net/publication/289726551_Linguistic_sexism_in_Qatari_primary_Mathematics_textbooks (accessed 28.03.2017).
16. Rashidi N., Meihami H. Hidden curriculum: An analysis of cultural content of the ELT textbooks in inner, outer, and expanding circle countries. *Cogent Education*. 2016; 3(1):1-17. DOI: 10.1080/2331186X.2016.1212455
17. Chao T.C. The hidden curriculum of cultural content in internationally published ELT textbooks: A closer look at new American inside out. *The Journal of Asia TEFL*. 2011; 8(2):189-210. Available at: https://www.researchgate.net/publication/286980308_The_hidden_curriculum_of_cultural_content_in_internationally_published_ELt_textbooks_A_closer_look_at_new_American_inside_out (accessed 28.03.2017).



18. Dehbozorgi M., Amalsaleh E., Kafipour R. Exploring cultural content of three prominent EFL textbooks in Iran (A case study of American English files, top notch and four corners). *Acta Didactica Napocensia*. 2014; 7(1):69-81. Available at: <https://eric.ed.gov/?id=EJ1053253> (accessed 28.03.2017).
19. Park Y.H. College English textbooks: An analysis of their cultural content. *English Teaching*. 1999; 54(1):43-66. Available at: http://kate.bada.cc/wpcontent/uploads/2015/02/kate_54_1_3.pdf (accessed 28.03.2017).
20. Bahman M., Rahimi A. Gender representation in EFL materials: an analysis of English textbooks of Iranian high schools. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*. 2010; 9:273-277. DOI: 10.1016/j.sbspro.2010.12.149
21. Shah S.F. Gender inclusion: A neglected aspect of the English textbooks in Pakistan. *International Journal of Social Sciences and Education*. 2012; 3(1):118-127. Available at: <http://ijsse.com/sites/default/files/issues/2012/Volume%203%20issue%201/Papers/Paper-13.pdf> (accessed 28.03.2017).

Submitted 09.04.2017; revised 25.05.2017; published online 29.12.2017.

About the authors:

Ekaterina E. Shishlova, Associate Professor, Chair of Pedagogy and Psychology, Moscow State Institute of International Relations (University) of the Ministry of Foreign Affairs Russian Federation (76 Prospect Vernadskogo, Moscow 119454, Russia), **ORCID:** <http://orcid.org/0000-0002-3080-7003>, **Researcher ID:** E-6730-2017, katerina.shishlova@mail.ru

Ivan A. Kuritsyn, Ph.D. student, Chair of Pedagogy and Psychology, Moscow State Institute of International Relations (University) of the Ministry of Foreign Affairs Russian Federation (76 Prospect Vernadskogo, Moscow 119454, Russia), **ORCID:** <http://orcid.org/0000-0002-4002-8484>, **Researcher ID:** E-8757-2017, espero91@list.ru

Contribution of the authors:

Ekaterina E. Shishlova – research supervision and counseling at all stages of the research; defining the essence and structure of the main notion for the research – hidden curriculum; elaboration of the methodology of analysing the subject component of hidden curriculum; development of the questionnaire for surveying students; critical analysis of the problem, methods and results of the research.

Ivan A. Kuritsyn – initiation of studying an innovative for Russian pedagogy problem of hidden curriculum; development of theoretical and methodological basis of the research; development and approbation of the original scheme of analysis of the subject component of hidden curriculum; statistical processing of the students' survey results; concluding and interpreting the results of the research and their textual presentation.

All authors have read and approved the final manuscript.

Социальные критерии экологической ответственности молодежи

И. В. Цветкова, Т. Н. Иванова*

ФГБОУ ВО «Тольяттинский государственный университет»,

г. Тольятти, Россия,

** aleksandr.kozlov@mail.ru*

Введение: актуальность исследования вызвана тем, что цели формирования экологической ответственности молодежи тесно связаны с обеспечением национальной экологической безопасности и реализацией задач устойчивого развития общества. Новизна подхода состоит в выделении системы критериев экологической ответственности молодежи, которые нацелены на формирование комплексного подхода к организации экологического образования и воспитания. Цель статьи – проверка гипотезы о различиях структуры и уровней экологической ответственности студентов в зависимости от специализации обучения.

Материалы и методы: эмпирической базой исследования послужило анкетирование студентов высших учебных заведений г. Тольятти. Метод анкетирования позволяет выявить мнения студентов разных специализаций об экологической ответственности и установить различия между группами респондентов.

Результаты исследования: анализ результатов показал, что аксиологическая, когнитивная и деятельностная компоненты в структуре экологической ответственности сформированы у студентов разных специализаций неодинаково: у некоторых опрошенных ценностные аспекты преобладают над когнитивными и деятельностными. Отмечены существенные различия когнитивной составляющей в структуре экологической ответственности между группами студентов. Деятельностная компонента у представителей двух групп развита в меньшей степени. Это свидетельствует об отсутствии комплексного подхода к экологическому образованию и воспитанию.

Обсуждение и заключения: экологическая ответственность в сознании современной молодежи чаще ассоциируется с общими мировоззренческими категориями, чем с практическими действиями. Это характерно для студенческой молодежи вне специализации обучения. Практическое значение результатов исследования состоит в возможности применения структуры критериев экологической ответственности для организации мониторинга с целью повышения эффективности экологического просвещения.

Ключевые слова: социальный критерий, экологическая ответственность, молодежь, студент, экологическое знание, экологическая ценность, мероприятие экологической направленности

Благодарности: статья опубликована при поддержке гранта РФФИ № 17-46-630560 р_а «Концептуальная инновационная модель социо-эколого-экономической системы Самарского региона».

Для цитирования: Цветкова И. В., Иванова Т. Н. Социальные критерии экологической ответственности молодежи // Интеграция образования. 2017. Т. 21, № 4. С. 723–735. DOI: 10.15507/1991-9468.089.021.201704.723-735



Social Criteria of Young People's Environmental Responsibility

I. V. Tsvetkova*, T. N. Ivanova

Togliatti State University, Togliatti, Russia,

*aleksandr.kozlov@mail.ru

Introduction: the article deals with the process of nurturing environmental responsibility among young people. The challenge of environmental responsibility is correlated with ensuring national environmental security and implementing methods of sustainable development of society. The timeliness of the research lies in defining a system of criteria for the environmental responsibility among young people. These methods contribute to the formation of an integrated approach to the organisation of environmental education and upbringing. The purpose of this article is to test hypotheses about the differences of structure and levels of environmental responsibility of students, depending on specialization training.

Materials and Methods: empirical basis of research was based on the survey of students at higher education institutions of Togliatti. Questionnaire method gives an opportunity to reveal the opinions of students of various specialisations of environmental responsibility and to establish differences between groups of respondents.

Results: students of different specialisations have different levels of axiological, cognitive and activity components in the structure of environmental responsibility: the value aspect prevails over cognitive and activity aspects. The authors found significant differences in the cognitive component of environmental responsibility in environmental students compared to students of other specialisations. The activity component in two groups is hardly developed. It testifies to the lack of an integrated approach to environmental education and upbringing in universities.

Discussion and Conclusions: environmental responsibility in the minds of modern young people is usually associated with common worldview categories than with practical actions. This is typical view for all students, regardless of the specialisation. The results of the study can be applied to the criteria of environmental responsibility to improve the effectiveness of environmental education.

Keywords: social criteria, environmental responsibility, youth, student, environmental knowledge, environmental value, environmental orientation activity

Acknowledgements: the article was published with the support of RFBR grant No. 17-46-630560 RA "Conceptual innovation model of socio-ecological-economic system of the Samara region".

For citation: Tsvetkova I.V., Ivanova T.N. Social criteria of young people's environmental responsibility. *Integratsiya obrazovaniya* = Integration of Education. 2017; 21(4):723-735. DOI: 10.15507/1991-9468.089.021.201704.723-735

Введение

Понятие «экологическая ответственность» тесно связано с решением задач современного образования по формированию личностных и профессиональных качеств, способствующих устойчивому развитию общества. На мировом уровне данная категория рассматривается в контексте выполнения обязательств, которые следуют из международных соглашений по охране окружающей среды. Некоторые зарубежные исследователи отмечают, что решение экологических проблем в современных условиях тесно связано с соблюдением прав человека [1]. В российском обществе категория «экологическая ответственность» рассматривается в контексте мер по обеспечению экологической безопасности [2].

Научная проблема исследования состоит в том, что феномен экологической ответственности имеет сложный комплексный характер и представляет интеграцию экологических ценностей, способов принятия решений и реализации деятельности индивидуальных и коллективных субъектов в соответствии с этическими и правовыми нормами. Современной системе образования необходима система социальных критериев, позволяющих оценивать уровень формирования различных структурных элементов экологической ответственности. Это может стать одним из факторов повышения эффективности экологического образования и воспитания за счет придания им комплексного непрерывного характера.

Экологическая ответственность – характеристика деятельности социальных субъектов, которая формируется на различных ступенях образования и воспитания. Данная категория имеет двойственную природу. С одной стороны, экологическая ответственность предполагает правовое регулирование [3], с другой – включает нравственные качества личности, распространяемые на природные объекты: отзывчивость, бережливость, рачительность и др. Таким образом, ее сфера распространяется не только на отдельных людей, но также на коллективных субъектов и природу.

На уровне философских концепций ответственность субъекта рассматривается как способность осуществлять деятельность в соответствии с принятыми моральными и правовыми нормами на основе предвидения последствий. Ответственное поведение базируется на добровольных обязательствах по предотвращению ущерба и созданию условий для безопасности; предполагает осознание необходимости по регулированию действий и тем самым определяет меру свободы субъекта [4].

В нашей стране понятие «ответственное отношение к природе» стало разрабатываться в 1980-е гг. Экологическая ответственность, по мнению ученых, проявляется в форме теоретических знаний, предметно-практической, производственной деятельности, эстетических отношениях, а также в нормах морали и нравственности при взаимодействии с окружающей средой [5].

В содержание данной категории включают рациональное использование природных ресурсов, охрану природы в соответствии с правовыми и моральными нормами. При характеристике экологической ответственности личности исследователи предлагают выделять мотивационно-ценностный, содержательно-операционный (процессуальный) и оценочно-результативный компоненты [6].

Ответственное отношение к природе проявляется в сознательном и избирательном взаимодействии человека с природными объектами. Задача формирова-

ния этого личностного качества является комплексной и зависит от создания ряда условий. В частности, она предполагает применение знаний в практической деятельности по охране природы и рациональному использованию природных ресурсов. Это дает возможность реализовывать приоритеты сохранения природной среды для будущих поколений. Комплексное экологическое образование позволяет преодолеть противоречия между знаниями, эмоциональным отношением и практическими действиями, что создает предпосылки для ответственного поведения личности [7; 8].

Целью статьи является анализ формирования экологической ответственности молодежи на основе результатов социологического исследования. Теоретической базой послужила модель экологической ответственности, включающей аксиологический, когнитивный и деятельностный компоненты.

Обзор литературы

В последние годы проблемы экологической ответственности разрабатывались учеными в трех направлениях: аксиологическом, когнитивном и деятельностном.

Современные исследователи анализируют аксиологические аспекты экологической ответственности в контексте формирования экологической культуры и экологического сознания. Данный подход нашел применение в работах А. В. Попова и П. М. Кайбушевой [8].

Основанием экологической ответственности выступает заинтересованное отношение к проблемам состояния окружающей среды, а также способам их решения. Эмоциональное отношение к природе обусловлено комплексным влиянием факторов культуры, которые сформировались в процессе исторического развития общества. Это позволяет утверждать, что экологические ценности формируются под влиянием освоения культурного наследия, воплощенного в мифах, искусстве, религии, в производственной деятельности, традициях. Эффективная система экологи-



ческого образования и воспитания должна быть интегрирована в эстетические, нравственные, практические формы познания и преобразования мира [9].

Зарубежные ученые, в частности Р. Бентон и К. С. Бентон, приводят доказательства того, что формирование экологических ценностей тесно связано с освоением социально-культурного и экономического контекста деятельности. Проблемы экологической этики, как показывают результаты исследований, раскрывают свое содержание не в рамках особых тематических разделов или специальных учебных предметов, а в процессе обсуждения моральных аспектов различных видов человеческой активности. Главную роль здесь играет способность рефлексивного восприятия последствий поведения, взаимодействия с природой [10].

Как отечественные, так и зарубежные исследователи отмечают, что перспективная задача экологической ответственности состоит в том, чтобы согласовать развитие цивилизации с природными процессами. По мнению С. С. Рябовой, решение этой задачи предполагает формирование отношения к природе как универсальной, а не утилитарной ценности [11]. Базисом подобной концепции выступает изменение сложившихся стереотипов отношения к природе как неисчерпаемому ресурсу, доказывают в своих работах Г. Л. Рытов и А. Г. Рытов [12].

В отечественной юридической науке проблемы экологической ответственности являются предметом дискуссий. Они вызваны тем, что на сегодняшний день, как отмечает А. А. Иванов, нет четких правовых границ, в рамках которых можно описать данный феномен [13]. Экологическая ответственность предполагает не только возмещение ущерба, но и комплекс действий, направленных на предотвращение вреда.

Формирование экологической ответственности молодежи в настоящее время рассматривается в контексте разработки и внедрения в учебный процесс дисциплин экологической направленности, которые выступают ядром практического

применения принципов экологической этики. Данные характеристики экологической ответственности зависят от знаний о моральных и правовых нормах, регулирующих отношения людей по поводу взаимодействия с природой [14].

Большой интерес для изучения когнитивных аспектов экологической ответственности представляют исследования зарубежных ученых по анализу ментальных карт молодежи. Данная методика используется для изучения символического восприятия детьми и молодежью разного возраста концепта «окружающая среда». М. Вилнер, Л. Винсент, Б. Фелтс применили методику ментальных карт в рамках учебного курса экологии, который преподают студентам колледжа. Результаты исследования показали, что усилия по формированию экологических ценностей средствами просвещения недостаточны. Это выражается в том, что большое количество студентов даже после изучения курса не соотносят образы человека и результатов общественной деятельности с концептом «окружающая среда», а также не включают в него некоторые природные явления. Авторы делают вывод о том, что необходимы действия по разработке эффективных методик экологического воспитания и образования [15].

Рассматривая тему экологической ответственности, российские ученые ставят предметом обсуждения способы постановки и решение экологических проблем. Таким образом, речь идет об изменении системы образования и воспитания, которые приводят к принятию решений, порождающих экологический кризис [16].

Для формирования экологической ответственности большое значение имеют научные знания, позволяющие объективно учитывать негативное воздействие людей на окружающую среду для поддержания экологического равновесия. На сегодняшний день нет общепризнанных критериев, дающих возможность оценивать баланс воздействия общества на природу и ее восстановления. В последние годы в российской науке получает

распространение концепция экологического следа, разработанная зарубежными учеными. Для получения данных исследователи предлагают измерить уровень потребления населения, который включает различные продукты, транспорт, электроэнергию, все товары и услуги, связанные с использованием природных ресурсов. Расчет показателей экологического следа также предусматривает анализ эффективности производства на единицу природных ресурсов, например, земли, воды, нефти, древесины. Показатели исследований свидетельствуют о том, что потребление обществом природных ресурсов превосходит возможности природы восполнять их. Экологический след человека сегодня составляет 2,7 глобальных гектара, тогда как нормативный показатель, необходимый для экологического равновесия, – 1,7 гектара. По мнению А. А. Сычева, показатели экологического следа являются формой распространения научно обоснованных знаний о необходимости эффективного использования природных ресурсов для достижения экологического равновесия [17]. Данный подход позволяет учитывать кумулятивный эффект воздействия человечества на природную среду. Расчеты экологического следа выступают аргументом в пользу необходимости формирования как индивидуальной, так и коллективной ответственности за обеспечение экологического равновесия и устойчивого развития.

Деятельностный аспект экологической ответственности реализуется в различных видах социальной активности: экономической, политической, познавательной и т. д. При взаимодействии данных видов деятельности с природной средой возникает необходимость их рационального регулирования с целью снижения ущерба природе, а также ее охраны. Таким образом, возникает необходимость в выделении особого вида экологической деятельности наряду с другими видами социальной активности личности.

В последнее время российские ученые разрабатывают проблемы экологи-

ческой ответственности в контексте проблем экологической безопасности. Это связано с необходимостью практической реализации ряда программных документов, содержащих задачи создания и совершенствования социальных институтов по обеспечению экологической безопасности в контексте национальной безопасности [18].

Зарубежные ученые разрабатывают методики формирования экологической ответственности для различных уровней образования. Так, А. К. Хеджишембас и группа исследователей проводят изучение формирования потребительских стереотипов детей младшего школьного возраста. Зарубежные исследователи исходят из представлений о том, что экологические воспитание и образование могут повлиять на повседневные практики принятия решений. В конечном итоге, это позволит изменить поведение потребителей в пользу реализации экологических ценностей [19].

Зарубежные исследователи, как и отечественные ученые, выражают озабоченность относительно невысокой эффективности экологических образовательных программ.

Н. Макгуайр видит проблему в том, что современные экологические методики не учитывают то, какие знания и ценности находятся в основе принятия решений. По его мнению, необходимо исследовать социально-психологические механизмы, оказывающие влияние на поведенческие стратегии [20].

Под руководством Д. Голдмана проводятся исследования взаимосвязи между уровнем экологического сознания студентов и гражданской активности. Результаты анкетирования дали возможность сравнить уровень информированности об экологических проблемах различных групп студентов. Зарубежные исследователи отмечают, что студенты, которые изучают экологические дисциплины, чаще выражают поддержку политическим партиям и организациям «зеленой» ориентации. Однако уровень гражданской активности студентов в реализации экологических инициатив



является невысоким. Ученые считают необходимым рассматривать данные факторы при совершенствовании программ обучения с учетом экологических ценностей [21].

Эффективность реализации экологической деятельности зависит от экологических знаний, норм, стимулов, форм и средств ее реализации. Это находит проявление в информированности населения об экологических проблемах, в обладании научными знаниями о природных процессах. Экологическая ответственность предполагает не только знание правовых и нравственных норм, но и следование им в практических ситуациях. Показатель высокого уровня экологической ответственности – активность участия личности в различных мероприятиях экологической направленности и проявление инициативы в их организации.

Обзор отечественной и зарубежной литературы наглядно демонстрирует актуальность проблем формирования экологической ответственности у подрастающего поколения. Результаты исследований, проведенных в последние годы, показывают необходимость выделения социальных критериев экологической ответственности молодежи для повышения эффективности экологического образования и воспитания.

Материалы и методы

В 2015 г. студенты специальности «Социология» провели анкетирование студенческой молодежи по проблеме формирования экологической культуры. Актуальность проведения исследования обусловлена тем, что в 2013 г. Правительство Самарской обл. приняло Закон «Об экологическом образовании, просвещении и формировании экологической культуры населения Самарской области»¹. В документе большое внимание уделяется образованию и просвещению населения как инструментам формирования экологической ответственности.

Исследование было ориентировано на разработку инструментария, который может использоваться при оценке эффективности экологического просвещения и образования. Операционализация шкал была проведена на основе материалов, полученных в ходе четырех фокус-групп, участниками которых были студенты экологических, гуманитарных и технических специальностей.

Было опрошено 414 чел., среди которых 195 – обучаются по специальностям, связанным с инженерной экологией, 219 – получают технические и гуманитарные профессии. Модель исследования дает возможность сравнить результаты анкетирования двух групп молодежи в зависимости от специализации обучения. Это позволяет проверить гипотезу о различиях структурных элементов экологической ответственности студентов-экологов со студентами других специальностей. Таким образом, подобная модель выборки дает возможность эмпирически проверить социальные критерии экологической ответственности молодежи, которые отображаются в результатах анкетирования.

На основе изучения научной литературы было сформулировано следующее определение экологической ответственности [11; 13; 20]. Экологическая ответственность – это заинтересованность личности и общества в сохранении природы, рациональном использовании природных ресурсов, в уменьшении вреда, а также в предупреждении негативных последствий воздействия на природу.

При составлении программы и инструментария исследования в структуре социальной ответственности были выделены три аспекта, рассмотренные ранее: аксиологический, когнитивный и деятельностный. Результаты анкетирования были обработаны при помощи программы статистической обработки информации SPSS Statistics 21. Для оценки результатов использовался корреляционный анализ на основе вычисления коэффициента Пирсона.

¹ Об экологическом образовании, просвещении и формировании экологической культуры населения Самарской области : закон Самарской области от 16 декабря 2013 г. № 109-ГД (с изменениями на 6 марта 2014 г.).

Результаты исследования

Аксиологические аспекты экологической ответственности нашли выражение в выделении молодежью экологических проблем г. Тольятти. Анализ ответов студентов показал следующие результаты.

85 % опрошенных среди экологических проблем г. Тольятти отмечают загрязненность воздуха; 78 % – загрязнение отходами и мусором мест отдыха горожан (пляжей, парка, леса и пр.). Примерно две трети респондентов (59 %) обеспокоены наличием беспризорных животных в городе. Данные проблемы занимают первые три места в рейтинге.

Половина опрошенных отметили в перечне экологических проблем загрязнение промышленными отходами рек и озер (4 место рейтинга). Наличие вредных веществ в продуктах питания отмечено в трети анкет (5 место).

17 % респондентов выделяют исчезновение отдельных видов растений, сокращение лесных массивов (вырубка, пожары) (6 место), а также повышенный уровень шума (7 место).

14 % участников опроса обеспокоены изменением климата, а 11 % студентов отмечают ухудшение состояния почв, загрязнение промышленными отходами. 8 % респондентов осознают опасность исчезновения отдельных видов птиц, рыб, животных. Вредные вещества в строительных материалах, загрязнение подземных вод, их плохое качество отмечено в 6 % анкет. 3 % респондентов в качестве важного аспекта экологических проблем выделили повышенный уровень радиации, радиационное загрязнение местности.

Студенты-экологи чаще других отмечают загрязнение отходами, мусором мест отдыха горожан, плохое качество питьевой воды, проблемы беспризорных животных в черте города, исчезновение отдельных видов растений, сокращение лесных массивов, а также наличие вредных веществ в продуктах питания. Студентов неэкологических специальностей чаще беспокоят проблемы загазованности воздуха, загрязнения промышленными отходами рек, озер, подземных вод, их

плохое качество, повышенный уровень шума, изменение климата.

Аксиологическая компонента находит выражение в том, что студенты признают важность экологических проблем. Студентов-экологов чаще волнуют проблемы, связанные с нарушением экологического равновесия, отсутствием эффективного контроля над использованием ресурсов и взаимодействием с природой. Студенты технических и гуманитарных специальностей обеспокоены в основном проблемами, вызванными техногенными факторами (повышенный уровень шума, загазованность воздуха, загрязнение водоемов промышленными отходами и пр.).

Для анализа когнитивного аспекта экологической ответственности респондентам был задан вопрос об информированности по различным аспектам экологической деятельности. Самооценка информированности проводилась по критериям «информирован хорошо», «информирован недостаточно», «не информирован».

90 % опрошенных хорошо информированы о правилах поведения на природе и о здоровом образе жизни. 75 % респондентов располагают достаточными сведениями о влиянии экологической ситуации на здоровье людей. Около 67 % студентов хорошо осведомлены о поведении в экстремальных ситуациях, но только половина участников опроса располагают достаточной информацией о законах по охране природы. Об экологических критериях безопасности продуктов питания и товаров хорошо информированы 44 % респондентов. Примерно такова же численность тех, кто уверенно ориентируется в формах юридической ответственности за нарушение законодательства об охране природы (43 %).

Об экологической ситуации в стране, регионе, городе, об экологических движениях, а также о научных закономерностях природных явлений и процессов располагают достаточными сведениями примерно 40 % участников опроса. Только треть опрошенных информированы



о проведении экологических мониторингов.

Различия в самооценке уровня информированности об аспектах экологической деятельности между студентами экологических и студентами технических и гуманитарных специальностей существенны по всем позициям.

Наименьшие различия прослеживаются в самооценке информированности о правилах поведения на природе, влиянии экологической ситуации на здоровье людей, здоровом образе жизни, поведении в экстремальных ситуациях. По этим позициям индекс различий самооценки информированности составляет от +16 до +30 в пользу студентов-экологов. По остальным позициям индекс различий самооценки информированности составляет от +48 до +50 также в пользу студентов экологических специальностей.

Средний уровень достаточной информированности об аспектах экологической деятельности по массиву составляет 55 % (у студентов-экологов он достигает 75 %), а средняя оценка уровня информированности студентов технических и гуманитарных специальностей – 34 %.

Анализ результатов опроса свидетельствует о значительных различиях между группами студентов-экологов и студентов других специальностей по этому критерию. Средний уровень самооценки информированности у студентов-экологов составляет 75 %, а у студентов других специальностей – примерно в 2,5 раза меньше. Данные различия позволяют сделать вывод о том, что экологическая ответственность формируется главным образом под влиянием информации, которую студенты экологии получают при изучении профессиональных дисциплин. Однако студентов других специальностей, в силу специфики их обучения, характеризует более низкий уровень информированности об экологических проблемах.

Деятельностный аспект социальной ответственности был исследован при помощи анализа ответов на вопросы о соблюдении норм поведения на при-

роде, а также участия в мероприятиях экологической направленности. Сначала респондентам был задан вопрос: «Что Вы думаете о правилах поведения во время отдыха на природе?». 88 % студентов считают, что существуют правила, которых нужно обязательно придерживаться, чтобы не принести ущерб природе и другим людям. 8 % участников опроса полагают, что можно полностью расслабиться, не стесняя себя никакими правилами. 4 % юношей и девушек ответили, что правила можно нарушить, если нет угрозы обязательного наказания. Таким образом, большинство респондентов признают необходимость распространения регламентации на поведение во время посещения загородных мест.

Далее участникам опроса было предложено оценить проективные ситуации, типичные для поведения людей за городом. Свое отношение к ним респонденты могли выразить при помощи двух вариантов ответа: «допустимо» или «недопустимо». В результате все респонденты высказались против выброса мусора и пластиковых упаковок в неположенных местах.

98 % респондентов считают недопустимым стрелять в деревья, птиц, животных; 95 – курить в лесу; 93 – рубить лес, ветки, мыть машины в водоемах или рядом с ними; купаться и ловить рыбу в запрещенных местах недопустимо для 93 и 91 % опрошенных соответственно. Нанесение надписей краской (ножом) на деревья, камни осуждают 88 % опрошенных. Разжигание костров считают нарушением 77 %. Сбор цветущих растений неприемлем для 58 % респондентов, а 43 % участников опроса против включения музыки на полную громкость.

Студенты-экологи чаще, чем другие, считают недопустимым сбор цветущих растений, нанесение надписей, мойку автотранспорта в водоемах, включение музыки на полную громкость.

Деятельностный аспект экологической ответственности молодежи был изучен при помощи анализа ответов на вопрос: «Что конкретно Вы делаете для решения экологических проблем?». Примерно 75 % опрошенных стараются

вести здоровый образ жизни. Около половины студентов принимают участие в субботниках по очистке загородных территорий, парков, мест отдыха. 13 % респондентов посещали экологические исследования, экспедиции, около 10 % опрошенных собирали подписи против экологически опасных проектов. 5 % респондентов участвовали в мероприятиях по охране прав животных, защите бездомных животных; 3 % – в экологических митингах, пикетах; 2 % – в природоохранной деятельности в заповеднике. Занимаются разработкой экологических проектов и выступают в СМИ с публикациями по экологическим проблемам только 1 % опрошенных. Студенты-экологи на 30 % чаще, чем другие, участвуют в субботниках по очистке загородных территорий, парков, мест отдыха. Также они на 22 % чаще входят в состав экологических исследований, экспедиций. 5 % респондентов являются членами экологических организаций. Численность участников экологических движений среди студентов-экологов составляет 8 %, а среди студентов других специальностей – только 2 %.

Анализ результатов анкетирования не дает возможности выявить то, насколько поведение респондентов соответствует нормам, которым они считают необходимым следовать. Реальное состояние мест массового отдыха, пригородных лесных массивов, берегов водоемов не дает основание утверждать, что знание норм предполагает неукоснительное им следование.

Обсуждение и заключения

Результаты анкетирования свидетельствуют о том, что в структуре экологической ответственности молодежи доминирует аксиологическая компонента. Молодежь признает необходимость решения экологических проблем для создания благоприятной среды обитания. Студенты-экологи чаще, чем другие, обращают внимание на необходимость повышения эффективности социальных практик для решения экологических проблем. Студенты других специаль-

ностей чаще придерживаются позиции, что экологические проблемы вызваны негативными техногенными факторами.

Когнитивная компонента лучше развита у студентов-экологов, чем у студентов технических и гуманитарных специальностей. Это связано со спецификой подготовки, предполагающей освоение экологических знаний в рамках профессиональных дисциплин. Деятельностная компонента экологической ответственности сформирована у студентов обеих групп значительно слабее, что находит выражение в невысоких показателях активности молодежи в мероприятиях экологической направленности.

Критерии экологической ответственности, реализованные в исследовании, демонстрируют отсутствие на сегодняшний день комплексного подхода в организации экологического воспитания и образования молодежи. Это снижает эффективность обеспечения национальной экологической безопасности и достижения целей устойчивого развития российского общества.

Разработка социологического инструментария по изучению экологической ответственности имеет практическое значение в качестве сопровождения программ по экологическому образованию и воспитанию населения. В частности, этот инструментарий может использоваться при оценке эффективности реализации программ экологического образования, просвещения населения, в том числе в сфере практической реализации экологического законодательства на уровне регионов. Результаты исследования показывают, что для разработки проблем экологической ответственности необходима реализация комплексного междисциплинарного подхода с участием специалистов из различных предметных областей: социологов, юристов, психологов, экономистов.

Перспективным направлением дальнейших исследований, по нашему мнению, является организация мониторинга для проведения сравнительных региональных исследований по формированию экологической ответственности населения.

СПИСОК
ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. *Conca K.* Environmental governance after Johannesburg: From stalled legalization to environmental human rights? // *Journal of International Law & International Relations*. 2005. Vol. 1, no. 1-2. Pp. 121–138. URL: http://www.jilir.org/docs/issues/volume_1/1_9_CONCA_FINAL.pdf (дата обращения: 06.03.2017).
2. *Баилакова О. И.* Проблемы экологической безопасности России // *Вестник МГИМО Университета*. 2015. № 3 (42). С. 112–121. URL: <http://www.vestnik.mgimo.ru/razdely/mirovaya-politika/problemu-ekologicheskoy-bezopasnosti-rossii> (дата обращения: 13.03.2017).
3. *Шобонов С. А.* Структура экологической ответственности личности // *Вестник Санкт-Петербургского университета МВД России*. 2009. № 2. С. 32–35. URL: <http://elibrary.ru/contents.asp?issueid=605835> (дата обращения: 13.03.2017).
4. *Серёжкина А. А., Некрасов С. И.* Этизация экологической ответственности в стратегии устойчивого развития // *Научный вестник Московского государственного технического университета гражданской авиации*. 2011. № 166. С. 40–45. URL: <http://elibrary.ru/item.asp?id=16395979> (дата обращения: 13.03.2017).
5. *Кезин В. Г.* Экологическая культура и место экологических отношений в ее составе // *Вестник Пермского Национального исследовательского университета. Социально-экономические науки*. 2014. № 3 (24). С. 55–62. URL: http://vestnik.pstu.ru/soc-eco/archives/?id=&folder_id=4029 (дата обращения: 03.03.2017).
6. *Кириллов А. В., Иконникова М. А., Назаренко А. В.* Факторы, определяющие эффективность экологического воспитания // *Педагогико-психологические и медико-биологические проблемы физической культуры и спорта*. 2015. Т. 10, № 4. С. 102–110. DOI: 10.14526/01_1111_57
7. *Дорошко О. М.* Современные подходы к определению понятия «экологическая культура» [Электронный ресурс] // *Современные исследования социальных проблем*. 2012. № 9. С. 51. URL: <http://ej.soc-journal.ru/archive/2012/no9.html> (дата обращения: 15.02.2017).
8. *Попов А. В., Кайбушева П. М.* Экологическое образование как средство формирования экологической культуры // *Наука и современность*. 2012. № 17. С. 124–128. URL: <http://elibrary.ru/item.asp?id=20867226> (дата обращения: 13.03.2017).
9. *Мангер Т. Э., Ларина Е. А.* Основные подходы к формированию экологической культуры студентов средних специальных учебных заведений в отечественной и зарубежной практике // *Вестник Тамбовского государственного университета*. 2013. № 4 (120). С. 233–240. URL: <https://cyberleninka.ru/article/v/osnovnye-podhody-k-formirovaniyu-ekologicheskoy-kultury-studentov-srednih-spetsialnyh-uchebnyh-zavedeniy-v-otechestvennoy-i> (дата обращения: 12.03.2017).
10. *Benton R., Benton C. S.* Why teach environmental ethics? Because we already do // *World Views: Environment, Culture, Religion*. 2004. No. 8 (2/3). Pp. 227–242. URL: http://ecommons.luc.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1010&context=business_facpubs (дата обращения: 12.03.2017).
11. *Рябова С. С.* Ценностное отношение к природе как компонент экологической культуры // *Известия РГПУ им. А. И. Герцена*. 2012. № 133. С. 245–250. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/tsennostnoe-otnoshenie-k-prirode-kak-komponent-ekologicheskoy-kultury.pdf> (дата обращения: 12.03.2017).
12. *Рытов Г. Л., Рытов А. Г.* Экологическое воспитание и образование в различных социальных стратах // *Известия Самарского научного центра РАН*. 2012. Т. 14, № 1-9. С. 2436–2438. URL: <http://elibrary.ru/item.asp?id=18873532> (дата обращения: 12.03.2017).
13. *Иванов А. А.* Юридическая ответственность за экологические правонарушения: перспективы развития // *Самарская Лука: проблемы региональной и глобальной экологии*. 2015. Т. 24, № 2. С. 110–124. URL: <https://cyberleninka.ru/article/v/yuridicheskaya-otvetstvennost-za-ekologicheskie-pravonarusheniya-perspektivy-razvitiya> (дата обращения: 12.03.2017).
14. *Дворецкая Е. В.* Формирование экологической ответственности для достижения определенных личностных результатов // *Человек и образование*. 2014. № 4 (41). С. 80–84. URL: http://obrazovanie21.narod.ru/Files/2014_4_080-084.pdf (дата обращения: 10.03.2017).
15. *Wuellner M. R., Vincent L., Felts B.* Environmental mental models of college students // *International journal of environmental & science education*. 2017. Vol. 12, no. 2. Pp. 105–115. URL: <http://www.ijese.net/makale/1786> (дата обращения: 10.03.2017).
16. *Панов В. И., Лидская Э. В.* Концепция устойчивого развития: экологическое мышление, сознание, ответственность // *Социально-экологические технологии*. 2012. № 1. С. 38–50.

URL: <https://cyberleninka.ru/article/v/kontseptsiya-ustoychivogo-razvitiya-ekologicheskoe-myshlenie-soznanie-otvetstvennost> (дата обращения: 10.03.2017).

17. Сычев А. А. Моральные измерения экологического следа // Знание. Понимание. Умение. 2014. № 4. С. 48–55. URL: http://www.zpu-journal.ru/zpu/contents/2014/4/Sychev_Ecological-Footprint (дата обращения: 10.03.2017).

18. Русин С. Н. Какой быть Стратегии экологической безопасности Российской Федерации? // Журнал российского права. 2014. Т. 2, № 7. С. 32–40. DOI: 10.12737/4822

19. Integrating sustainable consumption into environmental education: A case study on environmental representations, decision making and intention to act / A. C. Hadjichambis [et al.] // International Journal of Environmental and Science Education. 2015. Vol. 10, issue 1. Pp. 67–86. DOI: 10.12973/ijese.2015.231a

20. McGuire N. M. Environmental education and behavioral change: An identity-based environmental education model // International Journal of Environmental and Science Education. 2015. Vol. 10, issue 5. Pp. 695–715. DOI: 10.12973/ijese.2015.261a

21. Major matters: Relationship between academic major and university students' environmental literacy and citizenship as reflected in their voting decisions and environmental activism / D. Goldman [et al.] // International Journal of Environmental and Science Education. 2015. Vol. 10, issue 5. Pp. 671–693. DOI: 10.12973/ijese.2015.260a

Поступила 17.03.2017; принята к публикации 04.05.2017; опубликована онлайн 29.12.2017.

Об авторах:

Цветкова Ирина Викторовна, профессор кафедры истории и философии ФГБОУ ВО «Тольяттинский государственный университет» (445020, Россия, г. Тольятти, ул. Белорусская, д. 14), доктор философских наук, **ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-3433-328X>**, aleksandr.kozlov@mail.ru

Иванова Татьяна Николаевна, заведующий кафедрой социологии ФГБОУ ВО «Тольяттинский государственный университет» (445020, Россия, г. Тольятти, ул. Белорусская, д. 14), доктор социологических наук, **ORCID: <http://orcid.org/0000-0003-3163-8763>**, ivanovaT2005@tltsu.ru

Заявленный вклад авторов:

Цветкова Ирина Викторовна – научное руководство; проведение анализа теоретических подходов; проведение критического анализа материалов и формирование выводов.

Иванова Татьяна Николаевна – разработка программы и инструментария анкетирования; проведение эмпирического исследования; описание результатов исследования.

Все авторы прочитали и одобрили окончательный вариант рукописи.

REFERENCES

1. Conca K. Environmental governance after Johannesburg: From stalled legalization to environmental human rights? *Journal of International Law & International Relations*. 2005; 1(1-2):121-138. Available at: http://www.jilir.org/docs/issues/volume_1/1_9_CONCA_FINAL.pdf (accessed 06.03.2017).

2. Bashlakova O.I. The problem of environmental security of Russia. *Vestnik MGIMO Universiteta* = MGIMO University Bulletin. 2015; 3(42):112-121. Available at: <http://www.vestnik.mgimo.ru/razdely/mirovaya-politika/problemy-ekologicheskoy-bezopasnosti-rossii> (accessed 13.03.2017). (In Russ.)

3. Shobonov S.A. The structure of a person's ecological responsibility. *Vestnik Sankt-Peterburgskogo universiteta MVD Rossii* = Saint Petersburg University of MIA Bulletin. 2009; 2:32-35. Available at: <http://elibrary.ru/contents.asp?issueid=605835> (accessed 13.03.2017). (In Russ.)

4. Serezhkina A.A., Nekrasov S.I. Ethics of environmental responsibility in a sustainable development strategy. *Nauchnyy vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo tekhnicheskogo universiteta grazhdanskoy aviatsii* = Scientific Bulletin of Moscow State Technical University of Civil Aviation. 2011; 166:40-45. Available at: <http://elibrary.ru/item.asp?id=16395979> (accessed 13.03.2017) (In Russ.)

5. Kezin V.G. Ecological culture and the place of ecological relations in its composition. *Vestnik Permskogo Nacionalnogo issledovatel'skogo universiteta. Sotsialno-ekonomicheskiye nauki* = Perm National



Research University Bulletin. Socio-economic Sciences. 2014; 3(24):55-62. Available at: http://vestnik.pstu.ru/soc-eco/archives/?id=&folder_id=4029 (accessed 03.03.2017). (In Russ.)

6. Kirillov A.V., Ikonnikova M.A., Nazarenko A.V. Factors, determining the effectiveness of ecological upbringing. *Pedagogiko-psikhologicheskii i mediko-biologicheskii problemy fizicheskoy kultury i sporta* = Pedagogical-psychological and medical-biological problems of physical culture and sports. 2015; 10(4): 102-110. DOI: 10.14526/01_1111_57 (In Russ.)

7. Doroshko O.M. The modern definition of an "ecological culture". *Sovremennye issledovaniya socialnykh problem* = Modern Research of Social Problems. 2012; 9:51. Available at: <http://ej.soc-journal.ru/archive/2012/no9.html> (accessed 15.02.2017). (In Russ.)

8. Popov A.V., Kaybusheva P.M. [Environmental education as a means of formation of ecological culture]. *Nauka i sovremennost* = Science and Modernity. 2012; 17:124-128. Available at: <http://elibrary.ru/item.asp?id=20867226> (accessed 13.03.2017). (In Russ.)

9. Manger T.E., Larina E.A. Basic approaches to environmental culture of students of specialized secondary educational institutions in domestic and foreign practice. *Vestnik Tambovskogo gosudarstvennogo universiteta* = Tambov State University Bulletin. 2013; 4(120):233-240. Available at: <https://cyberleninka.ru/article/v/osnovnye-podhody-k-formirovaniyu-ekologicheskoy-kultury-studentov-srednih-spetsialnyh-uchebnyh-zavedeniy-v-otchestvennoy-i> (accessed 12.03.2017). (In Russ.)

10. Benton R., Benton C.S. Why teach environmental ethics? Because we already do. *World Views: Environment, Culture, Religion*. 2004; 8(2/3):227-242. Available at: http://ecommons.luc.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1010&context=business_facpubs (accessed 12.03.2017).

11. Ryabova S.S. Value attitude to nature as a component of ecological culture. *Izvestiya RGPU im. A. I. Gertsena* = Herzen RGPU Bulletin. 2012; 133:245-250. Available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/tsennostnoe-otnoshenie-k-prirode-kak-komponent-ekologicheskoy-kultury.pdf> (accessed 12.03.2017). (In Russ.)

12. Rytov G.L., Rytov A.G. Ecological education in various social strata. *Izvestiya Samarskogo nauchnogo centra RAN* = Proceedings of Samara scientific center of RAS. 2012; 14(1-9):2436-2438. Available at: <http://elibrary.ru/item.asp?id=18873532> (accessed 12.03.2017). (In Russ.)

13. Ivanov A.A. [Legal liability for environmental violations: prospects of development]. *Samarskaya Luka: problemy regionalnoy i globalnoy ekologii* = Samarskaya Luka: problems of regional and global ecology. 2015; 24(2):110-124. Available at: <https://cyberleninka.ru/article/v/yuridicheskaya-otvetstvennost-za-ekologicheskie-pravonarusheniya-perspektivy-razvitiya> (accessed 12.03.2017). (In Russ.)

14. Dvoretzkaya E.V. Upbringing of ecological responsibility for providing achievement of certain personal results. *Chelovek i obrazovaniye* = Man and Education. 2014; 4(41):80-84. Available at: http://obrazovanie21.narod.ru/Files/2014_4_080-084.pdf (accessed 10.03.2017). (In Russ.)

15. Wuellner M.R., Vincent L., Felts B. Environmental mental models of college students. *International Journal of Environmental and Science Education*. 2017; 12(2):105-115. Available at: <http://www.ijese.net/makale/1786> (accessed 10.03.2017).

16. Panov V.I., Lidskaya E.V. Concept of sustainable development: ecological thinking, consciousness, responsibility. *Sotsialno-ekologicheskiye tekhnologii* = Social Environmental Technologies. 2012; 1:38-50. Available at: <https://cyberleninka.ru/article/v/kontseptsiya-ustoychivogo-razvitiya-ekologicheskoe-myshlenie-soznanie-otvetstvennost> (accessed 10.03.2017). (In Russ.)

17. Sychev A.A. Moral dimensions of ecological footprint. *Znaniye. Ponimaniye. Umeniye* = Knowledge. Understanding. Skill. 2014; 4:48-55. Available at: http://www.zpu-journal.ru/zpu/contents/2014/4/Sychev_Ecological-Footprint (accessed 10.03.2017). (In Russ.)

18. Rusin S.N. What the environmental security strategy of the Russian Federation should be? *Zhurnal rossiyskogo prava* = Journal Russian Law. 2014; 2(7):32-40. DOI: 10.12737/4822

19. Hadjichambis A.C., Paraskeva-Hadjichambi D., Ioannou H., Georgiou Y., Manoli C.C. Integrating sustainable consumption into environmental education: A case study on environmental representations, decision making and intention to act. *International Journal of Environmental and Science Education*. 2015; 10(1):67-86. DOI: 10.12973/ijese.2015.231a

20. McGuire N.M. Environmental education and behavioural change: An identity-based environmental education model. *International Journal of Environmental and Science Education*. 2015; 10(5):695-715. DOI: 10.12973/ijese.2015.261a

21. Goldman D., Ayalon O., Baum D., Haham S. Major matters: Relationship between academic major and university students' environmental literacy and citizenship as reflected in their voting deci-

sions and environmental activism. *International Journal of Environmental and Science Education*. 2015; 10(5):671-693. DOI: 10.12973/ijese.2015.260a

Submitted 17.03.2017; revised 04.05.2017; published online 29.12.2017.

About the authors:

Irina V. Tsvetkova, Professor, Chair of History and Philosophy, Togliatti State University (14 Belorusskaya St., Togliatti 445020, Russia), Dr.Sci. (Philosophy), **ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-3433-328X>**, aleksandr.kozlov@mail.ru

Tatyana N. Ivanova, Head of Chair of Sociology, Togliatti State University (14 Belorusskaya St., Togliatti 445020, Russia), Dr.Sci. (Sociology), **ORCID: <http://orcid.org/0000-0003-3163-8763>**, ivanovaT2005@tltsu.ru

Contribution of the authors:

Irina V. Tsvetkova – scientific management; analysis of theoretical approaches; critical data analysis and forming conclusions.

Tatyana N. Ivanova – development of the program and tools of the survey; conducting empirical research; description of research results.

All authors have read and approved the final manuscript.



Исследовательское обучение в системе уроков физики

О. В. Лебедева^{1*}, И. В. Гребенев¹, Е. О. Морозова²

¹ ФГАОУ ВО «Национальный исследовательский Нижегородский государственный университет им. Н. И. Лобачевского»,
г. Нижний Новгород, Россия,

* lebedeva@phys.unn.ru

² Университет штата Индиана, г. Блумингтон, США

Введение: рассматриваются дидактические и методические проблемы внедрения исследовательского обучения (inquiry-based learning) в практику работы российских школ, приобретающее особую значимость в связи с введением новых образовательных стандартов. Литературный обзор показал, что в процессе интеграции основ исследовательского обучения в школах различных стран встречаются однотипные трудности, связанные, в том числе с уровнем профессиональной компетентности преподавателя. Целью статьи является разработка теоретических основ исследовательского обучения в виде закономерностей и модели организации учебного процесса, а также алгоритма моделирующей деятельности учителя.

Материалы и методы: в ходе исследования был проведен анализ нормативных документов в сфере школьного образования, научно-методической литературы по проблеме исследовательского обучения, выполнено моделирование организации учебно-исследовательской деятельности при обучении физике в школе. Были проведены констатирующий, поисковый и формирующий педагогические эксперименты, в процессе которых применялись анкетирование и интервьюирование учителей физики, наблюдение за деятельностью учителя и учащихся на уроках физики, тестирование учащихся школ г. Н. Новгорода и студентов первых курсов Нижегородского государственного университета им. Н. И. Лобачевского.

Результаты исследования: результатом исследования являются дидактические основы теории конструирования исследовательского обучения физике в виде закономерностей организации учебного процесса, алгоритма деятельности преподавателей и обобщенной модели урока ученического исследования. Педагогический эксперимент по внедрению полученной модели показал статистически достоверное повышение требуемых стандартом исследовательских умений учащихся.

Обсуждение и заключения: доказана эффективность предложенной модели организации исследовательской деятельности учащихся. Разработанный алгоритм конструирования учебно-исследовательской деятельности может быть положен в основу повышения методической компетентности учителя в части организации исследовательского обучения на основе интеграции образовательных систем школы и вуза, что составляет практическую ценность работы.

Ключевые слова: исследовательское обучение, проектирование урока физики, формирование исследовательских умений учащихся, подготовка учителя к организации исследовательского обучения, интеграция образовательных систем школы и вуза

Благодарности: статья подготовлена в ходе выполнения проекта 27.5530.2017/БЧ в рамках базовой части государственного задания Министерства образования и науки РФ.

Для цитирования: Лебедева О. В., Гребенев И. В., Морозова Е. О. Исследовательское обучение в системе уроков физики // Интеграция образования. 2017. Т. 21, № 4. С. 736–750. DOI: 10.15507/1991-9468.089.021.201704.736-750

Inquiry-Based Learning for Physics Courses within the Russian Schooling System

O. V. Lebedeva^{a*}, I. V. Grebenev^a, E. O. Morozova^b

^a National Research Lobachevsky State University of Nizhny Novgorod,
Nizhny Novgorod, Russia,

* lebedeva@phys.unn.ru

^b Indiana University, Bloomington, USA

Introduction: this article discusses the didactic and methodological problems of implementing inquiry-based learning into Russian schools. It is especially relevant now as new educational standards were introduced. Literature review showed that while implementing inquiry-based learning schools in different countries face the same difficulties, some of which are related to teachers' professional competence. The goal of the research is to develop a theoretical framework for inquiry-based learning which includes patterns, educational process design, as well as an algorithm for teachers' work.

Materials and Methods: the research analyzed normative documents for school education, research and methodological literature on research-based education. We also designed the process of research-based education for the school course of physics. Summative, research and formative teaching experiments were carried out, as well as questionnaire survey and interviews for physics teachers. We also tested the students of Nizhny Novgorod schools and first-year students of Lobachevsky State University of Nizhny Novgorod.

Results: the result of the research is the didactic basis for the theory of modelling inquiry-based learning in physics. We stated the patterns of learning process, algorithm for teachers and a generic model of a research class. Pedagogical experiment (implementing this model) showed a statistically reliable increase in the required standard of students' research skills.

Discussion and Conclusions: the study proved the efficiency of the proposed models for inquiry-based learning. The practical value of the work is a developed algorithm of educational process that can be used to increase teachers' competence in inquiry-based teaching based on the integration of school and college level education.

Keywords: inquiry-based learning, modelling a physics lesson, forming the research skills of students, training teachers to facilitate inquiry-based learning, integration of educational systems schools and University

Acknowledgements: the article was written as part of the project 27.5530.2017/БЧ in the framework of the basic part of the national project for the Ministry of Education and Science, Russian Federation.

For citation: Lebedeva O.V., Grebenev I.V., Morozova E.O. Inquiry-based learning for physics courses within the Russian schooling system. *Integratsiya obrazovaniya* = Integration of Education. 2017; 21(4):736-750. DOI: 10.15507/1991-9468.089.021.201704.736-750

Введение

Для успешной подготовки специалистов-исследователей в ведущих вузах России требуются сформированные уже в средней школе исследовательские умения учащихся [1, с. 12]. В работах, посвященных исследовательскому обучению, отмечается, что его внедрение в практику школ позволит решить ряд актуальных для российского образования задач: формирование исследовательских умений, освоение способов познания; повышение эффективности применения учащимися образовательных программ; становление и развитие психических функций, мотивационных установок. Эта новая педагогическая задача требует методического обеспечения и соответствующей подготовки преподавателей.

По сравнению с опытом европейских и американских школ эта задача обладает значительной новизной, требует разработки новых теоретических подходов, моделей и алгоритмов проектирования учебного процесса, в том числе на основе учета конкретики содержания изучаемого предмета.

В целях развития исследовательского обучения – Inquiry-Based Learning (IBL) – в США в 1996 г. были приняты национальные стандарты «The National Science Education Standards», что привело к активному обсуждению методических и психолого-педагогических проблем их реализации. При внедрении стандартов выяснилось, что учитель нуждается в описанных обобщенных моделях его деятельности и организуемой им дея-



тельности учащихся¹. Описание готовых моделей уроков исследовательской деятельности учащихся соответствует логике педагогического конструирования, широко распространенной концепции в современной педагогике. Однако специфика российской образовательной среды, научно-педагогической школы и методических традиций состоит в обязательном включении дидактических элементов конструкции урока и, соответственно, дидактического этапа проектирования, чего практически нет в европейской и американской методической литературе [2]. Противопоставление общей дидактики и педагогического конструирования [3] мы считаем излишне категоричным для практики работы учителей, поскольку такой подход сужает возможность собственной творческой деятельности учителя. Наша концепция предусматривает включение норм и принципов общей дидактики на важнейших этапах деятельности преподавателя по конструированию учебного процесса, в том числе для организации исследовательского обучения. Разумеется, для получения обоснованного варианта конструируемого урока требуется перевод этих норм и принципов в контекст конкретного учебного предмета с учетом специфики изучаемых основ наук, поэтому актуальной является разработка системной педагогической теории организации исследовательского обучения в контексте конкретного учебного предмета.

Выбор темы нашего исследования связан со значимостью исследовательских умений для учащихся, продолжающих получение высшего образования в ведущих исследовательских университетах. Сам запрос на исследовательское обучение во многом связан с потребностями высшей школы как потребителя и заказчика школьного образования. Поэтому вузы в наибольшей степени заинтересованы в повышении уровня подготовки преподавателей школ в части

организации исследовательского обучения, что диктует необходимость интеграции научных и методических структур вуза в систему повышения квалификации преподавателей.

Цель статьи – анализ разработки и апробации в практике российских школ теоретических основ и модели исследовательского обучения в системе уроков физики с учетом традиций российского образования, экспериментальная проверка эффективности предложенных методик обучения.

Обзор литературы

Российское образование в настоящее время активно разрабатывает аналог IBL в связи с введением в школу новых образовательных стандартов (ФГОС), составленных на основе системно-деятельностного подхода. Согласно ФГОС школьного образования, при получении основного среднего образования должно быть обеспечено «формирование у обучающихся системных представлений и опыта применения методов, технологий и форм организации проектной и учебно-исследовательской деятельности»².

Если на уровне психологических основ алгоритмы организации исследовательского обучения выглядят более или менее согласованно [4–6], то практики, исследователи и методисты в различных предметных областях по-разному трактуют дидактическую основу разрабатываемых ими новых способов обучения. Это видно по используемым терминам – «исследовательское поведение» (*exploratory behaviour*), «исследовательское обучение» (*inquiry learning, exploratory education*) и «исследовательские (продуктивные) методы обучения» [7; 8]. В российской педагогической науке в настоящее время также широко распространяются различные варианты описания методических основ исследовательского обучения различным предметам [9–13], построение системы развития исследовательской

¹ Learning and teaching resources branch. Focus on inquiry: a teacher's guide to implementing inquiry-based learning. Edmonton, Alberta, Canada. 2004. URL: http://www.learning.gov.ab.ca/k_12/curriculum/bySubject/focusoninquiry.pdf (дата обращения: 14.03.2017).

² Федеральный государственный стандарт среднего (полного) общего образования [Электронный ресурс]. URL: <http://минобрнауки.рф/документы/2365> (дата обращения: 14.03.2017).

и проектной деятельности с учетом специфики учебного заведения [14]. Однако все они преимущественно разрабатывают внеурочные, проектные виды деятельности. Завершенных работ по организации исследовательского обучения в ходе урочной формы не представлено.

Обобщим собственный опыт внедрения исследовательского обучения с учетом мнения американских коллег [15]. Существует точка зрения об исследовательском методе как некотором наборе элементарных приемов, например, необходимость менять местами эксперимент и рассказ учителя. Огромный барьер представляют собой проблемы учителей в подготовке по основам базовых наук и психологическая инертность. Существенной трудностью является необходимость мотивации учеников на новый для них вариант деятельности, в целом достаточно напряженный вид учебной работы, в ходе которой нельзя ограничиться простым восприятием слов учителя. Наконец, исследовательское обучение означает перевод деятельности учителя на новый уровень с неизвестным результатом, поскольку направление познавательной деятельности учащихся нельзя предсказать однозначно.

Таким образом, возникает проблема – как сделать исследовательское обучение востребованным и продуктивным.

Материалы и методы

Материалы исследования были получены в ходе изучения процессов и результатов обучения учащихся школ г. Нижнего Новгорода и студентов первых курсов Нижегородского государственного университета им. Н. И. Лобачевского (далее – ННГУ) в части формирования исследовательских умений. Объектом исследования послужила сравнительная эффективность указанных результатов в зависимости от выбранной методики формирования исследовательских умений учащихся. В соответствии с поставленной целью были подобраны методы исследования. Прежде всего требовалось установить, достаточен ли имеющийся методический арсенал учителей физики для получения результатов

формирования исследовательских умений на уровне, требуемом ФГОС. Наша гипотеза состояла в том, что принципиально новая методическая задача требует и нового теоретического основания для ее решения. После подтверждения гипотезы на этапе поискового эксперимента решалась главная задача – разработка теоретических основ организации исследовательского обучения на уроках физики средней школы. Методами ее решения послужил поиск основных закономерностей, которым подчиняется рационально организованное исследовательское обучение. Дидактическое основание разрабатываемой теории исследовательского обучения традиционно должно содержать систему взаимосвязанных принципов и закономерностей обучения. Принципы описывают обязательные требования к учебному процессу, закономерности определяют условия, при которых учебный процесс будет удовлетворять заданным критериям, в нашем случае – эффективному использованию исследовательского обучения и максимальному положительному влиянию его на развитие учащихся. Взаимосвязь заключается в том, что закономерности выполняются при условии соблюдения задаваемых принципов [16]. Далее был разработан соответствующий алгоритм и определены структура эффективного урока с элементами исследовательского обучения и обобщенная модель организации исследовательского обучения физике. Разработанную теорию организации исследовательского обучения необходимо было довести до преподавателей физики на уровне их способности самостоятельно конструировать заверченный учебный процесс. Это потребовало создания специальной структуры повышения квалификации учителей в рамках имеющейся на базе ННГУ системы трансфера педагогических знаний и технологий. В заключение проводился педагогический эксперимент, который установил влияние применения разработанной нами и усвоенной преподавателями теории конструирования исследовательского обучения физике.



Результаты повышения методической компетентности педагогов изложены нами в ранее опубликованных работах [16; 17]. Методика организации и результаты в целом соответствуют тому, что получено в мировой практике подготовки учителей [18; 19].

Результаты исследования

Дидактические основы теории конструирования исследовательского обучения физике в виде принципов организации учебно-исследовательской деятельности в процессе обучения физике, закономерностей исследовательского обучения физике (выполняющихся при условии соблюдения указанных принципов в учебном процессе) были опубликованы в статье «Проектирование и организация исследовательской деятельности учащихся в учебном процессе» [16]. В качестве важного результата проведенной работы представлены алгоритм деятельности преподавателей и обобщенная модель урока ученического исследования.

Для реализации предложенных принципов, носящих нормативный характер, преподаватель нуждается в конструктивном методическом аппарате, в качестве которого нами разработан алгоритм конструктивной деятельности учителя, включающий следующие этапы:

- анализ научных основ предметного содержания изучаемого материала и определение перспектив формирования исследовательских умений;
- выделение исследовательских умений, развиваемых на данном предметном содержании;
- определение возможной (максимальной) степени самостоятельности учащихся при выполнении проектируемой исследовательской деятельности;
- определение цели урока, соединяющей обязательное усвоение научных основ предмета с формированием и развитием в этом процессе исследовательских умений учащихся;
- проектирование методической основы урока путем обоснованного выбора способов обучения, позволяющих реализовать исследовательскую деятельность

учащихся на отобранном содержании. Метод (способ достижения цели) и его выбор определяется соотношением содержания обучения и цели обучения;

- выбор форм организации обучения учащихся для построения исследовательской деятельности на каждом этапе урока при их логичном чередовании и сочетании;

- для каждого этапа урока и решения конкретных методических задач целесообразно подобрать средства обучения (лабораторный и демонстрационный эксперимент, последовательность задач и заданий и др.), реализующие выбранный метод обучения и обеспечивающие запланированный уровень исследовательской деятельности;

- диагностика уровней сформированности исследовательских умений и внесение корректив в учебный процесс на ее основе.

Подчеркнем принципиальную важность вынесения на первое место способности к анализу научных основ изучаемого содержания. Мировой опыт убедительно доказывает значимость предметной, научной компетентности учителя. Начиная с работ Л. Шульмана, принято выделять:

- general pedagogical knowledge (GPK) – общие педагогические знания, общую педагогическую компетентность;
- content knowledge (CK) – знание научных основ преподаваемого предмета, предметную компетентность;
- teachers' pedagogical content knowledge (PCK) – в свободном переводе на русский язык «знания о способах преподавания предмета или методическую компетентность преподавателя» [20].

Мы склонны отождествлять термин pedagogical content knowledge именно с методической компетентностью преподавателя. В настоящее время общепринято, что именно эта категория отличает содержание знаний и умений специалиста-учителя, описывает уникальную интеграцию знаний учителями содержания изучаемого предмета и их общих педагогических знаний, определяет «...умения логически обоснованно конструировать и реализовывать учебный процесс для

конкретной дидактической ситуации с учетом психологических механизмов усвоения» [21, с. 1305]. РСК охватывает способность учителей адаптировать содержание тем и вопросов учебного предмета, делая их пригодными для усвоения группами учащихся с различными способностями, интересами, а также способность и умение преподавателя представить темы предмета в удобном для усвоения виде [22].

Поэтому для преподавателя, желающего развивать исследовательское обучение, так важен компонент предметных, научных знаний и умений (СК), образующий фундамент обучающей и развивающей функций преподавателя. Актуальность этой проблемы считаем нужным подчеркнуть в связи с эмпирически доказанным влиянием предметной подготовленности учителя на уровень учебных достижений учащихся [23; 24]. Вывод всех этих исследований однозначен: только учителя с высокой степенью предметной и научной подготовки способны заниматься реализацией педагогических инновационных задач, не снижая реального уровня успешности учебного процесса.

Уточним, что значит «провести анализ содержания изучаемого материала». Для физики как для учебного предмета, наиболее близкой в своем содержании к копиям соответствующих научных теорий, в структуре учебного содержания можно выделить основание, ядро и следствия. В зависимости от положения содержания урока в этой структуре определяется степень возможных самостоятельных исследовательских действий учащихся и ведущие методы обучения.

Мы отделяем исследовательское обучение, которое может осуществляться в зависимости от содержания учебного материала, различными методами (табл. 1), от собственно исследовательских методов обучения (по М. Н. Скаткину), которые подразумевают организацию познавательной деятельности на самом высоком творческом уровне усвоения содержания

и самую высокую степень самостоятельности учащихся: «сущность исследовательского метода следует определить как способ организации поисковой, творческой деятельности учащихся по решению новых для них проблем»³.

При изучении содержания, относящегося к ядру теории, полноценная исследовательская деятельность на уроке невозможна. Это объясняется отсутствием у учащихся содержательного компонента основы. Однако следует отметить, что многие сторонники так называемых конструктивистских теорий обучения именно индуктивный этап самостоятельного открытия эмпирических связей и соотношений, обобщаемых далее в законы, считают в наибольшей степени соответствующим логике учебного процесса [24]. На основании нашего опыта работы мы придерживаемся иного взгляда. Можно требовать от учащихся, чтобы они самостоятельно открыли законы Ома, правило Ленца, но на это необходимо много времени и неизбежного детального руководства учителя. На данном этапе целесообразно применять проблемный, объяснительно-иллюстративный методы с включением элементов исследовательской деятельности.

После изучения основ теории (при использовании изученных законов), учитель может применять такие методы обучения, которые допускают высокую степень самостоятельности (эвристический, исследовательский), поэтому на этом этапе возможен полноценный цикл исследовательской деятельности учащихся в ходе обучения физике.

Правильно определенное содержание обучения позволяет установить степень самостоятельности учащихся при его освоении, сопоставить с уровнем организуемой на уроке исследовательской деятельности и выбрать формы и методы обучения, что представлено в таблице 1 в качестве обобщенной модели при организации исследовательского обучения физике.

³ Дидактика средней школы: Некоторые проблемы современной дидактики : учеб. пособие / под ред. М. Н. Скаткина. 2-е изд., перераб. и доп. М. : Просвещение, 1982. С. 203.



Т а б л и ц а 1. Модель организации исследовательского обучения физике
 T a b l e 1. Model for designing inquiry-based learning of physics

Содержание и цели обуче- ния / Course con- tent and learning goals	Этапы учебного исследования / Stages of Research	Под руко- водством учителя / Led by teacher	Самостоя- тельно / Individual	Метод обуче- ния / Learning method
1. Переход в новую понятийную об- ласть / Shifting to a new conceptual field	Постановка исследовательской задачи / Setting the research task	+		Проблемный / Problem-Based
	Выдвижение гипотез / Making hypotheses	+		
	Планирование решения задачи / Designing the problem solving	+		
	Реализация разработанного плана / Implementing the designed plan		+	
	Анализ и оценка результатов, построе- ние обобщений / Analysing and evalua- ting results, making generalisation	+		
2. Получение эм- пирических зако- нов, применение теории / Acquiring empirical laws, applying the theory	Постановка исследовательской задачи / Setting the research task	+		Эвристический / Heuristic
	Выдвижение гипотез / Making hypotheses	+		
	Планирование решения задачи / Designing the problem solving		+	
	Реализация разработанного плана / Implementing the designed plan		+	
	Анализ и оценка результатов, построе- ние обобщений / Analysing and evalua- ting results, making generalisation	+		
3. Формирова- ние новых спо- собов деятельно- сти, применение теории / Forming new ways of acting, applying the theory	Постановка исследовательской задачи / Setting the research task	+		Исследовательский / Inquiry-Based
	Выдвижение гипотез / Making hypotheses		+	
	Планирование решения задачи / Designing the problem solving		+	
	Реализация разработанного плана / Implementing the designed plan		+	
	Анализ и оценка результатов, построе- ние обобщений / Analysing and evalua- ting results, making generalisation	+		
4. Перенос зна- ний и умений в но- вую ситуацию / Shifting the know- ledge and skills to a new situation	Постановка исследовательской задачи / Setting the research task		+	
	Выдвижение гипотез / Making hypotheses		+	
	Планирование решения задачи / Designing the problem solving		+	
	Реализация разработанного плана / Implementing the designed plan		+	
	Анализ и оценка результатов, построе- ние обобщений / Analysing and evalua- ting results, making generalisation	+		

Для IBL X. Банки и Р. Беллом были выделены четыре уровня исследовательского обучения [25]:

– confirmation inquiry: обучение студентов (учеников) соблюдению процедур, сбору и регистрации данных, а также подтверждению и углублению понимания изучаемого материала;

– structured inquiry: учитель формулирует вопрос и задает схему процедуры, ученики должны предложить объяснения своих результатов путем оценки и анализа собираемых ими данных;

– guided inquiry: учитель формулирует исследовательский вопрос, ученики разрабатывают план исследования, во-

площают его и сообщают о результатах исследования, делают итоговые выводы;

– open/true inquiry: ученики самостоятельно формулируют свои собственные исследовательские вопросы, разрабатывают и осуществляют процедуру, получают результаты и делают выводы.

Таким образом, выделенные нами уровни и уровни, предложенные Х. Банки и Р. Беллом, совпадают в степени самостоятельности учащихся, которая возрастает от первого уровня (минимальная степень самостоятельности, максимальная руководящая роль учителя) к четвертому (максимальная степень самостоятельности, открытое исследование). Однако существует и отличие: мы считаем, что в условиях урока построение обобщений и формулировка итоговых выводов происходит совместно с учителем, под его руководством. Однако мы полностью согласны с разработчиками IBL в том, что самый высокий уровень (открытое исследование) может быть эффективным только в случае, «если студенты мотивированы внутренними интересами, и если они обладают навыками, необходимыми для проведения собственного исследования» [25].

Разработанная модель исследовательского обучения в системе уроков физики была реализована в 15 школах г. Нижнего Новгорода. Предварительно на базе физического факультета ННГУ была организована подготовка учителей физики к реализации предложенной модели. Экспериментальная работа по реализации исследовательского обучения на уроках физики продолжается уже 10 лет, в течение которых учителя физики получают непрерывное методическое сопровождение со стороны ученых, специалистов, оказывающих постоянную методическую, методологическую, психологическую поддержку.

Разработанная модель позволила определить содержательные и процессуальные аспекты подготовки учителя к реализации исследовательского обучения. Ранее нами определено содержание подготовки учителя физики к организации учебно-исследовательской деятельности в учебном процессе путем

конкретизации структуры профессиональной компетентности по каждой ее составляющей, а также методика подготовки [26]. Психолого-педагогическими условиями организации подготовки учителей является системность, непрерывность, взаимосвязь теоретической подготовки и практической деятельности.

Покажем влияние разработанной нами модели организации исследовательского обучения на уровень сформированности основных исследовательских умений учащихся, поскольку в этом состоит конечная цель нашей деятельности. В современной психолого-педагогической литературе под исследовательскими умениями понимают способность к действиям, необходимым для выполнения исследовательской деятельности. В настоящей работе мы приведем результаты, касающиеся собственно исследовательских экспериментальных умений учащихся как основного компонента требуемых стандартом новых видов деятельности. В связи с этим были проанализированы результаты выполнения экспериментальных исследовательских заданий учащимися 7–9 классов, чьи учителя прошли систематическую подготовку и реализуют предложенную методику исследовательского обучения. Для сравнения результатов был проведен анализ сформированности исследовательских умений выпускников школ, обучавшихся по традиционной методике и ставших студентами первого курса физического факультета. Всего в тестировании приняли участие 194 учащихся 7-х классов, 159 – 8-х, 251 – 9-х классов, обученных по экспериментальной методике, и 84 выпускника средних школ (контрольная группа). Проверялись следующие умения, составляющие основные этапы завершеного ученического экспериментального исследования:

1) определять и точно формулировать цель предстоящей работы;

2) строить математическую модель исследования (определять формулу для определения искомой величины в данной работе / вид зависимости одних величин от других);

3) планировать эксперимент (определять последовательность измерений, количество измерений, интервалы и др.);

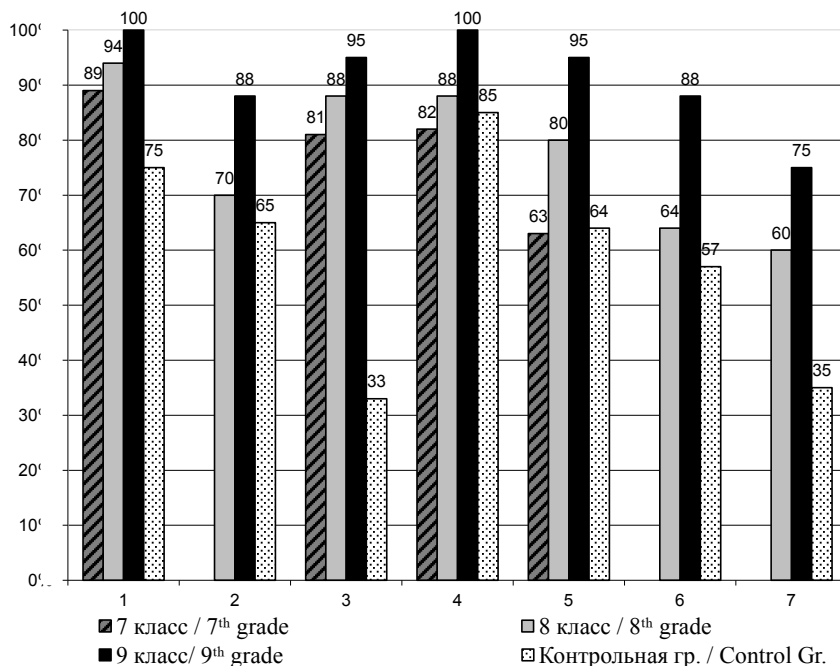
4) отбирать оборудование для осуществления экспериментальной деятельности;

5) определять цену деления шкалы и снимать показания измерительного прибора;

6) определять погрешности прямых измерений;

7) анализировать полученный результат, делать выводы, обобщения, формулировать полученное новое физическое знание.

Итоги эксперимента представлены на рис. 1.



Р и с. 1. Результаты выполнения экспериментального исследовательского задания, %

F i g. 1. Results of high school students' completing an experimental research task (percentage of students who showed the corresponding skills), %

Примечание: цифры по горизонтальной оси от 1 до 7 соответствуют описанным выше умениям, по вертикальной оси – процент учащихся, овладевших соответствующим умением.

Note: the numbers on the horizontal axis from 1 to 7 correspond to the skills described above, the numbers on the vertical axis indicate the percentage of students who mastered the corresponding skill.

Сравнивая результаты учащихся 7–9 классов и студентов первого курса, нужно иметь в виду, что уровень сложности заданий растет, оставаясь адекватным содержанию обучения и возрасту, что позволяет сопоставлять результаты разных групп учащихся. Поэтому считаем допустимым сравнение результатов выполнения учащимися различных возрастных групп одних и тех же этапов исследовательских заданий. Фактически оценивалась и сравнивалась мера выполнения учащимися нормативных требований

для каждой возрастной группы в части исследовательских умений. У учащихся 7 классов не оценивались некоторые умения (определять цель исследования, рассчитывать погрешности, формулировать выводы), так как эти стадии они выполняют с помощью учителя.

Статистический анализ различий между результатами сформированности основных исследовательских умений контрольной и экспериментальной групп проводился по критерию углового преобразования Фишера (ϕ^*)⁴ (табл. 2).

⁴ Сидоренко Е. В. Методы математической обработки в психологии. СПб. : Речь, 2003.



Т а б л и ц а 2. Результаты педагогического эксперимента по критерию ϕ^*
T a b l e 2. Results of the Pedagogical Experiment (ϕ^* -Test)

Исследуемые умения / Evaluated skills	Сравниваемые группы учащихся / Student groups compared			
	7–8 классы / 7–8 grade	8–9 классы / 8–9 grade	9 класс – I курс / 9 grade – 1 st year college students	7(8) класс – I курс / 7 (8) grade – 1 st year university students
Определять цену деления шкалы и снимать показания измерительного прибора / Defining the scale division value for measurement tools, taking the values and reading the scale	3,51	4,63	-6,63	-0,15
Отбирать оборудование для осуществления экспериментальной деятельности / Selecting the equipment for the experimental work	1,57	6,93	-6,31	-0,61
Определять и точно формулировать цель предстоящей работы / Setting the goal of work precisely	1,68	4,87	-8,30	-2,84
Анализировать полученный результат, делать выводы, обобщения, формулировать полученное новое физическое знание / Analysing the results, drawing a conclusion, making generalisation, wording the new knowledge	–	2,15	-6,57	-6,14

При качественном анализе полученных результатов следует обратить внимание на следующие моменты: выявлены очень низкие показатели наиболее сложных элементов исследовательской деятельности для учащихся 7 класса контрольной группы и студентов I курсов – планировать эксперимент и анализировать полученный результат, делать выводы.

При вычислении критерия ϕ^* происходит преобразование «сырых» данных P , выраженных в процентах на рисунке 1, в угловую величину ϕ :

$$\phi = 2 \arcsin(\sqrt{P}) .$$

Далее для двух значений P вычисляются ϕ_1 и ϕ_2 и формируется значение критерия ϕ^* в таблице 2:

$$\phi^* = (\phi_1 - \phi_2) \cdot \sqrt{\frac{n_1 \cdot n_2}{n_1 + n_2}},$$

где n_1 и n_2 – объемы соответствующих выборок.

Мы привели алгоритм расчета для того, чтобы пояснить, что знак числа критерия ϕ^* в таблице 2 показывает направление сдвига: возрастание уровня сформированности признака при положительном числе и снижение уровня сформированности при отрицательном.

Критическое значение параметра ϕ^* для уровня достоверности $p \leq 0,05$ равно 1,64. При $\phi^* < \phi_{кр}^*$ констатируем отсутствие статистически достоверного различия в уровне сформированности признаков. Превышение критического значения говорит о статистически достоверном сдвиге в исследуемом признаке.

Сравнение полученных значений критерия ϕ^* в части уровней исследовательских умений студентов – выпускников массовых школ, составивших контрольную группу, и учащихся 7 и 9 классов экспериментальной группы (на типичном для каждого уровня обучения содержании учебного материала и требуемых умениях) дает неожиданные результаты. Мы не только не можем зафиксиро-



вать рост требуемых умений (выделено в таблице курсивом), но для ряда качеств у студентов наблюдается заметное падение их уровня (выделено полужирным шрифтом). Причем чем сложнее умение, тем хуже выглядят наши первокурсники по сравнению с семиклассниками. Это следует связать с тем, что ранее обе группы учащихся не вовлекались преподавателями в реальную исследовательскую, экспериментальную работу. Если для учащихся 7 классов это допустимо, то результат первокурсников свидетельствует об игнорировании учителями массовых школ требований стандартов обучения в части развития исследовательских умений.

Влияние разработанного нами методического инструментария на успешность формирования исследовательских умений выявляется при сравнении результатов экспериментальных групп по мере их продвижения от 7 к 9 классу. Обучение на основе разработанной нами модели приводит к статистически достоверному возрастанию уровня сформированности исследовательских умений от 7 к 9 классу. В 9 классе практически все обучаемые вышли на требуемый стандартом уровень владения основными экспериментальными исследовательскими умениями. Поэтому можно утверждать, что разработанная теория организации исследовательского обучения и ее реализация учителями позволила сформировать умения и навыки исследовательской деятельности учащихся, превышающие результаты выпускников средней школы.

Обсуждение и заключения

Проведенное исследование позволило установить, что современный уровень обучения физике в средней школе не позволяет сформировать к началу обучения в вузе достаточный уровень исследовательских умений учащихся. Это существенно ограничивает возможности применения активных методов и форм профессиональной подготовки. Проведенный педагогический эксперимент показал, что без специально

организованной учебной деятельности по формированию исследовательских умений в школе студенты первых курсов недостаточно подготовлены к получению высшего профессионального образования. Одна из причин такого положения – выявленное нами отсутствие теории организации исследовательского обучения в школе, которое ведет за собой недостаточную компетентность преподавателей школ для решения этой новой методической задачи. Поэтому для полноценной реализации требований ФГОС и успешного обучения выпускников школы в вузе потребовалась разработка и реализация учителями новых методических инструментов, в частности теории организации исследовательского обучения в школе. Подобная теория представлена в методической литературе впервые; основное ее содержание описано в данной работе.

Предложенные в статье алгоритм и модель конструирования урока исследовательского обучения также впервые представлены в методической литературе и ориентированы на самостоятельное конструирование учителями уроков физики в соответствии с содержанием и целями конкретных уроков физики. В этом состоит важное практическое значение результатов проведенного исследования.

Как показали результаты эксперимента, реализация разработанной нами модели исследовательского обучения в системе уроков физики позволяет в условиях российской школы сформировать необходимый уровень профессиональной компетентности преподавателей, что влечет за собой и достаточный уровень исследовательских умений учащихся, необходимый для получения высшего профессионального образования. Таким образом, достигается выполнение целей среднего образования, заявленных во ФГОС, и обеспечивается деятельность основа обучения студентов в вузе.

В дальнейшей работе по проблеме исследования предполагается более широкое использование результатов нашей

работы в практике преподавания, в частности разработка подробных методических рекомендаций для учителей физики

по реализации исследовательского обучения отдельных разделов физики с учетом возрастных особенностей учащихся.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Особенности подготовки студентов национальных исследовательских университетов к инновационной инженерной деятельности / Н. И. Наумкин [и др.] // Интеграция образования. 2013. № 4. С. 4–14. URL: <http://edumag.mrsu.ru/content/pdf/13-4.pdf> (дата обращения: 10.03.2017).
2. *Kansanen P.* Didactics and its relations to educational psychology: problems in translating a key concept across research communities // *International Review of Education*. 2002. Vol. 48, no. 6. Pp. 427–441.
3. *Zierer K., Seel N. M.* General didactics and instructional design: eyes like twins. A transatlantic dialogue about similarities and differences, about the past and the future of two sciences of learning and teaching // *SpringerPlus*. 2012. No. 1. P. 15. DOI: 10.1186/2193-1801-1-15
4. *Савенков А. И.* Диагностика способностей школьников к исследованию и проектированию как педагогическая задача // Вестник Московского городского педагогического университета. Сер.: Педагогика и психология. 2015. № 3 (33). С. 76–82. URL: [https://mgpu.ru/uploads/adv_documents/2843/1485949425-VestnikPedagogikaPsihologiya3\(33\)2015.Pdf](https://mgpu.ru/uploads/adv_documents/2843/1485949425-VestnikPedagogikaPsihologiya3(33)2015.Pdf) (дата обращения: 14.03.2017).
5. *Обухов А. С., Магомедова Н. Г.* Особенности исследовательского метода обучения как фактора становления субъектности ученика и учителя // Вестник Дагестанского государственного университета. Сер. 2: Гуманитарные науки. 2015. № 4. С. 199–204. URL: <https://e.lanbook.com/reader/journalArticle/227826/#1> (дата обращения: 14.03.2017).
6. *Поддьяков А. Н.* Развитие интеллекта и креативности детей // Вопросы психологии. 2011. № 2. С. 158–160. URL: <http://elibrary.ru/item.asp?id=18867712> (дата обращения 14.03.2017).
7. *Voet M., De Wever B.* History teachers' conceptions of inquiry-based learning, beliefs about the nature of history, and their relation to the classroom context // *Teaching and Teacher Education*. 2016. Vol. 55. Pp. 57–67. DOI: 10.1016/j.tate.2015.12.008
8. Developing students' critical thinking, problem solving, and analysis skills in an inquiry-based synthetic organic laboratory course / M. G. Weaver [et al.] // *Journal of Chemical Education*. 2016. Vol. 93, no. 5. Pp. 847–851. DOI: 10.1021/acs.jchemed.5b00678
9. *Хлебосолова О. А.* Навыки XXI века и школьная география // География в школе. 2016. № 4. С. 34–38. URL: <http://elibrary.ru/item.asp?id=27222479> (дата обращения: 14.03.2017).
10. *Еремеева Е. В.* Психолого-педагогические особенности младших школьников и их учет при организации учебно-исследовательской деятельности с целью формирования метапредметных компетенций // Мир науки. 2016. Т. 4, № 5. С. 38. URL: <https://mir-nauki.com/PDF/38PDMN516.pdf> (дата обращения: 14.03.2017).
11. *Peltekoa E. V., Stefanova E. P.* Ориентированное на вопросы обучение “вне” класса с использованием устройств виртуальной реальности // Современные информационные технологии и ИТ-образование. 2016. Т. 12, № 3-2. С. 112–116. URL: <http://sitito.cs.msu.ru/index.php/SITITO/article/view/125> (дата обращения: 14.03.2017).
12. *Мактрова Г. В.* Дидактические принципы развития исследовательского потенциала школьников // Вестник Саратовского областного института развития образования. 2015. № 1. С. 67–75. URL: http://soiro.ru/sites/default/files/vestnik_oglavlenie_1.pdf (дата обращения: 14.03.2017).
13. *Ефимова Т. М.* Формирование исследовательских умений у учащихся на уроках биологии с включением биологического эксперимента // Педагогическое образование и наука. 2015. № 1. С. 20–23. URL: http://www.manpo.ru/manpo/publications/ped_obraz/n2015_01.pdf (дата обращения: 14.03.2017).
14. *Ивлев В. И., Силаев П. Б., Сырцова С. В.* Проектирование основ образовательной программы для естественно-технического лицея // Интеграция образования. 2014. № 3. С. 58–64. DOI: 10.15507/Inted.076.018.201403.058
15. *Sadaghiani H. R.* Physics by inquiry: Addressing student learning and attitude // *Physics Education Research Conference. Part of the PER Conference series* Edmonton, Canada (July 23–24). 2008. Vol. 1064. Pp. 191–194. DOI: 10.1063/1.3021251
16. *Лебедева О. В., Гребенев И. В.* Проектирование и организация исследовательской деятельности учащихся в учебном процессе // Педагогика. 2013. № 8. С. 52–58. URL: <http://elibrary.ru/item.asp?id=20879331> (дата обращения: 14.03.2017).



17. Гребенев И. В., Лебедева О. В. Реализация требований ФГОС и методическое мастерство учителя // Педагогика. 2016. № 6. С. 72–79. URL: <http://pedagogika-rao.ru/journals/2016/08> (дата обращения: 14.03.2017).
18. Avalos B. Teacher professional development in teaching and teacher education over ten years // Teaching and Teacher Education. 2011. Vol. 27, issue 1. Pp. 10–20. DOI: 10.1016/j.tate.2010.08.007
19. Cochran-Smith M. Studying teacher education: What we know and need to know // Journal of Teacher Education. 2005. Vol. 56. Pp. 301–306. URL: <https://www.questia.com/library/journal/1G1-135842426> (дата обращения: 14.03.2017).
20. Shulman L. Those who understand: Knowledge growth in teaching // Educational Researcher. 1986. Vol. 15, no. 2. Pp. 4–14. URL: http://www.fisica.uniud.it/URDF/masterDidSciUD/materiali/pdf/Shulman_1986.pdf (дата обращения: 14.03.2017).
21. Nilsson P. Teaching for understanding: The complex nature of pedagogical content knowledge in preservice education // International Journal of Science Education. 2008. Vol. 30, issue 10. Pp. 1301–1320. DOI: 10.1080/09500690802186993
22. Kind V. Pedagogical content knowledge in science education: perspectives and potential for progress // Studies in Science Education. 2009. Vol. 45, issue 2. Pp. 169–204. DOI: 10.1080/03057260903142285
23. The influence of teachers' knowledge on student learning in middle school physical science classrooms / P. M. Sadler [et al.] // American Educational Research Journal. 2013. Vol. 50, no. 5. Pp. 1020–1049. DOI: 10.3102/0002831213477680
24. Darling-Hammond L. Teacher learning. That supports student learning: What teachers need to know // Educational Leadership. 1998. Vol. 55, no. 5. Pp. 6–11. URL: <http://www.ascd.org/publications/educational-leadership/feb98/vol55/num05/Teacher-Learning-That-Supports-Student-Learning.aspx> (дата обращения: 14.03.2017).
25. Banchi H., Bell R. The many levels of inquiry // Science and Children. 2008. Vol. 46, no. 2. Pp. 26–29. URL: <https://engage.intel.com/docs/DOC-30979> (дата обращения: 14.03.2017).
26. Лебедева О. В., Гребенев И. В. Профессиональная подготовка учителя к реализации исследовательского обучения в школе // Педагогика. 2015. № 4. С. 51–58. URL: <http://elibrary.ru/item.asp?id=23648688> (дата обращения: 14.03.2017).

Поступила 07.04.2017; принята к публикации 25.05.2017; опубликована онлайн 29.12.2017.

Об авторах:

Лебедева Ольга Васильевна, доцент кафедры кристаллографии и экспериментальной физики ФГАОУ ВО «Национальный исследовательский Нижегородский государственный университет им. Н. И. Лобачевского» (603950, Россия, г. Нижний Новгород, пр. Гагарина, д. 23), кандидат педагогических наук, **ORCID:** <http://orcid.org/0000-0001-6535-5636>, lebedeva@phys.unn.ru

Гребенев Игорь Васильевич, профессор кафедры кристаллографии и экспериментальной физики ФГАОУ ВО «Национальный исследовательский Нижегородский государственный университет им. Н. И. Лобачевского» (603950, Россия, г. Нижний Новгород, пр. Гагарина, д. 23), доктор педагогических наук, **ORCID:** <http://orcid.org/0000-0002-2900-6364>, grebenev@phys.unn.ru

Морозова Екатерина Олеговна, ассистент департамента физики Университета штата Индиана, (47405, США, г. Блумингтон, Третья западная ул., д. 727Е), **ORCID:** <http://orcid.org/0000-0001-9131-7756>, emorozova@umail.iu.edu

Заявленный вклад авторов:

Лебедева Ольга Васильевна – разработка теории исследовательского обучения и методических рекомендаций; подготовка учителей к реализации разработанной методики исследовательского обучения; проведение формирующего педагогического эксперимента.

Гребенев Игорь Васильевич – общее теоретическое руководство исследованием; анализ литературы по проблеме исследования; обработка результатов эксперимента.

Морозова Екатерина Олеговна – анализ иностранной литературы и практики преподавания; составление обзора.

Все авторы прочитали и одобрили окончательный вариант рукописи.

REFERENCES

1. Naumkin N.I., Grosheva E.P., Shekshayeva N.N., Kupryashkin V.F. Special aspects of training the students of national research universities in innovative engineering activities. *Integratsiya obrazovaniya* = Integration of Education. 2013; 4:4-14. URL: <http://edumag.mrsu.ru/content/pdf/13-4.pdf> (accessed 10.03.2017). (In Russ.)
2. Kansanen P. Didactics and its relations to educational psychology: problems in translating a key concept across research communities. *International Review of Education*. 2002; 48(6):427-441.
3. Zierer K., Seel N.M. General didactics and instructional design: eyes like twins. A transatlantic dialogue about similarities and differences, about the past and the future of two sciences of learning and teaching. *SpringerPlus*. 2012; 1:15. DOI: 10.1186/2193-1801-1-15
4. Savenkov A.I. Diagnosis of students' abilities to research and design as a pedagogical task. *Vestnik Moskovskogo gorodskogo pedagogicheskogo universiteta: Pedagogika i psikhologiya* = Moscow City Pedagogical University Bulletin: Pedagogy and Psychology. 2015; 3(33):76-82. Available at: [https://mgpu.ru/uploads/adv_documents/2843/1485949425-VestnikPedagogikaIPsihologiya3\(33\)2015.Pdf](https://mgpu.ru/uploads/adv_documents/2843/1485949425-VestnikPedagogikaIPsihologiya3(33)2015.Pdf) (accessed 14.03.2017). (In Russ.)
5. Obukhov A.S., Magomedova N.G. The peculiarities of the research method of education as a factor of teacher's and the student's subjectivisation. *Vestnik Dagestanskogo gosudarstvennogo universiteta: Gumanitarnyye nauki* = Bulletin of Dagestan State University: Humanities. 2015; 4:199-204. Available at: <https://e.lanbook.com/reader/journalArticle/227826/#1> (accessed 14.03.2017). (In Russ.)
6. Podyakov A.N. Development of intelligence and creativity of children. *Voprosy psikhologii* = Issues of Psychology. 2011; 2:158-160. Available at: <http://elibrary.ru/item.asp?id=18867712> (accessed 14.03.2017). (In Russ.)
7. Voet M., De Wever B. History teachers' conceptions of inquiry-based learning, beliefs about the nature of history, and their relation to the classroom context. *Teaching and Teacher Education*. 2016; 55:57-67. DOI: 10.1016/j.tate.2015.12.008
8. Weaver M.G., Samoshin A.V., Lewis R.B., Gainer M.J. Developing students' critical thinking, problem solving, and analysis skills in an inquiry-based synthetic organic laboratory course. *Journal of Chemical Education*. 2016; 93(5):847-851. DOI: 10.1021/acs.jchemed.5b00678
9. Khlebosolova O.A. The skills of the 21st century and school geography. *Geografiya v shkole* = Geography in School. 2016; 4:34-38. Available at: <http://elibrary.ru/item.asp?id=27222479> (accessed 14.03.2017). (In Russ.)
10. Ereemeeva E.V. Psychological and didactic features of primary school students while organizing inquiry-based teaching and learning process aimed at forming meta-subject competencies. *Mir nauki* = World of Science. 2016; 4(5):38. Available at: <https://mir-nauki.com/PDF/38PDMN516.pdf> (accessed 14.03.2017). (In Russ.)
11. Peltekova E.V., Stefanova E.P. Inquiry-based learning "outside" the classroom with virtual reality devices. *Sovremennye informatsionnye tekhnologii i IT-obrazovaniye* = Modern Information Technologies and IT Education. 2016; 12(3-2):112-116. Available at: <http://sitito.cs.msu.ru/index.php/SITITO/article/view/125> (accessed 14.03.2017). (In Russ.)
12. Makotrova G.V. Didactic principles of schoolchildren's research potential development. *Vestnik Saratovskogo oblastnogo instituta razvitiya obrazovaniya* = Saratov Regional Institute of Education Development Bulletin. 2015; 1:67-75. Available at: http://soiro.ru/sites/default/files/vestnik_oglavlenie_1.pdf (accessed 14.03.2017). (In Russ.)
13. Efimova T.M. Formation by pupils of the research skills at lessons in biology with inclusion of a biological experiment. *Pedagogicheskoye obrazovaniye i nauka* = Pedagogical Education and Science. 2015; 1:20-23. Available at: http://www.manpo.ru/manpo/publications/ped_obraz/n2015_01.pdf (accessed 14.03.2017). (In Russ.)
14. Ivlev V.I., Silayev P.B., Syrtsova S.V. Designing fundamentals of educational programme at a natural science technical high school. *Integratsiya obrazovaniya* = Integration of Education. 2014; 3:58-64. DOI: 10.15507/Inted.076.018.201403.058
15. Sadaghiani H.R. Physics by inquiry: Addressing student learning and attitude. *Physics Education Research Conference. Part of the PER Conference series Edmonton, Canada (July 23-24)*. 2008; 1064:191-194. DOI: 10.1063/1.3021251
16. Lebedeva O.V., Grebenev I.V. The design and organisation of the students' research activities in the learning process. *Pedagogika* = Pedagogy. 2013; 8:52-58. Available at: <http://elibrary.ru/item.asp?id=20879331> (accessed 14.03.2017). (In Russ.)



17. Grebenev I.V., Lebedeva O.V. Implementation of FGOS requirements and methodical skill of a teacher. *Pedagogika = Pedagogy*. 2016; 6:72-79. Available at: <http://pedagogika-rao.ru/journals/2016/08> (accessed 14.03.2017). (In Russ.)
18. Avalos B. Teacher professional development in teaching and teacher education over ten years. *Teaching and Teacher Education*. 2011; 27(1):10-20. DOI: 10.1016/j.tate.2010.08.007
19. Cochran-Smith M. Studying teacher education: What we know and need to know. *Journal of Teacher Education*. 2005; 56:301-306. Available at: <https://www.questia.com/library/journal/1G1-135842426> (accessed 14.03.2017). (In Russ.)
20. Shulman L. Those who understand: Knowledge growth in teaching. *Educational Researcher*. 1986; 15(2):4-14. Available at: http://www.fisica.uniud.it/URDF/masterDidSciUD/materiali/pdf/Shulman_1986.pdf (accessed 14.03.2017).
21. Nilsson P. Teaching for understanding: The complex nature of pedagogical content knowledge in preservice education. *International Journal of Science Education*. 2008; 30(10):1301-1320. DOI: 10.1080/09500690802186993
22. Kind V. Pedagogical content knowledge in science education: Perspectives and potential for progress. *Studies in Science Education*. 2009; 45(2):169-204. DOI: 10.1080/03057260903142285
23. Sadler P.M., Sonnert G., Coyle H.P., Cook-Smith N., Miller J.L. The influence of teachers' knowledge on student learning in middle school physical science classrooms. *American Educational Research Journal*. 2013; 50(5):1020-1049. DOI: 10.3102/0002831213477680
24. Darling-Hammond L. Teacher learning. That supports student learning: What teachers need to know. *Educational Leadership*. 1998; 55(5):6-11. Available at: <http://www.ascd.org/publications/educational-leadership/feb98/vol55/num05/Teacher-Learning-That-Supports-Student-Learning.aspx> (accessed 14.03.2017).
25. Banchi H., Bell R. The many levels of inquiry. *Science and Children*. 2008; 46(2):26-29. Available at: <https://engage.intel.com/docs/DOC-30979> (accessed 14.03.2017).
26. Lebedeva O.V., Grebenev I.V. Vocational training of the teacher to realization of research tutoring at school. *Pedagogika = Pedagogy*. 2015; 4:51-58 Available at: <http://elibrary.ru/item.asp?id=23648688> (accessed 14.03.2017). (In Russ.)

Submitted 07.04.2017; revised 25.05.2017; published online 29.12.2017.

About the authors:

Olga V. Lebedeva, Associate Professor, Chair of Crystallography and Experimental Physics, National Research Lobachevsky State University of Nizhny Novgorod (23 Prospekt Gagarina, Nizhny Novgorod 603950, Russia), Ph.D. (Pedagogy), **ORCID: <http://orcid.org/0000-0001-6535-5636>**, lebedeva@phys.unn.ru

Igor V. Grebenev, Professor, Chair of Crystallography and Experimental Physics, National Research Lobachevsky State University of Nizhny Novgorod (23 Prospekt Gagarina, Nizhny Novgorod 603950, Russia), Dr.Sci. (Pedagogy), **ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-2900-6364>**, grebenev@phys.unn.ru

Ekaterina O. Morozova, PhD candidate, Department of Physics, Indiana University (727E. Third St., Bloomington 47405, USA), emorozova@uemail.iu.edu

Contribution of the authors:

Olga V. Lebedeva – developed the theory of inquiry-based learning for Russian schooling system and created methodological guidelines for school teachers; instructed teachers on how to implement the developed inquiry-based teaching practices and held the formative pedagogical experiment.

Igor V. Grebenev – performed the general theoretical guidance; analyzed the literature on the research problem; processed the results of the experiment.

Ekaterina O. Morozova – compiled the review analysing the relevant literature and teaching practices.

All authors have read and approved the final manuscript.

Дидактический потенциал билингвизма в обучении иностранному языку

М. В. Мосин¹, Л. П. Водясова², Н. М. Мосина¹, Н. В. Чинаева^{1}*

¹ ФГБОУ ВО «МГУ им. Н. П. Огарёва», г. Саранск, Россия,

**chinnat85@mail.ru*

² ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический институт
имени М. Е. Евсевьева», г. Саранск, Россия

Введение: в центре внимания авторов статьи – специфика обучения иностранному (финскому) языку в би- и полилингвальной образовательной среде. В настоящее время в российских образовательных учреждениях высшего образования большое количество студентов являются национально-русскими билингвами. У них особое видение мира и языковое поведение, которое невозможно не учитывать в учебном процессе. Целью статьи является характеристика понятия билингвизма и его типов, выявление дидактического потенциала в обучении иностранному языку.

Материалы и методы: в ходе исследования был применен комплекс методов: аналитико-синтетическое изучение научно-методической литературы, логические методы анализа понятий, методическое моделирование, анкетирование, экспертная оценка и пр. Для обработки эмпирических данных использованы процентное распределение и ранжирование.

Результаты исследования: выявлены типы билингвизма с учетом различных критериев, определена степень влияния вида билингвизма на характер и причины языковой интерференции. Сформулированы основные принципы билингвального образования. Определен дидактический потенциал билингвизма в обучении иностранному языку, рассмотрена специфика изучения дальнеродственного финского языка студентами, являющимися мордовско-русскими билингвами.

Обсуждение и заключения: билингвизм в современном обществе выступает как сосуществование двух языков в рамках одного и того же речевого коллектива, использующего эти языки в соответствующих коммуникативных сферах в зависимости от социальной ситуации и различных параметров коммуникативного акта. При обучении иностранному языку это дает возможность использовать в учебных целях лингвистический опыт студентов в родном и русском языках и применять его при овладении иностранным. Дидактический потенциал билингвизма, выявленный в настоящей работе, позволяет определить особенности языковой интерференции, способствует интенсификации процесса обучения иностранным языкам.

Ключевые слова: билингвизм, тип билингвизма, билингвальное образование, иностранный язык, полилингвизм, характер и причины языковой интерференции

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

Для цитирования: Дидактический потенциал билингвизма в обучении иностранному языку / М. В. Мосин [и др.] // Интеграция образования. 2017. Т. 21, № 4. С. 751–764. DOI: 10.15507/1991-9468.089.021.201704.751-764



Bilingualism's Didactic Potential in Teaching a Foreign Language

M. V. Mosin^a, L. P. Vodyasova^b, N. M. Mosina^a, N. V. Chinaeva^{a*}

^aNational Research Mordovia State University, Saransk, Russia,

*chinnat85@mail.ru

^bMordovian State Pedagogical Institute named after M. E. Evseev,
Saransk, Russia

Introduction: the authors are concerned with the issue of teaching a foreign (Finnish) language in a bi- and polylingual educational environment. As of today, a large number of students at Russian educational institutions of higher education is national-Russian bilinguals. They have a special vision of the world, a special linguistic behaviour, which cannot be ignored in the learning process. The aim of the article is to give a thorough account of the concept of bilingualism and its types, to reveal its didactic potential in teaching a foreign language.

Materials and Methods: the paper draws on the combination of methods: analysis and synthesis of the scientific literature, logical methods of analysis of concepts, methodological modeling, survey, experts' assessment, etc. For processing of empirical data statistical methods such as percentage distribution and ranking were used.

Results: the paper identifies the types of bilingualism, taking into account various criteria, the degree of influence of bilingualism on the nature and causes of language interference. The core principles of bilingual education are formulated. The didactic potential of bilingualism in foreign language teaching is defined, specifics of learning a kindred language – Finnish language by students who are Mordovian-Russian bilinguals is discussed.

Discussion and Conclusions: bilingualism in modern society is a coexistence of two languages within the same speech community that employs these languages in the respective communicative spheres depending on social situation and different parameters of speech act. When teaching a foreign language this offers an instructor the opportunity to rely on the students' linguistic experience in the native and Russian languages and to use it when mastering a foreign language. The didactic potential of bilingualism revealed in the present work makes it possible to determine the features of language interference, contributes to the process of intensifying the teaching of students to foreign languages.

Keywords: bilingualism, types of bilingualism, bilingual education, foreign language, polylingualism, character and reasons of language interference

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: Mosin M.V., Vodyasova L.P., Mosina N.M., Chinaeva N.V. Bilingualism's didactic potential in teaching a foreign language. *Integratsiya obrazovaniya* = Integration of Education. 2017; 21(4):751-764. DOI: 10.15507/1991-9468.089.021.201704.751-764

Введение

В настоящее время в России активно формируется новая система образования, ориентированная на вхождение в мировое образовательное пространство. Этот процесс сопровождается существенными изменениями в педагогической теории и практике: происходит смена образовательной парадигмы, предполагающей новое содержание, новые подходы и отношения, а также новый педагогический менталитет. В то же время общемировые тенденции развития образования, связанные с интернационализацией жизни, переходом к постиндустриальному обществу, предъявляют особые требования к языковым и межкультурным компетенциям личности. И это объяснимо. Современный языко-

вой ландшафт состоит преимущественно из би- и полиязычных представителей этносов, поэтому нормой для большинства людей является владение двумя и более языками.

Актуальность би- и полилингвального образования для России связана с ее стремлением к тесному взаимодействию с мировым сообществом в решении глобальных проблем человечества, осуществлении гуманитарных проектов в различных областях международного сотрудничества. Это повлияло и на статус языка как предмета, дающего возможность воспользоваться преимуществами открытого общества. Кроме того, в условиях межкультурного развития современного общества важным является использование образователь-



ных возможностей билингвальной среды в процессе овладения третьим (а возможно, и четвертым и т. д.) языком. Цель статьи – выявление типов билингвизма с точки зрения лингвистического и педагогического аспектов, определение дидактического потенциала естественного билингвизма в процессе формирования полилингвизма, т. е. использование возможностей билингвальной личности в обучении третьему (в нашем случае – иностранному финскому) языку.

Обзор литературы

Теории и концепции билингвизма находят свое отражение в различных аспектах. Так, с точки зрения психолого-педагогического направления (Л. С. Выготский, А. А. Леонтьев, Р. К. Миньяр-Белоручев, Т. М. Савельева, В. С. Худницкий и др.), билингвизм рассматривается как социально-культурный феномен, проявляющийся в таких факторах, как усиление роли социокультурного компонента [1; 2], потребность в двуязычном обучении как средстве профессиональной подготовки [3], развитие мирового информационного пространства, использование новых информационно-коммуникативных технологий [4], развитие дистанционной формы обучения, обучения в режиме онлайн и др. [5; 6]. В ряде работ анализируется опыт организации билингвального и полилингвального образования в контексте языковой ситуации в странах ближнего и дальнего зарубежья [7–9]. Одним из факторов билингвизма является также единое образовательное пространство, в связи с чем у людей возникает стремление к достижению общеевропейского уровня владения иностранными языками [10; 11], развитие академической мобильности

студентов и преподавателей [12], причем, как совершенно справедливо указывает Д. Г. Матвеева, в обучении иностранному языку необходимо в обязательном порядке учитывать этнопсихологические особенности обучающихся [13].

Исследователи лингвистического направления (В. А. Виноградов, Ю. А. Жлуктенко, Ю. В. Розенцвейг, М. М. Михайлов и др.) трактуют билингвизм в основном как владение двумя языками. Так, с точки зрения Л. В. Щербы, есть два типа сосуществования языков в индивиде: 1) оба языка образуют две отдельные системы ассоциаций, не имеющие между собой контакта... при этом лицо, являющееся двуязычным, не может автоматически переключаться с одного языка на другой, потому перевод представляет для него трудность; 2) два языка образуют в уме лишь одну систему ассоциаций, где любой элемент имеет свой непосредственный эквивалент в другом языке, так что перевод не представляет затруднения¹. В. Ю. Розенцвейг определяет билингвизм как владение двумя языками и регулярное переключение с одного языка на другой в зависимости от ситуации общения², причем, как указывают Д. А. Салимова и А. А. Тимерханов, билингвам «не составляет труда думать на нужном в данный момент языке»³. Подобная точка зрения превалирует и в работах зарубежных ученых. Так, Л. Блумфилд характеризует билингвизм как доведенное до совершенства одинаковое владение двумя языками – родным и неродным⁴. У. Вайнрайх под билингвизмом понимает практику попеременного пользования двумя языками, а лиц, ее осуществляющих, он называет двуязычными⁵. Примерно такое же определение зафиксировано

¹ Щерба Л. В. К вопросу о двуязычии // Языковая система и речевая деятельность. Л., 1974. С. 313–318.

² Розенцвейг В. Ю. Основные вопросы теории языковых контактов // Новое в лингвистике. Языковые контакты. Вып. VI. М., 1972. С. 5–25.

³ Салимова Д. А., Тимерханов А. А. Двуязычие и перевод: теория и опыт исследования : моногр. М. : Флинта ; Наука, 2012. С. 4.

⁴ Bloomfield L. Outline guide for the practical study of foreign languages. Baltimore, 1942. URL: <https://ru.scribd.com/document/220007359/Outline-Guide-for-the-Practical-Study-of-Foreign-Languages-1942-by-Leonard-Bloomfield>.

⁵ Вайнрайх У. Одноязычие и многоязычие // Новое в лингвистике. Вып. 6. М. : Прогресс, 1972. С. 25–60.



в словаре «Merriam-Webster's Collegiate Dictionary»⁶. Различные аспекты билингвизма исследуются также в работах таких ученых, как А. Ианко-Уоррал⁷, Х. Хелфрик [14], У. Ф. Макей⁸, Е. Пил⁹ и др. Их анализ убеждает нас, что далеко не все исследователи соглашались с тем, что билингвизм – одинаковое (или, скажем, хорошее) владение двумя языками. Ученые указывают, что не следует забывать и о такой динамической категории, как языковые умения, которые делятся на продуктивные (говорение и письмо) и рецептивные (аудирование и чтение)¹⁰. Так, например, А. Р. Диболд и Дж. Макнамара относят к билингвам любого человека, который обладает минимальной компетентностью в одном из четырех аспектов языка¹¹.

Имея в виду российскую действительность, где каждый билингв, кроме своего родного, свободно общается и на русском языке, правильной является следующая позиция: билингвизм – это свободное владение двумя языками. Использование знания одновременно двух языков обучающихся делает процесс обучения интересным и сложным, поэтому педагогический аспект изучения билингвизма в последнее время превалирует и находит реализацию в большом количестве публикаций (Т. М. Белкова [15], И. Е. Брыксина [16], С. Г. Владимирова [17], Т. И. Магомедова, М. Д. Ваджибов [18], Е. Г. Оршанская [19], Н. М. Очур [20], С. Ю. Тюрина [21] и др.). Многие авторы рассматривают перспективы обучения на билингвальной основе в системе высшего образования (Л. А. Кушнырь [22], Г. А. Кручинина, Л. А. Петрукович [23], Э. В. Максимова, Р. Р. Саримова [24], Л. З. Рязанова, В. В. Ро-

жина [25], П. Н. Осипов, Е. О. Шишова [26], Е. В. Костина, В. М. Пронькина [27] и др.).

Принимая во внимание все представленные концепции, отметим, что характеристика билингвизма в данной работе основывается на комплексном применении как лингвистического, так и педагогического аспектов, что позволяет более полно раскрыть его возможности в формировании полилингвальной личности.

Материалы и методы

Наше исследование проведено на базе ФГБОУ ВО «Национальный исследовательский Мордовский государственный университет им. Н. П. Огарёва» со студентами, обучающимися по направлению подготовки «Филология» профилю «Зарубежная филология: венгерский / финский, английский языки и литературы». Все они являются билингвами – носителями родного мордовского (мокшанского или эрзянского) и русского языков и изучающими в качестве третьего языка – иностранный финский. Количество респондентов составило 14 чел., из которых 9 – носители эрзянского языка, 5 – мокшанского.

В качестве методологической базы были использованы аналитико-синтетическое изучение научно-методической литературы, логические методы анализа понятий, методическое моделирование, анкетирование, экспертная оценка. Для обработки эмпирических данных применялись статистические методы: процентное распределение и ранжирование.

Работа проведена в два этапа. На первом были определены базовые теоретические и методологические положения

⁶ Merriam-Webster's Collegiate Dictionary. 11th edition. 2003. 1664 p.

⁷ Ianco-Worrall A. Bilingualism and cognitive development. Child Development, 43. 1972. Pp. 1390–1400.

⁸ Mackey W. F. A description of bilingualism // Reading in the sociology of language. Den Haag : Mouton, 1977. Pp. 554–584.

⁹ Peal E. The relation of bilingualism to intelligence: psychological monographs. 2009. № 110 (1). Pp. 115–122.

¹⁰ Yaldiis G., Figueroa R. A. Bilingualism and testing: A special case of bias. Norwood, New Jersey : Ablex, 1994. 125 p.

¹¹ Diebold A. R. Incipient bilingualism // D. Hymes ed. Language in culture and society. New York : Harper and Row, 1964. Pp. 495–511; MacNamara J. The Bilingual's linguistic performance – a psychological overview // Journal of Social Issues. 1967. Vol. 23, issue 2. Pp. 58–77.

для постановки проблемы, рассмотрена степень ее изученности в научной литературе, сформулированы общие положения. Второй этап посвящен разработке методической системы обучения студентов-билингвов третьему языку – иностранному (финскому). Наша задача заключалась в том, чтобы выработать такую последовательность подачи материала, при которой интерференция будет сведена к нулю, а все речевые навыки, приобретенные в родном и русском языках, перенесены на обучение иностранному.

Результаты исследования

Билингвизм обладает огромным дидактическим потенциалом. Для его использования в учебном процессе важно определить, какие типы билингвизма существуют. В соответствии с критериями соотнесенности между собой механизмов родного и иностранного языков различают следующие типы билингвизма – координативный и субординативный; чистый и смешанный. Субординативный билингвизм подразделяется на рецептивный, репродуктивный и продуктивный. При изучении второго языка чаще всего формируется субординативный билингвизм, характерный для несвободного владения языком, в отличие от координативного, свидетельствующего о более высоком уровне. Критерий, учитывающий способ связи речи с мышлением, предполагает билингвизм непосредственный (бессознательно-интуитивное владение как первичным, так и вторичным языковым кодом) и опосредствованный (вторичный язык является новой кодовой системой). Критерий наличия или отсутствия языковой среды в процессе овладения языком определяет естественный и искусственный билингвизм. Естественный билингвизм имеет место быть при общении индивида дома на родном языке, а вне дома – на втором. Искусственный билингвизм приобретается в результате изучения второго языка вслед за родным.

Необходимое условие для реализации возможностей билингвизма – созда-

ние и функционирование среды, которая понимается как погружение человека в билингвальное языковое пространство, при котором оба языка становятся его неотъемлемой частью. Этот фактор необходимо учитывать в педагогическом процессе, используя потенциал билингвизма при формировании бережного отношения ко всем изучаемым языкам [28; 29]. Исходя из этого, к основным принципам билингвального образования относят следующие: а) дидактической культуросообразности; б) проблемно-поисковых и проблемных форм обучения; в) приоритета учебного сотрудничества в образовании и самообразовании; г) интегративности и интерактивности в моделировании поликультурного билингвального образования; д) дидактического содружества традиционной педагогики и лично-ориентированного обучения; е) учета образовательных прав человека при моделировании педагогической культурной среды.

Билингвизм выступает мощным фактором языкового развития для межкультурной коммуникации, открывая человеку возможности в освоении следующего (уже третьего) языка и, тем самым, помогая осознать свое место в процессе взаимодействия с носителями других культур. Такая образовательная среда способствует успешной интеграции участников образовательного процесса в международное образовательное пространство. Понятно, что владение третьим языком по объективным причинам не может достичь уровня двух предыдущих, составляющих билингвизм, но обучающий способен стать полноправным участником диалога культур [30]. Д. Г. Матвеева отмечает: «у билингва уже имеется картина мира, сформированная на основе социального, жизненного опыта, но при этом вновь приобретаемый язык вносит свою лепту в эту общую картину мира посредством новых понятийных представлений, новых способов выражения мыслей и идей, дополнения логического отражения мира своими словесными образами» [31].

В своем исследовании мы более подробно рассмотрим специфику изучения



иностранный (в нашем случае – финского) языка студентами-билингвами.

В результате проведенного анкетирования было выявлено, что приблизительно у половины (50–55 %) рассматриваемой нами группы билингвов выявляется координативный вид билингвизма, т. е. владение родным (мокшанским/эрзянским) и русским языком в равной мере свободно. Остальная часть студентов (45–50 %) обладают субординативным видом: русским языком владеют лучше, чем родным. В том же процентном соотношении обнаруживается активный (регулярное обращение к родному и русскому языкам) и пассивный (преобладание обращения к русскому языку) билингвизм. У всех студентов проявляется контактный вид билингвизма, когда постоянно поддерживается связь с носителями родного и русского языков. Характерный для большинства студентов естественный билингвизм (наличие билингвальной среды в процессе овладения как родным, так и русским языками с рождения) определяет все предыдущие виды.

Необходимо отметить и тот факт, что при взаимодействии двух языковых систем, мордовской и русской, в сознании определенной части билингвов в доминирующем положении оказывается система русского языка. Родной язык рассматривается неоднозначно. Все чаще наблюдается ситуация, при которой индивидуум слабо владеет языком своей национальности и в большей степени общается на русском языке, оставаясь при этом носителем национальной культуры. Поэтому в данной ситуации следует различать «родной язык» и «функционально активный язык». Родной язык – это язык национальной принадлежности, этнической, духовной культуры. Понятие «функционально активный язык» связано со степенью употребляемости языка. В нашем случае оно больше применимо к русскому языку, выступающему в качестве инструмента реализации межкультурной коммуникации.

Определив таким образом вид двуязычия исследуемой нами группы респондентов, рассмотрим случаи интерференции, возникающие при овладении финским языком в условиях искусственного многоязычия. Финский язык выступает для них в качестве дальнеродственного. Известно, что чем ближе два языка, тем в большей мере двуязычный индивид опирается на свой родной язык в речевой деятельности, так как родственные языки изучать легче, чем, например, английский или немецкий. Одним из методов обучения языковому материалу становится компаративно-контрастивный, что важно для выявления общего и специфического в каждом из изучаемых языков. Эта методика должна учитывать этнические характеристики студентов-билингвов, использовать их лингвистический опыт в родном и русском языках. В нашем случае системы мордовских и финского языков во многом схожи, особенно это касается морфологического уровня. Наряду с интерференцией, вызванной средствами родного языка, в письменной речи респондентов-билингвов прослеживаются влияние моделей русского языка, что указывает на доминирование системы русского языка в их языковом мышлении.

Опираясь на материалы исследования С. Корхонен «Финский язык обучающихся»¹² и монографию Н. М. Мосиной¹³, мы проанализировали ошибки, допускаемые респондентами. В первой группе представлены ошибки в конструкциях, отражающих сходства в структурах финского и мордовских языков и различия в структуре русского языка; во второй – ошибки, демонстрирующие сходства в структурах русского и мордовских языков, но отличающиеся от конструкций финского языка; в третьей – представлен пример, отражающий явление, схожее в финском и русском языках и отличающееся от них в мордовских языках (подобные сходства/различия в рассматриваемых языках единичны, и в настоящем исследовании нами не ставилась цель их определения). Материал

¹² Korhonen S. Oppijoiden suomi. Koulutettujen aikuisten käsitykset ja kompetenssit. Kielikeskuksen julkaisu 3, 2013. URL: <https://helda.helsinki.fi/bitstream/handle/10138/38580/oppijoid.pdf?sequence=3>.

¹³ Мосина Н. М. Эрзянская речь детей от 3 до 7 лет (морфологический и синтаксический анализ) : моногр. Саранск, 2002. 236 с.



представим в следующем виде: знаком ! будут отмечены предложения, включающие ошибки, далее следует предложение в правильной форме и его перевод на русский язык.

1. Сходства в структурах финского и мордовских языков и различия в структуре русского языка.

1.1. Отсутствие дифференциации значений местных падежей. Респонденты, обладающие координативным видом билингвизма, с определенной легкостью усваивают формообразование и значения местных падежей финского языка, при этом опираются и ссылаются на свой родной язык, находя в нем эквиваленты для финских конструкций. Для респондентов с субординативным видом двуязычия данная тема более трудна для освоения в связи с отсутствием разветвленной системы местных падежей в русском языке: *!Menin yliopistossa / Menin yliopistoon* «Пошел в университет»; *!Lähdin kaupassa / Lähdin kauppaan* «Отправился в магазин»; *!Panen kirjan laukussa / Panen kirjan laukkuun* «Кладу книгу в сумку»; *!Ostan ruokaa kaupassa / Ostan ruokaa kaupasta* «Покупаю еду в магазине (букв.: из магазина)». Глагол *ostaa* в финском и *рамамс* «покупать» – в мордовских языках имеет элативное управление: *!Jäämme yliopistossa / Jäämme yliopistoon* «Остались в университете (букв.: в университете)»; *!Jätimme koiran kotona / Jätimme koiran kotiin* «(Мы) оставили собаку дома (букв.: домой)»; *!Unohdin avaimet työssä / Unohdin avaimet työhön* «Забыл ключи на работе (букв.: на работу)». В финском и в мордовских языках глаголы *jättää / кадомс* «оставить», *jäää / кадовомс* / *лядомс* «оставаться» и *unohtaa / стувтомс / юкстамс* «забыть» имеют иллативное управление.

1.2. Несоответствующее употребление указательных наречий (*siellä / täällä / tuolla* «там / здесь / там») и указательных местоимений (*tämä / tuo / se* «этот / тот / тот» в формах местных падежей). В финском и мордовских языках указание на местоположение понимается несколько иначе, чем в русском. Кроме того, в фин-

ском языке необходимо учитывать, что слово, выступающее в качестве ответа, следует ставить в склоняемую форму согласно форме вопросительного слова: *!Sitten elokuu tuli ja menin kylään. Tällä asuu minun isoäitini / Sitten elokuu tuli ja menin kylään. Siellä asuu minun isoäitini* «Затем август наступил и [я] поехал(а) в деревню. Там живет моя бабушка».

1.3. Неуместное употребление глагола *ajatella* «думать». В отличие от русского в финском языке употребление глагола *ajatella* (в мордовских – *арсемс*) подразумевает при себе действие в будущем времени: *Ajattelin mennä tänään elokuvaan* «[Я] думал(а) пойти сегодня в кино». В выражениях, передающих мнение, данный глагол со стилистической точки зрения не совсем уместен. Так, вместо выражения *Ajattelen, että tänään on hyvä päivä* «Думаю, что сегодня (будет) хороший день» целесообразно использовать следующие формы: *Mielestäni tänään on hyvä päivä* «По моему мнению, сегодня (будет) хороший день» или *Minusta tänään on hyvä päivä* «По-моему, сегодня (будет) хороший день». Однако самыми приемлемыми в данной ситуации следует признать конструкции типа *Tänään on hyvä päivä* «Сегодня (будет) хороший день». Из этого предложения понятно, что речь идет о чьем-то мнении, а не о констатации известного факта.

1.4. Неуместное употребление формального субъекта. Респонденты с субординативным видом билингвизма по аналогии с русским языком часто используют формальный субъект: *!Se on kodikas ja tuodikas huone / Huone on kodikas ja moderni (tuodikas)* «Комната уютная и современная (модная)». В мордовских языках структура данных предложений соответствует структуре финского предложения, поэтому респонденты, обращаясь в первую очередь к языковым особенностям мордовских языков (в соответствии с рекомендацией преподавателя), данной ошибки избегают.

1.5. Необоснованное использование личных местоимений. Одной из характерных особенностей финского

и мордовских языков является возможность опущения субъекта, выраженного личным местоимением, при этом лицо субъекта указывается в предикате. Для русского языка опущение субъекта также возможно, но в финском и мордовских языках это происходит гораздо чаще: *!Elokuussa minä lähden maalle / Elokuussa lähden maalle* «В августе поеду в деревню».

1.6. Опущение притяжательных суффиксов и использование их в функции личных местоимений в генитиве: *!Minun tutkintokausi päättyi hyvin / Tutkintokauteni päättyi hyvin* «Экзаменационная сессия закончилась хорошо». Наличие категории притяжательности в финском и мордовских языках позволяет избежать данной ошибки респондентам с координативным видом билингвизма.

1.7. Нарушение гармонии гласных: *!Monet ihmiset tulevat kesälomälle / Monet ihmiset menevät kesälomalle* «Многие люди приезжают на дачу». Явление гармонии гласных характерно как для финского, так и для мордовских языков, однако в правописании гласных переднего ряда допускают ошибки как респонденты с координативным видом билингвизма, так и с субординативным.

2. Сходства в структурах русского и мордовских языков и различия в структуре финского языка.

2.1. Опущение вспомогательного глагола *olla* «быть». Глагол *быть* в русском языке (и *улемс* в мордовских) в настоящем времени не используется как вспомогательный, вследствие чего студенты, особенно начального уровня, достаточно часто забывают употреблять финский вспомогательный глагол *olla*: *!Kesä on vuodenaika, kun minä iloinen / Kesä on vuodenaika, jolloin olen iloinen* «Лето – время года, когда [я] веселый(ая)».

2.2. Ошибки в образовании временных форм глаголов. Действие, продолжающееся в настоящее время либо имеющее к нему отношение, в финском языке выражается формой перфекта, вместо которой респонденты как с координативным, так и с субординативным видом двуязычия используют глагольные формы настоящего или прошедшего

(завершенного) времени: *!Minä opiskelen suomea jo monta vuotta / Olen opiskellut suomea jo monta vuotta* «Изучаю (изучал(а) и продолжаю изучать) финский уже много лет»; *!Minä kävin siellä monta kertaa / Olen käynyt siellä monta kertaa* «[Я] был(а) там много раз».

2.3. Ошибки в образовании форм множественного числа: *!Jotkut kasvissyöjät eivät syö eläinperäisen elintarvikkeet / Jotkut kasvissyöjät eivät syö eläinperäisiä elintarvikkeita* «Некоторые вегетарианцы не едят (букв.: продуктов животного происхождения)».

2.4. Употребление кратких согласных и гласных фонем вместо геминат и долгих гласных: *!Keittiössä äiti laittaa ruokaa / Keittiössä äiti laittaa ruokaa* «На кухне мама готовит еду».

2.5. Неправильная локализация в предложении наречия *myös* «тоже, также»: *!Myös me menimme bussilla Tavlaan / Menimme myös bussilla Tavlaan* «Также [мы] ездили на автобусе в Тавлу».

2.6. Ошибки в употреблении партитива (в том числе в конструкциях принадлежности, экзистенциальных и предикативных предложениях): *!Minulla oli hauskaa ja valoisaa kesä / Minulla oli hauska ja valoisa kesä* «У меня было веселое и светлое лето»; *!Se oli hauska ja mielenkiintoinen / Se oli hauskaa ja mielenkiintoista* «Это/оно было веселым и интересным».

3. Сходства в структурах русского и финского языков и различия в структуре мордовских языков.

Знание мордовских языков может вызвать у студентов ошибки при общении на финском языке. Так, например, в мордовских языках определение не согласуется с определяемым словом, поэтому в финской речи у студентов также возможны подобные случаи несогласования, что является несомненной ошибкой: *!Kesällä kypsyvät marjoja ja kukkivat kaunein kukat / Kesällä marjat kypsyvät ja kauneimmat kukat kukkivat* / (эрз.) *Кизна кенерить мастумартъ ды цветить мазыйдеяк мазый цецят* «Летом поспевают ягоды и цветут красивейшие цветы».

В заключение подчеркнем, что изучение иностранного (в нашем случае – финского) языка студентами-билингвами имеет свою специфику. В процессе овладения третьим иностранным языком во взаимодействие вступают три языковые системы. Несмотря на то, что финский язык является генеалогически родственным мордовским, студенты часто пытаются воспринимать его через русский язык, видимо, по аналогии изучения со школьных лет английского или немецкого. Проведенный анализ позволил нам провести необходимую корректировочную работу и разработать необходимый комплекс заданий, который будет способствовать лучшему усвоению финского языка студентами-билингвами университета.

Обсуждение и заключения

В настоящее время в российской системе высшего образования особое внимание уделяется созданию условий для развития творческого личностного потенциала обучающегося и расширению его возможностей для получения качественного образования, в том числе и языкового, важной составляющей которого становится использование билингвального подхода.

Как известно, билингвизм – это существование двух языков в рамках одного и того же речевого коллектива, использующего эти языки в соответствующих коммуникативных сферах в зависимости от социальной ситуации и различных параметров коммуникативного акта. В сознании индивида функционируют две картины мира, одна из них отражает специфику родного языка, родной культуры, а другая – иноязычную, в нашем случае – русскую. Таким образом, билингвальное обучение мы по-

нимаем как целенаправленный процесс приобщения к мировой культуре средствами национально-русского билингвизма. Однако неотъемлемым критерием мобильности и успешности современного человека является владение иностранными языками. Билингвизм становится основой для формирования полилингвизма. Практическая значимость нашего исследования определяется выявлением дидактического потенциала билингвизма в обучении иностранному языку.

Изучение иностранного языка студентами-билингвами имеет свою специфику, поскольку во взаимодействие вступают уже не две, а три языковые системы, у каждой из которых есть своя структура, поэтому одним из методов изучения становится компаративно-контрастивный, дающий возможность находить общее и специфичное в каждом из языков. Выбор интеграции родного (мокша- или эрзя-мордовского), русского и финского языков в нашем случае обусловлен следующими положениями: а) обучение генеалогического родственного языка облегчает процесс его освоения; б) обучение иностранному языку в компаративно-контрастивном аспекте создает предпосылки для приобретения способности мышления на изучаемом языке, расширяет эрудицию. Весь процесс обучения строится таким образом, чтобы речевые навыки, приобретенные в родном и русском языках, были перенесены на обучение иностранному.

Предложенный материал целесообразно включать как в интегративные курсы, так и в совместные научно-исследовательские проекты. На наш взгляд, это будет способствовать развитию учебной и профессиональной мотивации студентов а, следовательно, повышению эффективности и качества их образования.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Муллагаянова Г. С. Социальные и лингвистические аспекты билингвизма и межкультурной коммуникации // Санкт-Петербургский образовательный вестник. 2016. № 1 (1). С. 15–17. URL: <http://ru.calameo.com/read/0052191683ffe6fcd7b80> (дата обращения: 19.07.2017).



2. Легостаева О. В. Обучение билингвизму в условиях межкультурной коммуникации // Вопросы методики преподавания в вузе. 2014. № 3 (17). С. 281–289. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=22632791> (дата обращения: 16.07.2017).
3. Мильруд Р. П., Максимова И. Р. Учебный билингвизм: вчера, сегодня и завтра // Язык и культура. 2017. № 37. С. 185–204. DOI: 10.17223/19996195/37/13
4. Баятян Э. А. Преподавание лингвистических дисциплин студентам-билингвам в условиях информатизации языкового образования // Слово. Грамматика. Речь. 2015. № 16. С. 77–79. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=25446485> (дата обращения: 13.07.2017).
5. Дырхеева Г. А. Живая речь в Бурятии: к проблеме изучения (социолингвистический обзор) // Вестник Томского государственного университета. Филология. 2017. № 45. С. 77–88. DOI: 10.17223/19986645/45/5
6. Sikiö S. Omistuskonstruktio ja omistusverbit S2-oppijoiden kirjoitelmissa kolmella taitotasolla: Pro gradu-tutkielma. Tampereen yliopisto. Tampere, 2008. URL: <https://tampub.uta.fi/bitstream/handle/10024/79007/gradu02491.pdf?sequence=1> (дата обращения: 13.07.2017).
7. Дербишева З. К. Билингвальное и полилингвальное образование в контексте языковой ситуации в Кыргызстане // Вестник Российского университета дружбы народов. Сер.: Вопросы образования: языки и специальность. 2015. № 5. С. 72–77. URL: <http://journals.rudn.ru/education-languages/article/view/13012> (дата обращения: 16.07.2017).
8. Касперс О. В. Билингвальное образование в немецкоязычных странах: модель транскультурного обучения // Вестник Российского университета дружбы народов. Сер.: Вопросы образования: языки и специальность. 2017. Т. 14, № 2. С. 276–286. DOI: 10.22363/2312-8011-2017-14-2-276-286
9. Oberdorfer H. C. Bilingual education in Germany // Многоязычие в образовательном пространстве. 2016. Т. 8, № 8-8. С. 23–26. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=29909403> (дата обращения: 13.07.2017).
10. Каликова А. М. Речевая ошибка как ассоциативный индикатор формирования навыка в учебном билингвизме // Гуманитарные науки и образование. 2015. № 4 (24). С. 117–121. URL: <https://www.mordgpi.ru/upload/iblock/bda/zhurnal-gno-4-2015-na-pechat.pdf> (дата обращения: 16.07.2017).
11. Карпушкина Е. А. Возможности языкового развития учащихся с билингвизмом // Вестник Череповецкого государственного университета. 2015. № 7 (68). С. 111–114. URL: http://dep_ppnco.pnzgu.ru/files/dep_ppnco.pnzgu.ru/karpushkina_e_a_vozmozhnosti_yazykovogo_razvitiya_uchaschihsya_s_bilingvizmom.pdf (дата обращения: 13.07.2017).
12. Vetoshkin A. A. English as a means of integration into the international education space // Гуманитарные науки и образование. 2015. № 4 (24). С. 100–102. URL: <https://www.mordgpi.ru/upload/iblock/bda/zhurnal-gno-4-2015-na-pechat.pdf> (дата обращения: 12.07.2017).
13. Матвеева Д. Г. Этнопсихологические особенности обучения иностранным языкам в Республике Бурятия // Вестник Бурятского государственного университета. 2016. № 4. С. 143–148. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=28184555> (дата обращения: 16.07.2017).
14. Helfrich H. Bilingualer Unterricht zu Realschulen und Hauptschulen in Rheinland-Pfalz Kontinuität und Innovation // Der fremdsprachliche Unterricht. Englisch 1994/13 (1). S. 22–26.
15. Белкова Т. М. Моделирование компетентностно ориентированного обучения фразовой интонации студентов-билингвов // Вестник Чувашского государственного педагогического университета им. И. Я. Яковлева. 2014. № 3 (83). С. 103–109. URL: [http://vestnik.chgpu.edu.ru/upload/docs/2014/3\(83\)_2014.pdf](http://vestnik.chgpu.edu.ru/upload/docs/2014/3(83)_2014.pdf) (дата обращения: 16.10.2017).
16. Брыксина И. Е. Лингвометодические основы профессионально ориентированного обучения иностранному языку в неязыковом вузе (билингвальный / бикультурный аспект) // Вестник Тамбовского университета. Сер.: Гуманитарные науки. 2016. № 1 (153). С. 17–26. DOI: 10.20310/1810-0201-2016-21-1(153)-17-26
17. Владимирова С. Г. Взаимодействия языковых структур при билингвизме // Ярославский педагогический вестник. 2016. № 4. С. 156–160. URL: http://vestnik.yspu.org/releases/2016_4/32.pdf (дата обращения: 19.07.2017).
18. Магомедова Т. И., Ваджибов М. Д. Формирование коммуникативной компетенции студентов-билингвов: психолингвистический аспект // Наука. Мысль. 2016. № 2. С. 14–17. URL: <http://wwenews.esgae.ru/page/13> (дата обращения: 13.07.2017).
19. Орианская Е. Г. Оценка уровня владения студентами знаниями о билингвизме // Современные вопросы теории и практики обучения в вузе. 2005. № 4. С. 182–189. URL: <http://www.sibsiu.ru/downloads/public/sovvopteoripovv/file/4.pdf> (дата обращения: 16.07.2017).

20. Очур Н. М. Развитие двуязычия в школах Тувы в постсоветский период. Вестник Томского государственного педагогического университета. 2015. № 4 (157). С. 93–97. URL: http://vestnik.tspu.edu.ru/files/vestnik/PDF/articles/ochur_n_m_93_97_4_157_2015.pdf (дата обращения: 16.07.2017).
21. Тюрина С. Ю. Обучение профессионально ориентированному общению в условиях искусственного билингвизма // Современные проблемы науки и образования. 2012. № 4. URL: <https://www.science-education.ru/ru/article/view?id=6671> (дата обращения: 19.07.2017).
22. Кушнырь Л. А. Культурологический аспект формирования билингвизма студентов-биологов в ходе обучения иностранному языку // Педагогические науки. 2017. № 3 (84). С. 60–63. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=29675060> (дата обращения: 13.07.2017).
23. Кручинина Г. А., Петрукович Л. А. Формирование умений и навыков профессионального общения в билингвальном обучении бакалавров международных отношений в условиях информатизации образования // Современные проблемы науки и образования. 2015. № 4. URL: <https://www.science-education.ru/ru/article/view?id=20849> (дата обращения: 19.07.2017).
24. Максимова Э. В., Саримова Р. Р. Обучение на билингвальной основе в системе современного высшего образования // В мире научных открытий. 2015. № 11 (71). С. 108–114. DOI: 10.12731/wsd-2015-11-108-114
25. Рязанова Л. З., Рожина В. В. Билингвизм в технических вузах как перспективная форма реализации компетентностного подхода в системе двухуровневой подготовки специалистов // Вестник Казанского технологического университета. 2008. № 4. С. 145–147. URL: http://www.kstu.ru/article.jsp?id_e=23840&id=1910 (accessed 13.07.2017).
26. Осипов П. Н., Шишова Е. О. Особенности речемыслительной деятельности личности в условиях поликультурного образования // Вестник Казанского технологического университета. 2014. Т. 17. № 22. С. 452–456. URL: http://www.kstu.ru/article.jsp?id_e=23840&id=1910 (дата обращения: 13.07.2017).
27. Kostina E. V., Pronkina V. M. Tests as the modern means of assessment of the students' progress in learning English // Гуманитарные науки и образование. 2015. № 2 (22). С. 91–93. URL: https://www.mordgpi.ru/upload/iblock/89d/2-_22_-aprel_-iyun_.pdf (дата обращения: 13.07.2017).
28. Налдеева О. И., Водясова Л. П. Формирование ценностного отношения к национальным языкам и литературе в полиэтническом регионе // Гуманитарные науки и образование. 2016. № 4 (28). С. 67–72. URL: https://www.mordgpi.ru/upload/iblock/fc8/4_28_-oktyabr_dekabr_.pdf (дата обращения: 13.07.2017).
29. Vodyasova L. P. The development in students concepts of language aesthetic ideal while studying stylistics // Modern science. 2017. № 7. С. 132–134. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=29908051> (дата обращения: 13.07.2017).
30. Byram M. The Common (European) CEFR of Reference – teaching foreign languages, mediation and intercultural competence // Annual Review of English Learning and Teaching. 2011. Vol. 16. P. 63–70.
31. Матвеева Д. Г. Психолингвистические основы обучения иностранным языкам в условиях двуязычия // Ученые записки Забайкальского государственного университета. Сер.: Профессиональное образование, теория и методика обучения. 2012. № 6. С. 107–112. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=18076616> (дата обращения: 13.07.2017).

Поступила 14.08.2017; принята к публикации 18.09.2017; опубликована онлайн 29.12.2017.

Об авторах:

Мосин Михаил Васильевич, заведующий кафедрой финно-угорского и сравнительного языкознания ФГБОУ ВО «МГУ им. Н. П. Огарёва» (430005, Россия, г. Саранск, ул. Большевикская, д. 68), доктор филологических наук, профессор, ORCID: <http://orcid.org/0000-0003-3916-5235>, finugor@rambler.ru

Водясова Любовь Петровна, профессор кафедры родного языка и литературы ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический институт имени М. Е. Евсевьева» (430007, Россия, г. Саранск, ул. Студенческая, д. 11а), доктор филологических наук, ORCID: <http://orcid.org/0000-0001-6767-6337>, lvodjasova@yandex.ru

Мосина Наталья Михайловна, профессор кафедры финно-угорского и сравнительного языкознания ФГБОУ ВО «МГУ им. Н. П. Огарёва» (430005, Россия, г. Саранск, ул. Большевикская, д. 68), доктор филологических наук, ORCID: <http://orcid.org/0000-0003-1742-5438>, natamish@rambler.ru

Чинаева Наталья Викторовна, доцент кафедры финно-угорского и сравнительного языкознания ФГБОУ ВО «МГУ им. Н. П. Огарёва» (430005, Россия, г. Саранск, ул. Большевикская, д. 68), кандидат филологических наук, ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-7168-4986>, chinnat85@mail.ru



Заявленный вклад авторов:

- Мосин Михаил Васильевич – научное руководство; определение замысла и методологии статьи.
Водясова Любовь Петровна – теоретический анализ литературы по проблеме исследования; критический анализ и доработка текста.
Мосина Наталья Михайловна – анализ полученных результатов, интерпретация данных; подготовка начального варианта текста; проведение эксперимента.
Чинаева Наталья Викторовна – критический анализ литературы; анкетирование респондентов; сбор данных в группах; обеспечение ресурсами.

Все авторы прочитали и одобрили окончательный вариант рукописи.

REFERENCES

1. Mullagayanova G.S. [Social and linguistic aspects of bilingualism and cross-cultural communication]. *Sankt-Peterburgskiy obrazovatelnyy vestnik* = Saint-Petersburg Educational Bulletin. 2016; 1(1):15-17. Available at: <http://ru.calameo.com/read/0052191683ffe6fcd7b80> (accessed 19.07.2017). (In Russ.)
2. Legostaeva O.V. [Teaching bilingualism in terms of intercultural communication]. *Voprosy metodiki prepodavaniya v vuze* = Problems of Teaching Methodology at Higher Education Institution. 2014; 3(17):281-289. Available at: <https://elibrary.ru/item.asp?id=22632791> (accessed 16.07.2017). (In Russ.)
3. Millrood R.P., Maksimova I.P. Learner bilingualism: yesterday, today and tomorrow. *Yazyk i kultura* = Language and culture. 2017; 37:185-204. DOI: 10.17223/19996195/37/13 (In Russ.)
4. Bayatyan E.A. [Teaching of linguistic disciplines to bilingual students in the conditions of the informatisation of lingual education]. *Slovo. Grammatika. Rech* = Word. Grammar. Speech. 2015; 16:77-79. Available at: <https://elibrary.ru/item.asp?id=25446485> (accessed 13.07.2017). (In Russ.)
5. Dyrkheyeva G.A. [Colloquial speech in Buryatia: on the study of the problem (a sociolinguistic approach)]. *Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo universiteta. Filologiya* = Tomsk State University Bulletin. Philology. 2017; 5:77-88. DOI: 10.17223/19986645/45/5 (In Russ.)
6. Sikiö S. Omistuskonstruktiot ja omistusverbit S2-oppijoiden kirjoitelmissa kolmella taitotasolla: Pro gradu-tutkielma. Tampereen yliopisto. Tampere, 2008. Available at: <https://tampub.uta.fi/bitstream/handle/10024/79007/gradu02491.pdf?sequence=1> (accessed 13.07.2017)
7. Derbisheva Z.K. Bilingual and multilingual education in the context of linguistic situation in Kyrgyzstan. *Vestnik Rossiyskogo universiteta druzhby narodov. Seriya: Voprosy obrazovaniya: yazyki i specialnost* = RUDN journal of language education and translingual practices. 2015; 5:72-77. Available at: <http://journals.rudn.ru/education-languages/article/view/13012> (accessed 16.07.2017). (In Russ.)
8. Caspers O.V. Bilingual education in german speaking countries: a transcultural model of tuition. *Vestnik Rossiyskogo universiteta druzhby narodov. Seriya: Voprosy obrazovaniya: yazyki i specialnost* = RUDN journal of language education and translingual practices. 2017; 14(2):276-286. DOI: 10.22363/2312-8011-2017-14-2-276-286 (In Russ.)
9. Oberdorfer H.C. Bilingual education in Germany. *Mnogoyazychiye v obrazovatel'nom prostranstve* = Multilingualism and Education. 2016; 8(8):23-26. Available at: <https://elibrary.ru/item.asp?id=29909403> (accessed 13.07.2017).
10. Kalikova A.M. Speech error regarded as associate indicator of the second language acquisition. *Gumanitarnye nauki i obrazovaniye* = Humanities and Education. 2015; 4(24):117-121. Available at: <https://www.mordgpi.ru/upload/iblock/bda/zhurnal-gno-4-2015-na-pechat.pdf> (accessed 16.07.2017). (In Russ.)
11. Karpushkina E.A. [Opportunities for language development of bilingual students]. *Vestnik Cherepoveckogo gosudarstvennogo universiteta* = Bulletin of Cherepovets State University. 2015; 7(68):111-114. Available at: http://dep_ppnco.pnzgu.ru/files/dep_ppnco.pnzgu.ru/karpushkina_e_a_vozmozhnosti_yazykovogo_razvitiya_uchaschihsya_s_bilingvizmom.pdf (accessed 13.07.2017). (In Russ.)
12. Vetoshkin A.A. English as a means of integration into the international education space. *Gumanitarnye nauki i obrazovaniye* = Humanities and Education. 2015; 4(24):100-102. Available at: <https://www.mordgpi.ru/upload/iblock/bda/zhurnal-gno-4-2015-na-pechat.pdf> (accessed 12.09.2017)
13. Matveeva D.G. Ethnopsychological peculiarities of teaching english to students in the Republic of Buryatia. *Vestnik Buryatskogo gosudarstvennogo universiteta* = Bulletin of Buryat State University. 2014; 4:143-148. Available at: <https://elibrary.ru/item.asp?id=28184555> (accessed 16.07.2017). (In Russ.)
14. Helfrich H. Bilingualer Unterricht zu Realschulen und Hauptschulen in Rheinland-Pfalz Kontinuität und Innovation. *Der fremd-sprachliche Unterricht. Englisch*. 1994; 13(1):22-26.

15. Belkova T.M. Modeling of competence based teaching phrasal intonation to bilingual students. *Vestnik Chuvashskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta im. I. Ya. Yakovleva* = Yakovlev Chuvash State Pedagogical University Bulletin. 2014; 3(83):103-109. Available at: [http://vestnik.chgpu.edu.ru/upload/docs/2014/3\(83\)_2014.pdf](http://vestnik.chgpu.edu.ru/upload/docs/2014/3(83)_2014.pdf) (accessed 16.07.2017). (In Russ.)
16. Bryksina I.E. Linguistic and methodic basements of professionally-oriented foreign language teaching in non-linguistic institute of higher education (bilingual / bicultural aspect). *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki* = Bulletin of Tambov State University. Series: Humanities. 2016; 1(153):17-26. DOI: 10.20310/1810-0201-2016-21-1(153)-17-26 (In Russ.)
17. Vladimirova S.G. Interactions of language structures under bilingualism. *Jaroslavskiy pedagogicheskiy vestnik* = Yaroslavl Pedagogical Bulletin. 2016; 4:156-160. Available at: http://vestnik.yspu.org/releases/2016_4/32.pdf (accessed 19.07.2017). (In Russ.)
18. Magomedova T.I., Vadzhibov M.D. [Formation of communicative competence of students-bilinguals: psycholinguistic aspect]. *Nauka. Mysl* = Science. Thought. 2016; 2:14-17. Available at: <http://wwenews.esrae.ru/page/13> (accessed 13.07.2017). (In Russ.)
19. Orshanskaya E.G. [Assessment of students' knowledge about bilingualism]. *Sovremennye voprosy teorii i praktiki obuchenija v vuze* = Modern Problems of the Theory and Practice of Teaching at a Higher Education Institution. 2005; 4:182-189. Available at: <http://www.sibsiu.ru/downloads/public/sovvopteoripovv/file/4.pdf> (accessed 16.07.2017). (In Russ.)
20. Ochur N.M. Development of bilingualism in schools of TUVU in post-soviet period. *Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta* = Tomsk State Pedagogical University Bulletin. 2015; 4(157):93-97. Available at: http://vestnik.tspu.edu.ru/files/vestnik/PDF/articles/ochur_n_m_93_97_4_157_2015.pdf (accessed 16.07.2017). (In Russ.)
21. Tyurina S.Yu. [Teaching professionally oriented communication in conditions of artificial bilingualism]. *Sovremennye problemy nauki i obrazovaniya* = Current Issues of Science and Education. 2012; 4. Available at: <https://www.science-education.ru/ru/article/view?id=6671> (accessed 19.07.2017). (In Russ.)
22. Kushnyr L.A. [Cultural aspects of bilingualism among biology students during the foreign language teaching]. *Pedagogicheskiye nauki* = Pedagogical science. 2017; 3(84):60-63. Available at: <https://elibrary.ru/item.asp?id=29675060> (accessed 13.07.2017). (In Russ.)
23. Kruchinina G.A., Petrukovich L.A. [Formation of skills and abilities of professional communication in bilingual learning of bachelor's degree students majoring in international relations during informatisation of education]. *Sovremennye problemy nauki i obrazovaniya* = Modern Problems of Science and Education. 2015; 4. Available at: <https://www.science-education.ru/ru/article/view?id=20849> (accessed 19.07.2017). (In Russ.)
24. Maksimova E.V., Sarimova R.R. Teaching on bilingual base in the system of modern vocational education. *V mire nauchnykh otkrytiy* = In the World of Scientific Discoveries. 2015; 11(71):108-114. DOI: 10.12731/wsd-2015-11-108-114 (In Russ.)
25. Ryazapova L.Z., Rozhyna V.V. [Bilingualism in technical universities as a promising form of implementation of the competence-based approach in two-cycle system]. *Vestnik Kazanskogo tehnologicheskogo universiteta* = Bulletin of Kazan State University of Technology. 2008; 4:145-147. Available at: http://www.kstu.ru/article.jsp?id_e=23840&id=1910 (accessed 13.07.2017). (In Russ.)
26. Osipov P.N., Shyshova E.O. [Specific aspects of speech-thinking activity of a person in conditions of multicultural education]. *Vestnik Kazanskogo tehnologicheskogo universiteta* = Bulletin of Kazan State University of Technology. 2014; 17(22):452-456. Available at: http://www.kstu.ru/article.jsp?id_e=23840&id=1910 (accessed 13.07.2017). (In Russ.)
27. Kostina E.V., Pronkina V.M. Tests as the modern means of assessment of the students' progress during learning English. *Gumanitarnye nauki i obrazovaniye* = Humanities and Education. 2015; 2(22):91-93. Available at: https://www.mordgpi.ru/upload/iblock/89d/2-_22_-_aprel_-_iyun_.pdf (accessed 13.07.2017).
28. Naldeeveva O.I., Vodyasova L.P. Formation of the valuable relation to national languages and literature in polytechnic region. *Gumanitarnye nauki i obrazovaniye* = Humanities and Education. 2016; 4(28):67-72. Available at: https://www.mordgpi.ru/upload/iblock/fc8/4_28_-_oktyabr_dekabr_.pdf (accessed 13.07.2017). (In Russ.)
29. Vodyasova L.P. The development in students' concepts of language aesthetic ideal while studying stylistics. *Modern Science*. 2017; 7:132-134. Available at: <https://elibrary.ru/item.asp?id=29908051> (accessed 13.07.2017).
30. Byram M. The common (European) CEFR of reference – teaching foreign languages, mediation and intercultural competence. *Annual Review of English Learning and Teaching*. 2011; 16:63-70.



31. Matveyeva D.G. The psycholinguistic aspect of teaching foreign languages to bilingual students. *Uchenye zapiski Zabaykalskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Professionalnoe obrazovanie, teoriya i metodika obucheniya* = Proceedings of Transbaikalian State University. Series: Professional Education, Theory and Teaching Methodology. 2012; 6: 107-112. Available at: <https://elibrary.ru/item.asp?id=18076616> (accessed 13.07.2017). (In Russ.)

Submitted 14.08.2017; revised 18.09.2017; published online 29.12.2017.

About the authors:

Mikhail V. Mosin, Head of Chair of Finno-Ugric and Comparative Linguistics, National Research Mordovia State University (68 Bolshevistskaya St., Saransk 430005, Russia), Dr.Sci. (Philology), Professor, **ORCID: <http://orcid.org/0000-0003-3916-5235>**, finugor@rambler.ru

Lyubov P. Vodyasova, Professor of Chair of Native Language and Literature, Mordovian State Pedagogical Institute named after M. E. Evseev (11a Studencheskaya St., Saransk 430007, Russia), Dr.Sci. (Philology), **ORCID: <http://orcid.org/0000-0001-6767-6337>**, lvodjasova@yandex.ru

Natalya M. Mosina, Professor of Chair of Finno-Ugric and Comparative Linguistics, National Research Mordovia State University (68 Bolshevistskaya St., Saransk 430005, Russia), Dr.Sci. (Philology), **ORCID: <http://orcid.org/0000-0003-1742-5438>**, natamish@rambler.ru

Natalya V. Chinaeva, Associate Professor of Chair of Finno-Ugric and Comparative Linguistics, National Research Mordovia State University (68 Bolshevistskaya St., Saransk 430005, Russia), Ph.D. (Philology), **ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-7168-4986>**, chinnat85@mail.ru

Contribution of the authors:

Mikhail V. Mosin – research supervision; elaboration of the concept and methodology of the paper.

Lyubov P. Vodyasova – theoretical analysis of the bibliography on the research problem; critical analysis and revision of the text.

Natalya M. Mosina – analysis of the results, interpretation of data; drafting the initial version of the text; carrying out an experiment.

Natalya V. Chinaeva – critical analysis of bibliography; polling of respondents; data collection in groups; providing resources.

All authors have read and approved the final manuscript.

ОТЗЫВ ПУБЛИКАЦИИ

Отзыв из печати статьи Курасова Н. В., Ледовских И. А., Ручковой Н. А. Изучение понятия одаренности в рамках психолого-педагогического знания // Интеграция образования. 2015. Т. 19, № 3. С. 52–58. DOI: 10.15507/Inted.080.019.201503.052

Статья, опубликованная в научном журнале «Интеграция образования» (2015. Т. 19, № 3. С. 52–58) под названием «Изучение понятия одаренности в рамках психолого-педагогического знания», авторами которой являются Курасов Никита Викторович (nikita_kurasov@mail.ru), Ледовских Ирина Александровна (sitra@inbox.ru), Ручкова Наталья Александровна (ru_n_a@mail.ru), отзывается из печати редактором с согласия издателя.

Отзыв публикации (ретракция) обусловлен выявлением дублирующих публикаций под названием «Изучение понятия одаренности в рамках психолого-педагогического знания» в журналах «Образование и общество» (2015. Т. 2, № 91. С. 65–68), «Научное мнение» (2015. № 3-2. С. 61–67), «Вестник Владимирского государственного университета им. Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых. Серия: Педагогические и психологические науки» (2015. № 20 (39). С. 94–100).

RETRACTION NOTE

Retracted article: Kurasov N.V., Ledovskikh I.A., Ruchkova N.A. Study of the concept of giftedness as part of psychological and pedagogical knowledge. *Integratsiya obrazovaniya* = Integration of Education. 2015; 19(3):52-58. DOI: 10.15507/Inted.080.019.201503.052

This article by Nikita V. Kurasov, Irina A. Ledovskikh, and Natalya A. Ruchkova (E-mail: nikita_kurasov@mail.ru, sitra@inbox.ru, ru_n_a@mail.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 multiple duplicate publications: the authors have published the same article under the titles “Study of the giftedness concept as part of psychological and pedagogical knowledge” in such journals as “*Obrazovaniye i obshchestvo* = Education and Society” (2015; 2(91):65-68), “*Nauchnoye mneniye* = Scientific Opinion” (2015; 3(2):61-67), “*Vestnik Vladimirskogo gosudarstvennogo universiteta im. Aleksandra Grigorevicha i Nikolaya Grigorevicha Stoletovykh. Seriya: Pedagogicheskiye i psikhologicheskiye nauki* = Vladimir State University Bulletin: Pedagogical and Psychological Sciences” (2015; 20(39):94-100).



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.* Рисунки могут быть представлены в векторном (cdr) или растровом формате (tiff, jpg) с разрешением не ниже 300 dpi. Они должны допускать перемещение в тексте и возможность изменения размеров. Рисунки и графики должны иметь четкое изображение, выдержаны в черно-белой гамме с применением штриховки. Подрисовочные подписи не должны входить в состав рисунка или графика. Каждое изображение представляется отдельным файлом. Схемы и графики выполняются во встроенной программе MS Word или в MS Excel. Помещаются в текст статьи, а также высылаются дополнительно в виде отдельных файлов.

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. **Информация об авторах.** 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 конец 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 о рекомендации 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 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.

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.



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.* Pictures can be presented in vector CDR or raster TIFF, JPG files with a resolution of at least 300 dpi. They must allow the possibility of moving and resizing. Pictures and graphs should have a clear image, sustained in black and white with hatching. The captions should not be part of a picture or graphic. Each image is a separate file. Schemas and graphs are executed in the built-in MS Word program or in MS Excel. They are placed in the text of the article, and also sent as separate files.

5) Discussion and Conclusions. 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. **About the 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.

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.



Уважаемые ученые!

Принимается подписка на периодическое научное издание журнал «Интеграция образования Integration of Education» ISSN 1991-9468

Подписка оформляется в почтовых отделениях. Подписной индекс по каталогу Агентства «Роспечать» – «Газеты. Журналы»: 46316

Федеральное государственное унитарное предприятие "Почта России"										Ф СП - 1		
Бланк заказа периодических изданий												
АБОНЕМЕНТ На газету журнал										46316		
«Интеграция образования» (наименование издания)										(индекс издания)		
										Количество комплектов		
На 2018 год по месяцам												
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	
Куда						(почтовый индекс)						(адрес)
Кому												
Линия отреза												
ПВ		место		литер		ДОСТАВОЧНАЯ				46316		
						КАРТОЧКА				(индекс издания)		
На газету журнал		«Интеграция образования» (наименование издания)										
Стоимость	подписки				руб.		Количество комплектов					
	каталожная				руб.							
	переадресовки				руб.							
На 2018 год по месяцам												
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	
Город												
село												
почтовый индекс		область										
		Район										
код улицы		улица										
дом	корпус	квартира	Фамилия И.О.									

Редакторы *Е. С. Суркова, Ю. Н. Никонова.*

Компьютерная верстка *А. С. Полутина, Е. П. Гординой.*

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 № ФС 77-70142 от 16.06.2017.

Территория распространения – Российская Федерация, зарубежные страны.

Подписано в печать 30.11.2017. Дата выхода в свет 29.12.2017.

Формат 70 × 108 1/16. Усл. печ. л. 17,5.

Тираж 1 000 экз. I завод – 250 экз. Заказ № 1781. Свободная цена.

Редакция журнала «Интеграция образования».

430005, Россия, Республика Мордовия,

г. Саранск, ул. Большевикская, 68.

<http://edumag.mrsu.ru>

Адрес типографии: 430005, Республика Мордовия, г. Саранск, ул. Советская, 24
(Издательство федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Национальный исследовательский Мордовский государственный университет им. Н.П. Огарёва»)

Editors E. S. Surkova, Yu. N. Nikonova.

Desktop publishing A. S. Polutin, E. P. Gordina.

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 № ФС 77-70142 16.06.2017).

Distributed in Russian Federation and foreign countries.

Signed to print 30.11.2017. Date of publishing 29.12.2017.

Sheet size 70 × 108 1/16. Conventional printed sheets 17,5.

Number of copies 1 000. Printing plant 1: 250 copies. Order no. 1781. Free price.

Editorial office:

68 Bolshevistskaya St., Saransk 430005, Republic of Mordovia, Russia.

<http://edumag.mrsu.ru>

Address of the Printing House: 24 Sovetskaya St., Saransk 430005, Republic of Mordovia
(Publishing House of National Research Mordovia State University)