

7. **Информационное общество: экономика, власть, культура** : В 2 т. / сост. В. И. Игнатьев, Б. А. Салихова. – Новосибирск, 2004.
9. **Кастельс, М.** Информационная эпоха: экономика, общество и культура / М. Кастельс. – М., 2000.
9. **Коложов, Ю. И.** Знание в культурах человечества : моногр. / Ю. И. Коложов. – Барнаул, 2008.
10. **Майер, Б. О.** Об онтологии качества образования в обществе знания / Б. О. Майер, Н. В. Наливайко // Философия образования. – 2008. – № 3 (24). – С. 4–18.
11. **Наливайко, Н. В.** Философия образования: теоретико-методологический анализ : моногр. / Н. В. Наливайко, В. И. Паршиков. – Новосибирск : Изд-во ГЦРО, 2002. – 141 с.
12. **Наливайко, Н. В.** Философия образования: формирование концепции / Н. В. Наливайко. – Новосибирск : Изд-во СО РАН, 2008. – 272 с.
13. **Новая** технократическая волна на Западе. – М., 1986.
14. **Осмысление** глобального мира. – Красноярск, 2007. – Вып. 1.
15. **Панарин, А. С.** Стратегическая нестабильность в XXI веке / А. С. Панарин. – М., 2004.
16. **Поппер, К. Р.** Логика и рост научного знания / К. Р. Поппер. – М., 1983.
17. **Поппер, К. Р.** Объективное знание: эволюционный подход / К. Р. Поппер. – М., 2002.
18. **Реале, Дж.** Западная философия от истоков до наших дней / Дж. Реале, Д. Антисери. – СПб., 1997.
19. **Тоффлер, Э.** Война и антивоина / Э. Тоффлер, Х. Тоффлер. – М., 2005.
20. **Тоффлер, Э.** Метаморфозы власти. Знание, богатство и сила на пороге XXI века / Э. Тоффлер. – М., 2002.
21. **Тоффлер, Э.** Шок будущего / Э. Тоффлер. – М., 2001.
22. **Ушакова, Е. В.** Системная философия и системно-философская научная картина мира на рубеже третьего тысячелетия : В 2 ч. / Е. В. Ушакова. – Барнаул, 1998.
23. **Ушакова, Е. В.** Общая теория материи: основы построения : В 3 ч. / Е. В. Ушакова. – Барнаул, 1992.
24. **Фукуяма, Ф.** Сильное государство. Управление и мировой порядок в XXI веке: пер. с англ. / Ф. Фукуяма. – М., 2006.
25. **Ушакова, Е. В.** Парциальность и холизм в современной науке и образовании / Е. В. Ушакова // Философия образования. – 2008. – № 3 (24). – С. 41–48.

УДК 37.0

О РЕАЛИЗАЦИИ СОЦИАЛЬНО-ИНТЕГРАТИВНОЙ ФУНКЦИИ ОБРАЗОВАНИЯ В УСЛОВИЯХ СОЦИАЛЬНОГО РАССЛОЕНИЯ УЧАЩИХСЯ

Е. Л. Башманова (Курск)

Статья посвящена проблеме реализации социально-интегративной функции образования в условиях резкого социального расслоения учащихся. Раскрывая противоречия в реализации социально-интегративной функции образования в современной школе, автор приводит данные экс-

Башманова Елена Леонидовна – кандидат педагогических наук, старший научный сотрудник кафедры педагогики Курского государственного университета. 305000, г. Курск, ул. Радищева, д. 33. allalena07@rambler.ru

периментального исследования специфики культурного капитала учащихся из различных социальных слоев, свидетельствующие о социально-культурном диссонансе в школе, и формулирует предложения по оптимизации педагогического взаимодействия в условиях резкого социального расслоения учащихся.

Ключевые слова: социально-интегративная функция образования, социальное расслоение, культурный капитал, отношение к образованию.

ON REALIZATION OF THE SOCIO-INTEGRATIVE FUNCTION OF EDUCATION IN THE CONDITIONS OF SOCIAL STRATIFICATION OF STUDENTS

E. L. Bashmanova (Kursk)

The article is devoted to realization of the socio-integrative function of education in the conditions of sharp social stratification of students. Revealing the contradictions in the realization of the socio-integrative function of education in modern mass school, the author gives some details of a pilot study of the specificity of the cultural capital of the students from different social strata, indicating the socio-cultural dissonance in the school, and formulates proposals for the optimization of pedagogical interaction in the conditions of sharp social stratification of students.

Key words: social-integrative function of education, social stratification, cultural capital, attitudes to education.

Важнейшей функцией образования в стратифицированном обществе является объединение, сближение представителей различных социальных слоев, выравнивание шансов и возможностей для благополучной социализации.

Социально-интегративная функция образования реализуется благодаря ряду условий. Во-первых, общественная ценность образования и равные права граждан на его получение закреплены в конституциях большинства демократических стран. Во-вторых, граждане являются равноправными налогоплательщиками и ожидают равенства образовательных возможностей для себя и своих детей [1, с. 318]. В-третьих, в условиях высокого темпа жизни, ее информационной насыщенности и психологической неустойчивости образование – важное средство формирования сходных ценностей, привычек, взглядов с целью обеспечения стабильности и целостности общества.

С античных времен закрепилось два взгляда на сущность социально-интегративной функции образования. Согласно философской традиции, идущей от Платона, образование разводит людей по разным социальным классам и укрепляет систему социального неравенства. Согласно точке зрения Аристотеля, образование является главным каналом социальных перемещений, как правило, восходящих, позволяющих человеку почувствовать улучшение своего положения, сглаживающих социальные различия.

Об огромной ценности свободы самоопределения писал в «Философии неравенства» Н. А. Бердяев: «человек – живое существо, а не математи-

ческая точка», и его самоопределение осуществляется в качественном различении, в возвышении, в праве увеличивать объем и ценность своей жизни [2, с. 177–178]. В современном обществе благодаря акценту на субъектности и автономии личности открываются значительные возможности для восходящего перемещения по социальной лестнице и самореализации в различных сферах жизни. Эксперты говорят о новом взгляде на воспитание как на социокультурную систему гуманистических и гармоничных отношений человека и общества, отмечают процессы социокультурной интеграции в системе воспитания [3, с. 161].

Однако значительный разрыв в доходах россиян обуславливает неравные возможности для самореализации и достижения желаемого положения в обществе. Продвигаемый как универсальная, антикоррупционная, демократическая система оценки знаний, ЕГЭ не улучшил ситуацию с равенством стартовых возможностей. Подготовка ребенка к ЕГЭ, по свидетельству заместителя председателя Комитета по образованию Государственной Думы О. Н. Смолина, обходится родителям еще дороже, чем к традиционному экзамену. Вследствие возникших с ЕГЭ трудностей около 15 % детей рискуют остаться без аттестата, а следовательно, без работы и возможности продолжать образование в вузе [4, с. 3].

Указанные обстоятельства ломают традиционные представления о целях, содержании и организации педагогического процесса. Если обеспечение равенства шансов налогоплательщиков на качественное образование является государственной проблемой, то на уровне школьного социума вырисовывается целый пласт педагогических проблем, решать которые педагогу приходится самостоятельно, например: формирование социально-статусной самоидентификации учащихся; воспитание способности к проявлению гуманизма и альтруизма в условиях жесткой конкуренции; формирование ценностного отношения к образованию, труду и вознаграждению за него; воспитание сдержанного отношения к богатству и материальным ценностям.

Результаты проведенных нами в течение последних девяти лет исследований позволяют описать ту часть культурного капитала, которую составляют ценностные ориентации, отношения, мотивы, установки по отношению к обучению, образованию и школе у школьников из различных социальных слоев. Мы опираемся на определение культурного капитала, данное представителем критической педагогики П. Мак-Лареном: это специфические способы жизнедеятельности учащихся, посредством которых они придают особый смысл конкретным обстоятельствам и условиям своего существования [5].

При проведении исследования критерием отбора школ, наряду с месторасположением, явился их статус, характеризующийся такими показателями, как качество учебно-воспитательной работы и материально-технической базы, квалификация педагогического коллектива. Согласно данным критериям совокупность школ была распределена по трем типам: престижные, обычные, малопрестижные. Методом гнездовой пропорциональной квотной выборки были отобраны 12 образовательных учреждений г. Курска; далее из общего списка 6–11-х классов методом случайного отбора пропорционально количеству средних и старших классов в гене-

ральной совокупности были выделены классы. Параллельно применялись методики психологической диагностики: опросник изучения школьной мотивации (в модификации Н. Г. Лускановой), опросник Ч. Д. Спилберга (в модификации А. Д. Андреевой), «Семантический дифференциал» по Ч. Осгуду (в модификации Е. Э. Смирновой).

Обработка результатов исследования позволила выделить специфические черты отношения к учению и школе у школьников из различных социальных слоев. Так, отличительной чертой учащихся из нижнего социального слоя явилось кардинальное несоответствие отношения к школе и отношения к учению. Если к школе они проявляют терпение и толерантность, с большим сожалением расстанутся с ней, любят о ней поговорить, дорожат взаимоотношениями с одноклассниками и учителями, стараются не опаздывать, отличаются добросовестностью и аккуратностью, то к проблемам в учебе относятся спокойно или даже равнодушно, отличаются невысоким уровнем познавательной активности, успевают в большинстве своем между «3» и «4», слабо дифференцируют учебный материал, не придают значения умению учиться, овладению приемами учебной работы. Вместе с тем, в структуре мотивации учения часто встречается мотив «привлекает сам процесс», следовательно, данным учащимся нравится учиться *именно в школе*, потому что здесь они могут удовлетворить потребность в общении, а их учебная деятельность организуется и направляется учителем, что важно в условиях невысокого культурно-образовательного уровня родителей. Выраженный интерес данных учащихся к школе свидетельствует о сформированном активном положительном отношении, *пристрастном и уважительном*.

Главной абстрактной функцией образования данные учащиеся считают обеспечение высоких доходов, но в структуре собственной учебной мотивации направленность на будущее материальное благополучие занимает у них последнее место. По всей видимости, они интуитивно связывают материальное неблагополучие своих семей с низким уровнем образования родителей, но не считают реальным преодолеть бедность и улучшить качество своей жизни в будущем посредством образования.

Отношение большинства представителей базового социального слоя к школе в отдельных аспектах аналогичное. Они охотно говорят о школе, ее недостатки не раздражают, не хотели бы расстаться с ней. Однако в этой группе уже нет концентрации на сфере межличностных отношений в школе, наоборот, проявляются широкие интересы во внешкольных сферах. В отличие от школьников из предыдущей группы, данные учащиеся не испытывают значительного дефицита общения и внимания, поэтому с меньшей заинтересованностью участвуют в жизнедеятельности школы, что выражается в сдержанном избирательном отношении к ней, *снисходительном и терпимом*.

Отношение к учению имеет у них свои особенности. Выраженность избирательного отношения почти в полтора раза выше, а пассивного, наоборот, в полтора раза ниже, чем в предыдущей группе. Они не склонны рассматривать образование как средство обеспечения высоких доходов его обладателей, но в собственной жизни рассчитывают добиться материального благосостояния за счет получения образования, что свидетель-

ствуется о деятельно-активном отношении к своему будущему. Они учатся, стремясь узнать что-то новое, достаточно критично относятся к своим школьным успехам. Но в школу нередко идут с опасением из-за невыученных уроков, утверждая, что трудности в учении возникают из-за отсутствия интереса к большинству предметов. Складывается парадоксальная ситуация: стремятся больше знать, но при этом не выполняют домашних заданий. Налицо *несовпадение отношения к учению и преподаванию*.

Анализ школьной мотивации и успеваемости отражает отсутствие доминирующих тенденций в данной группе. Так, среди мотивов учения в равной мере выделяются стремление к познанию и нацеленность на поступление в вуз, овладение профессией. Характеризуя успеваемость, можно отметить почти равную представленность «среднячков» и «хорошистов», но, в отличие от респондентов из нижнего слоя, здесь появляются «отличники». Отношение данных школьников к учению можно охарактеризовать как более осознанное и осмысленное, чем у предыдущих.

Если родители из среднего социального слоя могут оказывать влияние на детей посредством *качества* своей культурно-образовательной базы, то определенная компенсация недостатка культурно-образовательного потенциала у родителей из базового социального слоя может происходить за счет *количества* времени, или, иначе говоря, объема внимания к учебным проблемам ребенка, а также за счет имеющихся в семьях данного социального слоя оптимальных условий для трудового воспитания детей.

Отличительными личностными чертами большинства представителей *среднего социального слоя* являются повышенная требовательность к себе, самокритичность, честолюбие. В пробелах эти школьники винят только себя. Они умеют конструктивно анализировать собственные просчеты, что говорит о высоком уровне рефлексии по поводу учебных проблем. Это обстоятельство обуславливает эмоциональное состояние в стенах школы: они часто недовольны своими учебными достижениями, болезненно воспринимают неудачи, нередко чувствуют себя подавленными.

Данные школьники обычно нетерпимы к недостаткам школы, критикуют скучное преподавание предметов. Разговоры о школьно-учебных проблемах им не интересны и в списке предложенных тем для обсуждения занимают последнее место. Они почти не беспокоятся по поводу трудностей во взаимоотношениях с учителями и одноклассниками и признаются, что учителя чаще относятся к ним лучше, чем они того заслуживают. Им доверяют важные поручения. Расставание со школой, по признанию большинства из них, произойдет без особых чувств. Таким образом, отношение школы к учащимся из среднего социального слоя гораздо лучше, чем их отношение к школе – активно отрицательное, *потребительское и фрагматичное*.

При этом им очень нравится учиться, они испытывают потребность в школе как образовательном учреждении, способствующем развитию их личности и дальнейшему карьерному росту. Определенным свидетельством заинтересованного отношения к учению служит самый высокий уровень успеваемости в целом по выборке, наименьшее количество «троечников» и наибольшее количество «отличников». В данной группе доминирует избирательное, активно-положительное и осознанное отношение

к учению. У подавляющего большинства развита познавательная активность, сформирована учебная мотивация. Однако им в большей степени нравится учиться вообще, чем учиться в школе.

Важной причиной затруднений в учебе они, как и школьники из базового социального слоя, называют отсутствие интереса к большинству предметов и скучное преподавание, в отличие от учащихся из нижнего и верхнего социальных слоев, указывающих на сложность учебной программы. Отсутствие интереса и скучное преподавание способствуют формированию избирательного отношения к учению у школьников из базового и среднего социальных слоев. Затруднения в освоении учебной программы провоцируют формирование пассивного отношения к учению у школьников из нижнего и верхнего социальных слоев.

Наиболее уверены в себе и оптимистично смотрят в будущее школьники из верхнего социального слоя, о чем свидетельствуют самые низкие показатели фоновых уровней тревожности и негативных эмоциональных переживаний. По всей видимости, не последнюю роль в этом играет крепкая материальная база семьи. Им не свойственны сильные негативные эмоции разрушительного характера. Отличительными чертами являются обостренное чувство собственного достоинства, дисциплинированность. Они очень редко опаздывают на занятия по неуважительной причине. Принадлежность к успешному социальному слою, амбициозные планы на будущее и превосходство в ресурсах обуславливают обособленность данных школьников, препятствуют благоприятной адаптации в школьной среде и формированию положительного отношения к школе. Эти учащиеся в меньшей степени удовлетворены характером межличностных отношений с одноклассниками, но предпочитают не беспокоиться по этому поводу. Несмотря на неудовлетворенность во взаимоотношениях с учителями, они чаще других обращаются за помощью в учебе, поскольку убеждены, что учителя *должны* им помогать. Они без удовольствия участвуют в жизнедеятельности школы. Ситуация усугубляется тем, что большинство из них учатся в престижных школах с усложненной социальной ситуацией развития, где установлены сложные конкурентные межличностные отношения и поддерживается приоритет интеллектуального труда.

Согласно результатам исследования, количество учащихся из данного слоя, готовых без сожаления расстаться со своей школой, в два-три раза выше, чем в группах из других социальных слоев. Амбивалентное пассивное отношение учащихся из верхнего социального слоя к школе характеризуется нами как *равнодушное* и *безучастное*.

В данной группе респондентов был обнаружен также невысокий фоновый и ситуативный уровень познавательной активности. Учебно-познавательные мотивы недостаточно сформированы. Значительная часть школьников не приучены к самообслуживанию, неохотно наводят порядок на письменном столе. Основными причинами трудностей в учении называют отсутствие интереса к школьным предметам, собственную лень и сложность учебной программы. Согласно их мнению, образование необходимо для того, чтобы человек мог развивать ум, жить интересно и ни в чем не нуждаться. В структуре мотивации учения ведущие места занимают

узколичесные мотивы, такие как «поступить в вуз», «получить профессию», «обеспечить себя».

Согласно результатам корреляционного анализа, количество учащихся с активным положительным отношением к учению в данном социальном слое в два раза превышает аналогичный показатель в других социальных слоях. Исследование взаимосвязи отношения с отдельными компонентами социального статуса родителей показало, что улучшение материального положения семьи коррелирует с качеством отношения к учению, уровнем учебной мотивации, повышением успеваемости. Таким образом, высокий уровень материального обеспечения, не будучи обязательным условием хорошей учебы, все же является благоприятствующим этому фактором. Аккумулятивная у полюсов картина успеваемости школьников из состоятельных семей косвенно указывает на возможность формирования двух *противоположных* траекторий влияния высокого социального статуса родителей на отношение школьников к учению и школе.

Пассивное отношение школьников к учению и школе обуславливается рядом причин. Во-первых, специфика образовательных ориентаций данных родителей заключается в прагматическом отношении к знаниям, стремлении как можно раньше приобщить детей к бизнесу, дать им рентабельное образование. Другая причина – в нежелании родителей лично заниматься образованием ребенка. Нередко данная обязанность перекладывается на плечи нянь, гувернеров, в то время как родители поглощены карьерой, бизнесом, хобби. Такие семьи относятся к внутренне неблагополучным.

Обнаруженная специфика культурного капитала школьников из различных социальных слоев свидетельствует о социальном диссонансе, о затруднениях в реализации социально-интегративной функции образования. Социальный статус родителей постепенно оформляется как детерминанта субъективных отношений школьников. К сожалению, в работе современного педагога много обезличенной суеты, за которой он забывает о судьбах воспитанников.

Как показали результаты, дети из среднего и верхнего слоев хорошо осознают, чего хотят от школы; обладают развитым чувством собственного достоинства и умеют за себя постоять; могут сформулировать свое мнение и аргументированно защитить свою точку зрения; чаще обладают широким кругозором и высокой эрудицией, умеют критически осмысливать происходящее; занимают более высокие статусные позиции в группах членства благодаря личностному развитию, авторитету, умению влиять на сверстников; завоевывают уважение учителя, нередко пользуются авансированным доверием с его стороны как более способные учащиеся.

На этом фоне необходимо выделить несколько принципиальных условий педагогического взаимодействия с учащимися со сниженной социальной адаптацией и учебной мотивацией преимущественно из нижнего и базового социальных слоев, позволяющих несколько выровнять стартовые условия. Попытаемся дать ответ, что делать педагогу.

Во-первых, развивать у данных школьников критическое мышление, вооружать их инструментами критического осмысления окружающей действительности. П. Мак-Ларен называет массовый отказ молодежи от напряженной мыслительной деятельности «эпидемией мыслительной анес-

тезии», особенно это касается выходцев из среды с низким культурно-образовательным уровнем. Несформированность умения критически мыслить закрывает дорогу к самоактуализации: она немыслима без внутренней свободы и смелости решений и поступков [6, с. 161].

Во-вторых, развивать *умение формулировать, способность высказывать и готовность отстаивать* свое мнение. «Личное выражение мнения указывает на те средства, которые имеет в своем распоряжении ученик, чтобы быть «услышанным» и обозначить себя как активного деятеля в этом мире» [5, с. 340]. Речь идет о наделении учащихся средствами изучения, параметрами оценки и технологиями репрезентации собственного уникального жизненного опыта. Для этого необходимо стимулировать и поддерживать у них исследовательский интерес к окружающему миру, формировать уважение к знающему, компетентному человеку (уникальность воспитательного значения последнего описывал А. С. Макаренко в образе агронома Шере).

В-третьих, каждый акт педагогического взаимодействия с данными учащимися необходимо наполнять *жизненно важным* для них содержанием: информацией, эмоциями, образами, символами и другими феноменами, отпечатывающимися в их сознании как лично значимые образцы, эталоны. «Не находя жизненно важного знания в большом мире расфасованных и упакованных товаров, ученик обращается к огульному насилию или к интеллектуальному “багровому туману”, когда все, что сложнее вечерних новостей, вызывает отторжение или отчаяние», – предостерегает П. Мак-Ларен, несколько лет проработавший в школе-аутсайдере [5, с. 301].

В-четвертых, не только транслировать жизненно важные для учащихся образцы мышления и деятельности, но и активно использовать их собственный социальный опыт, искренне уважать его, даже если он далек от норм человеческого общежития. Опираясь на жизненный опыт учащихся, необходимо учитывать, что в условиях резкого социального расслоения он всегда разный, подчас кардинально различающийся. Как содержание образования, так и характер педагогического взаимодействия должны быть сориентированы *на все виды жизненного опыта*.

В-пятых, активно предъявлять учащимся позитивные и продуктивные для их развития идеалы. Как известно, одним из важных условий личного роста является готовность человека посвятить себя чему-то большему, чем собственное «я» [6, с. 161].

В-шестых, не декларировать, а реально проявлять гуманное отношение к воспитанникам, стимулировать у них желание делиться своими наблюдениями, мыслями. Недопустимы проявления высокомерия и апломба со стороны учителя, которые могут «спугнуть» доверие, спровоцировать настороженность во взаимоотношениях, нежелание ученика поделиться своей бедой или болью.

В-седьмых, стремиться к налаживанию продуктивного сотрудничества между учащимися в учебной и внеучебной деятельности. Особую значимость приобретает идея социальной синергии, под которой американский антрополог Р. Бенедикт понимает степень межперсонального сотрудничества и гармонии внутри общества. В условиях низкой социальной синергии успех одного члена группы ведет к потерям и неудачам другого;

при высоком – наоборот, максимально используется кооперация (сотрудничество), возникает доверие, минимизируются разногласия [6, с. 126].

В условиях резкого социального расслоения учащиеся находятся в состоянии личного соперничества, конкуренции, взаимного сравнения не столько достижений (к сожалению), сколько ресурсов. Возникает социально-психологическая «гремучая смесь»: с одной стороны – рост индивидуализма, узко эгоистических настроений, «социальной пресыщенности»; с другой – формирование в некоторых группах чувства социальной бесперспективности, появление протестных форм асоциального поведения. Представляется актуальной и требующей дальнейшего изучения проблема выравнивания стартовых условий, резко различающихся, как показано выше, у детей из различных социальных слоев. Ожидание относительного равенства стартовых возможностей не означает равного распределения благ, но является неременным условием поддержания равновесия и интеграции различных социальных слоев в целостное общество.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. **Осипов, А. М.** Социология образования: очерки теории / А. М. Осипов; Рос. социол. ассоц. – Ростов н/Д: Феникс, 2006. – 504 с.
2. **Бердяев, Н. А.** Философия неравенства / Н. А. Бердяев. – М.: АСТ Москва: Хранитель, 2006. – 349 с.
3. **Косенко, Т. С.** Вопросы воспитания в контексте современных мировых процессов / Т. С. Косенко, Н. В. Наливайко // Философия образования. – 2009. – № 1 (26). – С. 158–164.
4. **Смолин, О. Н.** Российское образование: АКМ–9.9. / О. Н. Смолин // Философия образования. – 2009. – № 1 (26). – С. 3–5.
5. **Мак-Ларен, П.** Жизнь в школах: введение в критическую педагогику / П. Мак-Ларен; пер. с англ. О. Ю. Фадиной. – М.: Просвещение, 2007. – 417 с.
6. **Фрейджер, Р.** Гуманистическая, трансперсональная и экзистенциальная психология / Р. Фрейджер, Дж. Фейдимен; пер. с англ. Ю. А. Мурашовой. – СПб.: Прайм-Еврознак, 2007. – 221 с.

УДК 378 + 37.0

ПРОБЛЕМЫ ИНТЕГРАЦИИ РОССИЙСКОЙ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ В ОБЩЕЕВРОПЕЙСКУЮ СИСТЕМУ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

О. В. Цигулева (Новосибирск)

Данная статья посвящена интеграции российской высшей школы в общеевропейскую систему высшего образования. Автор отмечает, что одна из основных проблем интеграции российской высшей школы заклю-

Цигулева Олеся Владимировна – кандидат педагогических наук, доцент Новосибирского института экономики и менеджмента, заведующая кафедрой иностранных языков Новосибирского института экономики и менеджмента.
630000, г. Новосибирск, пр. К. Маркса, д. 30.
E-mail: oltsiguleva@yandex.ru