



ISSN: 2658-6762
DOI: 10.15293/2658-6762

SCIENCE FOR EDUCATION TODAY

№ 6/2019

НОВОСИБИРСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ

НГПУ

WWW.SCIFOREDU.RU



Учредитель журнала:
ФГБОУ ВО «Новосибирский
государственный педагогический
университет»

журнал зарегистрирован Федеральной службой по надзору в
сфере связи, информационных технологий и массовых
коммуникаций (Роскомнадзор) ЭЛ № ФС77-75074
от 11.02.2019;

включен в Перечень рецензируемых научных изданий ВАК;
индексируется в РИНЦ; с 2016 г. индексируется в Scopus

Science for Education Today

РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ И РЕДАКЦИОННЫЙ СОВЕТ

Редакционная коллегия

главный редактор

Пушкарёва Е. А., д-р филос. наук, проф.

заместитель главного редактора

Майер Б. О., д-р филос. наук, проф.

педагогика и психология

Синенко В.Я., д-р пед. наук, проф., акад. РАО

Богомаз С. А., д-р психол. наук, проф. (Томск)

философия и история

Майер Б. О., д-р филос. наук, проф.

Зверев В. А., д-р ист. наук, проф.

математика и экономика

Трофимов В. М., д-р физ.-мат. наук, проф.
(Краснодар)

Ряписов Н. А., д-р экон. наук, проф.,

биология и медицина

Айзман Р. И., д-р биол. наук, проф.,

Просенко А. Е., д-р хим. наук, проф.

лингвистика и культура

Костина Е. А., канд. пед. наук, проф.

Чапля Т. В., д-р культ., проф.

Международный редакционный совет

О. Айзман, д-р филос., д-р мед., Каролинский
институт (Стокгольм, Швеция)

Я. Бирова, д-р наук, Университет Коменского
(Братислава, Словакия)

Б. Бухтова, д-р наук, Университет им.
Масарика (Брно, Чехия)

Ф. Валькенхорст, д-р наук, проф., университет
Кельна (Кельн, Германия)

Ч. С. Винго, д-р мед. наук, проф., ун-т Флориды
(Гейнсвилль, Флорида, США)

Х. Либерска, д-р психол. наук, проф., ун-т
им. Казимира Великого (Быдгощ, Польша)

Д. Логунов, н.с., ун-т Манчестера
(Великобритания)

А. Ригер, д-р, проф. (Ахен, Германия)

А. Чагин, д-р филос., н.с., Каролинский
институт (Стокгольм, Швеция)

Д. Челси, д-р филос., проф., (Уппсала, Швеция)

Й. Шмайс, д-р наук, Университет им. Масарика
(Брно, Чехия)

Юй Вень Ли, д-р политического образования,
Пекинский университет (Пекин, Китай)

Редакционный совет

председатель редакционного совета

Герасёв А. Д., д-р биол. наук, проф. (Новосибирск)

Афтанас Л.И., д-р мед. наук, проф., акад. РАМН, вице-
президент РАМН, Президент СО РАМН (Новосибирск)

Безруких М.М., д-р биол. наук, проф., почетный
профессор НГПУ, академик РАО (Москва)

Бережнова Е.В., д-р пед. наук, проф. (Москва)

Винокуров Ю.И., д-р геогр. наук, проф. (Барнаул)

Галажинский Э.В., д-р псих. н., проф., акад. РАО (Томск)

Григорьев И.А., д-р хим. наук, проф. (Новосибирск)

Дамешек Л.М., д-р ист. наук, проф. (Иркутск)

Дацьшен В.Г., д-р ист. наук, проф. (Красноярск)

Жафяров А.Ж., д-р физ.-мат. наук, проф.,
член.-корр. РАО (Новосибирск)

Жукоцкая З.Р., д-р культ., проф. (Нижевартовск)

Иванова Л.Н., д-р мед. наук, проф., акад. РАН (Н-ск)

Казин Э.М., д-р биол. наук, проф. (Кемерово)

Князев Н.А., д-р филос. наук, проф. (Красноярск)

Кондаков И.В., д-р фил. наук, проф., акад. РАЕН (Москва)

Красноярцева О.М., д-р психол. наук, проф. (Томск)

Кривошеков С.Г., д-р мед. наук, проф. (Новосибирск)

Кудашов В.И., д-р филос. наук, проф. (Красноярск)

Медведев М.А., д-р мед. н., проф., акад. РАМН (Томск)

Мокрецова Л.А., д-р пед. наук, проф. (Бийск)

Овчинников Ю.Э., д-р физ.-мат. наук, проф. (Н-ск)

Прокофьева В. Ю., д-р фил. наук, проф., (Санкт-Петербург)

Пузырев В.П., д-р мед. наук, проф., акад. РАМН (Томск)

Серый А.В., д-р психол. наук, проф. (Кемерово)

Смолеусова Т.В., канд. пед. наук, проф. (Новосибирск)

Чупахин Н.П., д-р филос. наук, проф. (Томск)

Яницкий М.С., д-р псих. наук, проф. (Кемерово, Россия)

Основан в 2011 году, выходит 6 раз в год

Издательство НГПУ:

630126, г. Новосибирск, ул. Виллюйская, д. 28

E-mail: vestnik.nspu@gmail.com

Номер подписан к выпуску 31.12.19



The founder
Novosibirsk State
Pedagogical University

The registration certificate
in Federal Service on Legislation Observance in Communication Sphere,
Information Technologies and Mass Communications ЭЛ № ФС77-75074
The Journal is included into the List of Leading Russian Journals
Journal's Indexing: Scopus, ERIH PLUS, EBSCO
<http://en.sciforedu.ru/journals-indexing>

EDITORIAL BOARD AND EDITORIAL COUNCIL

Science for Education Today

Editorial Board

Editor-in-Chief

E.A. Pushkareva, Dr. Sc. (Philosophy), Prof., NSPU

Deputy Editor-in-Chief

B.O. Mayer, Dr. Sc. (Philosophy), Prof., NSPU

Pedagogy and Psychology

V.Ya Sinenko, Dr. Sc. (Pedagogy), Prof.

S.A. Bogomaz, Dr. Sc. (Psych.), Prof. (Tomsk)

Philosophy and History

B.O. Mayer, Dr. Sc. (Philosophy), Prof.

V.A. Zverev, Dr. Sc. (History), Prof.

Mathematics and Economics

V.M. Trofimov, Dr. Sc. (Phys. Math.), Prof.

(Krasnodar)

N.A. RyapISOV, Dr. Sc. (Economic), Prof.

Biology and Medicine

R.I. Aizmam, Dr. Sc. (Biology), Prof.

A.E. Prosenko, Dr. Sc. (Chem.), Prof.

Linguistics and Culture

E. A. Kostina, Dr. Sc. (Pedagogy), Prof.

T. V. Chaplya, Dr. Sc. (Cultural), Prof.

International Editorial Council

O. Aizman, Ph.D., M.D., Karolinska Institute,
(Stockholm, Sweden);

Ja. Birova, Ph.D., Assoc. Prof. of Foreign Languages
and Cultures, Comenius University (Bratislava, Slovakia)

B. Buhtova, Ph.D., Masaryk University (Brno, Czech
Republic)

A. Chagin, Ph.D., Karolinska Inst. (Stockholm, Sweden)

Ch. S. Wingo, M. D., Prof., University of Florida
(Gainesville, Florida, USA)

G. Celsi, Ph.D., Prof., Uppsala University, (Uppsala,
Sweden)

H. Liberska, Dr. Sc. (Psychology), Prof., Kazimierz
Wielki University (Bydgoszcz, Poland)

D. Logunov, Ph.D., University of Manchester
(Manchester, United Kingdom)

A. Rieger, Dr., Prof. (Aachen, Germany)

Ph. Walkenhorst, Dr., Prof., University of Cologne
(Cologne, Germany)

J. Šmajs, Dr. Sc. (Philosophy), Prof., Masaryk
University (Brno, Czech Republic)

Yu Wen Li, Ph.D., Prof., Peking University (Peking,
People's Republic of China)

Editorial Council

Chairman of Editorial Council

A.D. Gerasev, Dr. Sc. (Biology), Prof. (Novosibirsk)

L.I. Aftanas, Dr. Sc. (Medicine), Prof., Academician of
RAMS (Novosibirsk)

M.M. Bezrukih, Dr. Sc. (Biology), Prof. (Moscow)

E.V. Berezhnova, Dr. Sc. (Pedagogy), Prof. (Moscow)

N.P. Chupahin, Dr. Sc. (Philosophy), Prof. (Tomsk)

L.M. Dameshek, Dr. Sc. (History), Prof. (Irkutsk)

V.G. Datsyshen, Dr. Sc. (History), Prof. (Kasnoyarsk)

E.V. Galazhinsky, Dr. Sc. (Psychology), Prof.,
Academician of RAE (Tomsk)

I. A. Grigorev, Dr. Sc. (Chemic.), Prof. (Novosibirsk)

L.N. Ivanova, Dr. Sc. (Medicine), Prof., Academician of
RAS (Novosibirsk)

E.M. Kazin, Dr. Sc. (Biology), Prof., Academician of
IASHS, (Kemerovo)

V.E. Klochko, Dr. Sc. (Psychology), Prof. (Tomsk)

N.A. Knyazev, Dr. Sc. (Philosophy), Prof. (Kasnoyarsk)

I.V. Kondakov, Dr. Sc. (Philosophy), Prof., Academician
of Russian Academy of Sciences (Moscow)

O.M. Krasnoryadstceva, Dr. Sc. (Psychology), Prof.
(Tomsk)

S.G. Krivoshekov, Dr. Sc. (Medicine), Prof.
(Novosibirsk)

V.I. Kudashov, Dr. Sc. (Philosophy), Prof. (Kasnoyarsk)

M.A. Medvedev, Dr. Sc. (Medicine), Prof., Academician
of RAMS (Tomsk)

L.A. Mokretsova, Dr. Sc. (Pedagogy), Prof. (Biysk)

Yu.E. Ovchinnikov, Dr. Sc. (Phys. and Math.), Prof.
(Novosibirsk)

V.P. Puzirev, Dr. Sc. (Medicine), Prof., Academician of
RAMS (Tomsk)

A.V. Seryi, Dr. Sc. (Psychology), Prof. (Kemerovo)

T.V. Smoleusova, Dr. Sc. (Pedagogy), Prof. (Novosibirsk)

Yu.I. Vinokurov, Dr. Sc. (Geography), Prof. (Barnaul)

Z.R. Zhukotskaya, Dr. Sc. (Cultural), Prof.
(Nizhnevartovsk)

A.Zh. Zhafyarov, Dr. Sc. (Phys. and Math.), Prof., Corr.-
Member of RAE (Novosibirsk)

Frequency: 6 of issues per year

Journal is founded in 2011

© 2011-2019 Publishing house "Novosibirsk State
Pedagogical University". All rights reserved.

630126, Novosibirsk, Vilyuiskaya, 28

E-mail: vestnik.nspu@gmail.ru

**СОДЕРЖАНИЕ****ПЕДАГОГИКА И ПСИХОЛОГИЯ ДЛЯ ОБРАЗОВАНИЯ**

- Сарсекеева Ж. Е., Жекибаева Б. А.* (Караганда, Казахстан), *Жукенова Г. Б.* (Нур-Султан, Казахстан), *Сарсекеева Н. Е., Маженова Р. Б.* (Караганда, Казахстан). Взаимосвязи между уровнями сформированности умений самостоятельной работы студентов и их успеваемостью по педагогике 7
- Галажинский Э. В., Бохан Т.Г., Ульянич А. Л., Терехина О. В., Шабаловская М. В.* (Томск, Россия). Связь субъективного качества жизни с представлениями о счастье (ценностной обусловленностью счастья, интенсивностью мотивации счастья и ответственностью за собственное счастье) у студенческой молодежи..... 19

ФИЛОСОФИЯ И ИСТОРИЯ ДЛЯ ОБРАЗОВАНИЯ

- Ашилова М. С., Бегалинов А. С., Бегалинова К. К.* (Алматы, Республика Казахстан). О влиянии цифровизации общества на казахстанское образование 40
- Пушкарёв Ю. В., Пушкарёва Е. А.* (Новосибирск, Россия). Феномен социальной информации в образовании: современные практики исследования (обзор) 52

МАТЕМАТИКА И ЭКОНОМИКА ДЛЯ ОБРАЗОВАНИЯ

- Озерова Г. П., Павленко Г. Ф.* (Владивосток, Россия). Прогнозирование успешности студентов при смешанном обучении с использованием данных учебной аналитики 73
- Парфенова Г. Л., Холодкова О. Г., Мельникова Ю. А.* (Барнаул, Россия). Комплексное научное психолого-педагогическое сопровождение одаренных детей в социально-образовательном пространстве: обоснование модели 88

ФИЛОЛОГИЯ И КУЛЬТУРА ДЛЯ ОБРАЗОВАНИЯ

- Катионов О. Н., Катионова А. О., Майер Б. О.* (Новосибирск, Россия). Литературные произведения писателей-фронтовиков в воспитании современной молодежи 107
- Кокова А. В.* (Новосибирск, Россия). Формирование образа просвещенного гражданина страны через СМИ: лингво-культурологический аспект 121
- Кожевников А. О., Чернобров А. А.* (Новосибирск, Россия). Определение объема и содержания фоновых знаний и сформированности социокультурной компетенции у представителей различных поколений на примере концептов «свобода» и «порядок» 136
- Моисеенко И. М., Мальцева-Замковая Н. В., Чуйкина Н. В.* (Таллин, Эстония). Влияние языковой ситуации на изменения обобщенных характеристик языковой личности двуязычных учащихся (русско-эстонский билингвизм), получающих образование на эстонском языке 149
- Егорычев А. М.* (Москва, Россия), *Джурабаева Г. К., Касенова Н. Н.* (Новосибирск, Россия), *Кергилова Н. В.* (Горно-Алтайск, Россия). Формирование гражданской (российской) идентичности у детей иностранных граждан при сохранении ими этнической самоидентификации 170

**CONTENTS****PEDAGOGY AND PSYCHOLOGY FOR EDUCATION**

- Sarsekeyeva Z. E., Zhekibayeva B. A.* (Karaganda, Republic of Kazakhstan), *Zhukenova G. B.* (Nursultan, Republic of Kazakhstan), *Sarsekeyeva N. E., Mazhenova R. B.* (Karaganda, Republic of Kazakhstan). Relations between undergraduate students' independent learning skills and their learning outcomes in education studies 7
- Galazhinskiy E. V., Bokhan T. G., Ul'yanich A. L., Terekhina O. V., Shabalovskaya M. V.* (Tomsk, Russian Federation). The connection between subjective well-being and ideas of happiness (the direction of values, intensity of the motivation and ideas about responsibility) among university students 19

PHILOSOPHY AND HISTORY FOR EDUCATION

- Ashilova M. S., Begalinov A. S., Begalinova K. K.* (Almaty, Republic of Kazakhstan). About the impact of digitalization of society on education in Kazakhstan 40
- Pushkarev Y. V., Pushkareva E. A.* (Novosibirsk, Russian Federation). The phenomenon of social information in education: Modern research practices (a critical review) 52

MATHEMATICS AND ECONOMICS FOR EDUCATION

- Ozerova G. P., Pavlenko G. F.* (Vladivostok, Russian Federation). Prediction of student performance in blended learning utilizing learning analytics data 73
- Parfenova G. L., Kholodkova O. G., Melnikova Y. A.* (Barnaul, Russian Federation). Complex psychological and educational support for gifted children in social and educational space: Description of the model 88

PHILOLOGY AND CULTURAL FOR EDUCATION

- Kationov O. N., Kationova A. O., Mayer B. O.* (Novosibirsk, Russian Federation). Literary stories by military writers in the moral education of modern youth 107
- Kokova A. V.* (Novosibirsk, Russian Federation). Creating the image of an enlightened citizen through the print media: Linguistic and cultural aspects 121
- Kozhevnikov A. O., Chernobrov A. A.* (Novosibirsk, Russian Federation). Identifying background knowledge and socio-cultural competence in individuals of different age groups (with the main focus on the concepts of "freedom" and "order") 136
- Moissejenko I. M., Maltseva-Zamkovaja N. V., Tšuiкина N. V.* (Tallinn, Estonia). Changes in language identity of bilingual students (Russian-Estonian Bilingualism) at Estonian-medium schools under the influence of the language situation 149
- Yegorychev A. M.* (Moscow, Russian Federation), *Dzhurabayeva G. K., Kasenova N. N.* (Novosibirsk, Russian Federation), *Kergilova N. V.* (Gorno-Altai, Russian Federation). Developing civil (Russian) identity in migrant children while maintaining their ethnic identity ... 170



www.sciforedu.ru

ПЕДАГОГИКА
И ПСИХОЛОГИЯ
ДЛЯ ОБРАЗОВАНИЯ

**PEDAGOGY AND PSYCHOLOGY
FOR EDUCATION**



© Ж. Е. Сарсекеева, Б. А. Жекибаева, Г. Б. Жукенова, Н. Е. Сарсекеева, Р. Б. Маженова

DOI: [10.15293/2658-6762.1906.01](https://doi.org/10.15293/2658-6762.1906.01)

УДК 378+372

Взаимосвязи между уровнями сформированности умений самостоятельной работы студентов и их успеваемостью по педагогике

Ж. Е. Сарсекеева, Б. А. Жекибаева (Караганда, Казахстан), Г. Б. Жукенова (Нур-Султан, Казахстан), Н. Е. Сарсекеева, Р. Б. Маженова (Караганда, Казахстан)

***Проблема и цель.** Авторами исследуется проблема формирования умений самостоятельной работы студентов. Цель статьи: выявить взаимосвязи между уровнями сформированности умений самостоятельной работы студентов и их успеваемостью по педагогике.*

***Методология.** В качестве методологического основания в исследовании избран деятельностный подход к пониманию самостоятельной работы студентов в учебном процессе высшей школы. Исследование включает теоретические методы: анализ и обобщение научных исследований; эмпирические методы: анкетирование, анализ выполнения практических заданий, показатели успеваемости студентов.*

***Результаты.** В рамках данного исследования продемонстрирована характеристика уровней сформированности умений самостоятельной работы. Представлена технология формирования умений самостоятельной работы студентов. Проведена оценка уровня сформированности умений самостоятельной работы студентов второго курса, обучающихся по педагогическим образовательным программам.*

Сарсекеева Жанар Есентаевна – доктор педагогических наук, профессор кафедры педагогики и методики начального обучения, Карагандинский государственный университет им. академика Е. А. Букетова, Республика Казахстан.

E-mail: sarsekeeva.04@mail.ru

Жекибаева Ботакоз Абдрахмановна – кандидат педагогических наук, профессор кафедры педагогики и методики начального обучения, Карагандинский государственный университет им. академика Е. А. Букетова, Республика Казахстан.

E-mail: bota2703@gmail.com

Жукенова Гулпара Балтабаевна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры социальной педагогики и самопознания, Евразийский Национальный университет им. Л. Н. Гумилева, Нур-Султан, Республика Казахстан.

E-mail: gulpara69@mail.ru

Сарсекеева Назгуль Есентаевна – доктор PhD, ассоциированный профессор кафедры инфекционных болезней и фтизиатрии, Медицинский университет Караганды, Республика Казахстан.

E-mail: mart10.03@mail.ru

Маженова Рауана Бокеновна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры дошкольной и психолого-педагогической подготовки, Карагандинский государственный университет им. академика Е. А. Букетова, Республика Казахстан.

E-mail: argosha2005@mail.ru

Заключение. Делается вывод, что существуют достоверные прямые связи между уровнями сформированности умений самостоятельной работы студентов и их успеваемостью по педагогике.

Ключевые слова: самостоятельная работа; умения; студенты; оценка; уровень сформированности; технология; показатели успеваемости.

Постановка проблемы

Учебный процесс в высшей школе постоянно совершенствуется. Это требует улучшения и активизации самостоятельной работы студентов, которая рассматривается как одна из ведущих концепций вузовской дидактики, помогающей развивать познавательную способность обучающихся.

Зарубежные исследования показывают, что в современных условиях понятие самостоятельной работы студентов тесным образом соотносится с саморегулируемым обучением. Проблема саморегулируемого обучения в высшем образовании проанализирована в научном труде D. Pedrosa, J. Cravino, L. Morgado, C. Barreira. В качестве средства предложен комплекс заданий для самостоятельной работы студентов по компьютерному программированию [1]. Систематический обзор по вопросу саморегулируемого обучения в системе высшего образования представлен в исследовании R. S. Jansen, A. V. Leeuwen, J. Janssen, S. Jak, L. Kester [2]. В работе C. Yot-Domínguez, C. Marcelo рассматривается саморегулируемое обучение студентов университета с использованием цифровых технологий. Результаты исследования показывают, что существуют две отличительные группы студентов университетов. К первой группе относятся частые пользователи цифровых технологий, которые применяют их в качестве инструментов общения. Ко второй группе относятся студенты, склонные использовать средства поиска информации в Интернете для самостоятельной работы [3].

В статье В. Т. М. Wong понятие самостоятельной работы отождествляется с исследовательской работой, в которой проявляется высокий уровень самостоятельности студентов [4]. Особенности организации самостоятельной исследовательской деятельности студентов обобщаются в трудах A. Hale, J. Reading [5], M. Wendt, C. Åse [6]. В исследовании R. Noortyani изучен вопрос самостоятельной учебной деятельности студентов при обучении чтению научных текстов [7].

Анализ зарубежных источников демонстрирует успешный опыт организации самостоятельной работы студентов с применением ряда методов и средств обучения. Так, M. Chekour, M. Laafou, R. Janati-Idrissi, J. D. Vermunt, V. Donche считают, что самостоятельная работа с использованием метода моделирования развивает способность студентов применять знания для достижения поставленной цели [8; 9]. В исследовании P. Ashwin, A. Abbas, M. McLean изучался вопрос включения в образовательный процесс метода проектов, связанного с самостоятельной работой студентов [10]. В работе J. Sajna, O. M. Anigoofa выявлены особенности самостоятельной работы с применением информационных средств обучения [11].

Yu-Sh. Chang, Yu-H. Chien, K.-Ch. Yu, H.-Ch. Lin, M. Yi-Ch. Chen считают, что самостоятельная работа служит средством саморазвития и самореализации творческой деятельности студентов [12]. Тенденции развития навыков самоорганизации и самообразования творческой личности отражены в исследованиях других ученых [13; 14]. A. Gil полагает, что

концепции обучения и самообразования являются наиболее важными аспектами в процессе развития и совершенствования навыков, необходимых в профессиональной деятельности [15]. S. Tosati, N. Lawthong, S. Suwanmonkha отмечают, что мотивация, самоэффективность, самооценка положительно влияют на самообразование студентов [16]. Результаты исследования M. Mesárošová показали значительную положительную корреляцию уровня самообразования студентов с компонентами саморегуляции в обучении [17].

Важное значение в самостоятельной работе приобретают самостоятельность, самоконтроль, самооценка студентов. G. W. Scott, J. Furnell, C.M. Murphy, R. Goudler утверждают, что социальные факторы оказывают глубокое влияние на степень самостоятельности обучения студентов [18]. A. Al-Khawlani изучал влияние среды обучения на самостоятельность обучающихся в высших учебных заведениях. При этом самоконтроль обучающихся считается важным фактором, помогающим достичь учебных целей [19]. P. R. Mullen, O. Uwamahoro, A. J. Blount, G. W. Lambie разработали программу подготовки студентов, которая базировалась на развитии их самостоятельности [20]. В статье V. Rodek показана взаимосвязь самостоятельной работы и результатов обучения студентов [21]. G. T. L. Brown, E. R. Peterson, E. S. Yao, K. McNaught, S. Benson выявили положительное влияние самоконтроля, самооценки студентов на их успеваемость (увеличение среднего балла GPA) [22; 23]. Результаты исследования Л. Г. Шестаковой, Т. В. Рихтер продемонстрировали, что на показатели успешности учебной деятельности существенно влияют умения проводить самооценку владения определенными компетенциями, готовность студента выбирать и выполнять «свободные» задачи [24]. Применение технологии обучения решению педагогических

задач, направленной на формирование культуры мышления студентов рассматривается в работе Ж. Е. Сарсекеевой, Н. А. Горбуновой, Б. А. Жекибаевой, Н. Е. Сарсекеевой [25].

Таким образом, реальные практические задачи по самостоятельной работе должны быть отражены в содержании вузовской подготовки студентов, в частности в возможном внедрении технологии формирования умений самостоятельной работы. Возникает проблема обоснования и апробации технологии формирования умений самостоятельной работы студентов.

Цель статьи – выявить взаимосвязи между уровнями сформированности умений самостоятельной работы студентов и их успеваемостью по педагогике.

Методология исследования

Исследование проводилось в 2018–2019 учебном году на базе Карагандинского государственного университета им. академика Е. А. Букетова. Общее количество участников исследования составило 130 студентов второго курса, которые обучались по педагогическим образовательным программам (средний возраст 19,4 лет).

Методология данного исследования базируется на деятельностном подходе, что позволило разработать технологию формирования умений самостоятельной работы студентов. Оценка уровня сформированности умений самостоятельной работы осуществлялась на основе использования комплекса методов: анкетирование; анализ выполнения практических заданий; показатели успеваемости студентов по дисциплине «Педагогика».

Анкетирование студентов проводилось с целью выяснения их предпочтений по отношению к видам самостоятельной работы. Среди видов самостоятельной работы предпочтения студентов распределились следующим обра-

зом: по способам организации: индивидуальная (53,85 %), групповая (34,62 %), коллективная (11,53 %) формы; по способам управления: периодические консультации преподавателя (46,15 %), методические рекомендации (30,77 %), автоматизированные обучающие программы (23,08 %); по содержанию: репродуктивные (13,85 %), реконструктивные (28,46 %), творческие, исследовательские задания (57,69 %); по видам контроля: устный опрос (10,77 %), собеседование, коллоквиум (26,15 %), автоматизированный контроль по тестовым заданиям (63,08 %).

В рамках нашего исследования мы рассматривали следующие умения самостоятельной работы: определять цель задания; выбирать учебные действия; выбирать последовательность учебных действий; выполнять самоконтроль и самоанализ.

При выявлении степени сформированности умений самостоятельной работы мы выделили следующие уровни: высокий, средний, низкий. Высокий уровень характеризуется проявлением устойчивого интереса к систематической умственной деятельности, стремлением к самоанализу и самостоятельному продвижению

учебно-познавательных целей, умением всегда определять цель заданий, правильно выбирать учебные действия, выполнять правильную последовательность этих действий, всегда осуществлять самоконтроль. Средний уровень определяется следующими параметрами: студент не всегда умеет определять цель заданий, затрудняется при выборе учебных действий и последовательности их выполнения, неустойчиво, недостаточно осознанно проявляет требуемые умения, не всегда осуществляет самоконтроль. Низкий уровень характеризуется отсутствием познавательного интереса, неумением применять сформированные умения в новой ситуации, слабым проявлением потребности в саморазвитии; студент не может определять цель задания, не умеет выбирать учебные действия и последовательность их выполнения, не осуществляет самоконтроль.

Результаты исследования

На практическом этапе исследования, в начале учебного года мы выявили уровень сформированности умений самостоятельной работы студентов второго курса. Полученные результаты представлены в таблице 1.

Таблица 1

Распределение студентов по уровням сформированности умений самостоятельной работы (N=130)

Table 1

Distribution of students on levels of formation of skills of independent work (N=130)

Уровень	Умения самостоятельной работы							
	определять цель заданий		выбирать учебные действия		выбирать последовательность учебных действий		выполнять самоконтроль и самоанализ	
	п	%	п	%	п	%	п	%
высокий	28	21,53	25	19,23	23	17,69	26	20,00
средний	45	34,62	39	30,00	36	27,69	48	36,92
низкий	57	43,85	66	50,77	71	54,62	56	43,08

Оценка уровня сформированности умений самостоятельной работы студентов второго курса позволяет сделать вывод о том, что уровень сформированности исследуемого качества большей части студентов можно характеризовать как низкий, на среднем и высоком уровне сформированности находится только незначительная часть студентов. Другими словами, правомерно констатировать, что умения самостоятельной работы студентов стихийно не формируются.

Для формирования умений самостоятельной работы студентов нами была разработана соответствующая технология, которая включала следующие этапы: диагностику сту-

дентов; постановку целей деятельности; планирование времени и распределение заданий; инструктирование студентов; стимулирование деятельности студентов; промежуточный контроль и корректировку; подведение итогов самостоятельной работы (рисунок 1).

На диагностическом этапе мы учитывали реальные учебные возможности студентов по следующим параметрам обучаемости: сформированность учебной деятельности, опыт выполнения нестандартных заданий, особенности мышления, организованность, работоспособность, аккуратность, терпение, умение преодолевать трудности, темп работы. Кроме того, на данном этапе мы использовали самодиагностику и самооценку студентов.



Рис. 1. Технология формирования умений самостоятельной работы студентов

Fig. 1. Technology of organization of independent work of students

Следующий этап предполагал постановку целей деятельности: формирование учебной деятельности; углубление знаний; формирование умений самостоятельной работы; устранение пробелов в информирован-

ности; коррекция учебной деятельности; развитие творческого потенциала. На данном этапе необходимо учитывать источник и способ образования цели у студента (цель внутренняя – мотив становится целью; цель внешняя, заданная – необходимо создавать условия,

чтобы появился мотив). Кроме того, постановка целей предполагала не просто достижение оптимального режима деятельности, но и развитие личности с учетом ее особенностей.

При планировании времени для выполнения заданий студенты получали план самостоятельной работы с указанием форм контроля и количества часов на выполнение заданий по темам. На данном этапе считалось важным спланировать индивидуальные консультации, на которых студенты могут получить квалифицированную помощь преподавателя.

При распределении заданий для самостоятельной работы мы выбирали практические задания, которые различались по характеру познавательной деятельности студентов, уровню самостоятельности и сложности, специфике компонентов практической деятельности. В ходе частично-поисковой самостоятельной работы студенты осваивали опыт поисковой деятельности. Для данного типа характерны элементы творчества, активное преобразование полученной информации, требующее привлечения ранее приобретенных знаний, умений и навыков, усвоения внутрпредметных и межпредметных связей. В творческой самостоятельной работе за основу был взят исследовательский метод обучения, сущность которого состояла в организации деятельности студентов по решению новых для них проблем. При этом студент самостоятельно осуществлял выбор средств и методов, устанавливал последовательность операций в ходе выполнения задания. Мы ориентировали студентов на систематическую и планомерную работу, а также на нестандартность выполнения заданий.

Инструктаж самостоятельной работы был вводным, текущим, индивидуальным, групповым и фронтальным. Инструктаж необходим для того, чтобы помочь студенту осмыслить содержание учебного задания, его

требования. Важную роль в предупреждении возможных ошибок играет вводный инструктаж. К примеру, преподаватель комментирует типовые ошибки, которые могут быть при выполнении различных заданий, показывает образцы выполнения. При этом студент получает ориентиры, на которые он опирается, выполняя задания.

При стимулировании деятельности студентов применяли как внешние стимулы (ситуация успеха, познавательная перспектива, ожидание успешности будущего контроля), так и внутренние (переживание успеха деятельности, постановка более сложной цели, критика качества выполнения с учетом восприимчивости студентов, уровня притязаний). Групповая работа (обсуждение, комментирование) способствовала переходу на творческий уровень. Важность выполнения того или иного задания мотивировалась его значимостью для самооценки студента и его статуса в группе.

Проведение промежуточного контроля связано с проверкой выполнения плана (форма отчетности, соблюдение графика), формированием адекватной самооценки собственной деятельности студента. На данном этапе получали информацию о правильности выполнения заданий; о затруднениях, испытываемых студентами, о том, насколько планомерно и систематически они работали, чтобы скорректировать сроки, сложность заданий, их объем.

Подведение итогов самостоятельной работы связано с анализом деятельности студентов по выполнению заданий, осознанием студентами собственных ошибок и причин неудач, постановкой более сложных целей. И здесь важно создавать ситуации успеха, комментируя индивидуальные достижения студентов на практических заданиях. Процесс подведения итогов связан с перспективой перехода на более высокий уровень (научно-исследовательская деятельность студентов).

На практическом этапе исследования, в конце учебного года было проведено повторное исследование со студентами второго

курса, у которых в процессе изучения педагогики применялась технология формирования умений самостоятельной работы студентов. Результаты представлены в таблице 2.

Таблица 2

Распределение студентов по уровням сформированности умений самостоятельной работы (N=130)

Table 2

Distribution of students on levels of formation of skills of independent work (N=130)

Уровень	Умения самостоятельной работы							
	определять цель заданий		выбирать учебные действия		выбирать последовательность учебных действий		выполнять самоконтроль и самоанализ	
	п	%	п	%	п	%	п	%
высокий	55	42,31	63	48,46	68	52,31	64	49,23
средний	51	39,23	40	30,77	38	29,23	44	33,85
низкий	24	18,46	27	20,77	24	18,46	22	16,92

Сравнительный анализ полученных результатов показал, что у студентов наблюдается положительная динамика уровней сформированности умений самостоятельной работы. Данный факт объясняется внедрением в

образовательный процесс разработанной нами технологии формирования умений самостоятельной работы студентов. Результаты корреляционного анализа представлены в таблице 3.

Таблица 3

Результаты корреляционного анализа между уровнями сформированности умений самостоятельной работы студентов и успеваемостью по педагогике по Спирмену (N=130)

Table 3

The results of the correlation analysis between the levels of formation of students' independent work skills and Spearman's pedagogical performance (N=130)

Уровень	Успеваемость		
	отлично	хорошо	удовлетворительно
высокий	0,77	0,65	0,01
средний	0,44	0,72	0,19
низкий	0,001	0,001	0,81

Корреляционный анализ результатов исследования позволил выявить достоверные прямые связи между уровнями сформированности умений самостоятельной работы студентов и их успеваемостью по педагогике (по результатам семестрового экзамена).

Заключение

Обобщение и анализ проведенного исследования позволяет сделать следующие выводы:

– в составе выделенных нами умений самостоятельной работы студентов были вы-



браны: умение определять цель задания; умение выбирать учебные действия; умение выбирать последовательность учебных действий; умение выполнять самоконтроль и самоанализ;

– разработанная технология формирования умений самостоятельной работы студентов включает следующие этапы: диагностику студентов; постановку целей деятельности; планирование времени и распределение зада-

ний; инструктирование студентов; стимулирование деятельности студентов; промежуточный контроль и корректировку; подведение итогов самостоятельной работы;

– корреляционный анализ результатов исследования показал, что существуют достоверные прямые связи между уровнями сформированности умений самостоятельной работы студентов и их успеваемостью по педагогике.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. **Pedrosa D., Cravino J., Morgado L., Barreira C.** Self-regulated learning in higher education: strategies adopted by computer programming students when supported by the SimProgramming approach // Production. – 2017. – Vol. 27. DOI: <https://doi.org/10.1590/0103-6513.225516>
2. **Jansen R. S., Leeuwen A. V., Janssen J., Jak S., Kester L.** Self-regulated learning partially mediates the effect of selfregulated learning interventions on achievement in higher education: A meta-analysis // Educational Research Review. – 2019. – Vol. 28. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2019.100292>
3. **Yot-Domínguez C., Marcelo C.** University students' self-regulated learning using digital technologies // International Journal of Educational Technology in Higher Education. – 2017. – Vol. 14. DOI: <https://doi.org/10.1186/s41239-017-0076-8>
4. **Wong B. T. M.** Learning analytics in higher education: an analysis of case studies // Asian Association of Open Universities Journal. – 2017. – Vol. 12, № 1. – P. 21–40. DOI: <https://doi.org/10.1108/AAOUJ-01-2017-0009>
5. **Hale A., Reading J.** When the Personal Enables the Independent: Taking the Library to the Students // Australian Academic & Research Libraries. – 2016. – Vol. 47, Issue 1. – P. 3–17. DOI: <https://doi.org/10.1080/00048623.2016.1144302>
6. **Wendt M., Åse C.** Learning dilemmas in undergraduate student independent essays // *Studies in Higher Education*. – 2015. – Vol. 40, Issue 5. – P. 838–851. DOI: [10.1080/03075079.2013.842967](https://doi.org/10.1080/03075079.2013.842967)
7. **Noortyani R.** An Exploratory Study on Students' Reading Interest Development through Independent Reading-Retelling Activity // Arab World English Journal. – 2018. – Vol. 9, № 2. – P. 108–117. DOI: <https://dx.doi.org/10.24093/awej/vol9no2.7>
8. **Chekour M., Laafou M., Janati-Idrissi R.** What are the Adequate Pedagogical Approaches for Teaching Scientific Disciplines? Physics as a Case Study // Journal of Educational and Social Research. – 2018. – Vol. 8, № 2. – P. 141–148. DOI: <https://doi.org/10.2478/jesr-2018-0025>
9. **Vermunt J. D., Donche V.** A Learning Patterns Perspective on Student Learning in Higher Education: State of the Art and Moving Forward // Educational Psychology Review. – 2017. – Vol. 29, Issue 2. – P. 269–299. DOI: <https://doi.org/10.1007/s10648-017-9414-6>
10. **Ashwin P., Abbas A., McLean M.** Conceptualising transformative undergraduate experiences: A phenomenographic exploration of students' personal projects // British Educational Research Journal. – 2016. – Vol. 42, № 6. – P. 962–977. DOI: <https://doi.org/10.1002/berj.3244>
11. **Sajna J., Anuroofa O.M.** A Study on the Relationship between Self Directed Learning and Achievement in Information Technology of Students at Secondary Level // Universal Journal of



- Educational Research. – 2017. – Vol. 5 (10). – P. 1849–1852. DOI: <https://doi.org/10.13189/ujer.2017.051024>
12. **Chang Yu-Sh., Chien Yu-H., Yu K.-Ch., Lin H.-Ch., Chen M. Yi-Ch.** Students' innovative environmental perceptions and creative performances in cloud-based m-learning // *Computers in Human Behavior*. – 2016. – Vol. 63. – P. 988–994. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.chb.2016.06.032>
 13. **Sophonhiranrak S., Suwannatthachote P., Ngudgratoke S.** Factors Affecting Creative Problem Solving in the Blended Learning Environment: A Review of the Literature // *Procedia - Social and Behavioral Sciences*. – 2015. – Vol. 174. – P. 2130–2136. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.02.012>
 14. **Costa T., Huertas S.** Creative Debate as a Tool to Empower and Create Disruptive Thinking within Learning Contexts in a University Design Environment // *Procedia - Social and Behavioral Sciences*. – 2016. – Vol. 228. – P. 413–417. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2016.07.063>
 15. **Gil A.** The Role of the Internet in Self-Study // *Society. Integration. Education*. – 2015. – Vol. IV. – P. 394–404. DOI: <http://dx.doi.org/10.17770/sie2015vol4.398>
 16. **Tosati S., Lawthong N., Suwanmonkha S.** Development Of An Appreciative Inquiry And Assessment Processes For Students' Self-Knowing And Self-Development // *Procedia – Social and Behavioral Sciences*. – 2015. – Vol. 191. – P. 753–758. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.04.422>
 17. **Mesárošová M.** Care for self-development in relation to the self-regulation in the students of helping professions // *International Journal of Social Sciences*. – 2017. – Vol. 3, № 1. – P. 586–596. DOI: <https://dx.doi.org/10.20319/pijss.2017.s31.586596>
 18. **Scott G.W., Furnell J., Murphy C.M., Goudler R.** Teacher and student perception of the development of learner autonomy; a case study in the biological sciences // *Studies in Higher Education*. – 2015. – Vol. 40, Issue 6. – P. 945–956. DOI: <https://doi.org/10.1080/03075079.2013.842216>
 19. **Al-Khawlani A.** The Influence of the Learning Environment on Learner Autonomy: A comparative Study of Polish and Yemeni EFL Undergraduate Learners // *Sino-US English Teaching*. – 2018. – Vol. 15, № 3. – P. 109–124. DOI: <https://doi.org/10.17265/1539-8072/2018.03.001>
 20. **Mullen P. R., Uwamahoro O., Blount A. J., Lambie G. W.** Development of Counseling Students' Self-Efficacy During Preparation and Training // *The Professional Counselor*. – 2015. – Vol. 5, Issue 1. – P. 175–184. DOI: <https://doi.org/10.15241/prm.5.1.175>
 21. **Rodek V.** Learning and its Effectiveness in Students' Self-reflection // *The New Educational Review*. – 2019. – Vol. 55. – P. 112–120. DOI: <https://doi.org/10.15804/tner.2019.55.1.09>
 22. **Brown G. T. L., Peterson E. R., Yao E. S.** Student conceptions of feedback: Impact on self-regulation, self-efficacy, and academic achievement // *British Journal of Educational Psychology*. – 2016. – Vol. 86, Issue 4. – P. 606–629. DOI: <https://doi.org/10.1111/bjep.12126>
 23. **McNaught K., Benson S.** Increasing student performance by changing the assessment practices within an academic writing unit in an Enabling Program // *The International Journal of the First Year in Higher Education*. – 2015. – Vol. 6, № 1. – P. 73–87. DOI: <https://doi.org/10.5204/intjfyhe.v6i1.249>
 24. **Шестакова Л. Г., Рихтер Т. В.** Показатели оценки и самооценки готовности студентов к самоорганизации // *Science for Education Today*. – 2019. – Т. 9, № 3. – С. 138–150. DOI: <http://dx.doi.org/10.15293/2658-6762.1903.08>
 25. **Сарсекеева Ж. Е., Горбунова Н. А., Жекибаева Б. А., Сарсекеева Н. Е.** Формирование культуры мышления у студентов через решение педагогических задач // *Science for Education Today*. – 2019. – № 4. – С. 7–18. DOI: <http://dx.doi.org/10.15293/2658-6762.1904.01>



Zhanar Yesentaevna Sarsekeyeva,

Doctor of Pedagogical Sciences, Professor,

Department of Pedagogy and Methods of Primary Education,

Academician E. A. Buketov Karaganda State University, Karaganda,

Republic of Kazakhstan.

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-9858-9014>

E-mail: sarsekeeva.04@mail.ru

Botakoz Abdrakhmanovna Zhekibayeva,

Candidate of Pedagogical Sciences, Professor,

Department of Pedagogy and Methods of Primary Education,

Academician E. A. Buketov Karaganda State University, Karaganda,

Republic of Kazakhstan.

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-0671-8550>

E-mail: bota2703@gmail.com

Gulpara Baltabaevna Zhukenova,

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor,

Department of Social Pedagogy and Self-knowledge,

Gumilyov Eurasian National University, Nursultan, Republic of

Kazakhstan.

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-9399-2034>

E-mail: gulpara69@mail.ru

Nazgul Yesentaevna Sarsekeyeva,

PhD, Associate Professor,

Department of Infectious Diseases and Phthisiatry,

Karaganda Medical University, Karaganda, Republic of Kazakhstan.

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-3738-308X>

E-mail: mart10.03@mail.ru

Rauana Bokenovna Mazhenova,

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor,

Department of Preschool and Psychological-Pedagogical Training,

Academician E. A. Buketov Karaganda State University, Karaganda,

Republic of Kazakhstan.

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-8426-661X>

E-mail: argosha2005@mail.ru

Relations between undergraduate students' independent learning skills and their learning outcomes in education studies

Abstract

Introduction. *The authors explore the problem of developing undergraduate students' independent learning skills. The purpose of the research is to identify the relations between the level of students' independent learning skills and their learning outcomes in Education Studies.*

Materials and Methods. *The research methodology includes the activity-based approach to understanding independent learning within the framework of higher education. The study employs*



theoretical methods (analysis and generalization of prior studies) and empirical methods (questionnaires, analysis of practical assignments, indicators of academic performance).

Results. *The authors describe the levels of independent learning skills and propose a model of developing students' independent learning skills. The study has also included identifying the level of independent learning skills of second-year students pursuing their degree in Education.*

Conclusions. *The article concludes that there is a strong correlation between the level of students' independent learning skills and their academic performance.*

Keywords

Independent learning; Skills; Students; Assessment; The level of formation; Technology; Academic performance indicators.

REFERENCES

1. Pedrosa D., Cravino J., Morgado L., Barreira C. Self-regulated learning in higher education: Strategies adopted by computer programming students when supported by the SimProgramming approach. *Production*, 2017, vol. 27. DOI: <https://doi.org/10.1590/0103-6513.225516>
2. Jansen R. S., Leeuwen A. V., Janssen J., Jak S., Kester L. Self-regulated learning partially mediates the effect of self-regulated learning interventions on achievement in higher education: A meta-analysis. *Educational Research Review*, 2019, vol. 28. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2019.100292>
3. Yot-Domínguez C., Marcelo C. University students' self-regulated learning using digital technologies. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 2017, vol. 14. DOI: <https://doi.org/10.1186/s41239-017-0076-8>
4. Wong B. T. M. Learning analytics in higher education: An analysis of case studies. *Asian Association of Open Universities Journal*, 2017, vol. 12, no. 1, pp. 21–40. DOI: <https://doi.org/10.1108/AAOUJ-01-2017-0009>
5. Hale A., Reading J. When the personal enables the independent: Taking the library to the students. *Australian Academic & Research Libraries*, 2016, vol. 47, issue 1, pp. 3–17. DOI: <https://doi.org/10.1080/00048623.2016.1144302>
6. Wendt M., Ase C. Learning dilemmas in undergraduate student independent essays. *Studies in Higher Education*, 2015, vol. 40, issue 5, pp. 838–851. DOI: <https://doi.org/10.1080/03075079.2013.842967>
7. Noortyani R. An exploratory study on students' reading interest development through independent reading-retelling activity. *Arab World English Journal*, 2018, vol. 9, no. 2, pp. 108–119. DOI: <https://dx.doi.org/10.24093/awej/vol9no2.7>
8. Chekour M., Laafou M., Janati-Idrissi R. What are the adequate pedagogical approaches for teaching scientific disciplines? Physics as a case study. *Journal of Educational and Social Research*, 2018, vol. 8, no. 2, pp. 141–148. DOI: <https://doi.org/10.2478/jesr-2018-0025>
9. Vermunt J. D., Donche V. A Learning patterns perspective on student learning in higher education: State of the art and moving forward. *Educational Psychology Review*, 2017, vol. 29, issue 2, pp. 269–299. DOI: <https://doi.org/10.1007/s10648-017-9414-6>
10. Ashwin P., Abbas A., McLean M. Conceptualising transformative undergraduate experiences: A phenomenographic exploration of students' personal projects. *British Educational Research Journal*, 2016, vol. 42, no. 6, pp. 962–977. DOI: <https://doi.org/10.1002/berj.3244>
11. Sajna J., Anuroofa O. M. A Study on the relationship between self directed learning and achievement in information technology of students at secondary level. *Universal Journal of Educational Research*, 2017, vol. 5 (10), pp. 1849–1852. DOI: <https://doi.org/10.13189/ujer.2017.051024>



12. Chang Yu-Sh., Chien Yu-H., Yu K.-Ch., Lin H.-Ch., Chen M. Yi-Ch. Students' innovative environmental perceptions and creative performances in cloud-based m-learning. *Computers in Human Behavior*, 2016, vol. 63, pp. 988–994. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.chb.2016.06.032>
13. Sophonhiranrak S., Suwannathachote P., Ngudgratoke S. Factors affecting creative problem solving in the blended learning environment: A review of the literature. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 2015, vol. 174, pp. 2130–2136. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.02.012>
14. Costa T., Huertas S. Creative debate as a tool to empower and create disruptive thinking within learning contexts in a university design environment. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 2016, vol. 228, pp. 413–417. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2016.07.063>
15. Gil A. The role of the internet in self-study. *Society. Integration. Education*, 2015, vol. IV, pp. 394–404. DOI: <http://dx.doi.org/10.17770/sie2015vol4.398>
16. Tosati S., Lawthong N., Suwanmonkha S. Development of an appreciative inquiry and assessment processes for students' self-knowing and self-development. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 2015, vol. 191, pp. 753–758. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.04.422>
17. Mesárošová M. Care for self-development in relation to the self-regulation in the students of helping professions. *International Journal of Social Sciences*, 2017, vol. 3, no. 1, pp. 586–596. DOI: <https://dx.doi.org/10.20319/pijss.2017.s31.586596>
18. Scott G.W., Furnell J., Murphy C.M., Goudler R. Teacher and student perception of the development of learner autonomy: A case study in the biological sciences. *Studies in Higher Education*, 2015, vol. 40, issue 6, pp. 945–956. DOI: <https://doi.org/10.1080/03075079.2013.842216>
19. Al-Khawlani A. The influence of the learning environment on learner autonomy: A comparative study of Polish and Yemeni EFL undergraduate learners. *Sino-US English Teaching*, 2018, vol. 15, no. 3, pp. 109–124. DOI: <https://doi.org/10.17265/1539-8072/2018.03.001>
20. Mullen P. R., Uwamahoro O., Blount A. J., Lambie G. W. Development of counseling students' self-efficacy during preparation and training. *Professional Counselor*, 2015, vol. 5, issue 1, pp. 175–184. DOI: <https://doi.org/10.15241/prm.5.1.175>
21. Rodek V. Learning and its effectiveness in students' self-reflection. *New Educational Review*, 2019, vol. 55, pp. 112–120. DOI: <https://doi.org/10.15804/ner.2019.55.1.09>
22. Brown G. T. L., Peterson E. R., Yao E. S. Student conceptions of feedback: Impact on self-regulation, self-efficacy, and academic achievement. *British Journal of Educational Psychology*, 2016, vol. 86, issue 4, pp. 606–629. DOI: <https://doi.org/10.1111/bjep.12126>
23. McNaught K., Benson S. Increasing student performance by changing the assessment practices within an academic writing unit in an enabling program. *International Journal of the First Year in Higher Education*, 2015, vol. 6, no. 1, pp. 73–87. DOI: <https://doi.org/10.5204/intjfyhe.v6i1.249>
24. Shestakova L. G., Richter T. V. Students' readiness for self-organization: Indicators of evaluation and self-evaluation. *Science for Education Today*, 2019, vol. 9, no. 3, pp. 138–150. DOI: <http://dx.doi.org/10.15293/2658-6762.1903.08>
25. Sarsekeyeva Z. E., Gorbunova N. A., Zhekiyayeva B. A., Sarsekeyeva N. E. Developing students' cognitive culture through solving career-oriented tasks within the framework of initial teacher education. *Science for Education Today*, 2019, no. 4, pp. 7–18. DOI: <http://dx.doi.org/10.15293/2658-6762.1904.01>

Submitted: 02 October 2019

Accepted: 08 November 2019

Published: 31 December 2019



This is an open access article distributed under the Creative Commons Attribution License which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original work is properly cited. (CC BY 4.0).



© Э. В. Галажинский, Т. Г. Бохан, А. Л. Ульянич, О. В. Терехина, М. В. Шабаловская

DOI: [10.15293/2658-6762.1906.02](https://doi.org/10.15293/2658-6762.1906.02)

УДК 159.923+378

Связь субъективного качества жизни с представлениями о счастье (ценностной обусловленностью счастья, интенсивностью мотивации счастья и ответственностью за собственное счастье) у студенческой молодежи

Э. В. Галажинский, Т. Г. Бохан, А. Л. Ульянич,
О. В. Терехина, М. В. Шабаловская (Томск, Россия)

***Проблема и цель.** Авторами исследуется проблема профессионально-личностного становления современной молодежи в учебно-образовательном процессе высшей школы. Цель исследования – выявить особенности связи субъективного качества жизни с направленностью ценностей, реализация которых приносит удовлетворение и ощущение счастья, интенсивностью мотивации счастья и представлениями о собственной ответственности за возможность чувствовать себя счастливым.*

***Методология.** Исследование проводится на основе методологических представлений о субъективном качестве жизни С. Ruff, R. Emmons и теоретических представлений о роли доминирующих ценностей, мотивации и личностных ресурсов в достижении субъективного благополучия Д. А. Леонтьева, С. Л. Рубинштейна, А. А. Зайченко, О. В. Коломиец.*

*Исследование выполнено при поддержке гранта РНФ, проект 18-18-00480 «Субъективные индикаторы и психологические предикторы качества жизни»

Галажинский Эдуард Владимирович – доктор психологических наук, профессор, ректор, Национальный исследовательский Томский государственный университет.

E-mail: gala@mail.tsu.ru

Бохан Татьяна Геннадьевна – доктор психологических наук, профессор, заведующий кафедрой психотерапии и психологического консультирования, Национальный исследовательский Томский государственный университет.

E-mail: btg960@mail.ru

Ульянич Анна Леонидовна – кандидат психологических наук, доцент кафедры психотерапии и психологического консультирования, Национальный исследовательский Томский государственный университет.

E-mail: FiALe@yandex.ru

Терехина Ольга Владимировна – кандидат психологических наук, старший преподаватель кафедры психотерапии и психологического консультирования, Национальный исследовательский Томский государственный университет.

E-mail: doterekhina@mail.ru

Шабаловская Марина Владимировна – кандидат психологических наук, доцент кафедры фундаментальной психологии и поведенческой медицины, Сибирский государственный медицинский университет Минздрава России, доцент кафедры психотерапии и психологического консультирования, Национальный исследовательский Томский государственный университет.

E-mail: m_sha79@mail.ru

Методики исследования: «Шкала удовлетворенности жизнью» (E. Diener, R. Emmons), «Шкала позитивного и негативного аффекта» (D. Watson), опросник «Ценностной направленности счастья» и «Оценка шкалы счастья» (B. Ford). Выборка исследования – студенты Томских вузов в количестве 169 человек в возрасте от 19 до 23 лет (27 юношей и 142 девушек).

Результаты. В ходе исследования установлено, что большинство студентов удовлетворены своей жизнью, они высоко оценивают условия жизни и ставят перед собой цели и желания, которые планируют осуществить в будущем. На уровне эмоционального состояния у них преобладают положительные эмоции над отрицательными. Установлены доминирующие ценностные направленности, реализация которых приносит счастье: на первом месте для студентов стоит социально-центрированная направленность, на втором эгоцентрическая ценностная направленность. Выявлено, что у большинства респондентов умеренно выраженная интенсивность мотивации счастья и ответственности за ее достижение. В завершении исследования были выделены две кластерные группы, позволяющие говорить о существовании двух типов студентов с высокими показателями качества жизни, наличием личностных ресурсов, с готовностью брать на себя ответственность за счастье и с дефицитом личностных ресурсов и негативным эмоциональным состоянием и низким субъективным качеством жизни. Результаты исследования могут быть использованы в учебно-образовательном процессе на этапе профессионально-личностного становления современной молодежи.

Заключение. Результаты позволяют увидеть дефициты и ресурсы студенческой молодежи в достижении счастья и субъективного качества жизни.

Ключевые слова: субъективное качество жизни; ценностная обусловленность счастья; самореализаций; личностные ресурсы; студенческая молодежь.

Постановка проблемы

Интерес к разработке проблемы субъективного качества жизни в психологии обусловлен как общественными изменениями, так и новыми тенденциями в развитии психологической науки. Изменения, происходящие во всех сферах жизнедеятельности (политической, экономической, социальной, информационной и пр.), связаны с реализацией стратегии инновационного развития государства, направленного на повышение качества жизни людей¹. Эти изменения, как ситуация новизны, неопределенности, необходимости адаптации и преодоления трудностей в поиске

своего места в новых условиях, могут порождать напряжение, внутреннее сопротивление, переживание тревоги и нестабильности [19, с. 793]. Когда человек способен оценить эти изменения и видеть в них перспективы своего развития, они могут рассматриваться как условия актуализации собственного потенциала в новых жизненных обстоятельствах, условия саморазвития, возможности быть в «потоке жизни»². Важным личностным ресурсом в этом выборе выступает собственная ответственность человека за качество своей жизни, когда он оценивает его как зависящее от него самого, своих способностей, веры в бу-

¹ Указ Президента РФ от 31.12.2015 № 683 «О Стратегии национальной безопасности Российской Федерации» (Повышение качества жизни Российских граждан). URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_191669/743474b198a4e9a6e9e181d9451aafc27185f735/ (дата обращения: 01.06.2019)

² Чиксентмихайи М. Поток: Психология оптимального переживания / Пер. с англ. – М.: Смысл: Альпина нон-фикшн, 2013. – 461 с.

дущее и в успех: «Люди, научившиеся контролировать свои переживания, смогут сами влиять на качество своей жизни. Только так каждый из нас может приблизиться к тому, чтобы быть счастливым». Формирование ответственности за качество жизни сопряжено со становлением ценностного сознания в онтогенезе, когда определяются и закрепляются в сознании идеалы, ценностные ориентиры, лежащие в основе жизненных смыслов, целей и стремлений, когда идентифицируются и актуализируются те личностные ресурсы, которые позволяют их осуществлять, что находит свою результирующую оценку в субъективном благополучии, субъективном качестве жизни [5, с. 752; 9, с. 1225; 11, с. 890; 14, с. 52].

Актуальность изучения субъективного качества жизни и его личностных предикторов у высокообразованной молодежи определяется, прежде всего, необходимостью ее активизации с целью направления на преобразование современной российской действительности и способствования интеграции страны в мировое сообщество в качестве ведущей политической и экономической державы»³. Субъективное качество жизни студентов и молодежи рассматривается как наличный трудовой потенциал нашего общества, как индикатор безопасности их жизнедеятельности [6, с. 1050; 12, с. 1089; 21, с. 199].

Субъективное качество жизни, субъективное благополучие, счастье как психологические феномены, отражающие позитивные аспекты жизни человека, разрабатываются в позитивной психологии (М. Argyle⁴, Е. Diener [1, с. 400], R. Emmons [26, с. 185], С. Ryff⁵,

М. Seligman [24, с. 128], М. Чиксентмихайли⁶).

Д. А. Леонтьев предполагает, что субъективное благополучие, как результирующий аспект, указывающий на «успешность стремления к наилучшему», определяется тремя критериями: получение положительных эмоций, счастья и удовлетворения; максимальный контроль над результатами действий; осмысленность, когда «ценность определенным событиям и действиям придает то, что они связаны с широким контекстом и отдаленными последствиями жизнедеятельности человека» [7, с. 80; 8, с. 70; 17, с. 21]. При этом контроль над действиями и осмысленность должны быть «значимо нагружены положительным аффектом» [7, с. 79]. Опосредующими факторами в достижении субъективного благополучия выступают мотивация, способности и личностные ресурсы. Содержание мотивации представлено конкретными потребностями и ценностями, направленность на реализацию которых задает мотивацию конкретной деятельности, успешность которой зависит от интенсивности мотивации, согласно закону Йеркса-Додсона (Yerkes-Dodson). Отражение данного закона о связи мотивации и удовлетворенности жизнью находит определенное подтверждение в эмпирических зарубежных работах, в которых показано, что чрезмерная интенсивность мотивации счастья не связана прямо с удовлетворенностью жизнью у представителей индивидуалистической направленности ценностей [3, с. 217; 4, с. 889]. Ценностно-смысловые ресурсы и мотивационные

³ Жубаркин С. В. Представления провинциальной молодежи о счастье в контексте эмоционально-мотивационной направленности: автореф. ... канд. психол. наук. – Кострома, 2006. – 25 с.

⁴ Аргайл М. Психология счастья. – СПб.: Питер, 2003. – С. 185.

⁵ Рифф К. Психологическое благополучие. – СПб.: Питер, 2014. – С. 190.

⁶ Чиксентмихайи М. Поток: Психология оптимального переживания / пер. с англ. – М.: Смысл: Альпина нон-фикшн, 2013. – 461 с.

ресурсы Д. А. Леонтьев относит к ресурсам личности.

На вклад целей и ценностей человека в общий уровень счастья указывается и в других существующих психологических исследованиях⁷. Выделяются ступени развития представлений о счастье, в основе которых ценностная направленность человека на себя, на референтную группу, на человечество, на ощущение связи с Богом, служение Ему, соединение с Ним [15, с. 253]. Исследователи выделяют две основные позиции: счастье как мотив и объект стремлений (ценностно-мотивирующая функция) и как результат деятельности человека (оценочная функция) [10, с. 722; 15, с. 254]. Они утверждают, что счастье прочно связано с миром ценностных отношений и приоритетов: оно выступает в роли оценок, «помечающих предмет деятельности и регулирующих ее ход», и в роли ценностей, которые «обогащают и превращают в дополнительный мотив деятельности сам процесс». Эти две позиции счастья отражены во взглядах С. Л. Рубинштейна и А. Н. Леонтьева [18, с. 10; 23, с. 302]. С. Л. Рубинштейн полагал, что соотношение между конкретными побуждениями и результатами их деятельности определяет счастье человека и удовлетворение, которое он получает от жизни [23, с. 280]. А. Н. Леонтьев, акцентируя на деятельностном, процессуальном контексте, считал, что человек действительно стремится к счастью, но для этого он должен поставить цель, и только тогда, двигаясь к ней, он сможет испытать счастье, не заботясь об этом специально [18, с. 15].

С позиции субъектного подхода ценностно-смысловые ориентации считаются со-

ставным компонентом в структуре субъективного качества жизни. Так, А. А. Зайченко в структуре субъективного качества жизни выделяет три компонента: ценностно-смысловые ориентации (статический аспект – ядро личностного развития), цели и устремления личности (динамический аспект развития субъектности) и удовлетворенность жизнью (аспект результативности и контроля). На основе данной модели субъективное качество жизни характеризуется как «совокупность ценностно-смысловых ориентаций, целей, устремлений и степень удовлетворенности ими субъектом в соответствии с основными параметрами биожизненных, материальных, духовных и социокультурных потребностей в различных сферах жизнедеятельности человека» [13, с. 101].

Говоря о важности изучения психологических условий и способов приобретения счастья, Н. И. Рейнвальд отмечает, что «анализ путей достижения счастья можно и нужно использовать как средство раскрытия специфических для человека закономерностей самоутверждения» [20, с. 288].

На основании этих теоретических положений и результатов эмпирических исследований мы предполагаем о существовании связи показателей субъективного качества жизни с ценностной направленностью, интенсивностью мотивации счастья и степенью ответственности за достижения счастья у представителей студенческой молодежи. В связи с чем определена основная цель исследования – выявить особенности связи субъективного качества жизни с направленностью ценностей, реализация которых приносит удовлетворение и ощущение счастья, интенсивностью мотивации счастья и представлениями о собственной

⁷ Торкунова О. И., Машин В. Н., Свиридов А. А. Понимание счастья как созидательного и деятельного

начала в психологии // Территория науки. – 2014. – № 5. – С. 66–71.

ответственности за возможность чувствовать себя счастливым.

Материалы и методы исследования

Изучение субъективного качества жизни осуществлялось на основе оценки удовлетворенности жизнью и доминирующих эмоций [22, с. 507], в качестве личностных ресурсов изучались направленность ценностей, интенсивность мотивации счастья и ответственность за ее достижение.

«Шкала удовлетворенности жизнью» (E. Diener, K. Ryan; адаптация и валидизация Д. А. Леонтьева и Е. Н. Осина) [1, с. 392] позволяет измерить общий уровень удовлетворенности жизнью через оценку пяти утверждений: 1. «Во многом моя жизнь близка к идеалу», 2. «Условия моей жизни замечательны», 3. «Я доволен своей жизнью», 4. «Я уже получил от жизни все, чего хочу и что считаю важным», 5. «Если бы я мог прожить жизнь заново, я бы практически ничего в ней не изменил». Каждое утверждение оценивалось по 7-бальной шкале, сумма набранных баллов определяла общий уровень удовлетворенности жизнью.

Опросник «Шкала позитивного и негативного аффекта» (D. Watson, D. Wiese, J. Vaidya, A. Tellegen; адаптация Е. Н. Осина) [20, с. 95] позволяет определить широкий спектр позитивных и негативных эмоциональных состояний. Испытуемым предлагалось оценить представленные негативные и позитивные эмоции по 5-бальной шкале выраженности их в жизни. При обработке учитывался балл по каждой отдельной эмоции, а также сравнивалась сумма и средний балл, набранные по всей совокупности позитивных и негативных эмоций.

Направленность ценностей, достижение которых приносит испытуемым ощущение счастья, изучались с помощью опросника

(В. Ford, Ю. О. Дмитриева и др.) [2, с. 1058]. Опросник состоит из 80 утверждений, объединенных по направленности ценностей: эгоцентрическая (ценности самоутверждения, саморазвития, активной и интересной деятельности, благоприятного физического и психического состояния, материального благополучия) группоцентрическая (ценность близких социальных связей и социальных отношений), просоциальная (ценности помощи другим), религиозная (ценности близкой связи с Богом и религиозных убеждений).

Выраженность стремления (интенсивности мотивации) к счастью и ответственность за достижение счастья изучались с помощью опросника «Оценка шкалы счастья» (В. Ford, Ю. О. Дмитриева и др.) [3, с. 215]. Опросник состоит из 30 утверждений, которые нужно было оценить по 7-бальной шкале. Утверждения объединены в две шкалы: «Ответственность за счастье», состоящая из 9 утверждений, раскрывающих убеждения человека о том, что во всех своих позитивных и негативных переживаниях виноват только он. Вторая шкала «Стремление к счастью» состоит из 21 утверждения, раскрывающих тенденцию к поиску счастья, к стремлению в любых жизненных событиях искать радостные переживания.

Для статистической обработки данных использовались методы описательной статистики, корреляционный анализ с помощью критерия Пирсона, факторный анализ (с вращением варимакс с нормализацией Кайзера), кластерный и сравнительный анализ с помощью U-критерия Манна Уитни.

Выборка исследования – студенты Томских вузов в количестве 169 человек в возрасте от 19 до 23 лет (27 парней и 142 девушки).

Результаты исследования

Учитывая, что индикаторами субъективного качества жизни выступают показатели

удовлетворенности жизнью и доминирующих эмоций, осуществлялась оценка их выраженности у респондентов. С помощью описатель-

ной статистики и с учетом распределения данных получены следующие результаты (табл. 1).

Результаты описательной статистики показателей удовлетворенности жизнью

Таблица 1

Results of descriptive statistics of life satisfaction indicators

Table 1

	Минимум	Максимум	Среднее значение	Стандартное отклонение	Дисперсия	Асимметрия	Экцентрис
Общий показатель удовлетворенности жизнью	7,0	34,0	20,846	6,1548	37,881	-0,142	-0,659
1. Жизнь близка к идеалу	1,0	7,0	4,195	1,4648	2,146	0,071	-0,474
2. Условия жизни замечательные	1,0	7,0	4,585	1,6351	2,674	-0,290	-0,582
3. Я доволен своей жизнью /	1,0	7,0	5,098	1,5752	2,481	-0,630	-0,255
4. Получил от жизни все, чего хочу	1,0	7,0	3,183	1,8176	3,304	0,525	-0,730
5. Если можно прожить жизнь заново, не изменила бы ничего	0,0	7,0	3,774	2,0968	4,397	0,077	-1,338

Показатели описательной статистики указывают на соответствие данных закону нормального распределения по большинству показателей, что свидетельствует о том, что у большинства испытуемых достаточно высокий уровень субъективного благополучия. Левосторонняя асимметрия по шкале «Я доволен своей жизнью» и нормальное распределение по остальным шкалам свидетельствуют о том, что большинство испытуемых считают свою жизнь близкой к идеалу, они довольны условиями своей жизни и выстроенными отношениями и при возможности что-то изменить в прошлом, они бы оставили всё как есть. При этом правосторонняя асимметрия по шкале «Я доволен своей жизнью» и левосторонняя – по шкале «Я получил от жизни все, что хочу» показывают, что, несмотря на то, что многие

из респондентов демонстрируют достаточно высокую оценку удовлетворенности своей жизнью, у них остаются еще желания и цели, которые требуют своей реализации в будущем.

Установлено соотношение выраженности позитивного и негативного аффекта у студентов, указывающего на доминирующие позитивные эмоциональные состояния в жизни большинства студентов, что было подтверждено статистически (табл. 2). В то же время выявлено, что у 35 человек (20 % студентов данной выборки) преобладают субъективно переживаемые страдания, проявляющиеся в различных негативных эмоциях в противовес спокойствию и безмятежности (табл. 2).

Таблица 2

Результаты сравнительного по показателям доминирующего аффекта с помощью критерия Вилкоксона

Table 2

The results of the comparative indicators of the dominant affect with using the criterion of Wilcoxon

Ранги		N	Средний ранг	Сумма рангов
Сред значение по Отрицательным эмоциям -	Отрицательные ранги	134 ^a	95,01	12732,00
	Положительные ранги	35 ^b	46,66	1633,00
Сред значение по положительным эмоциям /	Совпадающие наблюдения	0 ^c		
	Всего	169		

a. Средн. знач. по отриц. эм. < Средн. знач. по положит. эм.

b. Средн. знач. по отриц. эм. > Средн. знач. по положит. эм

c. Средн. знач. по отриц. эм. = Средн. знач. по положит. эм.

Статистические критерии ^a	
	Средн. знач. по отриц. эм.- Средн. знач. по положит. Эм
Z	-8,712 ^b
Асимптотическая значимость (2-сторонняя)	,000

a. Критерий знаковых рангов Вилкоксона

b. На основе положительных рангов

С помощью корреляционного анализа установлены значимые взаимосвязи отдельных шкал удовлетворенности жизнью с интегративными показателями положительного и отрицательного аффектов. Общий показатель удовлетворенности жизнью обнаружил значимую слабую прямую взаимосвязь с положительным аффектом ($r=0,251$, $p=0,001$) и обратную – с отрицательным аффектом ($r=-0,237$, $p=0,000$), что свидетельствует о том, что общая удовлетворенность жизнью может быть взаимосвязана с доминирующими эмоциональными состояниями студентов. При этом

позитивный аффект прямо взаимосвязан с оценкой жизни как близкой идеальному замыслу ($r=0,271$, $p=0,000$) и не желанием что-либо изменить в своем прошлом ($r=0,208$, $p=0,007$) в то время как негативный аффект отрицательно взаимосвязан с оценкой удовлетворенности условиями жизни в настоящем ($r=-0,248$, $p=0,001$) и удовлетворенностью своей жизнью ($r=-0,312$, $p=0,000$).

В соответствии с поставленной гипотезой и целью исследования определялись доминирующие ценности (табл. 3) и их факторная структура (табл. 4).

Таблица 3

Результаты описательной статистики показателей направленности ценностей счастья

Table 3

Results of descriptive statistics of orientation of the values of happiness

Направленность ценностей счастья	Минимум	Максимум	Среднее значение	Стандартное отклонение	Дисперсия	Асимметрия
Эгоцентрированные	0,00	3,56	0,63	0,34	0,115	0,449
Социально-центрированные (группоцентрические просоциальные)	0,00	2,22	0,80	0,26	0,068	-0,130
Религиозные	0,00	1,0	0,39	0,43	0,188	0,457

Данные описательной статистики показывают, что на первом месте для у студентов оказались социальноцентрированные ценности ($mean=0,80$) (группоцентрированные, просоциальные). Многие студенты чувствуют себя счастливыми при реализации группоцентрических ценностей – иметь верных друзей, эмоционально-близкие отношения с окружающими, создать семью и быть вместе с семьей и т. п., а также на реализацию просоциальных ценностей, направленных на помощь людям и обществу. На втором месте – эгоцентрированные ценности ($mean=0,63$): самоутверждения, саморазвития, активной деятельности, благоприятного психического и физического состояния, внутренней гармонии. Другими словами, для достижения счастья студентам

важно чувствовать себя энергичными, радостными, здоровыми, достойными и умными людьми. Религиозные ценности для данной группы студентов оказались менее значимыми для переживания счастья ($mean=0,39$).

Учитывая различный характер значимости ценностей и особенности их взаимосвязей с другими показателями, важно было определить факторную структуру этих ценностей для данной выборки студентов. Факторный анализ методом главных компонент, с вращением варимакс с нормализацией Кайзера позволил выделить 13 значимых факторов, объединяющих 63 % общей дисперсии, которые, согласно своему содержательному наполнению получили следующие условные названия (табл. 4).

Таблица 4

Факторная структура ценностей, реализация которых приносит счастье

Table 4

Factor structure of values, realization of which brings happiness

Фактор	Факторная нагрузка
F1 (22 %) «Связь эго - и группо-центрированной направленности ценностей»	Чувствовать, что я достиг(ла) чего-то в жизни (0,862); Делать то, что мне нравится (0,862); Видеть, что близкие мне люди довольны (0,800); Иметь счастливые близкие отношения (0,797); Быть успешным (0,797); Любить себя (0,797); Чувствовать себя энергичным(ой) (0,792); Иметь вокруг добрых друзей (0,787); Быть главным (0,771)
F2 (9,5 %) «Ценность интеллектуальных ресурсов для достижения цели»	Использовать свой ум (0,696); Чувствовать себя так, как при занятии чем-то увлекательным (0,663); Чувствовать себя умным (0,609); Быть лидером (0,473); Приобретать жизненный опыт (0,456); Гордиться собой (0,409); Знать, что я достигаю своих целей (0,391)
F3 (4,7%) «Просоциальная направленность ценностей»	Приносить радость близким людям (0,753); Заботиться о тех, кто в этом нуждается (0,718); Быть способным помочь другому (0,640); Видеть, что другие люди довольны (0,493)
F4 (4,5 %) «Ценность физического и психологического комфорта»	Отсутствие страданий (0,714); Не чувствовать боли (0,682); Не испытывать отрицательных эмоций (0,630); Чувствовать себя спокойным (0,568); Не страдать от болезней (0,451)
F5 (4 %) «Религиозная направленность ценностей»	Жить согласно религиозным/духовным убеждениям (0,714); Чувствовать связь с богом/высшей силой (0,728); Знать, что бог/высшая сила оберегает меня (0,713)
F6 (3,5 %) «Ценность здоровья для себя и для своей семьи»	Иметь хорошее здоровье (0,693); Знать, что близкие мне люди здоровы (0,677); Не чувствовать боли (0,586); Проводить время со своей семьей и друзьями (0,433)
F7 (3 %) «Эгоцентрированная направленность ценностей»	Испытывать везение (0,567); Делать то, чем я всегда хотел(а) заниматься (0,519); Чувствовать себя удачливым(ой) (0,491); Знать, что мои друзья/моя семья заботятся обо мне (0,459)

Окончание таблицы

F8 (2,5 %) «Ценность энергетически заряженного и позитивного состояния»	Чувствовать себя полным(ой) энергии (0,632); Испытывать радостное возбуждение (0,605); Чувствовать энтузиазм (0,490); Иметь хорошие чувства к себе (0,307)
F9 (2,3 %) «Корыстные мотивы»	Корыстное чувство (0,728); Пагубное чувство (0,691); Глупое чувство (0,551); Быть владельцем последних новинок (0,476)
F10 (1,9 %) «Материальные ценности»	Иметь много денег (0,774); Быть способным купить все, что я захочу (0,761); Иметь хорошее денежное состояние (0,529)
F11 (1,8 %) «Ценность самореализации»	Знать, что я могу сделать какой-то вклад в жизни (0,673); Знать, что мне еще многое чего можно сделать в жизни (0,524); Иметь четкий жизненный курс (0,418); Чувствовать, что я достиг(ла) чего-то в жизни (0,388)
F12 (1,7 %) «Ценность спокойствия и умиротворения»	Чувствовать спокойствие (0,659); Чувствовать себя здоровым(ой) (0,578); Чувствовать умиротворение (0,555)
F13 (1,6 %) «Ценность осмысленности и контроля жизни»	Испытывать положительные чувства (0,440); Знать, что я контролирую ситуацию (0,415); Знать, что все происходит с какой-то целью (0,323)

Таким образом, была выявлена факторная структура ценностей, реализация которых позволяет студентам чувствовать себя счастливыми.

Изучение связи удовлетворенности жизнью с показателями ценностной направленности с помощью корреляционного анализа выявило две значимые прямые взаимосвязи удовлетворенности условиями жизни с эгоцентрированной ($r=0,378$, $p=0,023$) и социальноцентрированной направленностями ценностей ($r=0,422$, $p=0,004$). Что свидетельствуют о том, что студенты, которым приносит ощущения радости и счастья собственное самоутверждение, саморазвитие, физическое и психическое благополучие, а также близкие и дружеские отношения, поддержка со стороны других, забота об окружающих близких людях, помощь людям, указывают на большую удовлетворенность условиями жизни, показатель которого, в свою очередь, отрицательно взаимосвязан с негативным аффектом.

Следующей задачей исследования стало выявление у студентов данной выборки интенсивности мотивации счастья и степени ответственности за собственное счастье. Ре-

зультаты описательной статистики свидетельствуют о том, что у большинства респондентов показатели средних значений по обеим шкалам находятся на среднем уровне ($mean=4,23$ и $mean=4,63$). В связи с этим мы можем предположить о наличии умеренно выраженной интенсивности мотивации счастья и ответственности за ее достижение у многих студентов.

Выявление связи удовлетворенности жизнью с ответственностью за счастье с помощью корреляционного анализа обнаружило значимые прямые взаимосвязи показателя ответственности со следующими утверждениями, оценивающими уровень удовлетворенности жизнью: «Жизнь близка к идеалу» ($r=0,489$, $p=0,000$), «Условиями жизни замечательные» ($r=0,446$, $p=0,000$), «Я доволен своей жизнью» ($r=0,374$, $p=0,001$), «Получил от жизни все, чего хочу» ($r=0,340$, $p=0,002$).

Полученные взаимосвязи позволяют предположить, что удовлетворенность жизнью в большинстве своих показателей связана с готовностью брать на себя ответственность за те достижения, которые приносят счастье. Интенсивность мотивации счастья

не обнаружила значимых взаимосвязей со шкалами субъективной оценки удовлетворенности жизнью.

На основании критерия связей субъективного качества жизни и представлений о счастье был проведен кластерный анализ, позволивший выделить две группы представителей студенческой молодежи. Первую

группу составили 108 человек (66 % респондентов – группа 1), вторую – 55 человек (34 % респондентов – группа 2). С помощью сравнительного анализа с использованием U- критерия манна Уитни установлены следующие значимые различия по группам (табл. 5).

Таблица 5

Результаты сравнительного анализа по показателям между группами

Table 5

Results of comparative analysis of indicators between groups

	Сумма рангов 1 группа / 2 группа	U Манна- Уитни	W Вилкоксона	Z	Асимптотическая значимость
По показателям удовлетворенности жизнью					
1. Жизнь близка к идеалу	92,38 / 61,62	1699,000	3239,000	-4,467	0,000*
2. Условия жизни замечательные	91,90 / 62,55	1849,000	3389,000	-4,018	0,000*
3. Я доволен своей жизнью	93,51 / 59,39	1900,500	3440,500	-3,822	0,000*
4. Получил от жизни все, чего хочу	87,90 / 70,41	1726,500	3266,500	-4,456	0,000*
5. Если можно прожить жизнь заново, не изменила бы ничего	88,47 / 69,29	2332,500	3872,500	-2,273	0,023*
Общий показатель удовлетворенности жизнью	93,77 / 58,89	2271,000	3811,000	-2,481	0,013*
По показателям доминирующего аффекта					
Среднее значение по всем Положительным эмоциям	93,30 / 59,82	1750,000	3290,000	-4,287	0,000*
Среднее значение по всем Отрицательным эмоциям	63,87 / 117,61	2133,500	8019,500	-3,017	0,003*
По направленности ценностей счастья					
Социально-центрированные (группо-центрические просоциальные)	88,41 / 69,42	2278,000	3818,000	-2,492	0,013*
По показателям стремления к счастью и ответственности за счастье					
Ответственность за счастье	43,90 / 36,13	467,000	1097,000	-3,114	0,002*

Примечание: * $p < 0,005$ / Note: ** $p < 0,005$

Значимые различия между кластерными группами установлены по показателям удовлетворенности жизнью, положительному аффекту, отрицательному аффекту, социально-

центрированным ценностям и ответственности за счастье. В первой группе показатели субъективного качества жизни (удовлетворен-

ность жизнью и положительный аффект), социально-центрированных ценностей и степени ответственности за счастье оказались значимо выше, чем во второй группе, которая продемонстрировала значимо более низкую степень удовлетворенности жизнью и более высокий уровень негативного аффекта.

Обсуждение результатов

Изучение индикаторов субъективной оценки качества жизни у данной выборки студентов Томских вузов в целом показало, что у большинства из них достаточно высокий уровень удовлетворенности жизнью, многие довольны своими условиями жизни в настоящем и не хотели бы ничего изменить в прошлом. При этом они имеют определенные цели и планы, которые еще требуют своей реализации в будущем. У большинства студентов доминирует положительные эмоции: они чувствуют радостное возбуждение, силу, бодрость, энтузиазм, вдохновение и решительность для достижения своих целей. В то же время была выделена группа студентов с доминированием негативных эмоциональных состояний. Их эмоциональные состояния характеризуются переживанием чувства вины, боязни, раздражительности, настороженности, злости, волнения, досады.

Значимые корреляционные связи удовлетворенности своим прошлым, когда ничего не хочется в нем изменить, и оценки того, что жизнь в настоящем близка идеальному замыслу, с позитивным аффектом, могут свидетельствовать об успешном процессе самореализации у студентов, как реализации целей, связанных с их доминирующими ценностями, во временной перспективе жизненного пути. В то же время обратная взаимосвязь удовлетворенности условиями жизни и жизнью, в целом, с отрицательным аффектом может ука-

зывать на условия, влияющие на субъективную оценку качества жизни у студентов, когда неудовлетворенность условиями жизни отрицательно сказывается на их эмоциональных состояниях, которые, в свою очередь, приводят к генерализации неудовлетворенности и ее распространении на всю жизнь. Фиксация на переживании негативных эмоциональных состояний и неудовлетворенности жизнью может блокировать собственную ответственность за достижения счастья и активность по реализации значимых целей у студентов. В связи с этим определяются две задачи в коррекции субъективного качества жизни: с одной стороны – это создание условий в университетской среде как возможности реализации доминирующих ценностей студентов, с другой – это оказание психологической помощи по коррекции эмоциональных состояний, возникающих в процессе образования у студентов.

Выявлено, что социальноцентрированная и эгоцентрированная направленности ценностей являются доминирующими и связанными с удовлетворенностью условиями жизни у студентов. При этом наиболее сильная связь субъективного качества жизни проявляется с социально-центрированной направленностью ценностей счастья, что также находит свое подтверждение в значимых различиях респондентов в кластерных группах, где респонденты, более удовлетворенные жизнью и позитивно настроенные, указывают значимо чаще на социально-ориентированные ценности счастья. На основании этих данных мы можем отметить, что, несмотря на то, что согласно возрастным задачам развития, студенчество входит в период «самостояния», «самореализации» [25, с. 80], у большинства представителей данной выборки вызывающими ощущения счастья, удовлетворенности условиями жизни, остаются группоцентрированные ценности, что более характерно для задач

предыдущего возрастного периода. Данный факт требует уточнения и более подробного изучения, а также может определять задачу психологической коррекции, ориентированной на развитие ценностей и ресурсов самореализации. В то же время направленность доминирующих ценностей счастья, согласно ряду зарубежных исследований, объясняется культуральными особенностями: коллективистские культуры, которые склонны рассматривать счастье с социально-зависимой точки зрения [2, с. 1058; 3, с. 212; 10, с. 722], могут поощрять тех, которые более склонны добиваться счастья социально направленными способами; в индивидуалистических культурах, напротив, человек, который стремится к счастью, не может быть особенно поощрен культурой в своем стремлении к счастью через социальное участие. Таким образом, стремление к счастью может выглядеть совершенно иначе в зависимости от культуры. Также отмечено, что интенсивность мотивации счастья по-разному опосредуется культурой в связи с удовлетворенностью жизнью. Так, в коллективистских культурах мотивация счастья опосредуется социальной связью (социальными ценностями), которая является одним из самых надежных предикторов благополучия [6, с. 1052; 11, с. 886]. В то же время недавние исследования показывают парадоксальный эффект в индивидуалистических культурах: чем более выражена интенсивность мотивации (стремления) счастья у людей, тем меньше вероятность того, что они смогут испытать положительные результаты [2, с. 1060], и тем более вероятно, что они могут испытывать отрицательные результаты, такие как более высокие депрессивные симптомы [3, с. 218], большее одиночество [4, с. 885], а также ухудшение перспективного курса болезни расстройства настроения [2, с. 1053; 3, с. 212]. Учиты-

вая, что среди студентов вузов данной выборки есть представители традиционных народов Сибири (тувинцы, буряты), а также, что студенчество сибирских вузов пополняется за счет зарубежных студентов, объективируется кросскультурный контекст проблемы представлений о счастье и субъективного качества жизни студенческой молодежи в условиях поликультурной среды университетов.

В связи с вышеуказанными данными важным было выявить специфичную для данной группы структуру направленности ценностей счастья с помощью факторного анализа. Первые два фактора, набравшие самый большой вес от общей дисперсии, связаны с сочетанием эго- и группо-центрированными ценностями. Ощущение счастья связано, как с собственными успехами в самоутверждении, понимании цели в жизни, саморазвитии, свободе выбора своих действий, самореализации так и в эмоционально близких, дружеских отношениях с окружающими. Также значимым в переживании счастья является использование своего интеллектуального потенциала, интеллектуальных ресурсов для достижения целей и утверждения собственной самооценки. Также факторами в направленности ценностей с незначительным процентом дисперсии стали ценности: эгоцентрические – собственная выгода при экстернальной позиции, группоцентрированные, физического и психического здоровья и благополучия, религиозные, энергичности и активности, негативной выгоды, материального и финансового благополучия, просоциальные (вклад в общество), умиротворения и внутренней гармонии, контроля над жизнью. Выявленная факторная структура также должна учитываться как в создании условий в университетской образовательной среде, так и в индивидуальной и групповой развивающей и профилактической работе со

студентами с целью повышения личностных ресурсов качества жизни.

У большинства студентов выявлены умеренно выраженные интенсивность мотивации счастья и ответственности за достижение счастья. При этом только ответственность за счастье оказалась прямо взаимосвязана с удовлетворенностью жизнью, интенсивность мотивации счастья у студентов таких взаимосвязей не проявила. Полученные результаты согласуются с данными ряда исследований, указывающих, что стремление к счастью, желание искать радостные, счастливые переживания в любых жизненных событиях связано с готовностью брать на себя ответственность и искать внутри себя ресурсы для совершения действий, реализация которых приносит счастье [21, с. 200]. Например, в исследовании А. А. Кулик установлено, что оптимистический атрибутивный стиль является более сильным предиктором субъективного качества жизни у студентов. Оптимисты склонны приписывать в ситуации успеха причины позитивного события себе, они носят интернальный характер, успех находится под контролем и зависит от действий самого человека [16, с. 100].

Так как интенсивность мотивации счастья не обнаружила значимых взаимосвязей с показателями субъективной оценки качества жизни, то можно предположить, что более значимым фактором у студентов в достижении счастья является не столько сила мотивации счастья, сколько собственная степень ответственности за возможность реализации действий, которые позволяют чувствовать себя счастливым. На отсутствие прямой связи мотивации счастья и удовлетворенности жизнью указывается в ряде кросскультурных исследований. В реализованном нами совместно с зарубежными исследователями кросскультурном сравнении представлений о счастье и субъективного качества жизни студенческой

молодежи установлено, что степень индивидуализма и коллективизма культуры может играть определенную роль в формировании коррелятов для достижения счастья [2, с. 1060]. Также показано, что счастье лучше всего достигается не путем интенсивного стремления к нему, а путем ориентации на социальноцентрированные ценности счастья и собственную активность за возможность его реализации вне зависимости от культурального фактора [2, с. 1053; 10, с. 718]. В то же время невозможность обнаружить связь интенсивности мотивации счастья с удовлетворенностью жизнью в данном исследовании предположительно можно объяснить, во-первых, тем, что мотивация счастья для большинства респондентов данной выборки, у которых выявлен доминирующий положительный аффект, не является столь значимой в силу отсутствия ее дефицита, во-вторых, как указывают авторы методики [17, с. 20], утверждения методики ориентированы на экстремальные уровни мотивации, что требует коррекции и ориентации на более умеренные уровни мотивации в дальнейших исследованиях.

Заключение

Таким образом, на основании совокупности полученных данных и выявленных значимых различий в кластерных группах можно говорить о двух типах представителей студенчества, дифференцирующихся по уровню субъективной оценки качества жизни, социально-центрированной направленности ценностей счастья и степени собственной ответственности за счастье. Студенты с более высокими показателями субъективного качества жизни отличаются социально-центрированной направленностью ценностей счастья и более выраженной ответственностью за свое счастье. Данная группа респондентов представлена большим количеством студентов.

Вторая группа с меньшим количеством респондентов характеризуется значимо более низкой удовлетворенностью жизнью, доминированием негативного аффекта, менее выраженными социально-центрированной направленностью ценностей счастья и ответственностью за счастье. Согласно имеющимся в литературе данным, эти студенты могут представлять группу риска социального и психического неблагополучия, академической не успешности, миграционной готовности, что указывает на необходимость разработки системы и методов психолого-образовательного сопровождения повышения качества жизни студенческой молодежи в условиях образовательной среды университета. Полученные в ходе исследования результаты позволяют увидеть дефициты и ресурсы в представлениях о счастье, которые могут рассматриваться как

важный фактор в системе личностных предикторов субъективного качества жизни студенческой молодежи.

Полученные результаты объективируют перспективы исследования представлений о счастье и субъективном качестве жизни студенческой молодежи, проявляющиеся в разработке методологического, возрастного, среднего (специфика образовательной среды университетов), внутри- и кросс-культурального, практического контекстов данной проблемы. Разработка данных аспектов позволит понять какие смыслы вкладывает молодежь в понятие счастье, индивидуальные и культурные различия в представлениях о счастье, как эти представления связаны с субъективным качеством жизни, какие факторы опосредует стремление к счастью и его достижение, какие возрастные и культурные механизмы задействованы в достижении счастья.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. **Diener E., Ryan K.** Subjective well-being: a general overview // South African journal of psychology. – 2009. – Vol. 39, Issue 4. – P. 391–406. DOI: <https://doi.org/10.1177/008124630903900402>
2. **Ford B. Q., Dmitrieva J. O., Heller D., Chentsova-Dutton, Y., Grossmann I., Tamir M., Uchida Yu., Koopmann-Holm, B., Floerke V. A., Uhrig M., Bokhan T., Mauss I. B.** Culture shapes whether the pursuit of happiness predicts higher or lower well-being // The Journal of Experimental Psychology: General. – 2015. – Vol. 144, Issue 6. – P. 1053–1062. DOI: <https://doi.org/10.1037/xge0000108>
3. **Ford B. Q., Mauss I. B., Gruber J.** Valuing happiness is associated with bipolar disorder // Emotion. – 2015. – Vol. 15, Issue 2. – P. 211–222. DOI: <https://doi.org/10.1037/emo0000048>
4. **Ford B., Wayment H. A., Bauer J. J.** The quiet ego: motives for self-other balance and growth in relation to well-being // Journal of Happiness Studies. – 2018. – Vol. 19, Issue 3. – P. 881–896. DOI: <https://doi.org/10.1007/s10902-017-9848-z>
5. **Gander F., Proyer R., Ruch W.** The subjective assessment of accomplishment and positive relationships: initial validation and correlative and experimental evidence for their association with well-being // Journal of happiness studies. – 2017. – Vol. 18, Issue 3. – P. 743–764. DOI: <https://doi.org/10.1007/s10902-016-9751-z>
6. **Lambert L., Passmore H. A., Joshanloo M.** A positive psychology intervention program in a culturally-diverse university: boosting happiness and reducing fear // Journal of Happiness Studies. – 2019. – Vol. 20, Issue 4. – P. 1141–1162. DOI: <https://doi.org/10.1007/s10902-018-9993-z>
7. **Leontiev D.** Converging paths toward meaning // Journal of constructivist psychology. – 2017. – Vol. 30, Issue 1. – P. 74–81. DOI: <https://doi.org/10.1080/10720537.2015.1119089>



8. **Sheldon K. M., Gordeeva T., Leontiev D., Lynch M., Osin E., Rasskazova E., Dementiy L.** Freedom and responsibility go together: personality, experimental, and cultural demonstrations // *Journal of research in personality*. – 2018. – Vol. 73. – P. 63–74. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.jrp.2017.11.007>
9. **Sheldon K. M., Osin E. N., Gordeeva T. O., Suchkov D. D., Sychev O. A.** Evaluating the dimensionality of self-determination theory's relative autonomy continuum // *Personality and Social Psychology Bulletin*. – 2017. – Vol. 43, Issue 9. – P. 1215–1238. DOI: <https://doi.org/10.1177/0146167217711915>
10. **Sheldon K. M., Titova L., Gordeeva T. O., Osin E. N., Lyubomirsky S., Bogomaz S.** Russians inhibit the expression of happiness to strangers: testing a display rule model // *Journal of Cross-Cultural Psychology*. – 2017. – Vol. 48, Issue 5. – P. 718–733. DOI: <https://doi.org/10.1177/0022022117699883>
11. **Wayment H. A., Bauer J. J.** The quiet ego: motives for self-other balance and growth in relation to well-being // *Journal of Happiness Studies*. – 2018. – Vol. 19, Issue 3. – P. 881–896. DOI: <https://doi.org/10.1007/s10902-017-9848-z>
12. **Дыхан Л. Б., Коновалова Е. И., Шилкин Д. С.** Субъективное качество жизни как индикатор безопасности жизнедеятельности студентов вуза // *Современные проблемы науки и образования*. – 2015. – № 1–1. – С. 1089. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=25324779>
13. **Зайченко А. А., Эксакусто Т. В.** Личностные особенности людей с разным профилем субъективного качества жизни // *Социальная психология и общество*. – 2014. – Т. 5, № 2. – С. 100–114. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=21709509>
14. **Ильясов Б. Г., Герасимова И. Б., Макарова Е. А., Закиева Е. Ш.** Объективно-субъективный подход к оценке качества жизни // *Качество. Инновации. Образование*. – 2016. – № 2 (129). – С. 47–57. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=25868489>
15. **Коломиец О. В.** Особенности представлений о счастье у студентов с позитивным и негативным социальным самочувствием // *Гуманитарные, социально-экономические и общественные науки*. – 2015. – № 9. – С. 251–254. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=24260952>
16. **Кулик А. А.** Субъективное качество жизни молодежи при разных типах атрибутивного стиля мышления // *Вестник Кемеровского государственного университета*. – 2015. – № 3–1 (63). – С. 96–101. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=24330673>
17. **Леонтьев Д. А.** Саморегуляция, ресурсы и личностный потенциал // *Сибирский психологический журнал*. – 2016. – № 62. – С. 18–37. DOI: <https://doi.org/10.17223/17267080/62/3> URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=27664144>
18. **Леонтьев Д. А.** Понятие мотива у А.Н. Леонтьева и проблема качества мотивации // *Вестник Московского университета. Серия 14: Психология*. – 2016. – № 2. – С. 3–18. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=27672137>
19. **Петребко Е. Н.** Реализация стратегии национальной безопасности: повышение качества жизни населения (объективные и субъективные показатели) // *Электронный сетевой политематический журнал «Научные труды Кубанского государственного технологического университета»*. – 2018. – № 6. – С. 791–797. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=35382775>
20. **Осин Е. Н.** Измерение позитивных и негативных эмоций: разработка русскоязычного аналога методики PANAS // *Психология. Журнал Высшей школы экономики*. – 2012. – Т. 9, № 4. – С. 91–110. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=20147408>
21. **Петров В. Г., Злыгостева К. В.** Представление о счастье у студентов // *Вестник Кемеровского государственного университета*. – 2015. – № 3–3 (63). – С. 197–202. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=24305938>



22. **Рубанова Е. Ю.** Субъективное качество жизни: подходы к изучению // Ученые заметки Тихоокеанского государственного университета. – 2018. – Т. 9, № 1. – С. 506–511. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=35044377>
23. **Рубинштейн С. Л.** Бытие и сознание: монография. СПб.: Питер, 2010. – 512 с. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=21551473>
24. **Селигман М.** Новая позитивная психология: научный взгляд на счастье смысл жизни: монография. – М.: София, 2006. – 367 с. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=20090124>
25. **Утюганов А. А., Яницкий М. С., Серый А. В.** Нарративные технологии формирования ценностно-смысловых ориентаций личности: психологическое содержание и применение в образовательной практике // Science for education today. – 2019. – Т. 9, № 1. – С. 76–92. DOI: <http://dx.doi.org/10.15293/2658-6762.1901.05> URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=38165985>
26. **Эммонс Р.** Психология высших устремлений: мотивация и духовность личности: монография. – М.: Смысл, 2004. – 414 с. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=20075867>



DOI: [10.15293/2658-6762.1906.02](https://doi.org/10.15293/2658-6762.1906.02)

Eduard Vladimirovich Galazhinskiy,

Doctor of Psychological Sciences, Professor, Rector,
National Research Tomsk State University, Tomsk, Russian Federation.
ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-1454-3869>
E-mail: gala@mail.tsu.ru

Tatiana Gennadijevna Bokhan,

Doctor of Psychological Sciences, Professor, Head,
Department of Psychotherapy and Psychological Counseling,
National Research Tomsk State University, Tomsk, Russian Federation
ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-9628-1470>
E-mail: btg960@mail.ru

Anna Leonidovna Ul'yanich,

Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor,
Department of Psychotherapy and Psychological Counseling,
National Research Tomsk State University, Tomsk, Russian Federation.
Corresponding author
ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-3154-3756>
E-mail: FiALe@yandex.ru

Olga Vladimirovna Terekhina,

Candidate of Psychological Sciences; Senior Lecturer,
Department of Psychotherapy and Psychological Counseling,
National Research Tomsk State University, Tomsk, Russian Federation.
ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-0964-9175>
E-mail: doterekhina@mail.ru

Marina Vladimirovna Shabalovskaya,

Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor,
Department of Fundamental Psychology and Behavioral Medicine,
Siberia State Medical University, Tomsk, Russian Federation.
Associate Professor,
Department of Psychotherapy and Psychological Counseling,
National Research Tomsk State University, Tomsk, Russian Federation.
ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-2622-3491>
E-mail: m_sha79@mail.ru

The connection between subjective well-being and ideas of happiness (the direction of values, intensity of the motivation and ideas about responsibility) among university students

Abstract

***Introduction.** The article focuses on professional and personal development of university students. The purpose of the study is to identify the nature of the connection between subjective well-being and the direction of values leading to life satisfaction and happiness, the intensity of the motivation to pursue happiness and ideas about responsibility for personal happiness.*



Materials and Methods. *The study is based on methodological ideas about the subjective well-being proposed by C. Ryff and R. Emmons and theoretical ideas about the role of dominant values, motivation and personal resources in achieving subjective well-being by D. A. Leontiev, S. L. Rubinstein, A. A. Zaichenko, and O. V. Kolomiets. The research methods included the following: the satisfaction with life scale designed by E. Diener and R. Emmons; the Positive and Negative Affect Schedule developed by D. Watson; and B. Ford's Happiness value orientations questionnaire and the happiness scale. The sample included 169 students of Tomsk Higher Educational Institutions aged between 19 and 23 (27 male and 142 female).*

Results. *The study found that most students are satisfied with their lives and living conditions. They set goals to be implemented in the future. At the level of their emotional state, positive emotions prevail over negative ones. The dominating values which might determine happiness are established: socially-centered values and self-centered ones. It has been revealed that most respondents have a moderate intensity of motivation to pursue happiness and responsibility for its achievement. Finally, two cluster groups of students were identified corresponding to two types of students. The first type includes students reporting high levels of well-being, personal resources and willingness to take responsibility for happiness. The second group demonstrated lack of personal resources, negative emotional state and low subjective well-being. The results of the study can be used in the educational process for facilitating students' professional and personal development.*

Conclusions. *The research revealed deficits and resources in achieving happiness and subjective well-being.*

Keywords

Subjective well-being; Value conditionality of happiness; Self-realization; Personal resources; University students.

Acknowledgments

The study was financial support of the Russian Scientific Foundation. Project 18-18-00480 "Subjective indicators and psychological predictors of well-being".

REFERENCES

1. Diener E., Ryan K. Subjective well-being: A general overview. *South African Journal of Psychology*, 2009, vol. 39, issue 4 pp. 391–406. DOI: <https://doi.org/10.1177/008124630903900402>
2. Ford B. Q., Dmitrieva J. O., Heller D., Chentsova-Dutton, Y., Grossmann I., Tamir M., Uchida Yu., Koopmann-Holm, B., Floerke V. A., Uhrig M., Bokhan T., Mauss I. B. Culture shapes whether the pursuit of happiness predicts higher or lower well-being. *Journal of Experimental Psychology: General*, 2015, vol. 144, Issue 6, pp. 1053–1062. DOI: <https://doi.org/10.1037/xge0000108>
3. Ford B. Q., Mauss I. B., Gruber J. Valuing happiness is associated with bipolar disorder. *Emotion*, 2015, vol. 15, Issue 2, pp. 211–222. DOI: <https://doi.org/10.1037/emo0000048>
4. Ford B., Wayment H. A., Bauer J. J. The quiet ego: Motives for self-other balance and growth in relation to well-being. *Journal of Happiness Studies*, 2018, vol. 19, issue 3, pp. 881–896. DOI: <https://doi.org/10.1007/s10902-017-9848-z>
5. Gander F., Proyer R., Ruch W. The subjective assessment of accomplishment and positive relationships: Initial validation and correlative and experimental evidence for their association with well-being. *Journal of Happiness Studies*, 2017, vol. 18, issue 3, pp. 743–764. DOI: <https://doi.org/10.1007/s10902-016-9751-z>



6. Lambert L., Passmore H. A., Joshanloo M. A positive psychology intervention program in a culturally-diverse university: Boosting happiness and reducing fear. *Journal of Happiness Studies*, 2019, vol. 20, issue 4, pp. 1141–1162. DOI: <https://doi.org/10.1007/s10902-018-9993-z>
7. Leontiev D. Converging paths toward meaning. *Journal of Constructivist Psychology*, 2017, vol. 30, issue 1, pp. 74–81. DOI: <https://doi.org/10.1080/10720537.2015.1119089>
8. Sheldon K. M., Gordeeva T., Leontiev D., Lynch M., Osin E., Rasskazova E., Dementiy L. Freedom and responsibility go together: personality, experimental, and cultural demonstrations. *Journal of Research in Personality*, 2018, vol. 73, pp. 63–74. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.jrp.2017.11.007>
9. Sheldon K. M., Osin E. N., Gordeeva T. O., Suchkov D. D., Sychev O. A. Evaluating the dimensionality of self-determination theory's relative autonomy continuum. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 2017, vol. 43, issue 9, pp. 1215–1238. DOI: <https://doi.org/10.1177/0146167217711915>
10. Sheldon K. M., Titova L., Gordeeva T. O., Osin E. N., Lyubomirsky S., Bogomaz S. Russians inhibit the expression of happiness to strangers: Testing a display rule model. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 2017, vol. 48, issue 5, pp. 718–733. DOI: <https://doi.org/10.1177/0022022117699883>
11. Wayment H. A., Bauer J. J. The quiet ego: Motives for self-other balance and growth in relation to well-being. *Journal of Happiness Studies*, 2018, vol. 19, issue 3, pp. 881–896. DOI: <https://doi.org/10.1007/s10902-017-9848-z>
12. Dykhan L. B., Konovalova E. I., Shilkin D. S. Subjective quality of life as an indicator of life safety in university students. *Modern Problems of Science and Education*, 2015, no. 1-1, pp. 1089. (In Russian) URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=25324779>
13. Zaichenko A. A., Eksakusto T. V. Personality traits in individuals with different profiles of subjective life quality. *Social Psychology and Society*, 2014, vol. 5, issue 2, pp. 100–114. (In Russian) URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=21709509>
14. Ilyasov B. G., Gerasimova I. B., Makarova E. A., Zakieva E. Sh. Objective-subjective approach to the assessment of quality of life. *Quality. Innovations. Education*, 2016, no. 2, pp. 47–57. (In Russian) URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=25868489>
15. Kolomiets O. V. Features of representations of happiness in students with positive and negative social well-being. *Humanitarian, Socio-Economic and Social Sciences*, 2015, no. 9, pp. 251–254. (In Russian) URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=24260952>
16. Kulik A. A. Subjective quality of life of young people in different types of attributive style of thinking. *Bulletin of Kemerovo State University*, 2015, no. 3-1, pp. 96–101. (In Russian) URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=24330673>
17. Leontiev D. A. Autoregulation, resources, and personality potential. *Siberian Journal of Psychology*, 2016, no. 62, pp. 18–37. (In Russian) DOI: <https://doi.org/10.17223/17267080/62/3> URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=27664144>
18. Leontiev D. A. Leontiev's concept of motive and the issue of the quality of motivation. *Moscow University Psychology Bulletin*, 2016, no. 2, pp. 3–18. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=27672137>
19. Netrebko E. N. The implementation of the national security strategy: Improving the quality of life (objective and subjective indicators). *Electronic Network Polythematic Journal Scientific Works of the Kuban State Technological University*, 2018, no. 6, pp. 791–797. (In Russian) URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=35382775>



20. Osin E. N. Measuring positive and negative affect: Development of a Russian-language analogue of PANAS. *Psychology. Journal of the Higher School of Economics*, 2012, vol. 9, issue 4, pp. 91–110. (In Russian) URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=20147408>
21. Petrov V., Zlygosteva K. Students' visions of happiness. *Bulletin of Kemerovo State University*, 2015, no. 3–3, pp. 197–202. (In Russian) URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=24305938>
22. Rubanova E. Y. Subjective quality of life: Approaches to studying. *Academic Notes of Pacific State University*, 2018, vol. 9, issue 1, pp. 506–511. (In Russian) URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=35044377>
23. Rubinshtein S. L. *Being and consciousness*. St. Petersburg, Piter Publ., 2010, 512 p. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=21551473>
24. Seligman M. *The new positive psychology: a scientific view of happiness the meaning of life*. Moscow, Sofia Publ., 2006, 367 p. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=20090124>
25. Utyuganov A. A., Yanitskiy M. S., Seryy A. V. Narrative technologies in developing personal value and meaning orientations: Psychological content and application in education. *Science for Education Today*, 2019. vol. 9, Issue 1, pp. 76–92. DOI: <http://dx.doi.org/10.15293/2658-6762.1901.05> URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=38165985>
26. Emmons R. *Psychology of higher aspirations: Motivation and spirituality of the individual*. Moscow, Smisl Publ., 2004, 414 p. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=20075867>

Submitted: 02 October 2019

Accepted: 08 November 2019

Published: 31 December 2019



This is an open access article distributed under the Creative Commons Attribution License which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original work is properly cited. (CC BY 4.0).



www.sciforedu.ru

ФИЛОСОФИЯ
И ИСТОРИЯ
ДЛЯ ОБРАЗОВАНИЯ

**PHILOSOPHY AND HISTORY
FOR EDUCATION**



© М. С. Ашилова, А. С. Бегалинов, К. К. Бегалинова

DOI: [10.15293/2658-6762.1906.03](https://doi.org/10.15293/2658-6762.1906.03)

УДК 101+378

О влиянии цифровизации общества на казахстанское образование

М. С. Ашилова, А. С. Бегалинов, К. К. Бегалинова (Алматы, Республика Казахстан)

Проблема и цель. В статье представлено исследование некоторых существенных аспектов процесса цифровизации общества как необратимого глобализационного процесса и его влияние на казахстанское образование. Цель статьи – определить основные направления цифровизации общества, оказывающие влияние на развитие, модернизацию казахстанской образовательной системы.

Методология. Методологию исследования составляют общеполитические методы: анализ, сравнение, обобщение, абстрагирование, диалектический подход, принцип историзма, ценностно-семантические, аналитические методы, системный анализ и др., которые позволяют рассматривать процессы цифровизации образования как социально-культурного феномена. Для достижения цели использован теоретический анализ монографических и методологических работ, посвященных проблемам цифровизации образования.

Результаты. Представлено понимание образования как социального явления, как процесса индивидуального присвоения культуры, исторически сложившейся на всем протяжении человеческой истории во всем многообразии его форм. Выявлено, что содержание образования отражает состояние общества: от того, на каком уровне находится оно, зависит прогресс общества. Поэтому современное образование не может не испытывать влияния цифровизационных процессов. Акцентируется внимание на казахстанской системе образования в условиях цифровизации общества и рыночных отношений, на основе анализа программы «Цифровой Казахстан» обобщаются основные направления влияния интернет-технологий и информационных технологий на образовательную систему в целом и профессиональное образование в частности. Подчеркивается, что основные вызовы современного казахстанского образования диктуются постиндустриальным развитием мирового сообщества, для которого характерны возрастающая роль науки, техники, производства услуг, интернет-технологий и др.

Заключение. Обосновано, что цифровизация общества влияет на развитие образования, диктует основные направления, приоритеты его модернизации. Доказано, что под влиянием цифровизации происходят изменения содержания, сущности, форм казахстанского образования.

Ашилова Мадина Серикбековна – кандидат философских наук, доктор PhD кафедры международных коммуникаций, Казахский университет Международных отношений и мировых языков им. Абылай хана.

E-mail: madina.almatytv@gmail.com

Бегалинов Алибек Серикбекович – кандидат философских наук, доктор PhD, старший преподаватель, Международный университет информационных технологий.

E-mail alibek557@inbox.ru

Бегалинова Калимаш Капсамаровна – доктор философских наук, профессор кафедры религиоведения и культурологии, Казахский национальный университет им. аль-Фараби.

E-mail: kalima910@mail.ru

При этом на основе анализа программ «Цифровой Казахстан», «Национальной платформы открытого образования» и др. показывается, что необходим гибкий синтез традиционного и инновационного в современном образовательном процессе.

Ключевые слова: глобализация; информатизация общества; цифровизация образования; инновационные технологии; образовательная система; компетенции.

Постановка проблемы

В условиях глобализации и цифровизации общества образование становится массовой, многочисленной формой жизнедеятельности общества. Цифровизация кардинальным образом меняет сущность и содержание образования.

Во многих исследованиях отмечается, что в условиях цифровизации повышается социально-культурная роль образования, а вместе с ней растет и количество людей, вовлеченных в образовательный процесс, к примеру, в сфере высшего образования занято несколько десятков миллионов человек. На Всемирном форуме по образованию, состоявшемся в 2000 году, собравшим представителей из более 180 государств, было принято решение, что к 2015 году дети из всех регионов мира получают начальное образование. Сегодня мы можем констатировать, что численность обучающихся в начальных классах изменилась в сторону увеличения. Тем не менее, уровень безграмотности среди населения, в частности детей, продолжает сохраняться в странах Африки, Латинской Америки, Юго-Восточной Азии и в других регионах мира в основном среди малообеспеченных слоев населения. Об этом свидетельствуют статистические данные, изложенные в ежегодных Всемирных докладах по мониторингу образования для всех¹.

Образование сегодня выступает в качестве уникального общественного института, направленного на развитие таких социально-

значимых качеств личности, которые востребованы динамичным, быстро изменяющимся временем, рыночными отношениями. Компьютерная эпоха, по мнению М. Маклюэна, является «технологической симуляцией сознания, когда творческий процесс познания будет коллективно и корпоративно расширен до масштабов всего человеческого общества примерно так же, как ранее благодаря различным средствам коммуникации были расширены вовне наши чувства и наши нервы» [1, с. 5]. В научно-исследовательской литературе закрепляются все новые термины, которые вытесняют традиционные: глобализация и интернационализация образования, медиаобразовательное пространство, знаниевая экономика, цифровое общество, виртуальная реальность и т. д. На смену аграрной и индустриальной, промышленной эпохе пришла постиндустриальная, главными составляющими которой стали возрастающая роль науки, техники, производства услуг, интернет-компьютерные технологии, информатизация, цифровизация и т. д., которые внесли кардинальные изменения во все сферы жизнедеятельности общества. Сущностная характеристика постиндустриального общества была дана Д. Беллом в работе «Грядущее постиндустриальное общество. Опыт социального прогнозирования»: «Тот факт, что люди сегодня общаются с другими людьми, а не взаимодействуют с машинами, является фундаментальной характеристикой труда в постиндустриальном обществе» [2, с. 220].

¹ Всемирный доклад по мониторингу образования для всех. URL: www.un.org/ru/youthink/education.shtml

Информация, знание стали главным капиталом этого общества, важным его принципом: «кто владеет информацией, тот владеет ситуацией, кто владеет ситуацией, тот владеет миром». Знания и информация, трансформируясь в необходимый ресурс развития социально-экономической сферы, проникли во все поры современного общества. Изменяется и архитектура глобальной экономики и движение мирового капитала. «В новом обществе значительные изменения происходят в социальных взаимоотношениях между капиталом и трудом. С экономической точки зрения капитал сегодня носит в своей сути глобальный характер. Труд же необходимо отнести к локальному уровню. Воздействие информационнокоммуникационных технологий на их развитие приводит, с одной стороны, к концентрации капитала, с другой, к его глобализации при децентрализации сетевых структур» [3, с. 153]. Начало этим процессам было положено во второй половине XX века в США и странах Западной Европы, для которых глобализационные процессы, информатизация были ожидаемыми феноменами. Корни постиндустриального общества «лежат в беспрецедентном влиянии науки на производство», – отмечал Д. Белл [2, с. 220]. И это влияние ощущалось Западом значительно раньше становления постиндустриального общества.

В связи с этим приходит понимание, что с ростом числа «злых вызовов» и роста капитализма во всем мире потребность выпускников университетов в приобретении широкого круга коммуникативных навыков, умения налаживать диалог и сотрудничество, а также междисциплинарных навыков постоянно возрастает [4]. Растет и важность приобретения молодыми людьми функциональной грамотности, владения компьютерными и новыми технологиями. Причем важность навыков в области ИКТ и оцифровки высших учебных

заведений признается во всем мире на национальном, европейском и международном уровнях, признается «необходимость вооружить всех граждан необходимыми компетенциями для критического и творческого использования цифровых технологий» [5, р. 12]. Современные научные достижения, повсеместное распространение высоких технологий, компьютеризация и автоматизация грозят в будущем повсеместной потерей рабочих мест. В зоне риска, прежде всего, те молодые специалисты, не владеющие компьютерной и функциональной грамотностью, не умеющие использовать на практике цифровые технологии. Часть исследователей считала, что нынешнее поколение изначально обладает данными навыками [6]. Однако ряд международных эмпирических данных показывает, что это не так. Различные аспекты этой сложной проблемы анализируют в своих монографических исследованиях зарубежные ученые М. Акчайр, Х. Дундар и др. [7], М. Барак [8], М. Хендерсон, Н. Селвин, Р. Астон [9], К. Лай, К. С. Хонг [10]. Как результат, требуется внедрение цифровой грамотности в школах и университетах с тем, чтобы обучающиеся в полном объеме получали жизненно важные для эпохи капитализма компетенции. Необходимо пересмотр образовательных стратегий, включение цифровых технологий в сам процесс обучения. Необходимы также дальнейшие исследования того, как учителя и учащиеся используют образовательные технологии в высшем образовании [11], до того, как широкая институциональная политика по цифровизации всего населения будет успешно реализована.

Несмотря на то что развитие навыков в области информационно-компьютерных технологий было признано жизненно важным для полноценного и активного участия студентов в жизни общества в будущем, использование

цифровых средств массовой информации в преподавании и обучении автоматически не гарантирует активное участие студентов [12] или высокие достижения [13]. При этом признается, что педагогическая компетентность учителей в использовании образовательных технологий имеет решающее значение [14]. На основе проведенных исследований, оказалось, что начинающие учителя, но владеющие компетенциями в области информационно-компьютерных технологий были более эффективными, быстро менялись и быстрее развивались, нежели более опытные учителя [11], которые ссылались на недостаток цифровых навыков в качестве препятствий для использования большего количества образовательных технологий в классе, а также системные проблемы, такие как доступ к технологиям и рабочей нагрузке, о чем пишут П. Джаскела и др. [15], С. Марчело и др. [16], А. Маргариан и др. [17].

Цель статьи – определить основные направления цифровизации общества, оказывающие влияние на развитие, модернизацию казахстанской образовательной системы.

Методология исследования

Методологической основой исследования явился социокультурный подход, суть которого заключается в том, чтобы рассматривать цифровизацию образования в качестве основного направления духовно-культурной сферы общества. На современное образование, в частности казахстанское, влияют динамичные цифровые преобразования. И поэтому для достижения цели в работе были использованы ценностно-семантические, аналитические методы, общефилософские принципы, а

также использованы теоретические положения, изложенные в трудах современных ученых.

Результаты исследования

Работа по цифровизации образования стоит остро перед всем мировым сообществом. В недавнем отчете британской организации цифрового образования Jisc было опрошено более 22 000 студентов из 74 британских и 10 международных организаций, которые обнаружили, что «преимущества новых технологий для поддержки обучения еще не реализованы до конца, причем технологии чаще используются для удобства, нежели для поддержки более эффективной педагогики»². В исследовании, проведенном в Испании, в котором приняли участие 941 преподавателя университета [18] было обнаружено, что 44,4 % преподавателей редко используют новые технологии. Они ограничиваются мультимедийными презентациями, работой по электронной почте и системами управления обучением (LMS).

Был проведен также ряд международных исследований по изучению использования студентами технологий для обучения в Австралии [9], Израиле [8], Новой Зеландии [10], Соединенных Штатах (В. Бове [19] и П. Чомпсоном [20]), Великобритании [17], Канаде [21] и Турции [22]. Исследования показали, что учащиеся, которые обладают цифровыми знаниями и навыками, а также больше участвуют в совместной работе будут более устойчивыми и гибкими в будущем [8]. Именно эти компетенции (цифровая и компьютерная грамотность, сотрудничество и диалог) считаются важными атрибутами выпускника сейчас и в будущем [23]. К сожалению, результаты

² Newman T., Beetham H. Student digital experience tracker 2017: The voice of 22,000 UK learners. Jisc.

URL: <http://repository.jisc.ac.uk/6662/1/Jiscdigitalstudenttracker2017> Accessed 15 Apr 2018.

исследования, проведенного в разных странах мира, показывают, что использование студентами компьютерных технологий в области высшего образования в основном ограничиваются базовыми задачами, что обосновано в работах М. Паркеса и др. [24], М. Биасутти [25], М. Чой и др. [26], студенты до сих пор не видят и не понимают важность и значимость новых технологий для своего будущего. Так, в австралийском исследовании приняли участие 1658 студентов [9]. Они определили “Learning Management System” как наиболее полезную учебную технологию. Тем не менее, в исследовании студенты были оценены как «плохо подготовленные» для демонстрации знаний LMS. Несмотря на то что студенты ценят использование LSM в качестве хранилища контента [17], они не знают, как использовать более продвинутые функции. Пять из восьми опрошенных студентов либо не знают, что такое блог, либо никогда не читали и не писали записи в блоге [17, р. 436]. Кроме того, студентами также редко используются технологии для совместной работы, такие как Google Docs, симуляции, опросы в реальном времени и создание контента с использованием инструментов Web 2.0 [9]. Исследователи также отметили, что студенты проводят менее 10 часов в неделю, используя цифровые технологии в университетских целях, что может помочь объяснить узкое использование технологий, используемых студентами университета. Такова ситуация по цифровизации образования в мире.

В совершенно иной ситуации оказались постсоветские страны, для которых модернизация всей системы общественных отношений оказалась «догоняющей», поскольку западные и другие развитые страны существенно обошли их в плане разработки различных инновационных цифровых технологий, Интернета, мобильной связи и т. д. И сегодня наши

страны тратят огромные финансовые средства для привнесения и адаптации зарубежного опыта, приглашения специалистов для обучения молодежи, трансферта технологий и т. д. Немаловажное значение в Казахстане уделялось обучению молодежи за рубежом по программе «Болашак», которая позволяет казахстанским студентам проходить обучения в лучших мировых вузах. Эти и другие направления образовательной политики казахстанского государства вполне объяснимы. Отечественная система образования столкнулась с важнейшей задачей: в крайне сжатые сроки, при минимуме ресурсов, неблагоприятном социокультурном климате, развале традиционной образовательной системы и т. д. найти новую форму существования, которая позволила бы образованию не только сохраниться, но и усилить свой статус основного механизма социального воспроизводства и развития. При этом немаловажным обстоятельством явилось стремление сохранить национальные системы образования и вместе с тем обеспечить плавное, полноценное вхождение в мировую систему образования. Казахстан одним из первых стран постсоветского пространства начал реформирование всей образовательной системы, которая продолжается и по настоящее время. Реформы образования, безусловно, имеют своей основой глобализационные, интегративные процессы, коммуникативную направленность и требуют пересмотра установок, ценностных ориентаций прошлого, когда главным выступала дифференциация знаний и культур этнонациональных сообществ. Как известно, содержание образования отражает состояние общества, переход от одного его качества к другому. В новом цифровом обществе, мире интернет-технологии и возобновляемых источников образование должно стать основной движущей силой общественного



развития, основанием культуры. В этом процессе существенная роль отводится высшему образованию. Не случайно наша республика в числе первых 42 стран приняла Болонскую декларацию, более того, она в апреле 1997 г. подписала Лиссабонскую Конвенцию «О признании квалификаций, относящихся к высшему образованию в Европейском регионе» и в декабре этого года ратифицировала его. С присоединением Казахстана к Болонской декларации наша система образования стала подсистемой единого европейского образовательного пространства. Это не означало отказа от национальной системы образования, отхода от вековых позитивных традиций, обычаев наших предков. Напротив, национальные особенности в образовательном процессе сохранились. Каждое учебное заведение нашей страны, как и во всём мире, выдает своим выпускникам диплом государственного казахстанского образца. Но этот диплом сегодня признан всеми мировыми государствами, участниками Болонского процесса. В основе нашего образования лежит, прежде всего, качество оказываемых образовательных услуг, повышение его конкурентоспособности.

В последние годы немаловажное значение приобретает цифровизация образования в Казахстане. Был подготовлен пилотный проект – Национальная платформа открытого образования, которая представляет собой аппаратно-программный комплекс, состоящий из систем дистанционного обучения, телеконференций и вебинаров, образовательных курсов, комплекса проведения онлайн-уроков, объектно-ориентированного программирования, робототехники, 3D-моделирования и печати, удаленной сдачи и приема экзаменов. Систему

дистанционного обучения планируется внедрить по всей стране, она будет базироваться на платформе meet.mail.kz, позволит собирать виртуальные классы и проводить занятия по любым предметам удаленно. Уникальность системы заключается в одновременной трансляции учебно-методического материала, интерактивной доски, класса, а интеллектуальные камеры высокого разрешения, ориентируясь на радиомаркер, находящийся на педагоге, могут отслеживать его местоположение в пространстве, тем самым всегда держа в фокусе преподавателя³. Данная система станет прорывом в области развития цифровых технологий в образовании Казахстана, она позволит проводить видеоконференции, открытые уроки, онлайн-экзамены. А интеграция образовательных курсов и учебных программ поможет заменить преподавателя в случае его отсутствия. Или же стать дополнением к материалу.

Еще один проект, который может внести свой вклад в развитие цифрового образования в Казахстане – Цифровые образовательные ресурсы, которые будут доступны казахстанским учащимся на трех языках: казахском, русском и английском. Доступ к данным цифровым ресурсам уже получили все школы. Платформа непрерывно совершенствуется и обновляется. Самые посещаемые предметы на казахском – математика с 1 по 4 класс, казак әдібиеті, химия, на русском – аудиохрестоматия, русская литература, симуляторы, на английском – mathematics, physics, chemistry. На сегодняшний день внедрено 2 тысячи новых уроков и 50 тысяч новых тестов. В целях повышения учителями качества применения информационно-коммуникационных технологий открыты пять ресурсных центров – в

³ Цифровизация в образовании: новые технологии в помощь процессу обучения. – Статья в ИА

«Казинформ» от 12.12.2008 г. URL: https://www.inform.kz/ru/cifrovizaciya-v-obrazovanii-novye-tehnologii-v-pomosch-processu-obucheniya_a3477335

Астане, Алматы, Шымкенте, Талдыкоргане и Уральске. Цифровые образовательные ресурсы, по мнению педагогов, позволят сократить разрыв в качестве образования между сельскими и городскими школами, обеспечить равный доступ к образованию⁴.

В целом цифровизация образования являются частью государственной программы *Цифровой Казахстан*, которая будет действовать пять лет – с 2018 г. по 2022 г. В рамках этой программы планируется поднять уровень цифровой грамотности населения и оснастить все школы компьютерами, мультимедийным оборудованием и широкополосным доступом к Сети. В 2018 г. уровень базовой цифровой грамотности в Казахстане равнялся 77 %. В 2019 г. эту планку планируют поднять до 78,5 %, в 2020 г. – до 80 %, в 2021 г. – до 81,5 % и в 2022 г. – до 83 %⁵. Если программу реализуют полностью, она сможет дать равный доступ к образовательным ресурсам для каждого обучающегося в Казахстане. А создание электронных учебников и образовательных сайтов, позволит получать качественное образование детям, которые по тем или иным причинам не могут посещать школы⁵.

Особое место в цифровизации образования в Казахстане уделяют принципу *paper-free* (дословно «бесбумажный» – англ.). К нему относятся журналы и дневники из системы «Күнделік», по которой учителя, родители и школьники смотрят расписание уроков, домашние задания и следят за успеваемостью. В высшем образовании данный принцип также внедряется: планируется интегрировать системы вузов в общую «Национальную обра-

зовательную базу данных» (НОБД), что позволит отслеживать прогресс учащихся и получать всю информацию об учебном процессе.

Образовательная часть программы Цифровой Казахстан должна стать полным обновлением школьной и вузовской программ. При этом акцент разработчики делают на анализе информации и креативности мышления, а не на заучивании фактов и формул. Планируется обучать детей из начальных классов основам программирования. К 2022 г. данная практика будет внедрена в 40 % школ Казахстана⁶.

Наконец, в условиях цифровизации общества усиливается установка на профессиональное образование, т. е. на создание такой образовательной системы, которая бы включала в себя достижения элементарной и функциональной грамотности, достижения общего образования и профессиональную компетентность.

Заключение

Проведенное в работе исследование показывает, что цифровизация выступает необратимым процессом и оказывает непосредственное влияние на содержание и формы образования, что вызвало к жизни различные программы, типа «Цифровой Казахстан», направленные на модернизацию образования в связи с веяниями времени. Усиление глобальных процессов, изменение общества, неустанно ускоряющийся научно-технический прогресс диктуют сущностные изменения и в сфере профессионального образования. Вместо узкой специализации формируется требование к широкой профессионализации, которая должна осуществляться на высоком общеобразовательном и цифровом

⁴ Там же.

⁵ Цифровизация образования: готовы ли школы и дети к обучению по электронным учебникам? Статья Informburo.kz от 02.10.2019 г. URL: <https://informburo.kz>

<https://stati/cifrovizaciya-obrazovaniya-gotovy-li-shkoly-i-deti-k-obucheniyu-po-elektronnym-uchebnikam-.html>

⁶ Там же.

уровне. Глубокие перемены в сфере материального производства, обусловленные развитием новых технологий в наш знамиевый, цифровой век, широким использованием компьютерной информационной техники, будут диктовать свои требования к системе будущего образования. Мировая практика показала, что успешная цифровизация является за-

логом будущего молодых специалистов. Однако, владение информационно-компьютерной и функциональной грамотностью обязательно должно сопровождаться фундаментальными знаниями в своих отраслях и экологичностью мышления. Только таким образом будущее образование будет способствовать улучшению жизни человека.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. **Маклюэн Г. М.** Понимание Медиа: внешние расширения человека: монография. – М.: Канон-пресс-Ц, 2003. – 464 с. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=19654074>
2. **Белл Д.** Грядущее постиндустриальное общество. Опыт социального прогнозирования: монография. – М.: Academia, 2004. – 220 с. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=19654959>
3. **Склярова Е. А., Козлова В. А.** Антропологические основания информационной экономики в работах М. Кастельса // Государственное и муниципальное управление. Ученые записки СКАГС. – 2013. – № 2. – С. 152–158. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=19529690>
4. **Oliver B., Jorre de St Jorre T.** Graduate attributes for 2020 and beyond: Recommendations for Australian higher education providers // Higher Education Research and Development. – 2018. – Vol. 37, Issue 4. – P. 821–836. DOI: <https://doi.org/10.1080/07294360.2018.1446415>
5. **Redecker C.** European Framework for the Digital Competence of Educators. – Luxembourg: Publications Office of the European Union, 2017. – P. 12. DOI: <https://doi.org/10.2760/159770>
6. **Prensky M.** Digital natives, digital immigrants part 1 // On the Horizon. – 2001. – Vol. 9, № 5. – P. 1–6. DOI: <https://doi.org/10.1108/10748120110424816>
7. **Акçайыр М., Dündar H., Акçайыр G.** What makes you a digital native? Is it enough to be born after 1980? // Computers in Human Behavior. – 2016. – Vol. 60. – P. 435–440. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.chb.2016.02.089>
8. **Barak M.** Are digital natives open to change? Examining flexible thinking and resistance to change // Computers and Education. – 2018. – Vol. 121. – P. 115–123. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2018.01.016>
9. **Henderson M., Selwyn N., Aston R.** What works and why? Student perceptions of “useful” digital technology in university teaching and learning // Studies in Higher Education. – 2017. – Vol. 42, Issue 8. – P. 1567–1579. DOI: <https://doi.org/10.1080/03075079.2015.1007946>
10. **Lai K.-W., Hong K.-S.** Technology use and learning characteristics of students in higher education: Do generational differences exist?: Technology use and learning characteristics of students // British Journal of Educational Technology. – 2015. – Vol. 46, Issue 4. – P. 725–738. DOI: <https://doi.org/10.1111/bjet.12161>
11. **Englund C., Olofsson A. D., Price L.** Teaching with technology in higher education: Understanding conceptual change and development in practice // Higher Education Research and Development. – 2017. – Vol. 36, Issue 1. – P. 73–87. DOI: <https://doi.org/10.1080/07294360.2016.1171300>
12. **Kirkwood A.** E-learning: You don’t always get what you hope for // Technology, Pedagogy and Education. – 2009. – Vol. 18, Issue 2. – P. 107–121. DOI: <https://doi.org/10.1080/14759390902992576>
13. **Tamim R. M., Bernard R. M., Borokhovski E., Abrami P. C., Schmid R. F.** What forty years of research says about the impact of technology on learning: A second-order meta-analysis and



- validation study // *Review of Educational Research*. – 2011. – Vol. 81, Issue 1. – P. 4–28. DOI: <https://doi.org/10.3102/0034654310393361>
14. **Kirkwood A., Price L.** Learners and learning in the twenty-first century: What do we know about students' attitudes towards and experiences of information and communication technologies that will help us design courses? // *Studies in Higher Education*. – 2005. – Vol. 30, Issue 3. – P. 257–274. DOI: <https://doi.org/10.1080/03075070500095689>
 15. **Jääskelä P., Häkkinen P., Rasku-Puttonen H.** Teacher beliefs regarding learning, pedagogy, and the use of technology in higher education // *Journal of Research on Technology in Education*. – 2017. – Vol. 49, Issue 3-4. – P. 198–211. DOI: <https://doi.org/10.1080/15391523.2017.1343691>
 16. **Marcelo C., Yot-Domínguez C.** From chalk to keyboard in higher education classrooms: Changes and coherence when integrating technological knowledge into pedagogical content knowledge // *Journal of Further and Higher Education*. – 2019 –Vol. 43, Issue 7. – P. 975–988. DOI: <https://doi.org/10.1080/0309877X.2018.1429584>
 17. **Margaryan A., Littlejohn A., Vojt G.** Are digital natives a myth or reality? University students' use of digital technologies // *Computers & Education*. – 2011. – Vol. 56, Issue 2. – P. 429–440. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2010.09.004>
 18. **Marcelo-García C., Yot-Domínguez C., Mayor-Ruiz C.** University teaching with digital technologies // *Comunicar*. – 2015. – Vol. 23, Issue 45. – P. 117–124. DOI: <https://doi.org/10.3916/C45-2015-12>
 19. **Bowe B. J., Wohn D. Y.** Are there generational differences?: Social media use and perceived shared reality // *Proceedings of the 2015 International Conference on Social Media and Society*. – 2015. – Article No. 17. DOI: <https://doi.org/10.1145/2789187.2789200>
 20. **Thompson P.** How digital native learners describe themselves // *Education and Information Technologies*. – 2015. – Vol. 20, Issue 3. – P. 467–484. DOI: <https://doi.org/10.1007/s10639-013-9295-3>
 21. **Bullen M., Morgan T., Qayyum A.** Digital learners in higher education: Generation is not the issue // *Canadian Journal of Learning and Technology / La Revue Canadienne de L'apprentissage et de La Technologie*. – 2011. – Vol. 37, Issue 1. DOI: <https://doi.org/10.21432/T2NC7B>
 22. **Sumuer E.** Factors related to college students' self-directed learning with technology // *Australasian Journal of Educational Technology*. – 2018. – Vol. 34, Issue 4. – P. 29–43. DOI: <https://doi.org/10.14742/ajet.3142>
 23. **Claro M., Ananiadou K.** 21st Century Skills and Competences for New Millennium Learners in OECD Countries // *OECD Education Working Papers*. – 2009. – № 41. DOI: <https://doi.org/10.1787/218525261154>
 24. **Parkes M., Stein S., Reading C.** Student preparedness for university e-learning environments // *The Internet and Higher Education*. – 2015. – Vol. 25. – P. 1–10. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.iheduc.2014.10.002>
 25. **Biasutti M.** A comparative analysis of forums and wikis as tools for online collaborative learning // *Computers and Education*. – 2017. – Vol. 111. – P. 158–171. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2017.04.006>
 26. **Choi M., Cristol D., Gimbert B.** Teachers as digital citizens: The influence of individual backgrounds, internet use and psychological characteristics on teachers' levels of digital citizenship // *Computers and Education*. – 2018. – Vol. 121. – P. 143–161. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2018.03.005>



Madina Serikbekovna Ashilova,

Doctor of PhD, Associate Professor,

Abylay Khan Kazakh University of International Relations and World Languages, Almaty, Republic of Kazakhstan,

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-7634-7727>

E-mail: madina.almatytv@gmail.com

Alibek Serikbekovich Begalinov,

Doctor PhD, Senior Lecturer,

International University of Information Technologies, Almaty, Republic of Kazakhstan,

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-7439-221X>

E-mail: alibek557@inbox.ru

Kalimash Kapsamarovna Begalinova,

Doctor of Philosophy, Professor,

Department of Religious Studies and Cultural Studies,

Al-Farabi Kazakh National University, Almaty, Republic of Kazakhstan,

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-5575-5142>

E-mail: kalima910@mail.ru

About the impact of digitalization of society on education in Kazakhstan

Abstract

Introduction. *The article presents a research on some essential aspects of digitalization of society which is an irreversible global process and its impact on education in Kazakhstan. The purpose of the article is to reveal the main directions of digitalization of society which affect the development and modernization of education system in Kazakhstan.*

Materials and Methods. *The research methodology consists of general philosophical methods - analysis, comparison, generalization, abstraction, dialectical approach, the principle of historicism, value-semantic, analytical methods, system analysis, etc., which allow to consider the digitalization process of education as a socio-cultural phenomenon. To achieve the goal, a theoretical analysis of monographic and methodological works on the issues of digitalization of education was conducted.*

Results. *The authors understand education as a social phenomenon and a process of individual acquisition of culture which has developed throughout the course of human history in all the diversity of its forms. It has been revealed that the content of education reflects the state of society: the progress of society depends on quality of education. Therefore, modern education inevitably experience the influence of digitalization processes. The research focuses on the Kazakhstan education system in the context of digitalization of society and market economy. The analysis of the Digital Kazakhstan program has revealed the main directions of the influence of information communication technologies on the education system in general and higher education in particular. The authors emphasize that the main challenges of modern Kazakhstan education are determined by the post-industrial development of world community, which is characterized by the increasing role of science, technology, production of services, and information and communication technologies, etc.*

Conclusions. *It is proved that digitalization of society affects the development of education, determines the main directions and priorities for its modernization. It has been found that under the*



influence of digitalization there are changes in the content, essence, and forms of education in Kazakhstan. On the other hand, the analysis of the Digital Kazakhstan and National Platform for Open Education programs identified the need for flexible synthesis of traditional and innovative approaches to contemporary education.

Keywords

Globalization; Informatization of society; Digitalization of education; Innovative technologies; Educational system; Competencies.

REFERENCES

1. McLuhan G. M. *Understanding Media: Human Extensions*. Moscow, Kanon-press-C Publ., 2007, 464 p. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=19654074>
2. Bell D. *The Coming Post-Industrial Society. Experience of social forecasting*. Moscow, Academia Publ., 2004, pp. 220. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=19654959>
3. Sklyarova E. A., Kozlova V. A. Anthropological foundations of the information economy in the works of M. Castells. *State and Municipal Government. Scholarly Notes of SKAGS*, 2013, no. 2, pp. 152–158. (In Russian) URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=19529690>
4. Oliver B., Jorre de St Jorre T. Graduate attributes for 2020 and beyond: Recommendations for Australian higher education providers. *Higher Education Research and Development*, 2018, vol. 37, issue 4, pp. 821–836. DOI: <https://doi.org/10.1080/07294360.2018.1446415>
5. Redecker C. *European Framework for the Digital Competence of Educators*. Luxembourg, Publications Office of the European Union Publ., 2017, pp. 12. DOI: <https://doi.org/10.2760/159770>
6. Prensky M. Digital natives, digital immigrants part 1. *On the Horizon*, 2001, vol. 9, issue 5, pp. 1–6. DOI: <https://doi.org/10.1108/10748120110424816>
7. Akçayır M., Dündar H., Akçayır G. What makes you a digital native? Is it enough to be born after 1980?. *Computers in Human Behavior*, 2016, vol. 60, pp. 435–440. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.chb.2016.02.089>
8. Barak M. Are digital natives open to change? Examining flexible thinking and resistance to change. *Computers and Education*, 2018, vol. 121, pp. 115–123. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2018.01.016>
9. Henderson M., Selwyn N., Aston R. What works and why? Student perceptions of “useful” digital technology in university teaching and learning. *Studies in Higher Education*, 2017, vol. 42, issue 8, pp. 1567–1579. DOI: <https://doi.org/10.1080/03075079.2015.1007946>
10. Lai K.-W., Hong K.-S. Technology use and learning characteristics of students in higher education: Do generational differences exist? Technology use and learning characteristics of students. *British Journal of Educational Technology*, 2015, vol. 46, issue 4, pp. 725–738. DOI: <https://doi.org/10.1111/bjet.12161>
11. Englund C., Olofsson A. D., Price L. Teaching with technology in higher education: Understanding conceptual change and development in practice. *Higher Education Research and Development*, 2017, vol. 36, issue 1, pp. 73–87. DOI: <https://doi.org/10.1080/07294360.2016.1171300>
12. Kirkwood A. E-learning: You don't always get what you hope for. *Technology, Pedagogy and Education*, 2009, vol. 18, issue 2, pp. 107–121. DOI: <https://doi.org/10.1080/14759390902992576>
13. Tamim R. M., Bernard R. M., Borokhovski E., Abrami P. C., Schmid R. F. What forty years of research says about the impact of technology on learning: A second-order meta-analysis and validation study. *Review of Educational Research*, 2011, vol. 81, issue 1, pp. 4–28. DOI: <https://doi.org/10.3102/0034654310393361>



14. Kirkwood A., Price L. Learners and learning in the twenty-first century: What do we know about students' attitudes towards and experiences of information and communication technologies that will help us design courses? *Studies in Higher Education*, 2005, vol. 30, issue 3, pp. 257–274. DOI: <https://doi.org/10.1080/03075070500095689>
15. Jääskelä P., Häkkinen P., Rasku-Puttonen H. Teacher beliefs regarding learning, pedagogy, and the use of technology in higher education. *Journal of Research on Technology in Education*, 2017, vol. 49, issue 3–4, pp. 198–211. DOI: <https://doi.org/10.1080/15391523.2017.1343691>
16. Marcelo C., Yot-Domínguez C. From chalk to keyboard in higher education classrooms: Changes and coherence when integrating technological knowledge into pedagogical content knowledge. *Journal of Further and Higher Education*, 2019, vol. 43, issue 7, pp. 975–988. DOI: <https://doi.org/10.1080/0309877X.2018.1429584>
17. Margaryan A., Littlejohn A., Vojt G. Are digital natives a myth or reality? University students' use of digital technologies. *Computers and Education*, 2011, vol. 56, issue 2, pp. 429–440. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2010.09.004>
18. Marcelo-García C., Yot-Domínguez C., Mayor-Ruiz C. University teaching with digital technologies. *Comunicar*, 2015, vol. 23, issue 45, pp. 117–124. DOI: <https://doi.org/10.3916/C45-2015-12>
19. Bowe B. J., Wohn D. Y. Are there generational differences? Social media use and perceived shared reality. *Proceedings of the 2015 International Conference on Social Media and Society*, 2015, pp. 1–5. DOI: <https://doi.org/10.1145/2789187.2789200>
20. Thompson P. How digital native learners describe themselves. *Education and Information Technologies*, 2015, vol. 20, issue 3, pp. 467–484. DOI: <https://doi.org/10.1007/s10639-013-9295-3>
21. Bullen M., Morgan T., Qayyum A. Digital learners in higher education: Generation is not the issue. *Canadian Journal of Learning and Technology / La Revue Canadienne de L'apprentissage et de La Technologie*, 2011, vol. 37, issue 1. DOI: <https://doi.org/10.21432/T2NC7B>
22. Sumner E. Factors related to college students' self-directed learning with technology. *Australasian Journal of Educational Technology*, 2018, vol. 34, issue 4, pp. 29–43. DOI: <https://doi.org/10.14742/ajet.3142>
23. Claro M., Ananiadou K. 21st century skills and competences for new millennium learners in OECD countries. *OECD Education Working Papers*, 2009, no. 41. DOI: <https://doi.org/10.1787/218525261154>
24. Parkes M., Stein S., Reading C. Student preparedness for university e-learning environments. *Internet and Higher Education*, 2015, vol. 25, pp. 1–10. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.iheduc.2014.10.002>
25. Biasutti M. A comparative analysis of forums and wikis as tools for online collaborative learning. *Computers and Education*, 2017, vol. 111, pp. 158–171. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2017.04.006>
26. Choi M., Cristol D., Gimbert B. Teachers as digital citizens: The influence of individual backgrounds, internet use and psychological characteristics on teachers' levels of digital citizenship. *Computers and Education*, 2018, vol. 121, pp. 143–161. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2018.03.005>

Submitted: 02 October 2019

Accepted: 08 November 2019

Published: 31 December 2019



This is an open access article distributed under the [Creative Commons Attribution License](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/) which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original work is properly cited. (CC BY 4.0).



© Ю. В. Пушкарёв, Е. А. Пушкарёва

DOI: [10.15293/2658-6762.1906.04](https://doi.org/10.15293/2658-6762.1906.04)

УДК 101+378

Феномен социальной информации в образовании: современные практики исследования (обзор)

Ю. В. Пушкарёв, Е. А. Пушкарёва (Новосибирск, Россия)

Проблема и цель. В статье представлено исследование проблемы формирования личности в современных условиях развития информационного общества. Цель статьи – определить содержательные характеристики феномена социальной информации в образовании с позиции современных практик исследования российского и зарубежного сообщества.

Методология. Основу исследования составляет философская методология; в исследовании применены общенаучные методы теоретического познания, методы системного анализа, сравнения и обобщения зарубежных и российских исследований по проблеме формирования личности в современных условиях развития информационного общества.

Результаты. Определены основные подходы к пониманию и определению развивающейся в настоящее время социальной информации. Выявлены особенности феномена социальной информации в ситуации информационной перенасыщенности, оказывающей существенное влияние на познавательные возможности личности. Раскрываются представления о специфике современной научной коммуникации, развитии открытой образовательной практики, открытых университетов, интернализации образования на основе интегрированных производственных систем, мультимедиа-технологий обработки информации, интегрированных информационно-телекоммуникационных систем. Построение таких интегрированных систем и технологий в значительной мере обобщается принципом открытых систем. Выявляется специфика виртуализации в современной образовательной практике как опосредованной компьютерными технологиями образовательной коммуникации. Выявляется влияние данного процесса на ценностные ориентации личности, в первую очередь на ценности образования. Подчеркивается высокое значение фундаментальности в образовании, формирования с необходимостью целостно-эволюционного мышления человека.

Заключение. В заключении обобщаются содержательные характеристики феномена социальной информации в образовании для формирования личности в современных условиях развития информационного общества.

Ключевые слова: феномен социальной информации; развитие информационного общества; ценности информационного развития; формирование личности; образование; информация в образовании; влияние информации; усвоение информации.

Пушкарёв Юрий Викторович – кандидат философских наук, доцент кафедры права и философии, Новосибирский государственный педагогический университет.

E-mail: pushkarev73@mail.ru

Пушкарёва Елена Александровна – доктор философских наук, профессор кафедры права и философии, Новосибирский государственный педагогический университет.

E-mail: pushkarev73@mail.ru

Постановка проблемы

В последние годы актуализирована проблема влияния информационных и цифровых технологий как особого технического феномена, вызывающего социальные трансформации современности [60]. В этой области произошли революционные изменения, обусловленные прогрессом в компьютерных технологиях и средствах телекоммуникаций.

Определяющими все более становятся коммуникационные факторы, зависящие от средств и технологий обмена информацией [8; 56]. Активно анализируется феномен научной коммуникации [21; 49; 61], отмечается доминирование научной информации в современных коммуникационных каналах [32].

Глобальные информационные сети и системы открывают возможности объединить информационные ресурсы всего человечества, формируя проблемы глобального сотрудничества (*Virtual world global collaboration*) [10] и глобальной прозрачности знаний (*global knowledge transparency*) [17].

Коммуникационные факторы отражаются на развитии общества. В современных условиях общество представляет собой систему, замкнутую в пространстве коммуникаций, которая, согласно новому типу рациональности, трансформируется благодаря постоянному воспроизводству знаний внутри себя [41].

Глобализация принципиально изменяет факторы успешного социального и экономического развития. На первый план выходят взаимосвязанные друг с другом способность к технологическим и социальным инновациям, умение эффективно действовать в быстро из-

меняющейся транснациональной среде, масштабы информатизации общества [4; 12; 16; 50].

Информационные технологии и их развитие становятся ключевой проблемой в стратегическом планировании [42; 57], рассматривается роль информации и информационных технологий в управлении социальной организацией [33] с позиции баланса человеческого, социального и организационного капиталов [27].

Исследуются проблемы, связанные с распространением информации в социальных сетях [51; 58], вводится понятие информационного мусора как феномена информационного общества [65].

Темпы роста применения современных информационных технологий во всех сферах общественной жизни вместе с положительными эффектами порождают и ряд проблем различного характера [22; 41]. Смена привычного жизненного уклада на протяжении менее чем одного поколения, известная как «шок будущего» (Э. Тоффлер¹), вызывает трудности адаптации человека к новым условиям [1; 21; 47].

Исследуется содержательная характеристика информационной культуры личности [18; 26], выявляются особенности ее формирования [29; 32]. Проводится анализ ценностных трансформаций в образе жизни и мышлении человека, связанных с вхождением в цифровую цивилизацию [35; 53].

Определяются новые подходы в осмыслении феномена «текст» на фоне информационно-технической революции; подчеркивается, что как носитель информации текст играет важнейшую роль в организации социального поля, которое формируется в процессе

¹ Toffler A. The third Wave. – Toronto [etc.] : Bantam Books, 1981. – 394 p.

деятельности субъекта [62]. Исследователями также отмечается, что именно в последние десятилетия приобретает особое звучание и значение феномен социальной памяти [64], актуализация внимания к которому связана с кризисом идентичности, кризисом информации, кризисом традиции и кризисом самой памяти.

В связи с указанными выше тенденциями влияния информационных и цифровых технологий на социальные трансформации современности *цель статьи* – определить содержательные характеристики феномена социальной информации в образовании с позиции современных практик исследования российского и зарубежного сообщества.

Методология исследования

Основу исследования составляет философская методология; в исследовании применены общенаучные методы теоретического познания, методы системного анализа, сравнения и обобщения зарубежных и российских исследований по проблеме формирования личности в современных условиях развития информационного общества. В центре внимания исследования – феномен социальной информации, его социально-философский смысл, процессы формирования в системе образования.

На современном этапе в науке выделяют два основных подхода к исследованию информации²: первый признает информацию свойством материи, проявляющимся во всех типах систем как живой, так и неживой природы, а все процессы материального мира можно

представить как обмен информацией (*атрибутивный подход*); второй исходит из предположения, что информация является результатом деятельности самоорганизующихся и организуемых систем (*функциональный подход*).

Для обоснования процессуальной природы информации применяется синергетическая методология [37].

Информация раскрывается как категория, связывающая базовые понятия сигнала, смысла и знака. В *контексте живой природы* дается определение информации через изменения в субъекте. В *качестве характеристики социума* выделяется использование искусственных сигналов и знаков, посредством которых формируются цепочки изменений, сохраняющих подобие. Условно данный процесс рассматривается как передача информации. Концептуальным положением является позиционирование информации как продукта некоторой системы: в случае восприятия – психической, в условиях коммуникации – социальной³.

Результаты исследования

Сущность и содержание социальной информации

В настоящее время активно анализируются основные подходы к пониманию и определению социальной информации. Проблемы социальной информации представлены как существенная часть объекта развивающегося научного направления – информационной антропологии⁴.

² Митяев В. В. Социальный феномен информации // Среднерусский вестник общественных наук. 2013. № 2 (28). С. 71–75. <https://elibrary.ru/item.asp?id=20302740>

³ Там же.

⁴ Отоцкий Г. П. Феномен социальной информации как проблема информационной антропологии // В сборнике: Система ценностей современного общества сборник материалов ЛП Международной научно-практической конференции. 2017. С. 23-29. <https://elibrary.ru/item.asp?id=30049877>

Исследователями показывается эволюция понимания феномена информации от чисто технического к социально-антропологическому [44]. С развитием биологических форм движения материи и формированием человеческого общества произошло адекватное этим процессам дальнейшее усложнение природы информации: наряду с биологической информацией зарождается, формируется и стремительно развивается социальная информация. Поскольку человек является биосоциальным существом, то по отношению к нему оба вида информации (биологическая и социальная) оказываются тесно взаимосвязанными, хотя и отличаются по форме и содержанию⁵.

В рамках человеческой (социальной) информации А. Д. Урсул выделял два аспекта: *семантический (содержание) и прагматический (ценность)*, полагая, что переход из одной области информации в другую есть, в эволюционных терминах, качественный скачок⁶.

Исследователями выделяются два принципиально различных подхода к осмыслению социальной информации⁷. В широком смысле в качестве социальной рассматривается любая информация, вовлеченная в общественную жизнь (не только собственно об обществе, но и естественнонаучная, техническая и иная информация). В более узком смысле слова социальной называют такую информацию, которая непосредственно отражает отношения людей и те социальные процессы, которые происходят в социальных системах.

В целом феномен социальной информации начала третьего тысячелетия оказывается сложным, обладающим множеством особых характеристик. Отмечается, что понятие информации эволюционирует, углубляется, ограничивается, конкретизируется, универсализируется, наполняясь новыми смыслами. В этом движении выделяют две тенденции. *Во-первых, понятие информации «технологизируется»*, активно используя в выработке теоретических основ базовых современных технологий (от когнитивных до нанотехнологий). *Во-вторых, информационный подход обретает универсально-интегративный социокультурный смысл*, используемый для экспликации (конструирования и конституирования) нынешнего и будущего состояний общества, наполненного информационными потоками во всей множественности его бытия (от науки, образования, экономики до техники и технологий) [37].

Другими словами, рассматривается феномен информации в аспектах научно-технического подхода и социально-исторического бытия [36]. При этом часто акцентируется внимание на взаимодействии технической и психологической составляющей этого социального феномена [2; 18; 31; 43; 63].

Кризис социальной информации, функционирование информации в системе культуры

В настоящее время особое внимание при исследовании взаимосвязи информации и

⁵ Отоцкий Г. П. Феномен социальной информации как проблема информационной антропологии // Система ценностей современного общества сборник материалов ЛП Межд. научно-практической конференции. – 2017. – С. 23–29. <https://elibrary.ru/item.asp?id=30049877>

⁶ Урсул А. Д. Природа информации: философский очерк. 2-е изд. Челябинск: Челяб. гос. акад. культуры

и искусств; научно-образоват. центр «Информационное общество». – 2010. – 231 с.

⁷ Отоцкий Г. П. Феномен социальной информации как проблема информационной антропологии // Система ценностей современного общества сборник материалов ЛП Международной научно-практической конференции. – 2017. – С. 23–29. <https://elibrary.ru/item.asp?id=30049877>

культуры уделяется *информационному аспекту культуры* как внегенетическому информационному процессу, характеризующему социальную ступень эволюции⁸. Исследуется проблема информационной культуры, как многоаспектного, сложного феномена [30], что влечет за собой рассмотрение специфики функционирования информации в системе культуры [55].

Исследователями [64] отмечается, что современное общество, выработав принципиально новые способы продуцирования и хранения информации, трансформировало отношение к ней, что связано, прежде всего, с *обретением возможности фиксации и хранения неограниченного объема информации, формированием гигантского архива данных, невообразимого массива пассивной коллективной памяти*: «То, что мы называем памятью, – это на самом деле гигантская работа головокругительного упорядочивания материальных следов того, что мы не можем запомнить, и бесконечный список того, что нам, возможно, понадобится вспомнить» [цит. по: 64]. Интенсификация процессов заполнения «объема» памяти во многом обусловлена именно тем, что в условиях *кризиса «больших идентичностей»* общество не способно сформировать четкую стратегию запоминания и забвения: *то, что сегодня кажется значимым, завтра может оказаться на периферии актуальности*. Поэтому при наличии сверхсовременных технических возможностей хранения информации в архив памяти помещается самый разнообразный массив данных – все, что может быть полезным «мемориальной нации», удвоившей

«все вещи, существующие во внешнем измерении» [цит. по: 64].

Феномен социальной информации в ситуации информационной перенасыщенности

Применение компьютера существенно изменило характер информационных взаимодействий в современном обществе. Эти взаимодействия стали активными и осуществляются в реальном времени. *Информация начинает выступать не просто в качестве социальной памяти, но именно как действующий инструмент, в качестве средства принятия решений* часто без непосредственного участия человека⁹.

Активно проводятся исследования о количестве поглощаемой пользователями социальных сетей информации [63; 65]. По различным подсчетам в среднем люди тратят на смартфоны порядка 5 часов в день, а в целом на Интернет до 9 часов в день, т. е. от половины и более периода активной жизнедеятельности. Это демонстрирует революционный характер изменения стиля и образа жизни, связанного с входом в цифровую цивилизацию [35].

Понимая виртуализацию общества как процесс, активно протекающий в настоящее время [9; 10; 45], исследователями отмечается, что совокупная доля тех, кто в разной степени вовлечен в этот процесс почти в два раза превосходит не включенных в виртуальное общество, что, безусловно, должно рассматриваться как выраженная тенденция к виртуализации современного общества [58].

В результате социальная информация по своему количеству становится практически

⁸ Урсул А. Д. Культура как информационный феномен // NB: Философские исследования. – 2013. – № 8. – С. 295–355. <https://elibrary.ru/item.asp?id=21206218>

⁹ Жукова Е. А. Hi-Tech : динамика взаимодействий науки, общества и технологий: автореф.дисс. ... докт.

филос. н. – Томск, 2007. – 39 с; Жукова Е. А. Hi-tech: феномен, функции, формы. – Томск, 2007. Сер. Системы и модели: границы интерпретаций. <https://elibrary.ru/item.asp?id=21757408>

необъятной, бесконечной по отношению к отдельному субъекту. По качеству – настолько разноплановой, что возникают затруднения с ее систематизацией. Что касается практической значимости информации, то можно отметить, что она становится все более неопределенной – имеется в виду ее возможность воздействовать не только положительно, но и отрицательно [2¹⁰, с. 21].

Эта разнообразная информация в большинстве случаев по отношению к отдельному человеку оказывается не только достаточной, но и избыточной, и даже в определенной своей части – вредной и опасной [2¹¹, с. 21].

Осуществляется выявление специфических характеристик современной информационной среды, формирующих ситуацию информационного перенасыщения [60], проведение анализа ее влияния на познавательные возможности индивида [31; 51; 61].

Выделяются основные характеристики современной информационной среды, ведущие к информационному перенасыщению индивида [60]: доступность и высокая скорость передачи информации; агрессивное навязывание лишней информации различными информационными источниками; однобокость представления информации в связи со спецификой работы интернет-сервисов; зависимость индивида и общества от коммуникационных технологий.

Развитие открытой образовательной практики, открытых университетов, интернализации образования

Все направления информатизации науки и образования, от проведения фундаментальных исследований до организации международного сотрудничества, связаны с тенденциями интеграции. Это отражается, например, в развитии интегрированных производственных систем, мультимедиа-технологий обработки информации, интегрированных информационно-телекоммуникационных систем [52].

Методология построения таких интегрированных систем и технологий в значительной мере обобщается *принципом открытых систем*. Этот принцип облегчает решение проблем взаимодействия разных аппаратно-программных платформ, их модернизацию и развитие, облегчает работу пользователя с ними. На основе данной методологии реализуются идеи открытого университета как образовательной структуры, в которой органично сочетаются принципы новой образовательной системы. В этой связи особая роль отводится классическим университетам как эталонным центрам знаний и более значимым становится университетское образование [4¹², с. 206–207].

К ведущим моделям университета, функционирующего в условиях глобализации, относят модели исследовательского, предпринимательского, регионального, проектно-ориентированного, виртуального университета¹³ [48].

¹⁰ Ушакова Е. В. Знаниеведение и философия: проблема соотношения в теории и образовании // Философия образования. – 2007. – Спецвып. № 1. – С. 20–26.

¹¹ Там же.

¹² Майер Г. В., Демкин В. П. Создание открытой системы образования в Сибири // Сб. докл. межд. конф. «Интернет. Общество. Личность» (1–5 февраля, 1999). – СПб., 1999. – С. 206–207.

¹³ Прохоров А. В. Модели университета в условиях глобализации // Известия высших учебных заведений. Поволжский регион. Гуманитарные науки. – 2013. – № 3 (27). – С. 56–66. Prokhorov A. V. University models within globalization Proceedings of higher educational institutions. Volga region. Humanities. – 2013. – No. 3 (27). – Pp. 56–66. <https://elibrary.ru/item.asp?id=2119004>



В настоящее время исследуются проблемы и противоречия обучения в высшем образовании в рамках открытой образовательной практики (*Open Educational Practice*)¹⁴ [14], определяются подходы к комплексному исследованию информационной образовательной среды в системе образования [15, 38]; вопросы глобального сотрудничества в виртуальном мире (*Virtual world global collaboration*)¹⁶ [10].

Особенностью нового мировоззрения является совокупность общечеловеческих ценностей, составляющих основу *открытого* гражданского общества, в котором рождается *коллективный разум как новое качество в отношениях между людьми*. Формирование коллективного разума, в свою очередь, ведет к идее создания таких образовательных структур, которые бы вовлекали в образовательный процесс *всех членов мирового сообщества* [53].

Происходит пересмотр пространства студенческой мобильности в условиях регионализации в глобальном высшем образовании (*student mobility spaces of the European Higher Education Area*) [24], исследуется специфика так называемого «образовательного регионализма» (*'educational regionalism'*) в государствах [13], сравнение межнациональных особенностей проблем мобильности высшего образования (*Higher education mobilities*) в евро-

пейских государствах [3]; проблемы мобильности, становления и развития академической профессии в области науки и техники [28].

Многие отечественные специалисты также связывают потребность в информатизации образования с необходимостью интеграции российского образования с мировой системой образования [38; 48; 50; 57]. Задача информатизации, стоящая перед российским государством, реализуется в различных отраслях отечественной социально-экономической жизни в направлении создания единого информационно-образовательного пространства в стране. Создание сети Интернет и широкое внедрение компьютерных систем в образовательный процесс позволяет регионам активно включаться в мировую информационную систему.

В связи с этими процессами исследуются проблемы и пути эффективного использования технологий информатизации в образовании [39]. Активно развиваются такие новые образовательные технологии, как электронные учебники, электронные факультеты, дистанционное обучение и др. Дистанционное обучение и внедрение интернет-технологий влекут изменения в интеллектуальной деятельности, познании и в общении.

Следует отметить, что большое внимание уделяется особенностям формирования и функционирования виртуальных университетов, появляющихся в последние годы в разных

¹⁴ Kaatrakoski H., Littlejohn A., Hood N. Learning challenges in higher education: an analysis of contradictions within Open Educational Practice // Higher Education. – 2017. – Vol. 74, Issue 4. – P. 599–615. DOI: <http://doi.org/10.1007/s10734-016-0067-z>

¹⁵ Гриншкун В.В. Определение подходов к комплексному исследованию информационной образовательной среды в системах общего, профессионального и дополнительного образования // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Информатизация образования. – 2019, Т. 16. – № 1. – С. 12–21.

Grinshkun V. V. Definition of approaches to complex research of information educational environment in general, professional and additional education systems Bulletin of the peoples' friendship University of Russia. Series: Informatization of education. – 2019, Т. 16. – No. 1. – Pp. 12–21. DOI: [10.22363/2312-8631-2019-16-1-12-21](https://elibrary.ru/item.asp?id=37197615) <https://elibrary.ru/item.asp?id=37197615>

¹⁶ Hill V., Knutzen K. B. Virtual world global collaboration: an educational quest // Information and Learning Science. – 2017. – Vol. 118, № 9/10. – P. 547–565. DOI: <https://doi.org/10.1108/ILS-02-2017-0010>

странах мира [40]. Известные мировые университеты предлагают открытые учебные курсы и программы повышения квалификации, исследуя степень успешности различных моделей онлайн-образования [15].

Исследователями классифицированы основные модели виртуальных университетов [40], в числе которых модель консорциума, традиционная модель университета с электронным обучением по отдельным образовательным программам, модель образовательных организаций дистанционного обучения и собственно модель виртуального университета. Описаны успешные модели функционирования виртуальных университетов в Великобритании, США, Италии, Южной Корее, России и других странах. В распространенной модели консорциума образовательные организации совместно разрабатывают онлайн курсы, предоставляют доступ к репозиторию курсов для обучающихся этих вузов. Наряду с успешными примерами реализации модели консорциума образовательных организаций в статье приводятся и отрицательные примеры функционирования таких объединений вузов [40].

Нацеленность образования на формирование целостно-эволюционного мышления человека

В глобализирующемся мире целью образования становится подготовка человека к работе в новых организационных структурах и широкое распространение информационных технологий, изменяющих организацию труда.

В сложившихся условиях именно информационная культура личности становится интегральным показателем уровня развития личности и его потенциала развития в системе образования [29].

Особую значимость приобретает исследование тенденций и механизмов развития критического мышления (*Critical Thinking*

Studies) в электронных образовательных средах (*E-Learning Environments*) [5; 54], с учетом физиологических особенностей сохранения внимания человека в образовательном процессе [2; 31].

В современных условиях необходим пересмотр образовательных целей, новые взгляды на природу обучения (*nature of learning*) [20]. Важно создание такой образовательной системы, которая формировала бы *мировоззрение общества, основанное на принципах единства существования человека и природы* (экологического знания (*Ecological knowledge; Understanding the codevelopment*) [19], перехода к диалогическому обучению (*a transition to dialogic teaching*) [23], в развитии адаптивных педагогических практик (*Developing adaptive teaching practices*) [1], с позиции философской концепции единства в мироустройстве (*philosophical conception of a constitution for the Earth*) [25]).

В основе такой системы должны лежать *фундаментальные знания*, среди которых высокое значение приобретают гуманитарные и междисциплинарные знания, формирующие целостно-эволюционное мышление человека.

В образовательной практике педагогами обосновывается реализация обучения на основе новых моделей его организации (*Gamifying education, e-Learning, Leading Online Education* [6; 7; 15]), освоения нового знания в условиях информационной образовательной среды, в рамках которой организуется экспериментальная и практико-преобразовательская деятельность учащихся над информационными объектами [34].

Складываются новые подходы к исследованию интеллектуальных способностей в детском возрасте [11; 46; 59]. Отмечается, что мир детства – особая социальная структура, а дети – отдельная социальная группа, в которой каждый ребенок – активно действующий

субъект. В качестве субъекта *ребенок аккумулирует, адаптирует и активно использует социальную информацию*, формируя собственное мнение, изучение которого позволяет получить объективную информацию об интересах, потребностях, целях, идеалах ребенка, тем самым прогнозируя социальную позицию будущих членов взрослого мира [46].

Заключение

В заключение обобщим выявленные основные *содержательные характеристики феномена социальной информации в образовании с позиции современных практик исследования российского и зарубежного сообщества*.

Определены основные подходы к пониманию и определению стремительно развивающейся в настоящее время социальной информации (с одной стороны, любая информация, вовлеченная в жизнедеятельность общества, с другой – непосредственно отражающая взаимодействия людей в социальных процессах). В социальной информации выделяются *семантический (содержание) и прагматический (ценность) аспекты* в рамках научно-технического подхода (*технологический смысл*) и социально-исторического бытия (*социокультурный смысл*).

Феномен социальной информации складывается и развивается в ситуации информационной перенасыщенности. Информация начинает выступать не просто в качестве социальной памяти, но именно как действующий

инструмент, в качестве средства принятия решений. Складывается ситуация информационного перенасыщения индивида, оказывая *существенное влияние на его познавательные возможности*.

Развитие открытой образовательной практики, открытых университетов, интернализации образования на основе интегрированных производственных систем, мультимедиа-технологий обработки информации, интегрированных информационно-телекоммуникационных систем. Методология построения таких интегрированных систем и технологий в значительной мере обобщается *принципом открытых систем*. На основе данной методологии реализуются идеи открытого университета как образовательной структуры, в которой органично сочетаются принципы новой образовательной системы.

В современных условиях важно создание образовательной системы, формирующей *мировоззрение общества, основанное на принципах единства существования человека и природы* (экологического знания (*Ecological knowledge; Understanding the codevelopment*), перехода к диалогическому обучению (*a transition to dialogic teaching*) в развитии адаптивных педагогических практик (*Developing adaptive teaching practices*)). В основе такой системы должны лежать *фундаментальные знания*, среди которых высокое значение приобретают, прежде всего, междисциплинарные знания, формирующие целостно-эволюционное мышление человека.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. **Beltramo J. L.** Developing adaptive teaching practices through participation in cogenerative dialogues // Teaching and Teacher Education. – 2017. – Vol. 63. – P. 326–337. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.01.007>
2. **Bradbury N. A.** Attention span during lectures: 8 seconds, 10 minutes, or more? // Advances in Physiology Education. – 2016. – Vol. 40 (4). – P. 509–513. DOI: <http://doi.org/10.1152/advan.00109.2016>



3. **Brooks R.** Higher education mobilities: A cross-national European comparison // *Geoforum*. – 2018. – Vol. 93. – P. 87–96. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.geoforum.2018.05.009>
4. **Chai Ch. S., Koh E., Lim Ch. P., Tsai Ch.-Ch.** Deepening ICT integration through multilevel design of Technological Pedagogical Content Knowledge // *Journal of Computers in Education*. – 2014. – Vol. 1 (1). – P. 1–17. DOI: <http://doi.org/10.1007/s40692-014-0002-1>
5. **Chou T.-L., Wu J.-J., Tsai C.-C.** Research Trends and Features of Critical Thinking Studies in E-Learning Environments // *Journal of Educational Computing Research*. – 2019. – Vol. 57 (4). – P. 1038–1077. DOI: <https://doi.org/10.1177/0735633118774350>
6. **Dichev Ch., Dicheva D.** Gamifying education: what is known, what is believed and what remains uncertain: a critical review // *International journal of educational technology in higher education*. – 2017. – Vol. 14. – P. 9. DOI: <http://doi.org/10.1186/s41239-017-0042-5>
7. **Faiella F., Ricciardi M.** Gamification and learning: a review of issues and research // *Journal of e-Learning and Knowledge Society*. – 2015. – Vol. 11 (3). – P. 13–21. DOI: <https://doi.org/10.20368/1971-8829/1072>
8. **Hamada M., Hassan M.** An Interactive Learning Environment for In-formation and Communication Theory // *Eurasia Journal of Mathematics Science and Technology Education*. – 2017. – Vol. 13 (1). – P. 35–59. DOI <https://doi.org/10.12973/eurasia.2017.00603a>
9. **Harley J. M., Poitras E. G., Jarrell A., Duffy M. C., Lajoie S. P.** Comparing virtual and location-based augmented reality mobile learning: emotions and learning outcomes // *Educational Technology Research and Development*. – 2016. – Vol. 64 (3). – P. 359–388. DOI: <https://doi.org/10.1007/s11423-015-9420-7>
10. **Hill V., Knutzen K. B.** Virtual world global collaboration: an educational quest // *Information and Learning Science*. – 2017. – Vol. 118 (9/10). – P. 547–565. DOI: <https://doi.org/10.1108/ILS-02-2017-0010>
11. **Husen T., Tuijnman A.** The contribution of formal schooling to the in-crease in intellectual capital // *Educational Researcher*. – 1991. – Vol. 20 (7). – P. 17–25. DOI: <https://doi.org/10.3102/0013189X020007017>
12. **Ifenthaler D., Adcock A. B., Erlandson B. E.** Challenges for Education in a Connected World: Digital Learning, Data Rich Environments, and Computer-Based Assessment // *Technology, Knowledge and Learning*. – 2014. – Vol. 19 (1–2), – P. 121–126. DOI: <http://doi.org/10.1007/s10758-014-9228-2>
13. **Jules T. D.** Mature regionalism’ and the genesis of ‘functional projects’: ‘educational regionalism’ in small (and micro-states) // *Globalisation, Societies and Education*. – 2017. – Vol. 15 (4). – P. 482–498. DOI: <https://doi.org/10.1080/14767724.2016.1264289>
14. **Kaatrakoski H., Littlejohn A., Hood N.** Learning challenges in higher education: an analysis of contradictions within Open Educational Practice // *Higher Education*. – 2017. – Vol. 74 (4). – P. 599–615. DOI: <http://doi.org/10.1007/s10734-016-0067-z>
15. **Kelly P., Koates H., Naylor R.** Leading Online Education from Participation to Success // *Educational Studies*. – 2016. – № 3. – P. 34–58. DOI: <http://doi.org/10.17323/1814-9545-2016-3-34-58>
16. **Koh J. H. L., Chai C. S., Benjamin W.** Technological Pedagogical Content Knowledge (TPACK) and Design Thinking: A Framework to Support ICT Lesson Design for 21st Century Learning // *Asia-Pacific Education Researcher*. – 2015. – Vol. 24 (3). – P. 535–543. DOI: <http://doi.org/10.1007/s40299-015-0237-2>
17. **Leidner D. E.** Globalization, culture, and information: Towards global knowledge transparency // *Journal of Strategic Information Systems*. – 2010. – Vol. 19 (2). – P. 69–77. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.jsis.2010.02.006>



18. **Lomonosova N. V., Zolkina A. V.** Digital learning resources: Enhancing efficiency within blended higher education // Вестник Новосибирского государственного педагогического университета. – 2018. – № 6. – С. 121–137. DOI: <https://doi.org/10.15293/2226-3365.1806.08> <https://elibrary.ru/item.asp?id=36655296>
19. **Manz E.** Understanding the codevelopment of modeling practice and ecological knowledge // Science Education. – 2012. – Vol. 96 (6). – P. 1071–1105. DOI: <http://doi.org/10.1002/sce.21030>
20. **McVey M.** Changing spaces of education: New perspectives on the nature of learning // International Review of Education. – 2013. – Vol. 59 (6). – P. 805–807. DOI: <http://doi.org/10.1007/s11159-013-9394-9>
21. **Pushkarev Yu. V., Pushkareva E. A.** Philosophical interpretation of knowledge and information: Knowledge value and information diversity in modern communication // XLinguae. – 2018. – Vol. 11 (3). – P. 176–184. DOI: <https://doi.org/10.18355/XL.2018.11.03.17>
22. **Scanlon E.** Technology enhanced learning in science: interactions, affordances and design based research // Journal of Interactive Media in Education. – 2010. – № 2. – P. Art. 8. DOI: <http://doi.org/10.5334/2010-8>
23. **Sedova K.** A case study of a transition to dialogic teaching as a process of gradual change // Teaching and Teacher Education. – 2017. – Vol. 67. – P. 278–290. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.06.018>
24. **Shields R.** Reconsidering regionalisation in global higher education: student mobility spaces of the European Higher Education Area // Compare: A Journal of Comparative and International Education. – 2016. – Vol. 46 (1). – P. 5–23. DOI: <https://doi.org/10.1080/03057925.2014.884348>
25. **Šmajš J.** The philosophical conception of a constitution for the Earth // Human Affairs. – 2015. – Vol. 25, Issue 3. – P. 342–361. DOI: <http://dx.doi.org/10.1515/humaff-2015-0028>
26. **Su C.** The effects of students' learning anxiety and motivation on the learning achievement in the activity theory based gamified learning environment // Eurasia Journal of mathematics, science and technology education. – 2017. – Vol. 13 (5). – P. 1229–1258. DOI: <https://doi.org/10.12973/eurasia.2017.00669a>
27. **Wohlin C., Šmite D., Brede Moe N.** A general theory of software engineering: balancing human, social and organizational capitals // Journal of Systems and Software. – 2015. – Vol. 109. – P. 229–242. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.jss.2015.08.009>
28. **Yonezawa A., Horta H., Osawa A.** Mobility, formation and development of the academic profession in science, technology, engineering and mathematics in East and South East Asia // Comparative Education. – 2016. – Vol. 52 (1). – P. 44–61. DOI: <https://doi.org/10.1080/03050068.2015.1125617>
29. **Аникина Н. В., Иванова И. А., Гордина С. В.** Информационная культура личности как интегральный показатель уровня развития индивида в системе непрерывного образования // Интеграция образования. – 2012. – № 4. – С. 108–113. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=18353928>
30. **Антонова Ю. В.** Генезис феномена информационной культуры // Человеческий капитал. – 2019. – № 1. – С. 9–19. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=36709878>
31. **Байгужин П. А., Шибкова Д. З., Айзман Р. И.** Факторы, влияющие на психофизиологические процессы восприятия информации в условиях информатизации образовательной среды // Science for Education Today. – 2019. – № 5. – С. 48–70. DOI: <http://dx.doi.org/10.15293/2658-6762.1905.04> URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=41271740>



32. **Балабанов П. И., Басалаева О. Г.** Особенности процессов коммуникации в науке, культуре и обществе // Вестник Кемеровского государственного университета культуры и искусств. – 2015. – № 32. – С. 127–132. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=24169657>
33. **Вакин В. А.** Информация как механизм управления социальной организацией // Вестник экономики, права и социологии. – 2014. – № 3. – С. 186–190. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=22120460>
34. **Васенина Е. А., Петухова М. В., Соболева Е. В.** Организация познавательной деятельности учащихся при изучении информатики в условиях информационной образовательной среды // Вестник педагогических инноваций. – 2018. – № 1. – С. 115–126. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=32695144>
35. **Вербицкая Н. О., До Б., Мазуркова А. А.** Ценностные трансформации в процессах непрерывного образования в условиях цифровой цивилизации // Вестник Южно-Уральского государственного университета. Серия: Образование. Педагогические науки. – 2018. – № 2. – С. 44–50. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=35003394>
36. **Гижа А. В.** Информация в сложных системах // Философская мысль. – 2018. – № 6. – С. 53–65. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=35144741>
37. **Гильмутдинова Н. А.** Социально-философский смысл феномена информации // Вестник Ульяновского государственного технического университета. – 2015. – № 1. – С. 24–28. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=23715196>
38. **Гриншкун В. В.** Определение подходов к комплексному исследованию информационной образовательной среды в системах общего, профессионального и дополнительного образования // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Информатизация образования. – 2019. – № 1. – С. 12–21. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=37197615>
39. **Гриншкун В. В.** Проблемы и пути эффективного использования технологий информатизации в образовании // Вестник Московского университета. Серия 20: Педагогическое образование. – 2018. – № 2. – С. 34–47. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=32833382>
40. **Гриншкун В. В., Краснова Г. А.** Виртуальные университеты: факторы успеха и перспективы развития // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Информатизация образования. – 2018. – Т. 15, № 1. – С. 7–17. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=32615370>
41. **Демина М. Г.** Концепт «общество знания» в реальности наблюдателей второго порядка // Ценности и смыслы. – 2018. – № 3. – С. 117–129. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=35303101>
42. **Журавлева Н. Н., Петрушкевич М. А.** Школьный медиа-холдинг как инновационная форма управления информационным пространством образовательной организации // Вестник педагогических инноваций. – 2017. – № 2. – С. 10–16. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=29326968>
43. **Заец А. А.** Информация как социальный феномен // Социально-гуманитарные знания. – 2016. – № 2. – С. 344–349. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=26318337>
44. **Казанова Н. В., Хлипун В. В.** Осмысление феномена информации в трудах основоположников информатики: взгляд через полвека // Известия Волгоградского государственного технического университета. Серия: Проблемы социально-гуманитарного знания. – 2015. – № 10. – С. 26–29. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=25112746>
45. **Матвеева Н. С.** Сетевое пространство и профессиональное образование // Вестник педагогических инноваций. – 2015. – № 4. – С. 50–53. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=25085276>



46. **Панина С. И.** Дети как носители социальной информации // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Социология. – 2007. – № 3. – С. 25–29. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=9613728>
47. **Протченко А. Н.** Образование в информатизации социума // Интеграция образования. – 2014. – № 3. – С. 77–82. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=22297401>
48. **Прохоров А. В.** Модели университета в условиях глобализации // Известия высших учебных заведений. Поволжский регион. Гуманитарные науки. – 2013. – № 3. – С. 56–66. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=21190043>
49. **Пушкарёв Ю. В., Пушкарёва Е. А.** Знаниевая парадигма в общественном развитии: основные концепции // Вестник Новосибирского государственного педагогического университета. – 2015. – № 3. – С. 55–62. DOI: <http://dx.doi.org/10.15293/2226-3365.1503.05> URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=23565664>
50. **Пушкарёв Ю. В., Пушкарёва Е. А.** Образование общества знания: специфика современного развития: монография. – Новосибирск: Изд-во НГПУ, 2014. – 196 с. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=24960634>
51. **Пушкарёв Ю. В., Пушкарёва Е. А.** Рефлексивные принципы развития личности в условиях изменяющегося информационного содержания // Science for Education Today. – 2019. – № 2. – С. 52–66. DOI: <http://dx.doi.org/10.15293/2658-6762.1902.04> URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=38191464>
52. **Пушкарёва Е. А.** Философский анализ интеграции образования и науки: монография. – Новосибирск: Изд-во НГПУ, 2014. – 195 с. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=24174773>
53. **Пушкарёва Е. А.** Ценностные основания современного взаимодействия образования и науки: монография. – Новосибирск: Изд-во НГПУ, 2014. – 172 с. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=24960640>
54. **Русакова С. П.** Развитие критического мышления с использованием веб-ресурса learningapps.org на уроках информатики // Вестник педагогических инноваций. – 2017. – № 4. – С. 93–100. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=32268692>
55. **Рыбин В. А., Денискин С. А.** Феномен и понятие информации: опыт интерпретации на примере систем природы и культуры // Вестник Пермского университета. Философия. Психология. Социология. – 2017. – № 1. – С. 5–13. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=29205136>
56. **Санакуев Н. Г.** Процессуально-деятельностный характер коммуникации // Вестник Волгоградского государственного университета. Серия 7: Философия. Социология и социальные технологии. – 2015. – № 2. – С. 133–142. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=24212945>
57. **Сковиков А.Г., Ускова Е. О.** Предпосылки и перспективы полипрофильного образования в эпоху цифровой экономики // Вестник педагогических инноваций. – 2018. – № 2. – С. 12–20. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=35223293>
58. **Сидоркина В. М., Полутина Н. С.** Трансформация ценности образования в виртуальном обществе // Интеграция образования. – 2014. – № 4. – С. 124–128. DOI: <http://doi.org/10.15507/Inted.077.018.201404.124> URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=22748980>
59. **Соболева Е. В.** Особенности проектирования цифрового образовательного пространства на основе применения игровой технологии // Science for Education Today. – 2019. – № 4. – С. 107–123. DOI: <http://dx.doi.org/10.15293/2658-6762.1904.07> URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=39256957>
60. **Труфанова Е. О.** Информационное перенасыщение: ключевые проблемы // Философские проблемы информационных технологий и киберпространства. – 2019. – № 1. – С. 4–21. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=41213222>



61. **Трофимов В. М.** Что есть точное знание и как оно обеспечивается в когнитивных процессах // Вестник Новосибирского государственного педагогического университета. – 2018. – № 4. – С. 141–157. DOI: <http://dx.doi.org/10.15293/2226-3365.1804.09> URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=35605575>
62. **Храпова В. А.** Текст в эпоху информационного общества (становление новой парадигмы) // Лингвориторическая парадигма: теоретические и прикладные аспекты. – 2008. – № 11. – С. 97–103. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=21610532>
63. **Черникова Е. Г., Пташко Т. Г., Перебийнос А. Е., Сиврикова Н. В.** Личностные ценности подростков малого и большого города и риски в процессе их формирования // Science for Education Today. – 2019. – Т. 9, № 2. – С. 215–233. DOI: <http://dx.doi.org/10.15293/2658-6762.1902.15> URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=38191475>
64. **Шуб М. Л.** Социальная, коллективная и культурная память: новый подход к определению смысловых границ понятий // Обсерватория культуры. – 2017. – Т. 14, № 1. – С. 4–11. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=29037229>
65. **Юдалевич Н. В.** Информационный мусор как феномен современного общества // Бизнес-образование в экономике знаний. – 2016. – № 2. – С. 119–122. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=26128191>



Yury Viktorovich Pushkarev,
Candidate of Philosophical Sciences, Associate Professor,
Law and Philosophy Department,
Novosibirsk State Pedagogical University, Novosibirsk, Russian Federation.
ORCID ID: <http://orcid.org/0000-0001-5919-7221>
E-mail: pushkarev73@mail.ru

Elena Aleksandrovna Pushkareva,
Doctor of Philosophical Sciences, Professor,
Law and Philosophy Department,
Novosibirsk State Pedagogical University, Novosibirsk, Russian Federation.
ORCID ID: <http://orcid.org/0000-0002-1857-6783>
E-mail: pushkarev73@mail.ru

The phenomenon of social information in education: Modern research practices (a critical review)

Abstract

Introduction. *The article presents a study of the issue of personality formation in information society. The purpose of the study is to identify the content characteristics of the phenomenon of social information in education from Russian and international perspectives of modern research practices.*

Materials and Methods. *In this research the authors employed a philosophical methodology, namely, general scientific methods of theoretical knowledge, methods of system analysis, comparison and generalization of international and Russian studies on the problem of personality formation in modern conditions of information society.*

Results. *The authors identify the main approaches to understanding and defining contemporary social information. The study reveals the characteristic features of the phenomenon of social information in the situation of information saturation, which has a significant impact on the cognitive capabilities of the individual. The article clarifies the ideas about the specifics of modern scientific communication, development of open educational practice, open universities, internalization of education on the basis of integrated production systems, multimedia technologies of information processing, integrated information and telecommunication systems. It is noted that the construction of such integrated systems and technologies is largely generalized by the principle of open systems. The authors identify the specifics of virtualization in modern educational practice as mediated by computer technologies of educational communication. The authors reveal the influence of this process on value orientations of the personality, specifically, on the values of education. The study emphasizes high importance of fundamentality in education and formation of the need for holistic evolutionary thinking of individuals.*

Conclusions. *In conclusion, the article summarizes the content characteristics of the phenomenon of social information in education for the formation of personality in modern conditions of information society.*

Keywords

Phenomenon of social information; Development of information society; Values of information development; Formation of personality; Education; Information in education; Influence of information; Acquisition of information.

**REFERENCES**

1. Beltramo J. L. Developing adaptive teaching practices through participation in cogenerative dialogues. *Teaching and Teacher Education*, 2017, vol. 63, pp. 326–337. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.01.007>
2. Bradbury N. A. Attention span during lectures: 8 seconds, 10 minutes, or more? *Advances in Physiology Education*, 2016, vol. 40 (4), pp. 509–513. DOI: <http://doi.org/10.1152/advan.00109.2016>
3. Brooks R. Higher education mobilities: A cross-national European comparison. *Geoforum*, 2018, vol. 93, pp. 87–96. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.geoforum.2018.05.009>
4. Chai Ch. S., Koh E., Lim Ch. P., Tsai Ch.-Ch. Deepening ICT integration through multilevel design of technological pedagogical content knowledge. *Journal of Computers in Education*, 2014, vol. 1 (1), pp. 1–17. DOI: <http://doi.org/10.1007/s40692-014-0002-1>
5. Chou T.-L., Wu J.-J., Tsai C.-C. Research trends and features of critical thinking studies in e-learning environments. *Journal of Educational Computing Research*, 2019, vol. 57 (4), pp. 1038–1077. DOI: <https://doi.org/10.1177/0735633118774350>
6. Dichev Ch., Dicheva D. Gamifying education: What is known, what is believed and what remains uncertain: A critical review. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 2017, vol. 14, p. 9. DOI: <http://doi.org/10.1186/s41239-017-0042-5>
7. Faiella F., Ricciardi M. Gamification and learning: A review of issues and research. *Journal of e-Learning and Knowledge Society*, 2015, vol. 11 (3), pp. 13–21. DOI: <https://doi.org/10.20368/1971-8829/1072>
8. Hamada M., Hassan M. An interactive learning environment for information and communication theory. *Eurasia Journal of Mathematics Science and Technology Education*, 2017, vol. 13 (1), pp. 35–59. DOI: <http://doi.org/10.12973/eurasia.2017.00603a>
9. Harley J. M., Poitras E. G., Jarrell A., Duffy M. C., Lajoie S. P. Comparing virtual and location-based augmented reality mobile learning: Emotions and learning outcomes. *Educational Technology Research and Development*, 2016, vol. 64 (3), pp. 359–388. DOI: <https://doi.org/10.1007/s11423-015-9420-7>
10. Hill V., Knutzen K. B. Virtual world global collaboration: An educational quest. *Information and Learning Science*, 2017, vol. 118 (9/10), pp. 547–565. DOI: <https://doi.org/10.1108/ILS-02-2017-0010>
11. Husen T., Tuijnman A. The contribution of formal schooling to the increase in intellectual capital. *Educational Researcher*, 1991, vol. 20 (7), pp. 17–25. DOI: <https://doi.org/10.3102/0013189X020007017>
12. Ifenthaler D., Adcock A. B., Erlandson B. E. Challenges for education in a connected world: Digital learning, data rich environments, and computer-based assessment-introduction to the inaugural special issue of technology, knowledge and learning. *Technology, Knowledge and Learning*, 2014, vol. 19 (1–2), pp. 121–126. DOI: <http://doi.org/10.1007/s10758-014-9228-2>
13. Jules T. D. 'Mature regionalism' and the genesis of 'functional projects': 'Educational regionalism' in small (and micro-states). *Globalisation, Societies and Education*, 2017, vol. 15 (4), pp. 482–498. DOI: <https://doi.org/10.1080/14767724.2016.1264289>
14. Kaatrakoski H., Littlejohn A., Hood N. Learning challenges in higher education: An analysis of contradictions within Open Educational Practice. *Higher Education*, 2017, vol. 74 (4), pp. 599–615. DOI: <http://doi.org/10.1007/s10734-016-0067-z>



15. Kelly P., Koates H., Naylor R. Leading Online education from participation to success. *Educational Studies*, 2016, no. 3, pp. 34–58. DOI: <http://doi.org/10.17323/1814-9545-2016-3-34-58>
16. Koh J. H. L., Chai C. S., Benjamin W. Technological pedagogical content knowledge (TPACK) and design thinking: A framework to support ICT lesson design for 21st century learning. *Asia-Pacific Education Researcher*, 2015, vol. 24 (3), pp. 535–543. DOI: <http://doi.org/10.1007/s40299-015-0237-2>
17. Leidner D. E. Globalization, culture, and information: Towards global knowledge transparency. *Journal of Strategic Information Systems*, 2010, vol. 19 (2), pp. 69–77. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.jsis.2010.02.006>
18. Lomonosova N. V., Zolkina A. V. Digital learning resources: Enhancing efficiency within blended higher education. *Novosibirsk State Pedagogical University Bulletin*, 2018, vol. 8 (6), pp. 121–137. DOI: <http://dx.doi.org/10.15293/2226-3365.1806.08>
19. Manz E. Understanding the codevelopment of modeling practice and ecological knowledge. *Science Education*, 2012, vol. 96 (6), pp. 1071–1105. DOI: <http://doi.org/10.1002/sce.21030>
20. McVey M. Changing spaces of education: New perspectives on the nature of learning. *International Review of Education*, 2013, vol. 59 (6), pp. 805–807. DOI: <http://doi.org/10.1007/s11159-013-9394-9>
21. Pushkarev Yu. V., Pushkareva E. A. Philosophical interpretation of knowledge and information: Knowledge value and information diversity in modern communication. *XLinguae*, 2018, vol. 11 (3), pp. 176–184. DOI: <https://doi.org/10.18355/XL.2018.11.03.17>
22. Scanlon E. Technology enhanced learning in science: Interactions, affordances and design based research. *Journal of Interactive Media in Education*, 2010, no. 2, pp. Art. 8. DOI: <http://doi.org/10.5334/2010-8>
23. Sedova K. A case study of a transition to dialogic teaching as a process of gradual change. *Teaching and Teacher Education*, 2017, vol. 67, pp. 278–290. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.06.018>
24. Shields R. Reconsidering regionalisation in global higher education: Student mobility spaces of the European higher education area. *Compare: Journal of Comparative and International Education*, 2016, vol. 46 (1), pp. 5–23. DOI: <https://doi.org/10.1080/03057925.2014.884348>
25. Šmajš J. The philosophical conception of a constitution for the Earth. *Human Affairs*, 2015, vol. 25 (3), pp. 342–361. DOI: <http://dx.doi.org/10.1515/humaff-2015-0028>
26. Su C. The effects of students' learning anxiety and motivation on the learning achievement in the activity theory based gamified learning environment. *Eurasia Journal of Mathematics, Science and Technology Education*, 2017, vol. 13 (5), pp. 1229–1258. DOI: <https://doi.org/10.12973/eurasia.2017.00669a>
27. Wohlin C., Šmite D., Brede Moe N. A general theory of software engineering: balancing human, social and organizational capitals. *Journal of Systems and Software*, 2015, vol. 109, pp. 229–242. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.jss.2015.08.009>
28. Yonezawa A., Horta H., Osawa A. Mobility, formation and development of the academic profession in science, technology, engineering and mathematics in East and South East Asia. *Comparative Education*, 2016, vol. 52 (1), pp. 44–61. DOI: <https://doi.org/10.1080/03050068.2015.1125617>
29. Anikina N. V., Ivanova I. A., Gordina S. V. Information culture of a personality as an integral indicator of a person's development in the system of a life-long education. *Integration of Education*, 2012, no. 4, pp. 108–113. (In Russian) URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=18353928>



30. Antonova Yu. V. Genesis of information culture phenomenon. *Human Capital*, 2019, no. 1, pp. 9–19. (In Russian) URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=36709878>
31. Baiguzhin P. A., Shibkova D. Z., Aizman R. I. Factors affecting psychophysiological processes of information perception within the context of education informatization. *Science for Education Today*, 2019, vol. 9 (5), pp. 48–70. (In Russian) DOI: <http://dx.doi.org/10.15293/2658-6762.1905.04>
32. Balabanov P. I., Basalaeva O. G. Features of Communication Processes in Science, Culture and Society. *Bulletin of Kemerovo State University of Culture and Arts*, 2015, no. 32, pp. 127–132. (In Russian) URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=24169657>
33. Vakin V. A. Information as a Mechanism of Social Organization Management. *Journal of Economics, Law and Sociology*, 2014, no. 3, pp. 186–190. (In Russian) URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=22120460>
34. Vasenina E. A., Petuchova M. V., Soboleva E. V. Organization of cognitive activity of students in the study of computer science in the conditions of informatively-educational environment. *Journal of Pedagogical Innovations*, 2018, no. 1, pp. 115–126. (In Russian) URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=32695144>
35. Verbitskaya N. O., Do B., Mazurkova A. A. Values transformations in the processes of continuing education in the conditions of digital civilization. *Bulletin of South Ural state University. Series: Education. Pedagogical Science*, 2018, vol. 10 (2), pp. 44–50. (In Russian) URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=35003394>
36. Giza A. V. Information in complex systems. *Philosophical Thought*, 2018, no. 6, pp. 53–65. (In Russian) URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=35144741>
37. Gilmutdinova N. A. Socio-philosophical sense of the phenomenon of information. *Bulletin of Ulyanovsk State Technical University*, 2015, no. 1, pp. 24–28. (In Russian) URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=23715196>
38. Grinshkun V. V. Definition of approaches to complex research of information educational environment in general, professional and additional education systems. *Bulletin of the Peoples' Friendship University of Russia. Series: Informatization of Education*, 2019, vol. 16 (1), pp. 12–21. (In Russian) DOI: <https://doi.org/10.22363/2312-8631-2019-16-1-12-21> URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=37197615>
39. Grinshkun V. V. Problems and ways of informatization technologies in education effective use. *Bulletin of Moscow University. Series 20: Teacher Education*, 2018, no. 2, pp. 34–47. (In Russian) URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=32833382>
40. Grinshkun V. V., Krasnova G. A. Virtual universities: Factors of success and prospects of development. *Bulletin of the peoples' friendship University of Russia. Series: Informatization of Education*, 2018, vol. 15 (1), pp. 7–17. (In Russian) DOI: <https://doi.org/10.22363/2312-8631-2018-15-1-7-17> URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=32615370>
41. Demina M. G. The concept of "knowledge society" in reality of the second-order observers. *Values and Meanings*, 2018, no. 3, pp. 117–129. (In Russian) URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=35303101>
42. Zhuravleva N. N., Petrushkevich M. A. The school media holding as an innovative form of information management education organization. *Journal of Pedagogical Innovations*, 2017, no. 2, pp. 10–16. (In Russian) URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=29326968>
43. Zaets A. A. Some features of concept "information" in modern philosophy. *Social and humanitarian Knowledge*, 2016, no. 2, pp. 344–349. (In Russian) URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=26318337>



44. Kazanova N. V., Khlipun V. V. Understanding the phenomenon of information in the works of founders of informatics: A view through half a century. *Proceedings of Volgograd State Technical University. Series: Problems of Social and Humanitarian Knowledge*, 2015, vol. 24 (10), pp. 26–29. (In Russian) URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=25112746>
45. Matveeva N. S. Network space and vocational education. *Journal of Pedagogical Innovations*, 2015, no. 4, pp. 50–53. (In Russian) URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=25085276>
46. Panina S. I. Children as source of social data. *Bulletin of the Peoples' Friendship University of Russia. Series: Sociology*, 2007, no. 3, pp. 25–29. (In Russian) URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=9613728>
47. Protchenko A. N. Education in Informatization of society. *Integration of Education*, 2014, no. 3, pp. 77–82. (In Russian) DOI: <https://doi.org/10.15507/inted.076.018.201403> URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=22297401>
48. Prokhorov A. V. University models within globalization. *Proceedings of Higher Educational Institutions. Volga Region. Humanities*, 2013, no. 3, pp. 56–66. (In Russian) URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=21190043>
49. Pushkarev Y. V., Pushkareva E. A. Knowledge paradigm in social development: Basic concepts. *Novosibirsk State Pedagogical University Bulletin*, 2015, vol. 5 (3), pp. 55–62. (In Russian) DOI: <http://dx.doi.org/10.15293/2226-3365.1503.05> URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=23565664>
50. Pushkarev Y. V., Pushkareva E. A. *Education of knowledge society: Specificity of modern development*. Monograph. Novosibirsk, Novosibirsk State Pedagogical University Publ., 2014, 196 p. (In Russian) URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=24960634>
51. Pushkarev Y. V., Pushkareva E. A. Reflexive principles of personal development in the changing information content. *Science for Education Today*, 2019, vol. 9 (2), pp. 52–66. (In Russian) DOI: <http://dx.doi.org/10.15293/2658-6762.1902.04> URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=38191464>
52. Pushkareva E. A. *Philosophical analysis of the integration of education and science*. Monograph. Novosibirsk, Novosibirsk State Pedagogical University Publ., 2014, 172 p. (In Russian) URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=24174773>
53. Pushkareva E. A. *Value foundations of interaction between modern education and science*. Monograph. Novosibirsk, Novosibirsk State Pedagogical University Publ., 2014, 172 p. (In Russian) URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=24960640>
54. Rusakova S. P. Development of critical thinking using the web resource LearningApps.org on the informatics lessons. *Journal of Pedagogical Innovations*, 2017, no. 4, pp. 93–100. (In Russian) URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=32268692>
55. Rybin V. A., Deniskin S. A. The phenomenon and the concept of information: The experience of the interpretation of the example of biological and cultural systems. *Bulletin of Perm University. Philosophy. Psychology. Sociology*, 2017, no. 1, pp. 5–13. (In Russian) DOI: <https://doi.org/10.17072/2078-7898/2017-1-5-13> URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=29205136>
56. Sanakuev N. G. Procedural and pragmatist character of communication. *Bulletin of Volgograd State University. Series 7: Philosophy. Sociology and Social Technologies*, 2015, no. 2, pp. 133–142. (In Russian) URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=24212945>
57. Sidorkina V. M., Polutina N. S. Transformation of the value of education in a virtual society. *Integration of Education*, 2014, no. 4, pp. 124–128. (In Russian) DOI: <https://doi.org/10.15507/Inted.077.018.201404.124> URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=22748980>



58. Skovikov A. G., Uskova E. O. Prerequisites and prospects of multi-profile education in the era of digital economy. *Journal of Pedagogical Innovations*, 2018, no. 2, pp. 12–20. (In Russian) URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=35223293>
59. Soboleva E. V. Characteristic features of designing digital learning environments based on gaming technology. *Science for Education Today*, 2019, vol. 9 (4), pp. 107–123. (In Russian) DOI: <http://dx.doi.org/10.15293/2658-6762.1904.07>
60. Trufanova E. O. Information oversaturation: Key problems. *Philosophical Problems of Information Technologies and Cyberspace*, 2019, no. 1, pp. 4–21. (In Russian) DOI: <https://doi.org/10.17726/phiIT.2019.1.16.1> URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=41213222>
61. Trofimov V. M. What is the exact knowledge and how it is produced in the cognitive processes. *Novosibirsk State Pedagogical University Bulletin*, 2018, vol. 8 (4), pp. 141–157. (In Russian) DOI: <http://dx.doi.org/10.15293/2226-3365.1804.09> URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=35605575>
62. Khrapova V. A. Text in information society epoch (formation of new paradigm). *Linguistic Paradigm: Theoretical and Applied Aspects*, 2008, no. 11, pp. 97–103. (In Russian) URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=21610532>
63. Chernikova E. G., Ptashko T. G., Perebeynos A. E., Sivrikova N. V. Adolescents' personal values in towns and cities and risks in their development. *Science for Education Today*, 2019, vol. 9, no. 2, pp. 215–233. DOI: <http://dx.doi.org/10.15293/2658-6762.1902.15>
64. Shub M. L. Social, collective, and cultural memory: a new approach to the definition of the semantic borders of concepts. *Observatory of Culture*, 2017, vol. 14 (1), pp. 4–11. (In Russian) URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=29037229>
65. Iudalevich N. V. Information garbage as phenomenon of modern society. *Business Education in the Knowledge Economy*, 2016, no. 2, pp. 119–122. (In Russian) URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=26128191>

Submitted: 02 October 2019

Accepted: 08 November 2019

Published: 31 December 2019



This is an open access article distributed under the Creative Commons Attribution License which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original work is properly cited. (CC BY 4.0).



www.sciforedu.ru

МАТЕМАТИКА
И ЭКОНОМИКА
ДЛЯ ОБРАЗОВАНИЯ

**MATHEMATICS AND ECONOMICS
FOR EDUCATION**



© Г. П. Озерова, Г. Ф. Павленко

DOI: [10.15293/2658-6762.1906.05](https://doi.org/10.15293/2658-6762.1906.05)

УДК 378+004

Прогнозирование успешности студентов при смешанном обучении с использованием данных учебной аналитики

Г. П. Озерова, Г. Ф. Павленко (Владивосток, Россия)

Проблема и цель. Статья посвящена проблемам прогнозирования успешности студентов, обучающихся с использованием online-платформ. Цель статьи – выявить особенности прогнозирования успешности студентов при смешанном обучении на основе данных учебной аналитики.

Методология. Основными методами исследования являются: теоретический анализ и обобщение научно-исследовательских работ, теоретические и практические методы педагогического исследования, методы статистической обработки эмпирических данных, методы машинного обучения и методы моделирования случайных событий.

Результаты. Проведенное исследование выявило, что прогнозирование должно осуществляться на основе критериев, определяющих успешность обучения, метрики для которых можно получить на основе данных учебной аналитики. Классификацию студентов на группы успешности по выбранным критериям необходимо проводить для каждого контрольно-измерительного инструмента непосредственно после его выполнения студентами, чтобы своевременно выявить обучающихся, нуждающихся в особом внимании со стороны преподавателя. Для прогнозирования успешности обучения других потоков студентов целесообразно накапливать информацию о динамике переходов обучающихся между группами успешности, используя дискретные цепи Маркова.

Заключение. Прогнозирование успешности студентов на основе данных учебной аналитики позволяет выделить обучающихся «группы риска», предсказывать распределение студентов по группам успешности и при необходимости корректировать учебно-методические материалы.

Ключевые слова: успешность обучения; смешанное обучение; система управления обучением; учебная аналитика; прогнозирование; классификация; дискретные цепи Маркова.

Постановка проблемы

В последние годы смешанное обучение (комбинация традиционного и online обучения)

стало одной из самых востребованных образовательных технологий в связи с растущим внедрением систем управления обучением

Озерова Галина Павловна – кандидат технических наук, доцент кафедры механики и математического моделирования, Инженерная школа, Дальневосточный федеральный университет.

E-mail: ozerovalp@dvfu.ru

Павленко Галина Федоровна – кандидат технических наук, доцент кафедры бизнес-информатики и экономика-математических методов, Школа экономики и менеджмента, Дальневосточный федеральный университет.

E-mail: pavlenkogf@dvfu.ru

(LMS) в образовательный процесс [1, с. 4]. В России самой популярной системой с открытым и сходным кодом является Moodle, ее используют более 65 % вузов. В ряде университетов внедрена Blackboard, самая распространенная в мире система с закрытым исходным кодом. LMS поддерживает вовлечение студентов в учебный процесс, создает условия для активного взаимодействия студентов и преподавателей, осуществляет сбор данных о поведении обучающихся на online платформе [2, с. 3–4]. Наличие системы организации обучения, достижения в области статистики, быстрое развитие программных и аналитических методов, а также возможность применения принципов бизнес-аналитики к процессу обучения, привели к появлению учебной аналитики как одного из наиболее перспективных направлений исследований в области компьютерной поддержки образования [3, с. 298].

Учебная аналитика – это измерение, сбор, анализ и представление данных об обучающихся и их действиях с целью понимания и оптимизации учебного процесса и той среды, где это этот процесс происходит [4, с. 336–337]. Анализ таких данных позволяет контролировать регулярность занятий слушателя, осуществлять мониторинг его успеваемости, следить за ходом выполнения контрольных заданий [5, с. 145]. В последние годы учебная аналитика послужила концептуальной основой для анализа образовательных данных online курсов [6], прогнозирования успешности обучающихся [9–25], сбора данных об их поведении и своевременного вмешательства преподавателя в процесс обучения [7].

В данной работе проверяется гипотеза о том, что при смешанной модели данные учебной аналитики LMS наряду с экспертным мнением преподавателя позволяют прогнозировать успешность студентов. Понятие «успеш-

ность обучения» имеет разную трактовку, некоторые ученые связывают его с успеваемостью студентов, Б. Г. Ананьев определяет его как «оптимальное сочетание темпа, напряженности, индивидуального своеобразия (стиля) учебной работы, степени прилежания и усилий, которые прилагает обучаемый для достижения определенных результатов» [8, с. 442].

На основе данных учебной аналитики LMS можно получить большой массив эмпирических данных о поведении студента на online платформе, определяющих вовлеченность, непрерывность, результативность, самостоятельность и другие аспекты учебной деятельности студента [9, с. 9]. Модели прогнозирования только на основе этих данных позволяют соотнести текущую деятельность обучающегося с его будущими перспективами, например, «забросить учебу» или получить высокий итоговый результат. В [10, с. 41] отмечается, что такую диагностику необходимо проводить как можно раньше, чтобы у преподавателей было достаточно времени для проведения образовательных мероприятий, способствующих повышению успешности обучения студента.

Одной из возможностей учебной аналитики является накопление данных о поведении студентов, обучавшихся в предыдущие временные периоды. Это позволяет выделить группы студентов со сходным поведением и при прогнозировании учитывать накопленный «опыт», а не только текущую информацию о деятельности студента [11].

В работе [12] отмечается, что для прогнозирования чаще всего используются линейные модели, такие как линейная регрессия [13–15] и логистическая регрессия [16] из-за их простоты и возможности интерпретировать линейные закономерности между данными учебной аналитики и достижениями студентов. В [13] авторы использовали online данные

о поведении более 220 студентов инженерных специальностей для изучения факторов, влияющих на успешность их обучения. В [14] описывается методика прогнозирования прогресса студентов средствами регрессионного анализа на основе более 20 эмпирических показателей. В работе [15] на основе k-medoids кластеризации студенты были разделены на группы успешности выполнения самостоятельной работы. Затем на основе регрессионных моделей сформулированы стратегии поддержки студентов каждой группы.

Метод опорных векторов (Supported Vector Machine), относящийся к алгоритмам линейного машинного обучения с учителем, в контексте прогнозирования использовался для нескольких целей [17; 18]. Например, в [17] авторы прогнозируют отсев обучающихся на массовых открытых онлайн курсах платформ Coursera и EdX. В [18] метод применяется для прогнозирования готовности студента выполнить контрольное задание.

Другим методом прогнозирования является использование деревьев решений (Decision Trees). В [19] с помощью интеллектуального анализа данных и деревьев решений выделяется несколько моделей поведения студентов при online обучении, которые определяют способ взаимодействия обучающегося с содержимым, его длительность и перспективу завершения online курса. В [20] предлагается классификационная модель для выявления студентов, которые могут «забросить» учебу в течение одной недели. Для моделирования используется байесовский классификатор и алгоритм C 4.5 построения дерева решений. Результаты исследования показали, что коэффициент удержания был бы выше, если бы преподаватели своевременно вмешивались в процесс обучения на основе результатов прогнозирования.

В работах [21] для прогнозирования использовался алгоритм «случайный лес» (Random Forest), суть которого заключается в использовании большого количества деревьев решения, каждое из которых само по себе дает очень невысокое качество классификации, но за счет их большого количества получается хороший результат [12]. Пример использования алгоритма для прогноза отсева обучающихся показан в работе [21]. Авторы разработали разные модели деревьев решений, в том числе Random Forest, оценили точность прогноза и показали, что использование последней улучшает точность прогноза до 91 %. Также были отмечены проблемы с производительностью и масштабированием модели.

В работе [5] прогнозирование выполняется на основе вероятностной марковской модели. Авторами предлагается отслеживать индивидуальные траектории прохождения слушателями курса и на их основе определять вероятности переходов между группами слушателей по успеваемости в процессе обучения. Это позволяет предсказывать результаты выполнения заданий курса разными категориями обучающихся.

Кроме перечисленных методов для прогнозирования успешности обучения на основе данных учебной аналитики используются нейронные сети [22], общие байесовские сети [23], модели Probabilistic Soft Logic [24], классификационные модели машинного обучения [25].

Определенная часть элементов учебного процесса при смешанном обучении может быть полностью реализована на online платформе. Прежде всего, это самостоятельная работа студентов, а также выполнение различных контрольно-измерительных мероприятий текущего и промежуточного контроля. Для оценки качества самостоятельной работы применяется совокупность показателей [26,

с. 141–142], которые при смешанном обучении могут быть рассчитаны на основе данных учебной аналитики. Учебную аналитику используют и для анализа выполнения студентами контрольно-измерительных заданий [27, с. 566]. Кроме того, при смешанном обучении преподаватель может непосредственно наблюдать за студентами на аудиторном занятии, его экспертные оценки могут дополнить данные для прогнозирования успешности обучения, что позволит улучшить прогнозирующие характеристики моделей.

Целью данной работы является выявление особенностей прогнозирования успешности обучения студентов для дисциплин, реализуемых по технологии смешанного обучения.

Методология исследования

Основными методами исследования являются: теоретический анализ и обобщение научно-исследовательских работ, теоретические и практические методы педагогического исследования, методы статистической обработки эмпирических данных, методы машинного обучения и методы моделирования случайных событий.

Эмпирическая база. В исследовании использовались данные учебной аналитики о действиях в LMS BlackBoard 538 студентов первого курса Инженерной школы Дальневосточного федерального университета при изучении дисциплины «Информационные технологии». Дисциплина реализовывалась в формате смешанного обучения в 2018–2019 учебном году. Полностью на online платформе студенты выполняли самостоятельную работу и контрольные задания текущей и промежуточной аттестации. Работа преподавателей была организована таким образом, что учет остальных видов деятельности и процесс взаимодействия со студентами по проверке заданий и

проведения консультаций также осуществлялся на online платформе. Всего на online платформе было реализовано 50 контрольных точек (элементов курса, которые предусматривают взаимодействие с обучающимся), объединенных в 5 модулей.

Переменные исследования. Независимые переменные, используемые в моделях прогнозирования, и их описание приведено в таблице 1. На выполнение каждого контрольно-измерительного задания студенту отводилось некоторое время, вычисление показателей осуществлялось непосредственно после окончания срока (для раннего прогнозирования) и по окончании изучения модуля (для прогнозирования успешности следующих потоков обучающихся).

Описание модели для раннего прогнозирования. Для раннего прогнозирования успешности обучения проводилась классификация студентов на группы методом машинного обучения Random Forest. Количество групп может быть любым, в данном исследовании использовались три группы:

- 1 группа – высокий уровень успешности;
- 2 группа – средний уровень успешности;
- 3 группа – низкий уровень успешности.

Классификация методом Random Forest основана на задаче классификации с учителем. Формально эту задачу можно описать в следующем виде. Пусть X – множество описаний объектов, Y – конечное множество номеров классов. Существует отображение $f: X \rightarrow Y$, значения которого известны только на объектах конечной обучающей выборки $X_m = (x_1, y_1), \dots, (x_m, y_m)$, y_i – номера класса. Требуется построить алгоритм $f_a: X \rightarrow Y$, способный классифицировать произвольный объект $x \in X$.

Описание независимых переменных

Predictor Variables

Переменная	Описание
f_1 , (дни)	своевременность выполнения: значение показателя равно 0, если задание выполнено в определенный преподавателем интервал времени, в противном случае – количество дней от даты окончания периода и до первой выполненной попытки
f_2 , (%)	результативность, определяется как максимальный результат всех попыток в определенный интервал времени, если задание выполнено вовремя, или средний результат попыток, в противном случае
f_3 , (час)	периодичность и непрерывность выполнения заданий, определяется как время, проведенное студентом на курсе в заданный период времени
f_4 , (%)	самостоятельность выполнения, вычисляется как отношение количества результативных попыток к общему количеству попыток (если студент выполняет слишком много нерезультативных попыток, скорее всего он использует недобросовестные методы выполнения: ищет известные задания и пользуется готовыми ответами)
f_5 , (балл от 1 до 10)	результат собеседования и ответов на вопросы, используется только для тех заданий, которые проверяются преподавателем, для заданий, проверяемых автоматически, этот показатель одинаков для всех студентов

В нашем случае объект представляет собой признаковый вектор $x = (f_1(x), f_2(x), \dots, f_n(x))$, каждый элемент которого является числовым значением и описывает некоторый аспект поведения студента при выполнении контрольно-измерительного задания. А обучающая выборка строится на основе сформулированных преподавателем набором правил для каждой независимой переменной. Перед применением классификационного алгоритма все входные данные нормировались.

Описание модели прогнозирования для следующих групп обучающихся. После выполнения каждого контрольно-измерительного инструмента студенты могут переходить из одной из одной группы успешности освоения дисциплины в другую. Отслеживая такие переходы по каждому студенту, можно рассчитать вероятности переходов между группами

по каждому контрольно-измерительному элементу. Это позволит применить классическую модель Маркова для прогнозирования успешности студентов, проходящих обучение в следующий период времени.

Пусть дисциплина содержит n контрольно-измерительных инструментов. Для анализа успешности выполнения r -го контрольно-измерительного инструмента ($r = 2..n$) строится ориентированный граф, вершины которого соответствуют номерам групп, а дуги – количествам переходов студентов из одной группы в другую после выполнения задания r по отношению к распределению студентов после выполнения задания $r-1$. Матрица смежности графа для r -го контрольно-измерительного инструмента имеет вид:

$$A_r = \begin{pmatrix} a_{11}^r & a_{12}^r & a_{13}^r \\ a_{21}^r & a_{22}^r & a_{23}^r \\ a_{31}^r & a_{32}^r & a_{33}^r \end{pmatrix},$$

где a_{ij}^r – количество переходов студентов из группы i в j после прохождения r -го инструмента.

Вероятности переходов студента из одной группы в другую определяются матрицей P^r , каждый элемент которой вычисляется по формуле:

$$p_{ij}^r = \frac{a_{ij}^r}{S_i^r}, \quad S_i^r = \sum_{j=1}^3 a_{ij}^r. \quad (1)$$

Таким образом, для курса, состоящего из n контрольно-измерительных инструментов, строится P^2, P^3, \dots, P^n матриц переходов, каждая из которых описывает дискретную цепь Маркова. Матрицу переходов по группам успешности, например, для модуля, включающего контрольно-измерительные инструменты от r_1 до r_2 , можно вычислить по формуле:

$$P = \prod_{i=r_1+1}^{r_2} P^i. \quad (2)$$

Имея матрицы перехода P^2, P^3, \dots, P^n , можно прогнозировать вероятность распределения студентов по группам успешности при

повторном прохождении курса (другими студентами или в следующем учебном году). Если после выполнения заданий r -ого контрольно-измерительного задания распределение студентов по группам соответствует вектору вероятности \vec{a}_r , можно вычислить вектор \vec{a}_k – вероятность распределения студентов после выполнения k -ого задания, используя соотношение:

$$\vec{a}_k = \left(\prod_{j=r+1}^k P^j \right) \cdot \vec{a}_r, \quad k = r + 1, \dots, n \quad (3)$$

Результаты исследования

Для раннего прогнозирования успешности обучения классификация студентов осуществлялась после выполнения каждого контрольно-измерительного инструмента. В таблице 2 приведены результаты классификации в соотношении с группой успеваемости по одному из обучающих тестов самостоятельной работы. На рисунке 2а показана проекция классифицируемой выборки по двум признакам (f_2 – результативность, f_3 – периодичность), а на рисунке показан 1b результат обучения классификатора для этих же признаков.

Таблица 2

Результат классификации после выполнения обучающего теста

Table 2

The classification prediction after completing a learning test

Группа	Всего студентов в группе успешности	Отл	Хор	Уд
1	229	137	73	19
2	180	56	92	32
3	127	19	49	61
Всего студентов в группе успеваемости		212	214	112

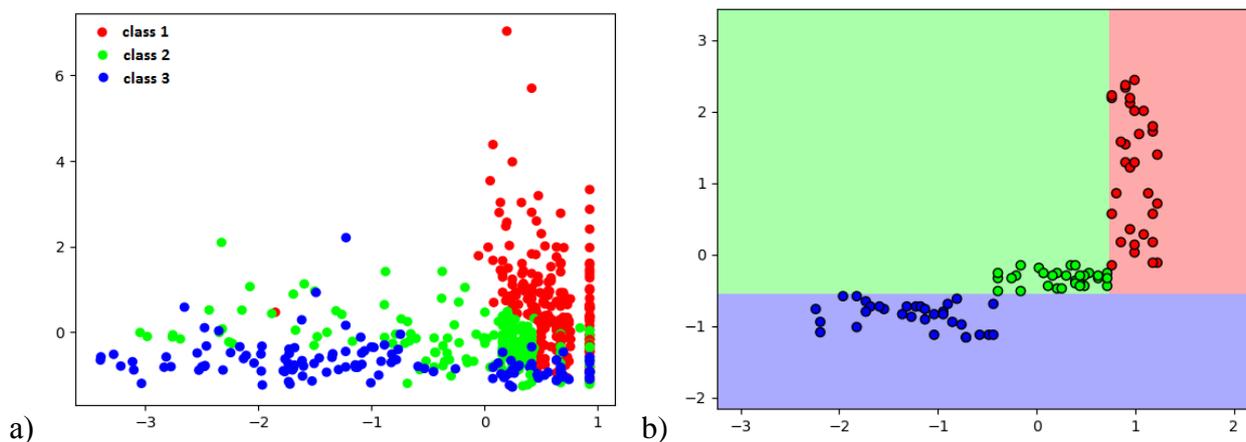


Рис. 2. а) Проекция классифицируемой выборки; б) Обучающая выборка

Fig. 2. a) The classification prediction; b) Training dataset

Из таблицы видно, что более 84 % студентов, попавших в 1 и 2 группы успешности, получили на экзамене 4 или 5. Причем группа с высокой успешностью состоит из 60 % отличников и 32 % хорошистов. Также необходимо отметить, что 88 % студентов, не сдавших экзамен с первого раза, попали в группу 3.

Мониторинг состава групп успешности со стороны преподавателя позволяет выявить потенциально «выпадающих» студентов за несколько месяцев до итоговой аттестации, когда ситуацию еще можно исправить. Все студенты, попавшие в 3-ю группу, входят в

группу «риска» (для нашего теста их 127 человек), о каждом из них формируется полный отчет об их деятельности на курсе и предоставляется преподавателю.

В таблице 3 приведен процент студентов, отнесенных классификатором к группе 3 с низким уровнем успешности в течение семестра определенное число раз, в соотношении с полученной оценкой по дисциплине. Из таблицы видно, что 95 % отчисленных студентов попадали в группу с низкой успешностью как минимум 6 раз, а вот только 16 % отличников оказывались в этой группе 1 или 2 раза.

Таблица 3

Результаты классификации для группы с низкой успешностью

Table 3

The classification prediction for a low successful group

Группа студентов по успеваемости	Процент студентов, попавших в группу указанное количество раз			
	1–2	3–5	6–10	Больше 10
Отчисленные студенты	100	100	95	89
Студенты, получившие «неуд»	100	92	75	71
Студенты, получившие «уд»	79	70	63	41
Студенты, получившие «хор»	45	38	21	10
Студенты, получившие «отл»	16	10	6	-

По окончании изучения модуля вновь проводится классификация студентов на группы успешности для каждой контрольной точки, чтобы учесть результаты тех попыток, которые студенты выполнили не в заданный преподавателем интервал времени. На основе этих данных, используя формулу 1, были построены матрицы переходов студентов по группам успешности (P^2, P^3, \dots, P^n). На рисунке 3 показан граф вероятности переходов после выполнения обучающего теста в сравнении с предыдущим заданием – лабораторной

работой (рис. 2а). На рисунке видно, что студенты первой группы с вероятностью в 68 % в ней и остались, это хороший показатель. А вот тот факт, что 81 % студентов с низкой успешностью остались в своей группе, говорит о том, что с 3-ей группой студентов не было проведено необходимой работы со стороны преподавателя. Более 24 % студентов от общей численности понизили свою группу успешности (32 % студентов первой группы и 30 % второй) и только 10 % ее повысили (16 % студентов второй группы и 18 % третьей).

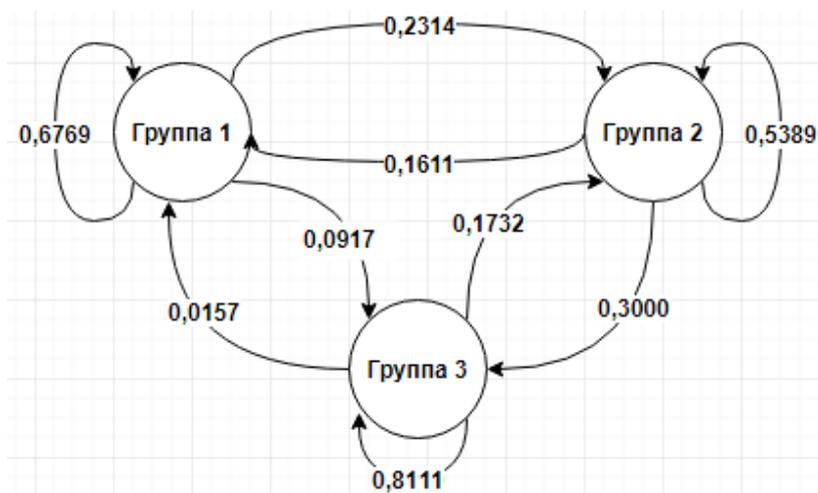


Рис. 3. Марковская цепь, для описания переходов между группами успешности по обучающему тесту

Fig. 3. Markov chain for transitions between learning success groups for training test

На основе этих данных можно предположить, что обучающий тест слишком труден для студентов, и преподавателю для следующих потоков студентов или в следующем учебном году следует либо добавить дополнительные разъяснения к заданиям, либо изменить его характеристики.

На рисунке 4 показан граф, построенный по матрице переходов, вычисленной по фор-

муле 2, для модуля. Модуль состоял из 10 контрольно-измерительных заданий. Анализируя граф, можно сделать вывод, что с вероятностями 75 %, 54 % и 63 % студенты сохраняют свою группу успешности. Для первой группы – это хороший показатель, а процент студентов, с низкой успешностью, требует дополнительных мер со стороны преподавателя.

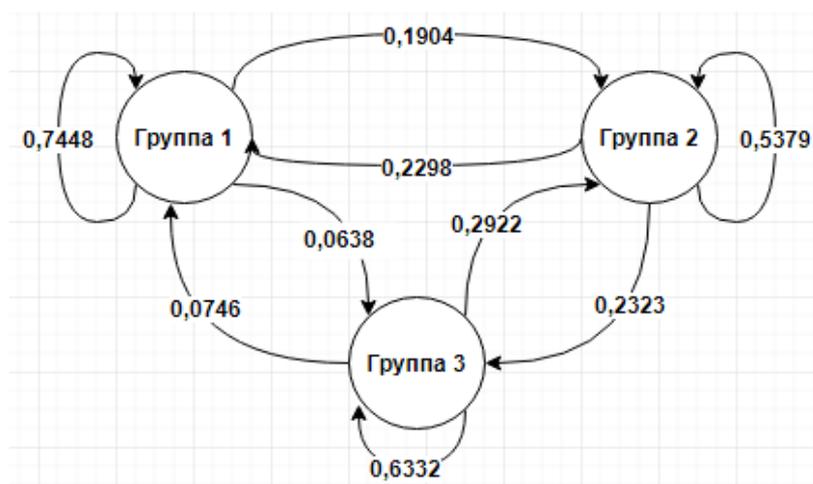


Рис. 4. Марковская цепь, для описания переходов между группами успешности по модулю

Fig. 4. Markov chain for transitions between learning success groups for module

Наличие матриц перехода для каждого контрольно-измерительного инструмента за предыдущий учебный год позволяет выполнить прогнозирование успешности прохождения курса студентами в следующем учебном году. Так, имея вектор распределения студентов для i -го контрольно-измерительного инструмента текущего года, например, $\vec{a}_i^T = (0,38 \ 0,41 \ 0,21)$, и матрицу переходов P^{i+1} предыдущих лет, можно прогнозировать распределение студентов текущего года после его выполнения $i + 1$ контрольно-измерительного инструмента. Вычисленный по формуле 3, вектор имеет вид: $\vec{a}_{i+1}^T = (0,32 \ 0,35 \ 0,33)$, то есть вероятно уменьшение численности первой и второй группы за счет увеличения третьей. Это не является желательным результатом, преподаватель может изменить сроки, сложность или другие параметры $i + 1$ -го контрольно-измерительного инструмента.

Заключение

Смешанное обучение представляет собой новую образовательную парадигму, технической составляющей которой является

наличие системы управления обучением (LMS), в которой могут быть организованы различные виды деятельности студентов: тестирование, самостоятельная работа, изучение теоретического материала и др. Все активности и достижения студента на online платформе оставляют «цифровой след» и фиксируются в LMS. Анализ таких данных (учебная аналитика) позволяет прогнозировать успешность обучения студента.

Проведенное исследование выявило следующие особенности прогнозирования:

- прогнозирование должно осуществляться на основе критериев, определяющих успешность обучения, таких как своевременность, результативность, непрерывность, самостоятельность; для всех факторов существуют метрики, построенные на основе данных учебной аналитики;

- классификацию студентов на группы успешности следует проводить для каждого контрольно-измерительного инструмента непосредственно после его выполнения студентами, чтобы своевременно выявить обучающихся «группы риска», нуждающихся в особом внимании со стороны преподавателя;



– необходимо накапливать информацию динамике переходов обучающихся между группами успешности, используя дискретные

цепи Маркова, что позволит прогнозировать успешность обучения других потоков студентов и в следующем учебном году.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. **Boelens R., De Wever B., Voet M.** Four key challenges to the design of blended learning: A systematic literature review // *Educational Research Review*. – 2017. – Vol. 22. – P. 1–18. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2017.06.001>
2. **Jones K. M.** Learning analytics and higher education: a proposed model for establishing informed consent mechanisms to promote student privacy and autonomy // *International Journal of Educational Technology in Higher Education*. – 2019. – Vol. 16 – Article number 24. DOI: <https://doi.org/10.1186/s41239-019-0155-0>
3. **Schumacher C., Ifenthaler D.** Features students really expect from learning analytics // *Computers in Human Behavior*. – 2018. – Vol. 78. – P. 397–407. DOI: <http://dx.doi.org/10.1016/j.chb.2017.06.030>
4. **Nistor N., Hernández-García Á.** What types of data are used in learning analytics? An overview of six cases // *Computers in Human Behavior*. – 2018. – Vol. 89. – P. 335–338. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.chb.2018.07.038>
5. **Быстрова Т. Ю., Ларионова В. А., Сеницын Е. В., Толмачев А. В.** Учебная аналитика MOOK как инструмент прогнозирования успешности обучающихся // *Вопросы образования*. – 2018. – № 4. – С. 139–166. DOI: <https://doi.org/10.17323/1814-9545-2018-4-139-166> URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=36566170>
6. **Патаракин Е. Д.** Совместная сетевая деятельность и поддерживающая ее учебная аналитика // *Высшее образование в России*. – 2015. – № 5. – С. 145–154. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=23726842>
7. **Lim L. A., Gentili S., Pardo A., Kovanović V., Whitelock-Wainwright A., Gašević D., Dawson S.** What changes, and for whom? A study of the impact of learning analytics-based process feedback in a large course // *Learning and Instruction*. – 2019. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2019.04.003>
8. **Бирина О. В.** Понятие успешности обучения в современных педагогических и психологических теориях // *Фундаментальные исследования*. – 2014. – № 8-2. – С. 438–443. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=21736773>
9. **Gardner J., Brooks C.** Student success prediction in MOOCs // *User Modeling and User Adapted Interaction*. – 2018. – Vol. 28, Issue 2. – P. 127–203. DOI: <http://dx.doi.org/10.1007/s11257-018-9203-z>
10. **Raga R., Raga J.** Early prediction of student performance in blended learning courses using deep neural networks International // *Symposium on Educational Technology*. – 2019. – P. 39–43. DOI: <https://doi.org/10.1109/ISET.2019.00018>
11. **Xu X., Wang J., Peng H., Wu R.** Prediction of academic performance associated with internet usage behaviors using machine learning algorithms // *Computers in Human Behavior*. – 2019. – Vol. 98. – P. 166–173. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.chb.2019.04.015>
12. **Moreno-Marcos P. M., Alario-Hoyos C., Munoz-Merino P. J., Kloos C. D.** Prediction in MOOCs: A Review and Future Research Directions // *Transactions on Learning Technologies*. – 2019. – Vol. 12, Issue 3. – P. 384–401. DOI: <https://doi.org/10.1109/TLT.2018.2856808>



13. **Ellis R. A., Pardo A., Han F.** Quality in blended learning environments—Significant differences in how students approach learning collaborations // *Computers and Education*. – 2016. – Vol. 102. – P. 90–102. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2016.07.006>
14. **Conijn R., Van den Beemt A., Cuijpers P.** Predicting student performance in a blended MOOC // *Journal of Computer Assisted Learning*. – 2018 – Vol. 34, Issue 5. – P. 615–628. DOI: <https://doi.org/10.1111/jcal.12270>
15. **Kim D., Yoon M., Jo I. H., Branch R. M.** Learning analytics to support self-regulated learning in asynchronous online courses: A case study at a women’s university in South Korea // *Computers and Education*. – 2018. – Vol. 127. – P. 233–255. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2018.08.023>
16. **Conijn R., Snijders C., Kleingeld A., Matzat U.** Predicting student performance from LMS data: A comparison of 17 blended courses using Moodle // *Transactions on Learning Technologies*. – 2017. – Vol. 10, № 1. – P. 17–29. DOI: <https://doi.org/10.1109/TLT.2016.2616312>
17. **Fei M., Yeung D.** Temporal Models for Predicting Student Dropout in Massive Open Online Courses // *International Conference on Data Mining Workshop*. – 2015. – P. 256–263. DOI: <https://doi.org/10.1109/ICDMW.2015.174>
18. **Macina J., Srba I., Williams J. J., Bielikova M.** Educational question routing in online student communities // *ACM Conference on Recommender Systems*. – 2017. – P. 47–55. DOI: <https://doi.org/10.1145/3109859.3109886>
19. **Topîrceanua A., Grossecckb G.** Decision tree learning used for the classification of student archetypes in online courses // *Procedia Computer Science*. – 2017. – Vol. 112. – P. 51–60. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.procs.2017.08.021>
20. **Xing W., Chen X., Stein J., Marcinkowski M.** Temporal predication of dropouts in MOOCs: Reaching the low hanging fruit through stacking generalization // *Computers in Human Behavior*. – 2016. – Vol. 58. – P. 119–129. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.chb.2015.12.007>
21. **Laveti R. N., Kuppili S., Ch J., Pal S. N., Babu N. S. C.** Implementation of learning analytics framework for MOOCs using state-of-the-art in-memory computing // *National Conference on E-Learning and E-Learning Technologies*. – 2017. – P. 1–6. DOI: <https://doi.org/10.1109/ELELTECH.2017.8074997>
22. **Gamulin J., Gamulin O., Kermek D.** Using fourier coefficients in time series analysis for student performance prediction in blended learning environments // *Expert Systems*. – 2016. – Vol. 33, № 2. – P. 189–200. DOI: <https://doi.org/10.1111/exsy.12142>
23. **Nam S., Frishkoff G., Collins-Thompson K.** Predicting Students Disengaged Behaviors in an Online Meaning-Generation Task // *IEEE Transactions on Learning Technologies*. – 2018. – Vol. 11, № 3. – P. 362–375. DOI: <https://doi.org/10.1109/TLT.2017.2720738>
24. **Arabshahi F., Huang F., Anandkumar A., Butts C. T., Fitzhugh S. M.** Are You Going to the Party: Depends, Who Else is Coming? [Learning Hidden Group Dynamics via Conditional Latent Tree Models] // *International Conference on Data Mining*. – 2015. – P. 697–702. DOI: <https://doi.org/10.1109/ICDM.2015.146>
25. **Youssef M., Mohammed S., Hamada E. K., Wafaa B. F.** A predictive approach based on efficient feature selection and learning algorithms’ competition: Case of learners’ dropout in MOOCs // *Education and Information Technologies*. – 2019. – Vol. 24, Issue 6. – P. 3591–3618. DOI: <https://doi.org/10.1007/s10639-019-09934-y>
26. **Шестакова Л. Г., Рихтер Т. В.** Показатели оценки и самооценки готовности студентов к самоорганизации // *Science for Education Today*. – 2019. – Т. 9, № 3. – С. 138–150. DOI: <http://dx.doi.org/10.15293/2658-6762.1903.08> URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=38538212>



27. **Klein C., Lester J., Rangwala H., Johri A.** Learning Analytics Tools in Higher Education: Adoption at the Intersection of Institutional Commitment and Individual Action // Review of Higher Education. – 2019. – Vol. 42, № 2. – P. 565–593. DOI: <https://doi.org/10.1353/rhe.2019.0007>



DOI: [10.15293/2658-6762.1906.05](https://doi.org/10.15293/2658-6762.1906.05)

Galina Pavlovna Ozerova,

Candidate of Technical Science, Associate Professor,
Department of Mechanics and Mathematical Modeling, Engineering school,
Far Eastern Federal University, Vladivostok, Russian Federation.

Corresponding author

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-1630-3888>

E-mail: ozerovalp@dvfu.ru

Galina Fedorovna Pavlenko,

Candidate of Technical Science, Associate Professor,
Department of Business Informatics and Economic and
Mathematical Methods, School of Economics and Management,
Far Eastern Federal University, Vladivostok, Russian Federation.

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-1637-642X>

E-mail: pavlenko.gf@dvfu.ru

Prediction of student performance in blended learning utilizing learning analytics data

Abstract

Introduction. This paper is devoted to predicting performance of students involved in blended learning. The objective of the research is to identify characteristics of predicting student performance in blended learning using learning analytics data.

Materials and Methods. Primary methods used in the research are the following: theoretical analysis and generalization of previous studies, theoretical and practical methods of educational research, statistical processing of empirical data, machine learning and random events modelling.

Results. The research has found that predication has to be based on the criteria which determine learning success. Metrics for the criteria can be obtained through learning analytics data. Students should be split into groups according to their academic performance every time they complete their assignments in order to identify low performers who require support from academic staff. In order to predict future performance more efficiently, we need to accumulate dynamics of how students get re-classified into groups using discrete Markov Chains.

Conclusions. Prediction of student performance based on learning analytics data allows to identify students who fall into high risk group, predict how students can be distributed among performance groups, and adopt teaching materials to student needs.

Keywords

Learning success; Blended learning; Learning management system; Learning analytics; Prediction; Classification; Discrete Markov Chains.

REFERENCES

1. Boelens R., De Wever B., Voet M. Four key challenges to the design of blended learning: A systematic literature review. *Educational Research Review*, 2017, vol. 22, pp. 1–18. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2017.06.001>
2. Jones K. M. Learning analytics and higher education: a proposed model for establishing informed consent mechanisms to promote student privacy and autonomy. *International Journal of*



- Educational Technology in Higher Education*, 2019, vol. 16, article number 24. DOI: <https://doi.org/10.1186/s41239-019-0155-0>
3. Schumacher C., Ifenthaler D. Features students really expect from learning analytics. *Computers in Human Behavior*, 2018, vol. 78, pp. 397–407. DOI: <http://dx.doi.org/10.1016/j.chb.2017.06.030>
 4. Nistor N., Hernández-Garcíacc Á. What types of data are used in learning analytics? An overview of six cases. *Computers in Human Behavior*, 2018, vol. 89, pp. 335–338. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.chb.2018.07.038>
 5. Bystrova T. Yu., Larionova V. A., Sinitsyn E. V., Tolmachev A. V. Learning analytics in massive open online courses as a tool for predicting learner performance. *Voprosy obrazovaniya / Educational Studies Moscow*, 2018, no. 4, pp. 139–166. DOI: <https://doi.org/10.17323/1814-9545-2018-4-139-166> URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=36566170>
 6. Patarakin E. D. Learning analytic to facilitate group network collaboration. *Vysshee Obrazovanie v Rossii (Higher Education in Russia)*, 2015, no. 5, pp. 145–154. (in Russian) URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=23726842>
 7. Lim L. A., Gentili S., Pardo A., Kovanović V., Whitelock-Wainwright A., Gašević D., Dawson S. What changes, and for whom? A study of the impact of learning analytics-based process feedback in a large course. *Learning and Instruction*, 2019. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2019.04.003>
 8. Birina O. V. The concept of successful learning in modern pedagogical and psychological theories. *Fundamental Research*, 2014, no. 8-2, pp. 438–443. (in Russian) URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=21736773>
 9. Gardner J., Brooks C. Student success prediction in MOOCs. *User Modeling and User-Adapted Interaction*, 2018, vol. 28, issue 2, pp. 127–203. DOI: <http://dx.doi.org/10.1007/s11257-018-9203-z>
 10. Raga R. Raga J. Early prediction of student performance in blended learning courses using deep neural networks International. *Symposium on Educational Technology*, 2019, pp. 39–43. DOI: <https://doi.org/10.1109/ISET.2019.00018>
 11. Xu X., Wang J., Peng H., Wu R. Prediction of academic performance associated with internet usage behaviors using machine learning algorithms. *Computers in Human Behavior*, 2019, vol. 98, pp. 166–173. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.chb.2019.04.015>
 12. Moreno-Marcos P. M., Alario-Hoyos C., Muñoz-Merino P. J., Kloos C. D. Prediction in MOOCs: A review and future research directions. *Transactions on Learning Technologies*, 2019, vol. 12, issue 3, pp. 384–401. DOI: <https://doi.org/10.1109/TLT.2018.2856808>
 13. Ellis R. A., Pardo A., Han F. Quality in blended learning environments—Significant differences in how students approach learning collaborations. *Computers and Education*, 2016, vol. 102, pp. 90–102. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2016.07.006>
 14. Conijn R., Van den Beemt A., Cuijpers P. Predicting student performance in a blended MOOC. *Journal of Computer Assisted Learning*, 2018, vol. 34, issue 5, pp. 615–628. DOI: <https://doi.org/10.1111/jcal.12270>
 15. Kim D., Yoon M., Jo I. H., Branch R. M. Learning analytics to support self-regulated learning in asynchronous online courses: A case study at a women’s university in South Korea. *Computers and Education*, 2018, vol. 127, pp. 233–255. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2018.08.023>
 16. Conijn R., Snijders C., Kleingeld A., Matzat U. Predicting student performance from LMS data: A comparison of 17 blended courses using Moodle. *Transactions on Learning Technologies*, 2017, vol. 10, issue 1, pp. 17–29. DOI: <https://doi.org/10.1109/TLT.2016.2616312>



17. Fei M., Yeung D. Temporal models for predicting student dropout in massive open online courses. *International Conference on Data Mining Workshop*, 2015, pp. 256–263. DOI: <https://doi.org/10.1109/ICDMW.2015.174>
18. Macina J., Srba I., Williams J. J., Bielikova M. Educational question routing in online student communities. *ACM Conference on Recommender Systems*, 2017, pp. 47–55. DOI: <https://doi.org/10.1145/3109859.3109886>
19. Topîrceanua A., Grossecckb G. Decision tree learning used for the classification of student archetypes in online courses. *Procedia Computer Science*, 2017, vol. 112, pp. 51–60. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.procs.2017.08.021>
20. Xing W., Chen X., Stein J., Marcinkowski M. Temporal predication of dropouts in MOOCs: Reaching the low hanging fruit through stacking generalization. *Computers in Human Behavior*, 2016, vol. 58, pp. 119–129. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.chb.2015.12.007>
21. Laveti R. N., Kuppili S., Ch J., Pal S. N., Babu N. S. C. Implementation of learning analytics framework for MOOCs using state-of-the-art in-memory computing. *National Conference on E-Learning and E-Learning Technologies*, 2017, pp. 1–6. DOI: <https://doi.org/10.1109/ELELTECH.2017.8074997>
22. Gamulin J., Gamulin O., Kermek D. Using fourier coefficients in time series analysis for student performance prediction in blended learning environments. *Expert Systems*, 2016, vol. 32, issue 2, pp. 189–200. DOI: <https://doi.org/10.1111/exsy.12142>
23. Nam S., Frishkoff G., Collins-Thompson K. Predicting Students disengaged behaviors in an online meaning-generation task. *IEEE Transactions on Learning Technologies*, 2018, vol. 11, issue 3, pp. 362–375. DOI: <https://doi.org/10.1109/TLT.2017.2720738>
24. Arabshahi F., Huang F., Anandkumar A., Butts C. T., Fitzhugh S. M. Are you going to the party: Depends, who else is coming? [Learning hidden group dynamics via conditional latent tree models]. *International Conference on Data Mining*, 2015, pp. 697–702. DOI: <https://doi.org/10.1109/ICDM.2015.146>
25. Youssef M., Mohammed S., Hamada E. K., Wafaa B. F. A predictive approach based on efficient feature selection and learning algorithms' competition: Case of learners' dropout in MOOCs. *Education and Information Technologies*, 2019, vol. 24, issue 6, pp. 3591–3618. DOI: <https://doi.org/10.1007/s10639-019-09934-y>
26. Shestakova L. G., Richter T. V. Student's readiness for self-organization: Indicators of evaluation and self-evaluation. *Science for Education Today*, 2019, vol. 9, issue 3, pp. 138–150. DOI: <http://dx.doi.org/10.15293/2658-6762.1903.08> URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=38538212>
27. Klein C., Lester J., Rangwala H., Johri A. Learning analytics tools in higher education: Adoption at the intersection of institutional commitment and individual action. *Review of Higher Education*, 2019, vol. 42, issue 2, pp. 565–593. DOI: <https://doi.org/10.1353/rhe.2019.0007>

Submitted: 09 October 2019

Accepted: 08 November 2019

Published: 31 December 2019



This is an open access article distributed under the Creative Commons Attribution License which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original work is properly cited. (CC BY 4.0).



© Г. Л. Парфенова, О. Г. Холодкова, Ю. А. Мельникова

DOI: [10.15293/2658-6762.1906.06](https://doi.org/10.15293/2658-6762.1906.06)

УДК 37.015.3+371+351.851

Комплексное научное психолого-педагогическое сопровождение одаренных детей в социально-образовательном пространстве: обоснование модели

Г. Л. Парфенова, О. Г. Холодкова, Ю. А. Мельникова (Барнаул, Россия)

Проблема и цель. В статье исследуется проблема структурных, функциональных, логических, содержательных особенностей комплексного научного психолого-педагогического сопровождения одаренных детей в социально-образовательном пространстве региона. Цель статьи: определить особенности комплексного научного психолого-педагогического сопровождения одаренных детей в социально-образовательном пространстве для формирования региональной модели управления.

Методология. Исследование проводится на основе принципов методологических подходов: системного (на этапе разработки модели), культурологического (на этапе исследования особенностей одаренной личности) и субъектного (на этапе прогнозирования комплексных условий гармоничной самореализации одаренной личности). Использовались теоретические (анализ, сравнение, обобщение, прогнозирование); структурно-функциональный, структурно-описательный методы.

Результаты. Авторами определены следующие главные особенности комплексного научного психолого-педагогического сопровождения одаренных детей в социально-образовательном пространстве для формирования эффективной региональной модели управления: 1) реализация механизмов поддержки, развития, сопровождения одаренных личностей на всех возрастных этапах должна стать одним из показателей эффективности региональной системы социальной поддержки населения; 2) управление сопровождением должно носить перспективно-прогностический характер, с учетом специфики региона и особенностей психического, возрастного, индивидуального развития одаренных детей, трудностей их самореализации; 3) внедрение

*Статья подготовлена и исследование выполнено при финансовой поддержке РФФИ и Министерства образования и науки Алтайского края в рамках научного проекта № 19-413-220005 «Научно-методологическое обоснование и разработка модели системы управления работой с одаренными детьми в регионе».

Парфенова Галина Леонидовна – кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры психологии, Алтайский государственный педагогический университет.

E-mail: gal.parfyonova@yandex.ru

Холодкова Ольга Геннадьевна – кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры психологии, Алтайский государственный педагогический университет.

E-mail: holodkova.fnk@mail.ru

Мельникова Юлия Анатольевна – кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры психологии, Алтайский государственный педагогический университет.

E-mail: jamelnikova@list.ru

мирового научно-практического опыта в сфере государственного, социального, юридического сопровождения одаренной личности посредством организационно-координирующей деятельности ведущих региональных вузов; 4) характер сопровождения должен быть разноуровневый, преемственный, междисциплинарный, субъектно-ориентированный; 5) государственная поддержка педагогов и психологической службы образования – основной ресурс комплексного сопровождения одаренных детей в регионе.

Заключение. Область применения результатов: обучение, воспитание, развитие, профессиональная ориентация одаренных детей, психолого-педагогическое сопровождение одаренных детей в образовании.

Ключевые слова: одаренность; одаренная личность; модель управления; система управления; развитие одаренности у детей; деятельность университета в регионе; развитие одаренной личности.

Постановка проблемы

Актуальность научной разработки и практической реализации в регионах и их муниципальных образованиях модели комплексного научного психолого-педагогического сопровождения одаренных детей в социально-образовательном пространстве, обусловлена рядом обстоятельств.

XXI век, характеризующийся кардинальными изменениями в информационно-технологической, социально-экономической, геополитической, культурной сферах, требует выявления и развития одаренной, талантливой молодежи – как ключевого человеческого ресурса, способного сохранить современный мир и обеспечить его эволюцию. Изменения во всех сферах жизни российского общества обострили потребность в социально и психологически зрелых одаренных личностях, способных принимать вызовы времени и становиться основным ресурсом государства и процветания народа. Выявление и сохранение

детской одаренности, приумножение потенциала одаренных взрослых, формирование национальной профессиональной элиты ставит перед системой образования на всех уровнях проблему организации эффективной деятельности по развитию одаренности личности.

На федеральном уровне сегодня уделяется большое внимание вопросам обеспечения организационно-методического и юридического сопровождения общероссийской системы выявления, поддержки и развития одаренных детей и талантливой молодежи (целевые программы¹, приоритетные национальные проекты², образовательные инициативы³, Федеральные государственные стандарты для всех уровней образования⁴, Указы Президента Российской Федерации о поддержке детства⁵ и др.).

В то же время анализ результатов современных психолого-педагогических исследований и практического опыта в образовании позволяет констатировать, что актуальной остается проблема реализации государственных инициатив, планов и установок в отношении

¹ Целевые программы «Дети России», «Одаренные дети» (2007–2010). URL: <https://base.garant.ru/190869/>

² Приоритетный национальный проект «Образование» (2005–2010). URL: <https://textarchive.ru/c-2352354.html>

³ Национальная образовательная инициатива «Наша новая школа» (2009). URL: <https://base.garant.ru>

⁴ Федеральные государственные стандарты для всех уровней образования (2010–2018). URL: <https://fgos.ru>

⁵ Указ Президента Российской Федерации об объявлении в России «Десятилетия детства» (2017). URL: <http://www.kremlin.ru/acts/bank/41954>

эффективного выявления и развития одаренных личностей, перевода проектов с уровня государственных документов на уровень реально существующей социально-образовательной практики. Решение данной проблемы затруднено недостаточной разработанностью необходимых механизмов для превращения поддержки, развития, сопровождения одаренных людей на всех возрастных этапах в государственную систему, гарантирующую их гармоничную самореализацию в профессии и жизни.

Создание национальной системы работы с одаренными людьми – процесс сложный и многогранный. Его важной частью является системная деятельность по сопровождению одаренных личностей в отдельных регионах. Такая система требует грамотного, научно обоснованного управления. Координирующей структурой, которая имеет объективные предпосылки для организации такой работы в регионе, считаем учреждение высшего профессионального педагогического образования – педагогический университет. Наше исследование имеет целью обоснование и разработку университетской модели системы управления работой с одаренными детьми в регионе. Такая система управления позволит реальным и потенциальным участникам образовательного процесса (детям, педагогам, родителям, будущим педагогам и психологам; образовательным организациям и др.) осуществлять комплексное взаимодействие, психолого-педаго-

гическое и научное сопровождение всех участников образовательного пространства, занятых в сфере развития и социальной реализации одаренных личностей различного возраста.

Анализ научных исследований и практических наработок показывает, что проблема одаренности имеет широкий, междисциплинарный характер. Современные науки обращаются к феномену одаренности, рассматривая его как системное явление, которое реализуется в процессе становления субъектности самой одаренной личности⁶ [1; 6]. В последние годы развеяны многие устойчивые «мифы об одаренности» (Э. Виннер, А. В. Кулемзина, Э. Ландау, Н. С. Лейтес, А. Миллер и др.)⁷, что позволяет грамотно и обоснованно строить работу по её развитию у детей. Большое количество трудов посвящено исследованию видов одаренности и особенностей одаренной личности (Т. G. Baudson, J. F. Zeimes [14], Ю. Д. Бабаева, Д. Б. Боговяленская, А. А. Мелик-Пашаев, А. И. Савенков, Н. Б. Шумакова и др.)⁸ [9]; факторов ее психологического здоровья, культуры, духовности, воспитания (Т. W. Jones [13], E. H. Kroesbergen, M. Hooijdonk, S. Viersen, M. M. N. Middel-Lalleman, J. J. W. Reijnders [16], С. В. Колесова, Л. С. Колмогорова, И. Ю. Кулагина⁹, Л. И. Ларионова, О. Г. Холодкова и Г. Л. Парфенова [14; 15] и др.); гендерных аспектов реализации одаренности (Э. Ландау, M. Fouladchanga, A. Kohgardb, V. Salah, H. Stoeger, M. Hopp, A. Ziegler [12; 21] и др.), условий и барьеров самореализации одаренной личности в разные периоды жизни

⁶ Загвязинский В. И., Строкова Т. А. Педагогическая инноватика: проблемы стратегии и тактики: монография. – Тюмень: ТюмГУ, 2011. – 176 с. URL: [https://library.utmn.ru/dl/PPS/Zagvyzinskii-Stroкова_138-138\(1\)-Ped_innovatika-2011.pdf](https://library.utmn.ru/dl/PPS/Zagvyzinskii-Stroкова_138-138(1)-Ped_innovatika-2011.pdf)

⁷ Парфёнова Г. Л. Социальная компетентность как компонент психологической культуры одаренных старшеклассников: монография. – Барнаул: АлтГПА, 2012. – 242 с.; Щербанова Е. И. Психологическая ди-

агностика одаренности школьников: проблемы, методы, результаты исследований и практики. – Москва: МПСИ; Воронеж: МОДЭК, 2004. – 368 с.

⁸ Рабочая концепция одаренности / Ю. Д. Бабаева, А. В. Брушлинский, В. Н. Дружинин, И. В. Калиш [и др.] / отв. ред. Д. Б. Боговяленская, науч. ред. В. Д. Шадриков. – М.: Изд-во Магистр, 2003. – 95 с.

⁹ Кулагина И. Ю. Личность школьника: от задержки психологического развития до одаренности. – М.: ТЦ Сфера, 1999. – 192 с.

(К. Litster, J. Roberts [17], U. Ogurlu, H. S. Yalin, F. Yavuz Birben [19], J. Tong, C. Yewchuk [22], Е. С. Белова, М. Е. Богоявленская, Н. С. Лейтес, А. И. Савенков, А. А. Семенова [8], В. С. Юркевич и др.)¹⁰. Разрабатываются программы эффективного выявления, обучения и развития одаренных детей для дошкольников, младших школьников, подростков и юношества¹¹; концептуальные основания и программы наставничества и онлайн-наставничества для одаренных детей и молодежи, направленные на повышение их способностей реализовать себя в условиях современных вызовов [3; 21; 24; 25].

Российскими учеными исследуются условия совершенствования творческого компонента одаренности как фактора социальной реализации и зрелости одаренной личности; инновационные педагогические технологии развития одаренности молодежи в высшей школе (И. П. Гладиллина¹²) и методы профессионально-творческого саморазвития субъектов образовательного процесса в вузе (И. А. Шаршов¹³); внедряются условия информатизации

образования для обогащения творческой индивидуальности школьников (Е. А. Бараханова¹⁴) и др. Продолжается разработка концепций и моделей детской одаренности в зарубежных исследованиях (К. Heller¹⁵, J. Feldhusen, J. Freeman, F. Williams, J. Renzulli¹⁶, R. Sternberg, T. Powell, D. Siegle¹⁷ и др. [10; 18; 23]) и в отечественной науке (Д. Б. Богоявленская, Л. И. Ларионова, А. М. Матюшкин, В. И. Панов, А. И. Савенков, В. Д. Шадриков и др.) [9].

Несмотря на широкий научный интерес к проблеме развития одаренных личностей, практика часто опережает разработку методологических и психолого-педагогических основ развития одаренности. В то же время нередко практические разработки характеризуются узостью целей, бессистемностью и фрагментарностью, что ограничивает их эффективность при внедрении в образовательную и жизненную практику. Необходима научно-обоснованная разработка и внедрение системных моделей работы с одаренными детьми, имеющей страте-

¹⁰Савенков А. И. Психологические основы исследовательского подхода к обучению. – М.: «Ось-89», 2006. – 480 с.

¹¹ Парфёнова Г. Л. Социальная компетентность как компонент психологической культуры одаренных старшеклассников: монография. – Барнаул: АлтГПА, 2012. – 242 с.; Щепланова Е. И. Психологическая диагностика одаренности школьников: проблемы, методы, результаты исследований и практики. – Москва: МПСИ; Воронеж: МОДЭК, 2004. – 368 с.; Yule W. The Psychology of Gifted Children: Perspectives on Development and Education. Edited By Joan Freeman. Chichester: John Wiley. 1985. Pp. 414. // The British Journal of Psychiatry. – 1986. – Vol. 149, Issue 3. – P. 399. DOI: <https://doi.org/10.1192/S0007125000213962>

¹² Гладиллина И. П. Педагогическая технология развития творческой одаренности молодежи в высшей школе: автореф. дис. ... докт. пед. наук. – М., 2009. – 45 с.

¹³ Шаршов И. А. Профессионально-творческое саморазвитие субъектов образовательного процесса в вузе: автореф. дис. ... докт. пед. наук. – Белгород, 2005. – 52 с.

¹⁴ Бараханова Е. А. Развитие творческой индивидуальности школьников в условиях информатизации образования: автореф. дис. ... докт. пед. наук. – Якутск, 2004. – 44 с.

¹⁵ Хеллер К. А. Диагностика и развитие одаренных детей и подростков // Психология развития: хрестоматия / Ред. А. К. Болотова, О. Н. Молчанова. – М.: ЧеРо: Омега-Л, 2005. – С. 83–89.

¹⁶ Renzulli J. S. The three-ring conceptions of giftedness: A developmental model for creative productivity // Conceptions of Giftedness / Ed. by R. I. Sternberg, J. E. Davidson. – Cambridge, 1986. – P. 53–92. URL: https://gifted.uconn.edu/wp-content/uploads/sites/961/2015/01/The_Three-Ring_Conception_of_Giftedness.pdf

¹⁷ Powell T., Siegle D. Teacher Bias in Identifying Gifted and Talented Students // National Research Center on Gifted and Talented. Newsletter. – 2000. – 5th Article. URL: <https://nrcgt.uconn.edu/newsletters/spring005/>



гическое значение, как для отдельных субъектов – небольших муниципальных образований, так и для регионов и страны в целом.

Однако анализ диссертационных психолого-педагогических исследований (2000–2019 гг.) позволяет констатировать: теоретические разработки моделей системы управления работой с одаренными детьми и ее координации в регионе немногочисленны. Так, исследуются социальные аспекты управления процессом развития одаренных детей в современном российском обществе¹⁸; рассматривается управление общеобразовательной школой – как фактор развития детской одаренности¹⁹; моделируются, с позиции гуманистического подхода, условия и структура инновационного развития региональной системы образования, включающей работу с одаренными детьми²⁰. Разработана региональная модель системно-целевого управления работой с интеллектуально одаренными школьниками²¹; исследованы аспекты системно-целевого управления развитием интеллектуально одаренных учащихся многопрофильной гимна-

зии²², системность в организации инновационной образовательной деятельности с одаренными детьми в условиях города²³; тенденции и инновационный характер территориальной системы управления дополнительным образованием в сверхкрупном городе – как условия развития одаренных детей и взрослых²⁴. Выявлены проблемы и факторы эффективности педагогического сопровождения одаренных подростков при проектировании и реализации для них индивидуального образовательного маршрута²⁵; предложена теоретическая модель субъективных факторов психологического благополучия одаренных подростков [7]. Ряд работ исследует научно-методическую составляющую деятельности регионального университетского комплекса как научно-образовательного центра по методическому обеспечению работы с одаренными детьми и повышению квалификации кадров для работы с ними в регионе²⁶; анализируется специфика социализации одаренной молодежи и социализирующий потенциал образовательного пространства университета²⁷; О. А. Боковой,

¹⁸ Шаяхметова Р. Р. Социальные аспекты управления процессом развития одаренных детей в современном российском обществе: автореф. дис. ... канд. социол. наук. – Уфа, 2006. – 26 с.

¹⁹ Карпова С. И. Управление общеобразовательной школой как фактор развития детской одаренности: автореф. дис. ... докт. пед. наук. – М., 2013. – 51 с.

²⁰ Найденова З. Г. Инновационное развитие региональной системы образования: гуманистический подход: автореф. дис. ... докт. пед. наук. – Санкт-Петербург, 2010. – 40 с.

²¹ Абатурова В. В. Модель системно-целевого управления развитием работы с интеллектуально одаренными школьниками в регионе: автореф. дис. ... канд. пед. наук. – М., 2011. – 24 с.

²² Макарова О. Г. Системно-целевое управление развитием работы с интеллектуально одаренными школьниками в многопрофильной гимназии: автореф. дис. ... канд. пед. наук. – М., 2007. – 23 с.

²³ Шпарева Г. Т. Новые подходы к организации работы с одаренными детьми в условиях города: автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Майкоп, 1997. – 25 с.

²⁴ Говорушина Т. К. Тенденции эволюции территориальной системы управления дополнительным образованием в сверхкрупном городе: автореф. дис. ... докт. пед. наук. – Великий Новгород, 2013. – 50 с.

²⁵ Маркова С. В. Педагогическое сопровождение одаренного подростка при проектировании и реализации индивидуального образовательного маршрута: автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Киров, 2011. – 23 с.

²⁶ Исаков В. И. Научно-методическая составляющая деятельности регионального университетского комплекса: дис. ... канд. пед. наук. – Майкоп, 2000. – 156 с.

²⁷ Фесенко М. В. Социализация одаренных учащихся в образовательном пространстве университета:

И. В. Григоричевой, И. С. Рыбиной, Е. В. Че-тошниковой, Ю. А. Мельниковой показана роль системообразующих факторов личности в развитии потенциала студентов, занимающихся добровольческой деятельностью [2].

Актуальность проблемы системного управления работой с одаренными детьми в регионах также обусловлена тем, что федеральная система поддержки и развития одаренных детей и молодежи только выстраивается, преодолевая разнохарактерные противоречия. В регионах страны имеются существенные различия в экономических, образовательных, социально-культурных ресурсах и деятельности муниципалитетов по развитию одаренных детей. Большинство регионов России [6], имея огромный потенциал детской одаренности, не способны уделить этой проблеме должное внимание, не имеют возможностей для выявления и развития одаренности в детстве, тем самым, упуская реализацию в будущем «одаренных взрослых». В таких регионах недостаточно ресурсов для разработки и осуществления программ образования, развития и психолого-педагогического сопровождения одаренных детей, построения индивидуальных образовательных маршрутов для них, которые могли бы обеспечить реализацию инновационной политики «социальных лифтов».

Создание эффективных систем работы с одаренными детьми в регионах требует адекватных управленческих технологий (В. С. Лазарев, А. М. Моисеев, М. М. Поташник, Т. И. Пуденко, Т. И. Шамова)¹³. Публикации, посвященные данному вопросу, не многочисленны, а представленные подходы требуют конкретизации предлагаемых ресурсов управления для организации уникальных скоординированных структур, управляющих системной деятельностью по развитию

одаренных детей в регионе и обеспечению их самореализации за его пределами.

Методология исследования

Методологической и теоретической основой разрабатываемой модели являются труды выдающихся зарубежных и отечественных исследователей феномена одаренности и условий его социальной реализации в современном обществе; инновационные подходы к обучению, воспитанию и развитию одаренности в детском возрасте; теории управления развитием образовательных систем и др. В данном исследовании под *одаренностью* понимается системное, развивающееся в течение жизни качество психики, которое определяет возможность достижения человеком более высоких (необычных, незаурядных) результатов в одном или нескольких видах деятельности по сравнению с другими людьми. *Одаренная личность* понимается как личность, которая выделяется яркими, очевидными, иногда выдающимися достижениями (или имеет предпосылки для таких достижений) в одном или нескольких видах деятельности. Эмпирическая основа разрабатываемой модели – опубликованные другими авторами [3; 7; 8; 9; 12; 13; 16; 17; 19; 22 и др.] и собственные эмпирические данные, полученные сотрудниками, студентами, аспирантами кафедры психологии Алтайского государственного педагогического университета (2008–2019) [2; 14; 15 и др.].

Результаты исследования

Приведенные рассуждения подтверждают потребность в разработке и внедрении в социально-образовательную практику модели системы управления работой с одаренными

автор. дис. ... канд. пед. наук. – Оренбург, 2005. – 22 с.

детьми в регионе. Осознавая современное разнообразие путей достижения этой цели, представим авторскую модель как вариант структурированного системного управления работой с одаренными детьми в регионе. Кратко охарактеризуем ее структурные компоненты, покажем круг внутренних и внешних связей задействованных учреждений и организаций.

Модель может включать в себя три уровня взаимодействия и реализации управленческих и координирующих функций (рис. 1). Эффективная реализация модели возможна при условии координированного управления на всех уровнях.

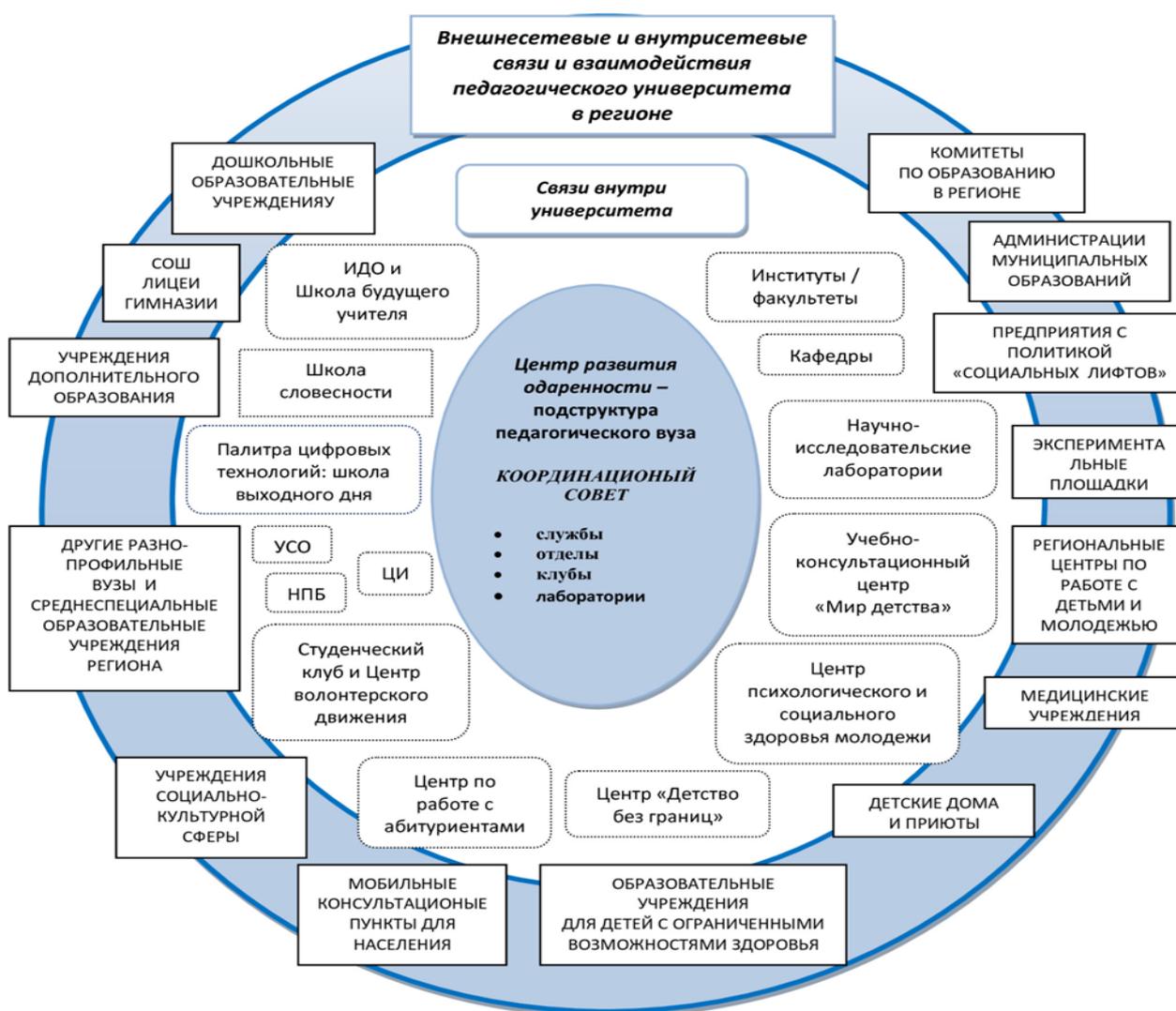


Рис. 1. Модель структурных компонентов системы управления работой с одаренными детьми в регионе

Fig. 1. Model of structural components of the management system of work with gifted children in the region

Условные обозначения к рисунку 1: УСО – Управление по связям с общественностью и издательской деятельности; ИДО – Институт дополнительного (профессионально-педагогического) образования; ЦИ – Центр информатизации; НПБ – Научно-педагогическая библиотека.

Symbols to figure 1: UCO-Department of public relations and publishing activity-news; ИДО-Institute of additional (professional and pedagogical) education; ЦИ Center of information; НПБ Scientific and pedagogical library

Ядром системы управления по работе с одаренными детьми может стать Центр развития одаренности, созданный как особая структурная единица при педагогическом университете. Первый уровень управления представлен деятельностью структурных элементов Центра развития одаренности – его службами. Второй уровень управления отражает систему внутренних связей Центра. Он реализуется через целевое и функциональное взаимодействие внутренних структур Центра развития одаренности с другими подразделениями университета. Третий уровень управления – система внешних связей, которые реализуются через внутрисетевые и внесетевые взаимодействия Центра развития одаренности и задействованных подструктур педагогического университета второго уровня, с внешними организациями и учреждениями региона (не только образовательными), обусловленные необходимостью и направленностью их деятельности по развитию детской одаренности.

Ключевой управляющий компонент Центра развития одаренности – это Координационный совет. Он планирует, направляет, координирует деятельность всех подструктур Центра, осуществляет научно-методическое руководство их деятельностью. В совете функционально находится руководитель центра и всех служб, отделов, клубов, лабораторий. Находясь в условиях образовательного пространства педагогического вуза, Центр развития одаренности способен эффективно управлять системой работы с одаренными детьми в регионе, имея ряд преимуществ. Он может играть уникальную роль в осуществлении теоретических и практических исследований современных проблем одаренности объединенными и скоординированными силами ученых края. Результаты исследований могут мобильно и эффективно внедряться на всех уровнях системы образования региона, в том

числе, в массовую школу – важное звено выявления и развития детской одаренности. Создание диагностических схем, банка диагностических методик, разработка нового инструментария, позволит на базе центра обоснованно и квалифицированно выявлять одаренность, способности ребенка с последующим составлением рекомендаций по его сопровождению для родителей и педагогов, с разработкой индивидуального образовательного маршрута. На базе центра возможна широкая апробация интересных идей и программ поддержки и психологического сопровождения одаренных детей, сохранения их психического и психологического здоровья. Центр может стать базой педагогической и психологической практики для студентов – будущих педагогов, психологов, руководителей образования. Создание научной лаборатории в Центре развития одаренности обеспечит целенаправленный характер соответствующих исследований в регионе, в том числе, посредством курсовых, дипломных, магистерских работ студентов. Это обеспечит разработку и внедрение в регионе новых программ сопровождения одаренных детей разного возраста, сохранение и реализацию их высокого потенциала. Управление психопрофилактической и просветительской деятельностью по решению проблем одаренности может осуществляться через специализированные отделы и службы Центра. Так, отдел передового педагогического опыта может организовать конференции, семинары, тренинги для заинтересованных лиц (педагогов и психологов массовых или специализированных школ и классов «для одаренных»; студентов вузов и колледжей; педагогов и психологов; ученых, работающих по проблемам, связанным с обучением, развитием, воспитанием одаренного ребенка). Отдел может осуществлять тесное сотрудничество с учреждениями и движениями региона,

занимающимися проблемой развития детской одаренности. Например, в Алтайском крае это движения: «Озарение», «Одаренный учитель – одаренный ученик», «Будущее Алтая» и др. Этой же цели подчинена деятельность информационно-издательского отдела, организующего публикации об одаренных детях региона, их успехах, достижениях, особенностях личности, позволяющих им реализовать себя. Отдел способен управлять расширением учебно-методической базы исследования проблем одаренности в регионе через пополнение литературных источников; составление каталогов книг, статей по проблемам и видам одаренности; издание и популяризация авторских программ для работы с одаренными детьми, пополнение банка видео фрагментов об одаренных детях, видео интервью с их родителями и др.

Особое внимание в Центре развития одаренности должно уделяться работе с семьей, с родителями одаренных детей. Эта задача может быть решена посредством создания особой школы для родителей одаренных детей. Так, «Школа (клуб) позитивной педагогики» поможет взрослым овладеть методами и приемами воспитания, направленными на развитие позитивного мышления и формирование опыта позитивного отношения к себе и другим, позитивного взаимодействия с окружающими, как у родителей, так и у самих одаренных детей. Родители одаренного ребенка часто сталкиваются с нетипичным поведением или отношением своего ребенка к происходящему. Владение методами позитивной педагогики, развитое позитивное мышление позволит родителям положительно воспринимать особенности одаренного ребенка, адекватно реагировать на возможные затруднения во взаимодействии одаренного ребенка со

сверстниками и взрослыми, находить позитивный выход и продуктивные решения возникающих воспитательных ситуаций.

Учитывая особенности одаренных учащихся (вид одаренности, возраст, состояние здоровья, специфику группы (дети с СДВГ, дети-сироты)), отдел психологического сопровождения и культуры одаренной личности будет управлять процессом психологической поддержки детей в периоды их участия в конкурсах, концертах, соревнованиях. Внедрение в систему работы с одаренными детьми специальных обучающих, воспитывающих методов (тренинг, урок самопознания, консультация и др.) и форм работы (клуб, летняя психологическая школа, курсы, виртуальный лицей и др.) будет способствовать развитию «Я-концепции» и самореализации одаренного ребенка, преодолению его внутриличностных противоречий, развитию мотивации достижения целей. Перечисленные направления реализуются службами и отделами Центра.

Второй уровень управления отражает связи и взаимодействия подструктур внутри педагогического вуза, в системе «Центр развития одаренности – подразделения университета». Уровень внутренних связей Центра включает институты, факультеты, кафедры, центры и лаборатории, в которых осуществляется разноплановая деятельность по выявлению, развитию одаренности и способностей студентов, молодых преподавателей. Прежде всего, это подразделения вуза, которые осуществляют лицензированную деятельность в сфере дополнительного образования детей, школьников, студентов. Это различные «клубы», «школы», «центры», привлекательные для населения и муниципальных образований региона широким спектром дополнительных образовательных услуг, способствующих выявлению одаренности, профильных

склонностей и способностей детей и молодежи, развитию потенциала в науках, искусстве, спорте, общественной жизни.

Уникальные возможности для работы с одаренными детьми представляются различными научными лабораториями университета. В числе своих функций (специфичных на факультетах), лаборатории могут выполнять исследования, связанные с выявлением одаренных детей, изучением специфики одаренности, определения соответствующего направления в развитии одаренности конкретного ребенка. Лаборатории вуза, преподаватели могут осуществлять руководство экспериментальными площадками по работе с одаренными детьми в регионе. На базе заинтересованных дошкольных, средних образовательных учреждений и учреждений дополнительного образования могут создаваться экспериментальные площадки по работе с одаренными детьми. Педагоги-практики нуждаются в грамотном научном сопровождении такой работы, которую способны обеспечить ученые вуза и сотрудники Центра развития одаренности. Управление экспериментальными площадками в регионе посредством научных лабораторий вуза – это проявление внешних связей Центра и университета с образовательными учреждениями региона.

Сложность и риски в управлении системой работы с одаренными детьми в регионе связаны, на наш взгляд, с тем, что траектории управления требуют четкой и обоснованной координации управленческих решений, принимаемых на уровне Центра, его внутренних и внешних связей. Важна координация административных управленческих решений в деятельности вуза в целом и его отдельных подразделений. Подчеркнем, что на уровне внутренних связей основой успеха управленческой деятельности в пространстве педагогического

университета является высокопрофессиональная личностная позиция исполнителей, реализующих работу с одаренными детьми с учетом их психических и психологических особенностей; создание скоординированной системы мер и действий подразделений вуза; открытость деятельности исполнительных структур; отсутствие дублирования функций и деятельности; применение и развитие традиционных форм работы университета по развитию одаренных детей; одновременное сочетание поиска и внедрения инновационных форм деятельности с выходом во внешнее социально-образовательное пространство региона, страны.

Третий уровень в системе управления работой с одаренными детьми в регионе (рис. 1, внешний круг) отражает внешние сетевые и внутрисетевые связи Центра развития одаренности и педагогического университета с различными учреждениями региона. Внешнее управление работой по развитию одаренности реализуется посредством взаимодействия структурных подразделений вуза с учреждениями, центрами и комитетами по образованию в регионе. Прежде всего, в круг внешних связей Центра по развитию одаренности детей необходимо включить образовательные учреждения: детские сады, школы, учреждения дополнительного образования, детские дома, образовательные учреждения для детей с ограниченными возможностями здоровья. Среди детей, посещающих образовательные учреждения различного уровня, часть детей обязательно будут иметь тот или иной вид (художественно-творческая, спортивная, академическая, актуальная, потенциальная, явная, скрытая и др.) и тип развития (гармоничный, дисгармоничный) одаренности.

В работе с одаренными детьми на уровне образовательных учреждений сегодня существует целый комплекс проблем. Зачастую,

одаренные дети становятся «неудобными» в массовой практике, педагоги не готовы к работе с такими детьми. Либо воспитание и обучение одаренных детей осуществляется педагогами интуитивно, ведется односторонне, бессистемно. Наиболее типичная ошибка педагогов-практиков в работе с одаренными детьми – усиленное развитие выявленных способностей при недостаточном внимании к воспитанию трудолюбия и ответственности, мотивации к работе над собой, к налаживанию межличностных отношений одаренного ребенка со сверстниками. Другая проблема – неоправданное дублирование видов и форм работы с одаренными детьми на различных ступенях системы образования. И в детских садах, и в школах, и в учреждениях дополнительного образования проводятся одни и те же конкурсы, тренинги, диагностические методики, порой, без учета возрастной специфики. Такое положение дел существенно затрудняет организацию системной работы с одаренными детьми, может исказить реальную картину выявления одаренных детей, снижать интерес и мотивацию ребенка к участию в проводимых мероприятиях, их эффективность.

В современной практике работа комитетов по образованию с одаренными детьми часто ограничивается их выявлением, составлением списков одаренных детей, в лучшем случае, включением учащихся в олимпиадное движение.

Системный характер развитие одаренности ребенка может приобрести при должном руководстве и научном сопровождении учебно-воспитательного процесса на всех ступенях образования. Такое руководство возможно в рамках экспериментальных площадок, создаваемых на базе указанных образовательных учреждений, либо посредством муниципальных центров по работе с одаренными

детьми, либо под патронатом районных и городских комитетов по образованию. При этом важно, чтобы муниципальные центры и комитеты по образованию плотно сотрудничали с региональным центром по развитию одаренности. В этом случае работа может быть построена в русле единой идеи, с четким определением этапов и последовательности действий в достижении ожидаемых результатов. Управление и координация усилий различных образовательных учреждений позволит обеспечить преемственность в работе с одаренными детьми на различных ступенях образования.

Значительную роль в решении поставленной проблемы могут и должны играть муниципальные и региональные комитеты по образованию. Именно на уровне комитетов могут решаться вопросы финансовой поддержки и стимулирования заинтересованных педагогов, которые готовы взять на себя дополнительные обязанности по работе с одаренными детьми в своем учреждении. Определив круг специалистов, готовых работать с такими детьми, комитет по образованию может обеспечить связь воспитателей, учителей, педагогов с региональным центром развития одаренности: знакомить с единой концепцией развития одаренных детей в регионе, очерчивать круг задач, решаемых на уровне данного образовательного учреждения; показать перспективу и обеспечить преемственность в организации работы; информировать о проводимых в регионе мероприятиях, направлять педагогов на повышение квалификации, организовывать встречи, конференции, обмен опытом. Специалисты центра смогут помочь в разработке программы развития одаренности для конкретного ребенка или группы детей, имеющих сходные способности, с учетом условий и особенностей воспитания и обучения в данном образовательном учреждении.

Важно, чтобы сопровождение одаренного ребенка было пролонгированным, от диагностики и выявления признаков одаренности – до профессионального становления молодого человека. На ступени профессионального образования к процессу развития одаренности должны подключиться колледжи и вузы. Сегодня, поступая в колледж или вуз, одаренные студенты вынуждены заново искать возможности для приложения своих способностей. Зачастую, время оказывается упущенным. Преподаватели профессиональных образовательных учреждений ориентированы на большую самостоятельность студентов, в то время как выпускники школ приходят с установкой на руководство и сопровождение со стороны взрослых. Поэтому лишь немногие одаренные студенты способны быстро перестроиться и понять, что дальнейшее их развитие теперь находится в их собственных руках, определяется их собственной активностью. Часть ребят постепенно становятся заурядными студентами, «теряются» на этапе профессионального обучения.

Конечно, в любом вузе или колледже есть научные лаборатории, факультативы, кружки, студенческие научные и творческие общества. Однако нет системы включения одаренных студентов в их работу с учетом специфики одаренности. Чаще всего в работу указанных структур вузов и колледжей включаются социально активные студенты, что далеко не всегда совпадает с наличием у студента соответствующих способностей. Если такое сопровождение одаренного молодого человека будет осуществлять единый центр, то другие вузы и колледжи могут быть изначально информированы о поступлении к ним одаренных выпускников, могут с первых дней учебы заботиться о дальнейшем развитии одаренности своего студента, его профессиональ-

ного продвижения. В идеале, средние профессиональные образовательные учреждения и высшие учебные заведения могут помогать одаренным студентам ориентироваться и презентовать себя на рынке труда. Успешное трудоустройство одаренных выпускников позволит сохранять таких людей для них самих, для страны, даст возможность им реализоваться в своем регионе, быть полезными для своего народа.

Немаловажным элементом модели системы управления работой с одаренными детьми в регионе является сотрудничество Центра по развитию одаренности с учреждениями культуры, здравоохранения и спорта. Театры, музеи, библиотеки, спортивные сооружения выступают ресурсной базой для развития определенных видов одаренности – художественно-творческой, музыкальной, академической, исследовательской, спортивной и др. Кроме того, сотрудничество с учреждениями культуры и спорта необходимо для обеспечения гармоничного развития личности одаренного ребенка.

Решение этой задачи невозможно без участия медицинских работников; большинство современных детей и молодых людей имеют те или иные проблемы со здоровьем – ослабленное зрение, нарушение осанки, подверженность простудным заболеваниям, нарушения психологического здоровья и др. Укрепление здоровья одаренного ребенка – гарантия его успешного развития в образовательном процессе и сбережения человеческих ресурсов. Особую актуальность сотрудничество с медицинскими учреждениями приобретает в ситуации сопровождения одаренного ребенка с ограниченными возможностями здоровья. Проявление и развитие способностей для таких детей, порой, – единственная возможность успешной социализации и само-

реализации в дальнейшем. Грамотное медицинское сопровождение одаренного ребенка с ограниченными возможностями здоровья выступает важным условием его развития.

Таким образом, система внешних связей регионального университетского Центра по развитию одаренности будет обеспечивать взаимодействие различных учреждений региона при решении проблемы выявления, развития, социализации, самореализации и высоких достижений одаренных детей.

Заключение

В статье исследована проблема структурных, функциональных, логистических, содержательных особенностей комплексного научного психолого-педагогического сопровождения одаренных детей в социально-образовательном пространстве региона. Обоснована актуальность разработки и внедрения в образовательное пространство модели системы управления работой с одаренными детьми в регионе, ядром которой может стать Центр развития одаренности, созданный на базе педагогического университета. Определены основные особенности комплексного научного психолого-педагогического сопровождения одаренных детей в социально-образовательном пространстве для формирования эффективной региональной модели управления: 1) реализация механизмов поддержки, развития, сопровождения одаренных личностей на всех возрастных этапах должна стать одним из показателей эффективности региональной системы социальной поддержки населения; 2) управление сопровождением должно носить перспективно-прогностический характер, с учетом специфики региона и

особенностей психического, возрастного, индивидуального развития одаренных детей, трудностей их самореализации; 3) внедрение мирового научно-практического опыта в сфере государственного, социального, юридического сопровождения одаренной личности посредством организационно-координирующей деятельности ведущих региональных вузов; 4) характер сопровождения должен быть разноуровневый, преемственный, междисциплинарный, субъектно-ориентированный; 5) государственная поддержка педагогов и психологической службы образования – основной ресурс комплексного сопровождения одаренных детей в регионе. Подчеркнем, что в целом, модель должна быть направлена не только на развитие одаренности ребенка, но и на становление его личности, сохранение здоровья, повышение психологической культуры окружающих взрослых – родителей, других членов семьи, педагогов.

Перспективы дальнейшего исследования заявленной проблемы связаны с апробацией представленной модели управления работой с одаренными детьми в регионе, ее распространением и внедрением в практику; с определением механизмов интеграции инновационной деятельности университета по работе с одаренными детьми в международное и всероссийское научно-образовательное и социальное сообщество; с разработкой показателей результативности системы управления, поиском путей и средств повышения качества управления процессом развития детской одаренности. Использование эффективных управленческих технологий будет способствовать комплексному решению проблемы развития одаренности личности на общегосударственном уровне.



СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. **Бордовский Г. А., Нестеров А. А., Трапицын С. Ю.** Управление качеством образовательного процесса: монография. – Санкт-Петербург: РГПУ им. А. И. Герцена, 2001. – 359 с. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=21172676>
2. **Бокова О. А., Григоричева И. В., Рыбина И. С., Четошникова Е. В., Мельникова Ю. А.** Системообразующие факторы личности студентов, занимающихся добровольческой деятельностью // Вестник Новосибирского государственного педагогического университета. – 2018. – Т. 8, № 5. – С. 91–106. DOI: <http://dx.doi.org/10.15293/2226-3365.1805.06> URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=36433780>
3. **Дудина Е. А.** Реализация программ наставничества одаренных школьников в зарубежных странах // Вестник Новосибирского государственного педагогического университета. – 2018. – № 6. – С. 41–57. DOI: <http://dx.doi.org/10.15293/2226-3365.1806.03> URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=36655291>
4. **Карпова С. И.** Модель образовательного учреждения для работы с одаренными детьми // Педагогика. – 2011. – № 7. – С. 20–27. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=16909553>
5. **Колесова С.В.** Воспитание личности на основе развития позитивного мышления // Воспитание школьников. – 2015. – № 5. – С. 55–61. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=23568830>
6. **Марголис А. А., Рубцов В. В.** Государственная политика в сфере образования одаренных учащихся // Психологическая наука и образование. – 2011. – № 4. – С. 5–14. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=17729596>
7. **Микляева А. В., Хороших В. В., Волкова Е. Н.** Субъективные факторы психологического благополучия одаренных подростков: теоретическая модель // Science for Education Today. – 2019. – Т. 9, № 4. – С. 36–55. DOI: <https://doi.org/10.15293/26586762.1904.03> URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=39256953>
8. **Семенова А. А.** Специфика характера самоотношения интеллектуально одаренных учащихся и его взаимосвязь с составляющими самосознания личности // Педагогическое образование в России. – 2016. – № 3. – С. 138–144 <https://elibrary.ru/item.asp?id=25838722>
9. **Щебланова Е. И.** Интеллектуальная Я-концепция одаренных подростков // Теоретическая и экспериментальная психология. – 2016. – Т. 9, № 4. – С. 23–38. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=28868308>
10. **Ambrose D. (Editors:), Sternberg R. J., Sriraman B., Linke Sandra K., Subhi Taisir Yamin, Heinz N., Vidergor H. E.** Confronting Dogmatism in Gifted Education // Gifted and Talented International. – 2012. – Vol. 27, Issue 1. – P. 157–159. DOI: <https://doi.org/10.1080/15332276.2012.11673623>
11. **Baudson T. G., Zeimes J. F.** The Importance of being gifted: Stages of Gifted Identity Development, Their Correlates and Predictors // Gifted and Talented International. – 2016. – Vol. 31, Issue 1. – P. 19–32. DOI: <https://doi.org/10.1080/15332276.2016.1194675>
12. **Fouladchanga M., Kohgardb A., Salah V.** A study of psychological health among students of gifted and nongifted high schools // Procedia – Social and Behavioral Sciences. – 2010. – Vol. 5. – P. 1220–1225. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2010.07.264>
13. **Jones T. W.** Equally cursed and blessed: Do gifted and talented children experience poorer mental health and psychological well-being? // Educational and Child Psychology. – 2013. – Vol. 30, Issue 2. – P. 44–66. URL: <https://psycnet.apa.org/record/2013-23017-005>
14. **Kholodkova O. G., Parfenova G. L.** Gifted youth system of values // The Social Sciences (Pakistan). – 2015. – Т. 10, № 7. – P. 1608–1613. DOI:



<http://dx.doi.org/10.3923/sscience.2015.1608.1613>

URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=29473969>

15. **Kholodkova O. G., Parfenova G. L.** Peculiarities of Psychological Culture Development for Gifted Senior Pupils in Rural Settings // Anikina Z. (eds) Going Global through Social Sciences and Humanities: A Systems and ICT Perspective. – Advances in Intelligent Systems and Computing, Vol. 907. – Cham: Springer, 2019. – P. 31–44. DOI: https://doi.org/10.1007/978-3-030-11473-2_4
16. **Kroesbergen E. H., Hooijdonk M., Viersen S., Middel-Lalleman M. M. N., Reijnders J. J. W.** The Psychological Well-Being of Early Identified Gifted Children // Gifted Child Quarterly. – 2016. – Vol. 60, Issue 1. – P. 16–30. DOI: <http://dx.doi.org/10.1177/0016986215609113>
17. **Litster K., Roberts J.** The self-concepts and perceived competencies of gifted and non-gifted students: a meta-analysis // Journal of Research in Special Educational Need. – 2011. – Vol. 11, Issue 2. – P. 130–140. DOI: <https://doi.org/10.1111/j.1471-3802.2010.01166.x>
18. **Montgomery D.** Double Exceptionality: Gifted Children with Special Educational Needs and What Ordinary Schools Can Do // Gifted and Talented International. – 2004. – Vol. 19, Issue 1. – P. 29–35. DOI: <http://dx.doi.org/10.1080/15332276.2004.11673030>
19. **Ogurlu U., Yalin H. S., Yavuz Birben F.** The Relationship between Psychological Symptoms, Creativity, and Loneliness in Gifted Children // Journal for the Education of the Gifted. – 2018. – Vol. 41, Issue 2. – P. 193–210. DOI: <http://dx.doi.org/10.1177/0162353218763968>
20. **Ozcan D.** Career decision-making of the gifted and talented // South African Journal of Education. – 2017. – Vol. 37, № 4. – Article number: 1521. DOI: <http://dx.doi.org/10.15700/saje.v37n4a1521>
21. **Stoeger H., Hopp M., Ziegler A.** Online Mentoring as an Extracurricular Measure to Encourage Talented Girls in STEM (Science, Technology, Engineering, and Mathematics): An Empirical Study of One-on-One Versus Group Mentoring // Gifted Child Quarterly. – 2017. – Vol. 61, Issue 3. – P. 239–249. DOI: <https://doi.org/10.1177/0016986217702215>
22. **Tong J., Yewchuk C.** Self concept and sex-role orientation in gifted high school students // Gifted Child Quarterly. – 1996. – Vol. 40, Issue 1. – P. 15–23. DOI: <https://doi.org/10.1177/001698629604000103>
23. **Tvorogova N. D.** Psychological support of gifted students' learning activity // The European Proceedings of Social and Behavioural Sciences. – 2018. – Vol. XLIII. – P. 147–155. DOI: <https://dx.doi.org/10.15405/epsbs.2018.07.21>
24. **Vance E. A., Tanenbaum E., Kaur A., Otto M. C., Morris R.** An Eight-Step Guide to Creating and Sustaining a Mentoring Program // The American Statistician. – 2017. – Vol. 71, Issue 1. – P. 23–29. DOI: <https://doi.org/10.1080/00031305.2016.1251493>
25. **Zorman R., Rachmel Sh., Bashan Z.** The national mentoring program in Israel – Challenges and achievement // Gifted education international. – 2016. – Vol. 32, Issue 2. – P. 173–184. DOI: <https://doi.org/10.1177/0261429414560667>



DOI: [10.15293/2658-6762.1906.06](https://doi.org/10.15293/2658-6762.1906.06)

Galina Leonidovna Parfenova,

Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor,
Department of Psychology, Institute of Psychology and Pedagogy,
Altai State Pedagogical University, Barnaul, Russian Federation.

Corresponding author

ORCID ID: <http://orcid.org/0000-0003-1149-3210>

E-mail: gal.parfyonova@yandex.ru

Olga Gennadievna Kholodkova,

Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor,
Department of Psychology, Institute of Psychology and Pedagogy,
Altai State Pedagogical University, Barnaul, Russian Federation.

ORCID ID: <http://orcid.org/0000-0003-1494-112X>

E-mail: holodkova.fnk@mail.ru

Julia Anatolievna Melnikova,

Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor,
Department of Psychology, Institute of Psychology and Pedagogy,
Altai State Pedagogical University, Barnaul, Russian Federation.

ORCID ID: <http://orcid.org/0000-0002-7012-3618>

E-mail: jamelnikova@list.ru

Complex psychological and educational support for gifted children in social and educational space: Description of the model

Abstract

Introduction. *The article investigates structural, functional, logistic, and content features of complex psychological and educational support for gifted children in the social and educational space of the Altai region. The purpose of the research is to identify the characteristic features of complex psychological and educational support for gifted children in the social and educational space in order to develop a regional management model.*

Materials and Methods. *The study was conducted relying on the system-based, cultural and humanistic approaches and employed the following research methods: theoretical (analysis, comparison, generalization, and prediction); structural-functional, and structural-descriptive ones.*

Results. *The authors identified the following key features of complex psychological and educational support for gifted children in social and educational space in order to develop an effective regional management model: 1) implementing the mechanisms of support, development, and guidance for gifted individuals should be one of the effectiveness criteria within a regional system of social support and welfare; 2) management of support and guidance should be prospective and prognostic, taking into account the specifics of the region and the peculiarities of mental, age, and individual development of gifted children and difficulties in their self-realization; 3) Implementation of international practices in the field of state, social, and legal support for gifted individuals through organizational and coordinating activities of leading regional higher educational institutions; 4) the nature of support should be multi-level, continuous, interdisciplinary, and subject-centered; 5) state support of teachers and psychological service of education are the main resources of complex support for gifted children in the region.*



Conclusions. *The research results can be used in the fields of education, training, development, career-guidance of gifted children, and psychological and educational support for gifted children.*

Keywords

Giftedness; Gifted personality; Management model; Management system; Development of giftedness in children; Region-centered activities of the University; Developing giftedness.

Acknowledgments

The study was financial support of the Russian Foundation for Basic Research and Ministry of Education and Science of the Altai Region (Research project No 19-413-220005 “Scientific and methodological substantiation and development of a model of management system of work with gifted children in the region”)

REFERENCES

1. Bordovskiy G. A., Nesterov A. A., Trapitsyn S. Y. *Quality Management of the educational process*. Monograph. St. Petersburg, RSPU. A. I. Herzen Publ., 2001, 359 p. (In Russian) URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=21172676>
2. Bokova O. A., Grigorieva I. V., Rybin, I. S., Chetoshnikova E. V., Melnikova Yu. A. System-forming factors of the individual students engaged in volunteer activity. *Novosibirsk State Pedagogical University Bulletin*, 2018, vol. 8, no. 5, pp. 91–106. (In Russian) DOI: <http://dx.doi.org/10.15293/2226-3365.1805.06> URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=36433780>
3. Dudina E. A. Implementation of mentoring programs for gifted students in foreign countries. *Novosibirsk State Pedagogical University Bulletin*, 2018, no. 6, pp. 41–57. DOI: <http://dx.doi.org/10.15293/2226-3365.1806.03> URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=36655291>
4. Karpova S. I. Model of educational institution for work with gifted children. *Pedagogy*, 2011, no. 7, pp. 20–27. (In Russian) URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=16909553>
5. Kolesov S. V. The development of the individual through the development of positive thinking. *Education of Pupils*, 2015, no. 5, pp. 55–61. (In Russian) URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=23568830>
6. Margolis A. A., Rubtsov V. V. State policy in the sphere of education of gifted students. *Psychological Science and Education*, 2011, no. 4, pp. 5–14. (In Russian) URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=17729596>
7. Miklyaeva A. V., Good V. V., Volkova E. N. Subjective factors of psychological well-being of gifted adolescents: Theoretical model. *Science for Education Today*, 2019, vol. 9, no. 4, pp. 36–55. (In Russian) DOI: <https://doi.org/10.15293/26586762.1904.03> URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=39256953>
8. Semenova A. A. The specific nature of self-attitude of intellectually gifted pupils and its interconnection with the components of person’s self-consciousness. *Pedagogical Education in Russia*, 2016, no. 3, pp. 138–144. (In Russian) URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=25838722>
9. Scheblanova E. I. Intellectual self-concept of gifted adolescents. *Theoretical and Experimental Psychology*, 2016, vol. 9, no. 4, pp. 23–38. (In Russian) URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=28868308>
10. Ambrose D., Sternberg R. J., Sriraman B., Linke Sandra K., Subhi Taisir Yamin, Heinz N., Vidergor H. E. Confronting dogmatism in gifted education. *Gifted and Talented International*, 2012, vol. 27, issue 1, pp. 157–159. DOI: <https://doi.org/10.1080/15332276.2012.11673623>
11. Baudson T. G., Zeimes J. F. The importance of being gifted: Stages of gifted identity development, their correlates and predictors. *Gifted and Talented International*, 2016, vol. 31, issue 1, pp. 19–32. DOI: <https://doi.org/10.1080/15332276.2016.1194675>
12. Fouladchanga M., Kohgardb A., Salah V. A study of psychological health among students of gifted

- and nongifted high schools. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 2010, vol. 5, pp. 1220–1225. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2010.07.264>
13. Jones T. W. Equally cursed and blessed: Do gifted and talented children experience poorer mental health and psychological well-being?. *Educational and Child Psychology*, 2013, vol. 30, issue 2, pp. 44–66. URL: <https://psycnet.apa.org/record/2013-23017-005>
 14. Kholodkova O. G., Parfenova G. L. Gifted youth system of values. *Social Sciences (Pakistan)*, 2015, vol. 10, no. 7, pp. 1608–1613. DOI: <http://dx.doi.org/10.3923/sscience.2015.1608.1613>
 15. Kholodkova O. G., Parfenova G. L. Peculiarities of psychological culture development for gifted senior pupils in rural settings. In: Anikina Z. (eds) *Going Global through Social Sciences and Humanities: A Systems and ICT Perspective*. Advances in Intelligent Systems and Computing, Vol. 907, Cham, Springer Publ., 2019, pp. 31–44. DOI: https://doi.org/10.1007/978-3-030-11473-2_4
 16. Kroesbergen E. H., Hooijdonk M., Viersen S., Middel-Lalleman M.M. N., Reijnders J. J. W. The psychological well-being of early identified gifted children. *Gifted Child Quarterly*, 2016, vol. 60, issue 1, pp. 16–30. DOI: <http://dx.doi.org/10.1177/0016986215609113>
 17. Litster K., Roberts J. The self-concepts and perceived competencies of gifted and non-gifted students: A meta-analysis. *Journal of Research in Special Educational Need*, 2011, vol. 11, issue 2, pp. 130–140. DOI: <https://doi.org/10.1111/j.1471-3802.2010.01166.x>
 18. Montgomery D. Double exceptionality: Gifted children with special educational needs and what ordinary schools can do. *Gifted and Talented International*, 2004, vol. 19, issue 1, pp. 29–35. DOI: <http://dx.doi.org/10.1080/15332276.2004.11673030>
 19. Ogurlu U., Yalin H. S., Yavuz Birben F. The relationship between psychological symptoms, creativity, and loneliness in gifted children. *Journal for the Education of the Gifted*, 2018, vol. 41, issue 2, pp. 193–210. DOI: <http://dx.doi.org/10.1177/0162353218763968>
 20. Ozcan D. Career decision-making of the gifted and talented. *South African Journal of Education*, 2017, vol. 37, no. 4, article number: 1521. DOI: <http://dx.doi.org/10.15700/saje.v37n4a1521>
 21. Stoeger H., Hopp M., Ziegler A. Online mentoring as an extracurricular measure to encourage talented girls in STEM (science, technology, engineering, and mathematics): An empirical study of one-on-one versus group mentoring. *Gifted Child Quarterly*, 2017, vol. 61, issue 3, pp. 239–249. DOI: <https://doi.org/10.1177/0016986217702215>
 22. Tong J., Yewchuk C. Self concept and sex-role orientation in gifted high school students. *Gifted Child Quarterly*, 1996, vol. 40, issue 1, pp. 15–23. DOI: <https://doi.org/10.1177%2F001698629604000103>
 23. Tvorogova N. D. Psychological support of gifted students' learning activity. *European Proceedings of Social and Behavioural Sciences*, 2018, vol. XLIII, pp. 147–155. DOI: <https://dx.doi.org/10.15405/epsbs.2018.07.21>
 24. Vance E. A., Tanenbaum E., Kaur A., Otto M. C., Morris R. An eight-step guide to creating and sustaining a mentoring program. *American Statistician*, 2017, vol. 71, issue 1, pp. 23–29. DOI: <https://doi.org/10.1080/00031305.2016.1251493>
 25. Zorman R., Rachmel Sh., Bashan Z. The national mentoring program in Israel – Challenges and achievement. *Gifted Education International*, 2016, vol. 32, issue 2, pp. 173–184. DOI: <https://doi.org/10.1177/0261429414560667>

Submitted: 15 October 2019

Accepted: 08 November 2019

Published: 31 December 2019



This is an open access article distributed under the Creative Commons Attribution License which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original work is properly cited. (CC BY 4.0).



www.sciforedu.ru

ФИЛОЛОГИЯ И КУЛЬТУРА
ДЛЯ ОБРАЗОВАНИЯ

**PHILOLOGY AND CULTURAL
FOR EDUCATION**



© О. Н. Катионов, А. О. Катионова, Б. О. Майер

DOI: [10.15293/2658-6762.1906.07](https://doi.org/10.15293/2658-6762.1906.07)

УДК 81+37.01

Литературные произведения писателей-фронтовиков в воспитании современной молодежи

О. Н. Катионов, А. О. Катионова, Б. О. Майер (Новосибирск, Россия)

Проблема и цель. В условиях России особо значимым для исторической памяти и, соответственно, воспитательных тенденций, основанных на ней, всегда были моменты социальных потрясений, в частности, военные события, формирующие на многие годы вперед мировосприятие российского общества. В статье исследуется проблема применения художественных произведений писателей-фронтовиков как источника исторической памяти современной отечественной молодёжи в формировании ценностно-смыслового пространства её воспитательного процесса и социального иммунитета к попыткам фальсификации истории. Цель статьи заключается в сравнительном анализе литературных произведений ряда авторов-фронтовиков применительно к воспитательному процессу и их соотносении с архивными свидетельствами о соответствующих боевых действиях.

Методология. База исследования: литературные произведения о Великой Отечественной войне, послевоенная проза писателей-фронтовиков, прошедших войну солдатами и младшими офицерами переднего края, «серошинельная» проза, которая может рассматриваться как некое интегральное историческое сообщение, объединяющее собственно события, психологические состояния людей, событийную канву, духовное значение событий и т. д.

Результаты. Результативность исследования заключается в сравнительном анализе того, как описываются события военных лет и своя роль в них рядом автором-фронтовиков, с журналами боевых действий тех частей, в которых они служили, с данными об их боевом пути на основе документов Центрального архива Министерства обороны России (ЦАМО), выставленных на вышеупомянутых сайтах и иными архивными документами. В статье обосновано, что литературные и архивные материалы выступают как дополнительные стороны, совместное использование которых позволяет выявить объёмность и сложную неоднозначность реальной картины военных лет. Они помогают формировать историческую память современных поколений.

Катионов Олег Николаевич – доктор исторических наук, директор института истории, гуманитарного и социального образования, Новосибирский государственный педагогический университет.

E-mail: korolek1953@gmail.com

Катионова Анна Олеговна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики и психологии института истории, гуманитарного и социального образования, Новосибирский государственный педагогический университет.

E-mail: katiosha@mail.ru

Майер Борис Олегович – доктор философских наук, проректор по научной работе, Новосибирский государственный педагогический университет.

E-mail: maierbo@gmail.com

***Заключение.** Обобщаются результаты сравнительного анализа литературных произведений ряда авторов-фронтовиков применительно к воспитательному процессу.*

***Ключевые слова:** воспитание молодёжи; писатели-фронтовики; военные архивы; историко-культурное наследие; историческая память в литературных произведениях; патриотическое воспитание; социальный иммунитет.*

Постановка проблемы

В настоящее время опыт патриотического и гражданского воспитания молодежи претерпевает глубокую позитивную концептуализацию и оценку [1; 2]. Среди направлений патриотического воспитания выделяется военно-историческая тематика о Второй мировой войне [3; 4]. Это относится не только к исторической памяти в России, но и к воспитательным процессам в странах-членах ЕС [5; 6]. Например, в работе [7] доказывается, что коллективная идентичность и коллективная историческая память есть взаимосвязанные динамические процессы, которые обеспечивают непрерывность социального движения, развитие коллективной идентичности. Действительно, «коллективная память формирует идентичность общества или отдельной его группы, выступает фактором формирования национального и профессионального сознания, позволяет позиционировать определенным образом деятельность коллектива» [8], а также «...формирует то ценностно-смысловое пространство, которое фундирует способы самоопределения данного социума» [9].

В условиях России особо значимым для исторической памяти и, соответственно, воспитательных тенденций, основанных на ней, всегда были моменты социальных потрясений, в частности, военные события, формирующие на многие годы вперед мировосприятие российского общества [10]. Для современного российского общества таким консолидирующим и центральным образом исторической памяти для значительного количества людей является образ Великой Отечественной войны. «В условиях глобализации и виртуализации

мирового социального пространства образ Великой Отечественной войны имеет перспективы стать одной из доминант исторической памяти для формирующейся в нём новой русскоязычной культурной идентичности, которая не лимитируется географическими границами и социальными барьерами» [11]. Это касается как социума всей страны, так и особенно локальных сообществ [12].

Историческая память и образ Великой Отечественной войны имеют большое значение не только для консолидации общества (особенно молодежи) [13], но и как важнейший фактор противодействия фальсификации истории в молодежной среде, «так как это наиболее транзитивная категория населения, подверженная влиянию различных источников» [14]. В частности, в работе [15] доказывается, что сохранение и воспроизводство культурно-исторического потенциала российского общества, исторической памяти «выступает условием восстановления социального иммунитета российского общества в контексте возрождения цивилизационной идентичности России». При этом важно понимать, что «различные виды исторического опыта содержат некоторые постоянные, неизбежные моменты человеческой деятельности – чувственный опыт, включающий в себя непосредственные чувственно-визуальные впечатления, переживания субъекта, полученные им при созерцании социально-событийной конкретики; практический опыт» [16]. Иными словами, при формировании воспитательных процессов на основе исторической памяти невозможно ограничиваться только архивно-докумен-

тально-объективными материалами, но необходимо включать и впечатления, и переживания субъекта, полученный им опыт.

Именно в таких чувственных включениях в историческую память о Великой Отечественной войне и наблюдается разница между современной молодежью и людьми старшего поколения, которые помнят войну по воспоминаниям своих родственников, оставшихся в живых участников боев. Кроме того, послевоенное поколение граждан СССР и затем Российской Федерации в значительной степени воспитывалось на мемуарах военных лет, воспоминаниях фронтовиков различных званий и должностей, начиная от солдат и заканчивая маршалами. В настоящее время, пожалуй, единственным образом, объединяющим все поколения на уровне чувственного восприятия, является марш памяти на 9 мая – «Бессмертный полк» [17], где явно и проявляется, и передается коллективная историческая память, и скорбь, и гордость за Победу в Великой Отечественной войне. Такие объединяющие образы тем более важны, что «в сознании российской студенческой молодежи... имидж Советского Союза резко отличается от образа России в отношении ... к положительному и отрицательному соответственно» [18].

В связи с этим возникает проблема введения в воспитательный процесс современной молодежи массива художественных произведений писателей-фронтовиков, поскольку современное молодое поколение практически не знакомо с многоплановым творчеством писателей-фронтовиков, в отличие от людей старшего возраста, для которых воспоминания фронтовиков долгое время были практически единственным литературным источником,

описывающем и ход боевых действий, и фронтовые судьбы солдат и офицеров [19; 20]. При этом основная научная проблема применительно к воспитательному процессу, в который включены материалы о Великой Отечественной войне, заключается в том, как использовать данные материалы при воспитании, поскольку литературно-художественный материал и документальные свидетельства во многом противоречивы. Это противоречие особенно важно актуализировать в настоящей цифровой реальности, поскольку в отличие от второй половины XX в. практически все свидетельства писателей-фронтовиков могут быть верифицированы в режиме онлайн практически каждым человеком через Интернет на таких сайтах как «Память народа»¹, «Мемориал»², «Подвиг народа»³.

В связи с этим *цель статьи* заключается в сравнительном анализе литературных произведений ряда авторов-фронтовиков применительно к воспитательному процессу и их соотношении с архивными свидетельствами о соответствующих боевых действиях.

Методология исследования

Методология исследования заключается в сравнительном анализе того, как описываются события военных лет и своя роль в них рядом авторов-фронтовиков, с журналами боевых действий тех частей, в которых служили авторы, с данными об их боевом пути на основе документов Центрального архива Мини-

¹ Память народа. URL: <https://pamyat-naroda.ru/> (дата обращения 03.10.2019)

² Мемориал. URL: <https://obd-memorial.ru/> (дата обращения 03.10.2019)

³ Электронный банк документов «подвиг народа в Великой Отечественной войне 1941–1945 гг.» <http://www.podvignaroda.ru/?#tab=navHome> (дата обращения 03.10.2019)

стерства обороны России (ЦАМО), выставленные на вышеупомянутых сайтах⁴ и иными архивными документами, и выявлении степени достоверности сюжетов и событийной достоверности произведений авторов-фронтовиков.

База исследования

База литературных произведений о Великой Отечественной войне представляет несколько пластов. Появившиеся в годы войны произведения маститых известных с довоенных времен писателей К. М. Симонова⁵, А. А. Фадеева⁶, Б. Л. Горбатова⁷, В. П. Некрасова⁸ и др., писавших о советском человеке на фронте и в тылу врага. Послевоенные мемуары высшего командного состава, «Воспоминания и размышления» Г. К. Жукова⁹, к которым был огромный интерес у ветеранов войны, которые ждали выхода книг своего маршала, своего командира, описывавших боевые действия, в которых вспоминали «прошедшие дни», и тех, с кем воевали бок о бок. Конечно, послевоенная проза писателей-фронтовиков, прошедших войну солдатами и младшими офицерами переднего края, «серошинельная» проза, которая может рассматриваться как некое интегральное историческое

сообщение, объединяющее собственно события, психологические состояния людей, событийную канву, духовное значение событий.

Долгое время воспоминания фронтовиков были практически единственным литературным источником, описывающим и ход боевых действий, и фронтовые судьбы солдат и офицеров. Однако после рассекречивания документов военных лет и создание сайтов ЦАМО «Память народа»¹⁰, «Мемориал»¹¹, «Подвиг народа»¹² открылся доступ к массиву оригинальных военно-исторических документов. С 2007 г. миллионы документов размещены на этих сайтах, и происходит их постоянное пополнение. Это информация о погибших и пропавших без вести военнослужащих, о попавших в плен, о награжденных с описанием их боевых подвигов. Значительное количество делопроизводственных документов воинских частей, включая журналы боевых действий, донесений, приказов, карт, описаний фронтовых, армейских операций. На сайте «Мемориал»¹³ донесения о безвозвратных потерях в период боев, об умерших в госпиталях.

Результаты исследования

Внимание к прозе этих писателей-фронтовиков, получившей в критике определения «литература фронтового поколения», «вторая

⁴ Память народа. URL: <https://pamyat-naroda.ru/>; Мемориал. URL: <https://obd-memorial.ru/>; Электронный банк документов «подвиг народа в Великой Отечественной войне 1941–1945 гг.» URL: <http://www.podvignaroda.ru/#tab=navHome> (дата обращения 03.10.2019)

⁵ Симонов К. М. Живые и мертвые. Трилогия. – М.: Художественная литература, 1989.

⁶ Фадеев А. А. Молодая гвардия. – М.: Детская литература, 2015. – 606 с.

⁷ Горбатов Б. Л. Непокорённые (Семья Тараса). Повесть. – М.: ДОСААФ, 1977.

⁸ Некрасов В. П. В окопах Сталинграда. – М.: Азбука-Аттикус, 2018. – 448 с.

⁹ Жуков Г. К. Воспоминания и размышления: в 2 томах. – М.: Вече, 2015. – 944 с.

¹⁰ Память народа. URL: <https://pamyat-naroda.ru/> (дата обращения 03.10.2019)

¹¹ Мемориал. URL: <https://obd-memorial.ru/> (дата обращения 03.10.2019)

¹² Электронный банк документов «подвиг народа в Великой Отечественной войне 1941–1945 гг.» <http://www.podvignaroda.ru/#tab=navHome> (дата обращения 03.10.2019)

¹³ Мемориал. URL: <https://obd-memorial.ru/> (дата обращения 03.10.2019)

волна военной литературы», «проза лейтенантов», объясняется тем, что в их произведениях герой был часто реальным, а не вымышленным человеком, часто совсем не героичным, с его мечтами, слабостями, представлением о жизни, события имели конкретные даты и место, а сюжетная канва была завязана вокруг события, совсем не масштабного, хотя и занимающего свое место в истории. Поэтому, когда говорят о лейтенантах и «лейтенантской» прозе, имеют в виду не воинское звание, а духовную общность тех писателей, для которых слово о войне было прежде всего выражением личного фронтового опыта. С годами произведения целого поколения писателей-фронтовиков стали относить к «лейтенантской прозе». Всем нам стали известны эти имена – Ю. В. Бондарев¹⁴, В. Быков¹⁵, В. Богомолов¹⁶, В. Курочкин¹⁷, В. Кондратьев¹⁸, Г. Бакланов¹⁹, Б. Васильев²⁰, Д. Гранин²¹, С. С. Смирнов²² и др.

Важно, что к представителям «лейтенантской прозы» относятся не исключительно лейтенанты де-юре, а те, кто имел опыт участия в боевой действительности и руководил в боевой обстановке (например, оказался сержантом и единственным, кто мог поднимать в

атаку или же выводить из окружения). Что, соответственно, и описывалось не только в дальнейшем в художественных произведениях, но и составлялась фронтовая мемуаристика о произошедших событиях по факту своего руководства. Если исходить из содержания многих повестей, рассказов и романов военных писателей-очевидцев, то у них отражена практически вся палитра войны: состояние войск, боевые действия, победы и неудачи-поражения, талантливо представлены образы не только героев, но и образы-картины армии в её разных состояниях. При этом у авторов художественных произведений при описании боя даются не только внешние характеристики, но и внутреннее психологическое состояние бойца или офицера, мысли, мелькающие в сознании, состояние людей, их способностей, опытности или отсутствие её.

Введение в открытый оборот архивных документов о Великой Отечественной войне позволяет взглянуть на описываемые авторами события с объективной стороны, оценить степень достоверности произведений и выявить возможные противоречия в описании реального положения, на основе которого выстраивались художественные сюжеты. С целью подобного анализа первоначально были

¹⁴ Бондарев Ю. В. Батальоны просят огня. – М.: Вече, 2018. – 256 с.

¹⁵ Быков Василь. Повести. Третья ракета / пер. с белорусского М. Горбачева; Сотников / пер. автора; Обелиск / пер. Г. Куреневой; Дожить до рассвета / пер. автора; Его батальон / пер. автора. – М.: Советский писатель, 1986. – 592 с.; Быков Василь. Мертвым не больно: [сборник: Альпийская баллада; Мертвым не больно]. – М.: Изд-во АСТ, 2019. – 416 с.; Быков Василь. Колокола Хатыни / предисл. И. Штокмана. – М.: Изд-во «Правда», 1987. – 176 с.

¹⁶ Богомолов В. В августе сорок четвертого // Роман-газета. – 1975. – № 10 (776). – 78 с.

¹⁷ Курочкин В. На войне как на войне. Повести, рассказы / сост. Г.Е. Нестеровой-Курочкиной. (Б-ка журнала «Знамя»). – М.: Правда, 1990. – 480 с.

¹⁸ Кондратьев В. [Сашка] // Вернитесь живыми: Повести фронтовиков / ред.-сост. Г.К. Сапронов; вступ. ст. В. Я. Курбатова. – 2-е изд. (Серия «Школьная художественная библиотека»). – Иркутск: ИП Сапронов Г.К., 2001. – С. 291–386.

¹⁹ Бакланов Г. Навеки – девятнадцатилетние. Повести. – М.: Мол. Гвардия, 1982. – 319 с.

²⁰ Васильев Б. Аты-баты, шли солдаты: Повести. – М.: Вече, 2005. – 544 с.

²¹ Адамович А., Гранин Д. Блокадная книга. – М.: ОЛМА Медиа Групп, 2013. – 624 с.

²² Смирнов С. С. Брестская крепость. – М.: Худ. Литра, 1970. – 430 с.

изучены наградные дела писателей, поскольку все они имели боевые награды. Это дало возможность определить номер части или место службы будущего писателя. Далее сайты ЦАМО «Память народа» и «Мемориал» дают возможность проследить боевые судьбы «писателей-лейтенантов»²³. Весь этот материал позволил привязать описанные в их произведениях события к объективным реперам: датам, географическим местам, результатам военных операций, потерям личного состава и др.

Вот здесь-то и расходятся позиции писателей мемуаров генералов и маршалов, которые использовали язык боевых донесений, приказов, рапортов, язык планирования боевых операций и отчетов. Этот язык мы встречаем в Журналах боевых действий (ЖБД) и донесениях штабов, сводках, схемах, планах операций, картах. Это язык военного канцеляризма, которому офицеров обучали в военных училищах и на курсах высшего командного состава. Он достаточно стереотипен. Текст, слог должны были быть ясным, четким, в начальной форме указывались названия населенных пунктов (например, наступать в направлении Вороново, Починок, Погост; занять рубеж Вороново, Починок, Погост; отступать из Вороново, Починок, Погост). По сути, военные мемуары командующих это выдержки из журналов боевых действий фронтов, армий, корпусов, дивизий, к которым они имели доступ в Центральном архиве министерства обороны. Поэтому в них и больше

канцеляризма, и объективных данных. В отличие от этого, у писателей язык описания боя отличается подробностями действий действующих персонажей, чего в ЖБД редко встретишь как исключительный случай. Писатели, за редким исключением, мало владели такой информацией, предпочитая опираться на свои ощущения, сохранившиеся в послевоенные годы в памяти, и чаще общаясь с окопниками в повседневной жизни. Рядом были люди, прошедшие войну. С них и списывались образы героев повестей и рассказов.

Предвестником лейтенантской прозы была вышедшая в 1947 г. повесть В. Некрасова «В окопах Сталинграда» о военной повседневности²⁴, но В. Некрасов родился в 1911 г. и имел довоенный литературный опыт, а лейтенантами в основном были офицеры 1921–1924 г.р. В. Некрасов заложил основы фронтовой прозы-повести, стал одним из первых, кто попытался натурализовать событийность окопной жизни, эпизодов отступления, тяжести фронтового быта, силы и стойкости солдат во время боев в Сталинграде.

Свою первую награду медаль «За отвагу» он получил в феврале 1943 г. в звании старшего лейтенанта, будучи полковым инженером²⁵, а уже орден Красной Звезды в 1944 г. получил в звании гвардии капитана, зам. командира саперного батальона по строевой подготовке²⁶. В действующей армии был с 24 августа 1941 г. до июня 1944 г., когда был демобилизован после второго ранения.

²³ Катионов О. Н., Катионова А. О., Волков Р. Е. Источники, уточняющие информацию об офицерах, погибших в годы Великой Отечественной войны (на примере 179 сд) // Интерэкспо ГЕО-Сибирь. XV Междунар. науч. конгр., 24–26 апреля 2019 г., Новосибирск [Текст]: сб. материалов в 9 т. Т. 5: Междунар. науч. конф. «Геопространственные аспекты исторических и социокультурных процессов». – Новосибирск: СГУГиТ, 2019. – С. 38–44.

²⁴ Некрасов В. П. В окопах Сталинграда. – М.: Азбука-Аттикус, 2018. – 448 с.

²⁵ Память народа. Некрасов В. П. URL: https://pamyatnaroda.ru/heroes/podvig-chelovek_nagrazhdenie150132519/ (дата обращения 08.10.2019)

²⁶ Память народа. Некрасов В. П. URL: https://pamyatnaroda.ru/heroes/podvig-chelovek_nagrazhdenie30698197/ (дата обращения – 08.10.2019)

И указание в наградных документах на награждение орденом «Красная Звезда», что В. Некрасов до этого ордена был награжден медалью «За оборону Сталинграда», подтверждает, что его повесть «В окопах Сталинграда» это не просто художественное произведение, а рассказ о том, что автор пережил сам.

Бондарев Юрий Васильевич (1924 г. р.; медаль «За отвагу», приказ от 14.10.1943 г.) – командир орудия 76 м/м пушек, гвардии сержант 89 сп. 23 сд.²⁷, в сводной картотеке награжденных указан как младший лейтенант, хотя младшим лейтенантом запаса он стал в декабре 1945 г. после окончания Чкаловского артиллерийского зенитного училища. Сержант Ю. Бондарев храбро воевал во время войны. Однако, когда он писал «Батальоны просят огня», ему пригодился опыт военной подготовки лейтенанта, а персонажи воинов-артиллеристов он воспроизводил в качестве образов как сержант-артиллерист.

Писатель Константин Воробьев, который командовал в 1941 г. под Москвой курсантами, в бою попал в плен, бежал, командовал партизанским подразделением. У красноармейца (1938–1940) К. Воробьева указана доверенная специальность – журналист²⁸. Его, литературного сотрудника газеты Академии им. Фрунзе отправили на учебу в Кремлевское пехотное училище, а оттуда на фронт. Пропал без вести 23 ноября 1941 г. в Московской области около г. Клин. Наград не имел.

Лейтенант Быков Василий Владимирович (1924 г.р. из Витебской обл.) призван в ар-

мию летом 1942 г., окончил Саратовское пехотное училище, осенью 1943 г. присвоено звание лейтенанта. Был тяжело ранен во время Кировоградской операции. В документах сайта «Память народа» числится по донесению штаба в списке безвозвратных потерь личного состава 399 стрелкового полка 111 стрелковой дивизии от 12 декабря 1943 г. по 10 января 1944 г. в котором указано, что он, лейтенант, командир стрелкового взвода убит 10.1.44 в районе д. Большая Северинка Кировоградской области и похоронен на площади в центре села²⁹. Он даже был исключен из списков Красной Армии приказом Главного управления кадром народного комиссариата обороны от 7 марта 1944 г. Из наградного листа на орден «Красная Звезда» от 15 мая 1945 г. мы узнаем, что к окончанию войны В. Быков имел три ранения и наград до этого не имел³⁰.

Лейтенант Курочкин Владимир Александрович. В. Курочкин³¹ – наверное, один из самых заслуженных с точки зрения полученных государственных наград. 28 ноября 1943 г. представлен к ордену «Красная Звезда». В наградном листе напечатано, что он офицер связи и исправлено от руки на «командир взвода». Но описаны его героические действия именно как офицера, который осуществлял связь со штабом полка в боях на правом берегу Днепра. Наград и ранений нет (из наградного листа).

В 1943 г. Курочкин – командир взвода артиллерийского самоходного полка. А из его биографии узнаем, что в апреле 1942 г. он попал в машину, которая вывозила через Ладогу

²⁷ Память народа. Бондарев Ю. В. URL: https://pamyatnaroda.ru/heroes/podvig-chelovek_nagrazhdenie_21140166/ (дата обращения – 07.10.2019)

²⁸ Память народа. Воробьев К. Д. https://pamyatnaroda.ru/heroes/memorial-chelovek_dopolnitelnoe_donesenie85971138/ (дата обращения – 07.10.2019)

²⁹ Память народа. Быков В. В. URL: https://pamyatnaroda.ru/heroes/memorial-chelovek_donesenie_55844204/ (дата обращения – 06.10.2019)

³⁰ Там же.

³¹ Курочкин В. А. Память народа. URL: https://pamyatnaroda.ru/heroes/podvig-chelovek_nagrazhdenie_21566191/ (дата обращения – 06.10.2019)

тех, кто пережил блокадную зиму 1941–1942 гг. в Ленинграде. В июне его призывают в армию. В июле 1942 г. он становится курсантом Ульяновского танкового училища. В марте 1943 г. курсантом артиллерийского училища в Саратове. С июня 1943 г. командир самоходного орудия СУ-76. В декабре – командир СУ-85. 8 января 1944 г. представлен к ордену Красного Знамени, но наградили Орденом Отечественной войны II степени (написано в наградном листе, что наград до этого не было, хотя к ордену «Красная Звезда» уже был представлен, но еще орден не был вручен).

31 января 1945 г. представлен к награждению Орденом Отечественной войны I степени. В наградном листе указано, что Курочкин – гвардии лейтенант, что у него уже есть два ордена. И что он был ранен 31 января 1945 г. Командир 1893 фастовского самоходного артиллерийского полка Басов подписал два первых наградных листа лейтенанта Курочкина.

Открываем повесть «На войне как на войне»³². Первый абзац: «Первые три дня самоходный полк полковника Басова находился в резерве...». И действие происходит в декабре 1943 г. И герой Курочкина младший лейтенант Малешкин командир СУ-85, как и сам Курочкин. Командиром полка у Саши Малешкина был подполковник Басов. Обращаемся к документам сайта «Память народа». Командир 1893 самоходного артиллерийского полка Басов Федор Евсеевич (1909 г.р.) в январе 1944 г. стал Героем Советского Союза³³. Об автобиографичности повести «На войне как на войне» и образе младшего лейтенанта

Малешкина пишут многие, занимавшиеся исследованием творчества В. Курочкина [21].

В исследовании о творчестве В. Курочкина С. М. Панферов доказывает фактами некоторые сюжеты автобиографичности повести о Малешкине³⁴ и отмечает эпичность его военной прозы. В предисловии к итальянскому изданию повести В. Курочкина «На войне как на войне» (Рим, Армандо, 2004 г.) она названа классическим произведением русской литературы XX века. Это мнение в письме к автору повести высказал поэт Александр Яшин в 1965 г. Время подтвердило эту высокую оценку произведения. Оно обречено на хрестоматийность»³⁵.

Повесть В. Курочкин начинает с описания действий полка самоходок СУ-85. Однако журнал боевых действий 1893 артполка самоходок со времени его формирования и до начала и хода боевых действий говорит о СУ-76. На СУ-85 В. Курочкин переседает позже, после первой награды, которую он получит в 1943 г. – орден Красной Звезды за участие в боях на Днепровском плацдарме. В наградном листе в графе должность записано: «офицер связи», потом зачеркнуто и сверху записано «командир взвода 1893-го фастовского самоходного артиллерийского полка». А при кратком описании личного подвига записано: «тов. Курочкин работает офицером связи со штабом артиллерии корпуса. Работал энергично, не имея подвижных средств, пешим под арт. минометным огнем противника всегда в срок доставлял все приказы и оперативные документы. В боях на правом берегу р. Днепр тов.

³² Курочкин В. А. На войне как на войне. Повести, рассказы / сост. Г. Е. Нестеровой-Курочкиной. – М.: Правда, 1990. – 480 с.

³³ Память народа. Басов Ф. Е. URL:https://pamyat-naroda.ru/heroes/podvig-chelovek_nagrazhdenie19985550/ (дата обращения – 07.10.2019)

³⁴ Панферов С. М. Земля и небо Виктора Курочкина: лит. портрет в интерьере четырех повестей / Сергей Панферов. – Тверь: Тверское обл. кн.-журн. изд-во, 2005. – 47, [1] с.

³⁵ Там же.

Курочкин показал бесстрашие боевого офицера, умеющего работать в боевой обстановке и как офицер связи всегда докладывал обстановку командованию полка и докладывал о состоянии полка вышестоящему штабу». Представление к награде подписал 28 ноября 1943 г. командир 1893 фастовского самоходного артполка подполковник Басов, утвердил командир 6 гвардейского краснознаменного киевского танкового корпуса генерал-майор танковых войск Панфилов 11 декабря 1943 г.³⁶. Сам наградной лист задает коллизию – В. Курочкин в описании подвига – офицер связи, а в установлении должности – командир взвода самоходок. Следовательно, можно сделать вывод об автобиографичности сюжета, когда у самоходки случилась потеря от взрыва снаряда, которым срезало дуло пушки. В этот момент его, видимо, и использовали как офицера связи.

Заключение

Послевоенное поколение граждан СССР и затем Российской Федерации в значительной степени воспитывалось на мемуарах военных лет, воспоминаниях фронтовиков различных званий и должностей, начиная от солдат и заканчивая маршалами. Долгое время воспоминания фронтовиков были практически единственным литературным источником, описывающем и ход боевых действий, и фронтовые судьбы солдат и офицеров. Однако после рассекречивания документов военных лет открылся доступ к массиву оригинальных военно-исторических документов, что позволяет сравнить и проверить достоверность фактологической канвы, изложенной в литературных произведениях писателей-фронтовиков.

Если в прозе лейтенантов обязательно есть описание природы перед боем: выход войск на позиции, туман, плохая видимость или плохая погода, не дававшая возможности обеспечить поддержку авиации, или рельеф местности, сдерживавший наступление танков и т. п.; то в ЖБД этот фактор учитывается с точки зрения условий, в которых велись боевые действия: наступление в глубоком снегу, в метель или в условиях таяния снега. Это создавало дополнительные помехи и служило оправданием неудачных наступательных действий. Например, облитые водой снеговые валы противника, на высоты которых должна была наступать пехота в валенках.

О раненых у писателей-фронтовиков тоже написано: и как мучились, и как надеялись на выживание бойцы и командиры, и о самоубийстве осознавших неизбежность кончины. В ЖБД кратко – столько-то раненых. В журналах госпиталей или в их книгах погребений была графа, в которой указывалась причина смерти (слепое осколочное ранение груди, живота, гангрена, пулевое ранение головы и т.д.), место захоронения. У писателей место захоронения часто условно: на таком-то фронте, плацдарме, у города такого-то, редко – у деревни с названием.

Не отличаясь художественными преимуществами, ЖБД приближают документальную правду о войне, позволяют вести хронику военных действий на разных участках фронта, особенно отдельных подразделений – фронтов, армий, корпусов, дивизий, батальонов и даже, в отдельных случаях, рот. Батальоны и роты указываются в отдельных сводках ЖБД полков и дивизий, и только те, которые участвовали в непосредственном бою. Такая инфор-

³⁶ Память народа. Курочкин В. А. URL: https://pamyat-naroda.ru/heroes/podvig-chelovek_nagrazhdenie_21959032/ (дата обращения – 06.10.2019)

мация позволяет сравнивать эпизоды из произведений писателей для их более достоверного восприятия.

Из выше изложенного следует, что литературные и архивные материалы выступают как дополнительные стороны, совместное использование которых позволяет выявить объемность и сложную неоднозначность реаль-

ной картины военных лет. Они помогают формировать историческую память современных поколений и активно использовать комплекс материалов (художественные произведения + архивные материалы) в воспитательном процессе современной молодежи, в формировании ее исторической памяти о героизме и подвиге народа в годы Великой Отечественной войны.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. **Alieva S. A., Zakaryaeva S. Z., Omarov O. N., Radjabova R. V., Kimpaeva E. A., Gadjieva P. D.** Scientific and Pedagogical Bases of Civic and Patriotic Upbringing of Young Students // Journal of Educational and Social Research. – 2019. – Vol. 9, № 3. – P. 160–169. DOI: <https://doi.org/10.2478/jesr-2019-0033>
2. **Филатов В. И.** Патриотические традиции в современной системе образования молодежи // Научно-методический электронный журнал Концепт. – 2015. – № Т 7. – С. 56–60. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=23296463>
3. **Томашевская М. А., Семенова Е. В.** Социальный проект «расскажем миру правду о войне» как средство патриотического воспитания молодежи // Современные проблемы науки и образования. – 2015. – № 5. – С. 493. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=32664380>
4. **Mason R., Suchoples J.** Representations of war in films and novels Representations of War in Films and Novels. – 2015. – P. 1–257. DOI: <https://doi.org/10.3726/978-3-653-06092-8>
5. **Domínguez Almansa A., López Facal R.** Conflictive heritages, civic competence and professional training in primary education // Revista de Educacion. – 2017. – Vol. 2017, Issue 375. – P. 86–109. DOI: <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2016-375-336>
6. **Galai Y.** The transnational mythscape of the Second World War // Memory Studies. – 2019. DOI: <https://doi.org/10.1177/1750698019863151>
7. **Gongaware T. B.** Collective memory anchors: Collective identity and continuity in social movements // Sociological Focus. – 2010. – Vol. 43, issue 3. – P. 214–239. DOI: <https://doi.org/10.1080/00380237.2010.10571377>
8. **Агеева Г. М.** Медиатизация памяти: мемуарные свидетельства в блогах и социальных сетях // Вестник Томского государственного университета. – 2012. – № 363. – С. 68–74. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=18046919>
9. **Чурсанова И. А.** Проблема соотношения истории и социальной памяти: опыт теоретической реконструкции // Вестник Воронежского государственного университета. Серия: Философия. – 2012. – № 2 (8). – С. 180–191. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=18753618>
10. **Кумыков У. М.** Социальные потрясения в контексте коллективной памяти и исторического опыта // Гуманитарные, социально-экономические и общественные науки. – 2013. – № 3. – С. 25–27. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=19327011>
11. **Денисов Ю. П.** Социальные сети русскоязычного интернета как источник формирования образа Великой Отечественной войны в социальной памяти россиян // Современные проблемы науки и образования. – 2013. – № 5. – С. 507. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=20992593>



12. **Навроцкий Б. А., Седова Н. Н.** Поколение, которое помнит (молодежь города-героя Волгограда о сталинградской битве // Социология города. – 2018. – № 1. – С. 36–43. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=34956425>
13. **Штурба Е. В., Астанина Л. В.** Фальсификация истории как угроза национальной безопасности России // Историческая и социально-образовательная мысль. – 2019. – Т. 11, № 2. – С. 125–133. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=38505700>
14. **Андрянова Т. В.** Историческая память студенческой молодежи региона и проблема ее фальсификации // Историческая и социально-образовательная мысль. – 2018. – Т. 10, № 5-2. – С. 13–21. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=36806943>
15. **Жапуев З. А.** Реинституционализация социальной памяти как фактор консолидации и восстановления социального иммунитета российского общества в условиях модернизации // Гуманитарий Юга России. – 2013. – № 1. – С. 139–149. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=20458416>
16. **Кумыков А. М.** Конфигурация проявления социальной памяти в характеристиках отечественного исторического процесса // Историческая и социально-образовательная мысль. – 2013. – № 2. – С. 218–221. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=19039918>
17. **Linchenko A., Golovashina O.** With tears upon our eyes?: Commemorations of victory day in the Great Patriotic War in the school practice in the soviet union and Russia // Journal of Social Science Education. – 2019. – Vol. 18, Issue 1. – P. 56–80. DOI: <https://doi.org/10.4119/jsse-912>
18. **Kasamara V., Sorokina A.** Post-Soviet collective memory: Russian youths about Soviet past // Communist and Post-Communist Studies. – 2015. – Vol. 48, issue 2-3. – P. 137–145. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.postcomstud.2015.06.003>
19. **Стародубова О. Ю.** Художественная литература как средство пропаганды военного прошлого в годы Великой Отечественной войны (методология проблемы) // Традиционные национально-культурные и духовные ценности как фундамент инновационного развития России. – 2015. – № 2 (8). – С. 37–38. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=25441036>
20. **Базиева Г. Д.** Историческая память в художественных текстах о Великой Отечественной войне // Вестник Кабардино-Балкарского института гуманитарных исследований. – 2018. – № 2 (37). – С. 87–91. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=35287505>
21. **Панкратова Т. Б.** Военная проза В. А. Курочкина // Вестник Удмуртского университета. Серия История и филология. – 2017. – Т. 27, № 3. – С. 400–407. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=29945589>



DOI: [10.15293/2658-6762.1906.07](https://doi.org/10.15293/2658-6762.1906.07)

Oleg Nikolaevich Cationov,
Doctor of Historical Sciences, Director,
Institute of History, Humanities and Social Education,
Novosibirsk State Pedagogical University, Novosibirsk, Russian Federation.
ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-7260-0051>
E-mail: korolek1953@gmail.com

Anna Olegovna Cationova,
Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor,
Department of Pedagogy and Psychology, Institute of History,
Humanitarian and Social Education,
Novosibirsk State Pedagogical University, Novosibirsk, Russian Federation.
ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-2414-6050>
E-mail: katiosha@mail.ru

Boris Olegovich Mayer,
Doctor of Philosophical Sciences,
Vice-Rector for Research,
Novosibirsk State Pedagogical University, Novosibirsk, Russian Federation.
ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-4083-4638>
E-mail: maierbo@gmail.com

Literary stories by military writers in the moral education of modern youth

Abstract

Introduction. *The article studies the problem of using literary stories by military writers as a source of historical memory for modern Russian youth in the formation of the value-semantic space within educational process and social immunity to attempts to falsify history. The purpose of the article is a comparative analysis of the literary stories by military writers as applied to the moral educational process and their correlation with archival evidence of the relevant military operations.*

Materials and Methods. *The research methodology consists in a comparative analysis of how the events of the Great Patriotic War are presented in literary fiction by military writers, war logs of the units in which they served and data presented in the Central Archive of the Ministry of Defense of the Russian Federation. The research is based on the documents from the Central Archive of the Russian Ministry of Defense, presented on the websites and other archival data. The research focuses on the post-war prose by military writers who served in the Soviet Armed Forces as soldiers and junior officers during the Great Patriotic War.*

Results. *The article substantiates that military fiction and archival materials should be considered as mutually complementary sources which contribute to revealing complex ambiguity of the real picture of the war years. They help shape the historical memory of younger generations.*

Conclusions. *In conclusion, the authors summarize the results of a comparative analysis of the literary stories by military writers as applied to the moral educational process and their correlation with archival evidence of the relevant military operations.*

Keywords

Moral education of young; Military writers; Military archives; Historical and cultural heritage; Historical memory in literary stories; Patriotic education; Social immunity.

**REFERENCES**

1. Alieva S. A., Zakaryaeva S. Z., Omarov O. N., Radjabova R. V., Kimpaeva E. A., Gadjeva P. D. Scientific and pedagogical bases of civic and patriotic upbringing of young students. *Journal of Educational and Social Research*, 2019, vol. 9, no. 3, pp. 160–169. DOI: <https://doi.org/10.2478/jesr-2019-0033>
2. Filatov V. I. Patriotic traditions in the modern system of youth education. *Scientific-Methodical Electronic Journal Concept*, 2015, no. T7, pp. 56–60. (In Russian) URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=23296463>
3. Tomashevskaya M. A., Semenova E. V. The social project "tell the world the truth about the war" as a means of patriotic education of youth. *Modern Problems of Science and Education*, 2015, no. 5, pp. 493. (In Russian) URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=32664380>
4. Mason R., Suchoples J. *Representations of war in films and novels Representations of War in Films and Novels*. 2015, P. 1–257. DOI: <https://doi.org/10.3726/978-3-653-06092-8>
5. Domínguez Almansa A., López Facal R. Conflictive heritages, civic competence and professional training in primary education. *Revista de Educacion*, 2017, vol. 2017, issue 375, pp. 86–109 DOI: <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2016-375-336>
6. Galai Y. The transnational mythscape of the Second World War. *Memory Studies*, 2019. DOI: <https://doi.org/10.1177/1750698019863151>
7. Gongaware T. B. Collective memory anchors: Collective identity and continuity in social movements. *Sociological Focus*, 2010, vol. 43, issue 3, pp. 214–239. DOI: <https://doi.org/10.1080/00380237.2010.10571377>
8. Ageeva G. M. Memory mediatization: Memorial evidence in blogs and social networks. *Tomsk State University Bulletin*, 2012, no. 363, pp. 68–74. (In Russian) URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=18046919>
9. Chursanova I. A. The problem of the correlation of history and social memory: The experience of theoretical reconstruction. *Bulletin of Voronezh State University. Series: Philosophy*, 2012, no. 2 (8), pp. 180–191. (In Russian) URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=18753618>
10. Kumykov U. M. Social upheavals in the context of collective memory and historical experience. *Humanitarian, Socio-Economic and Social Sciences*, 2013, no. 3, pp. 25–27. (In Russian) URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=19327011>
11. Denisov Yu. P. Social networks of the Russian-language Internet as a source of forming the image of the Great Patriotic War in the social memory of Russians. *Modern Problems of Science and Education*, 2013, no. 5, pp. 507. (In Russian) URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=20992593>
12. Navrotsky B. A., Sedova N. N. The generation that remembers (youth of the hero city of Volgograd about the battle of Stalingrad). *Sociology of the City*, 2018, no. 1, pp. 36–43. (In Russian) URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=34956425>
13. Shturba E. V., Astanina L. V. The falsification of history as a threat to the national security of Russia. *Historical and Socio-Educational Thought*, 2019, vol. 11, no. 2, pp. 125–133. (In Russian) URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=38505700>
14. Andriyanova T. V. The historical memory of students of the region and the problem of its falsification. *Historical and Socio-Educational Thought*, 2018, vol. 10, no. 5-2, pp. 13–21. (In Russian) URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=36806943>
15. Zhapuev Z. A. Reinstitutionalization of social memory as a factor in the consolidation and restoration of social immunity of Russian society under modernization. *Humanitarian of the South of Russia*, 2013, no. 1, pp. 139–149. (In Russian) URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=20458416>



16. Kumykov A. M. The configuration of the manifestation of social memory in the characteristics of the domestic historical process. *Historical and Socio-Educational Thought*, 2013, no. 2, pp. 218–221. (In Russian) URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=19039918>
17. Linchenko A., Golovashina O. With tears upon our eyes?: Commemorations of victory day in the Great Patriotic War in the school practice in the soviet union and Russia. *Journal of Social Science Education*, 2019, vol. 18, issue 1, pp. 56–80. DOI: <https://doi.org/10.4119/jsse-912>
18. Kasamara V., Sorokina A. Post-Soviet collective memory: Russian youths about Soviet past. *Communist and Post-Communist Studies*, 2015, vol. 48, issue 2-3, pp. 137–145. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.postcomstud.2015.06.06.003>
19. Starodubova O. Yu. Fiction as a means of propaganda of the military past during the Great Patriotic War (problem methodology). *Traditional National-Cultural and Spiritual Values as the Foundation for the Innovative Development of Russia*, 2015, no. 2 (8), pp. 37–38. (In Russian) URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=25441036>
20. Bazieva G. D. Historical memory in literary texts about the Great Patriotic War. *Bulletin of the Kabardino-Balkarian Institute for Humanitarian Studies*, 2018, no. 2 (37), pp. 87–91. (In Russian) URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=35287505>
21. Pankratova T. B. Military prose V. A. Kurochkina. *Bulletin of the Udmurt University, Series History and Philology*, 2017. vol. 27, no. 3, pp. 400–407. (In Russian) URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=29945589>

Submitted: 27 September 2019

Accepted: 08 November 2019

Published: 31 December 2019



This is an open access article distributed under the Creative Commons Attribution License which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original work is properly cited. (CC BY 4.0).



© А. В. Кокова

DOI: [10.15293/2658-6762.1906.08](https://doi.org/10.15293/2658-6762.1906.08)

УДК 81+37.08+314

Формирование образа просвещенного гражданина страны через СМИ: лингво-культурологический аспект

А. В. Кокова (Новосибирск, Россия)

Проблема и цель. В статье рассматриваются вопросы формирования образа просвещенного гражданина страны сквозь призму немецких печатных СМИ в XIX столетии, а также процессы интерактивного взаимодействия «автор (журналист) – адресат (широкие слои немецкого общества)». Цель статьи заключается в определении лингво-культурологических аспектов формирования образа просвещенного гражданина страны через СМИ.

Методология. Материал исследования представляет собой аутентичные тексты немецких СМИ (газет и журналов XIX столетия), труды отечественных и зарубежных авторов по социальной истории и философии. Ведущими методами и подходами исследования являются функционально-прагматический и текстовый подходы, методы моделирования и логико-семантического анализа высказывания и текста, анализ интерактивной деятельности коммуникантов.

Результаты. При формировании образа просвещенного гражданина страны была рассмотрена эволюция типов речевого воздействия СМИ на читателей, которую характеризует отход от жестких текстовых схем, унаследованных от классической риторики, от эмоционально-оценочных средств литературной романтики и переход к строгости и четкой последовательности методов научно-практической аргументации в перлокутивных текстах конца периода. Образ просвещенного гражданина страны в зеркале немецких СМИ формируется на основе его социально значимой деятельности, политической активности, направленной на глубокие изменения политического облика страны. В отражении смысла подобной деятельности заключается и объективность восприятия образа гражданина. Доказано, что ведущими принципами при формировании образа просвещенного гражданина стали общие принципы демократизации общества, а также языка и стиля СМИ, что полностью соответствовало потребностям общества. Высокие требования общества к языку СМИ, хорошо развитые дидактические функции прессы предопределили близость стиля немецких СМИ к языку науки. Рассмотрение динамики процессов становления немецких СМИ в XIX столетии проводилось путем сопоставления двух основных социальных матриц – историко-политической и лингво-культурологической. С опорой на лингво-культурологические параметры (лингво-когнитивные и структурно-типологические) выделены четыре периода в формировании немецкой публицистики: 1) романтико-патетический; 2) апеллятивно-категорический; 3) рационально-аналитический; 4) интеллектуальный.

Заключение. Обобщая основные результаты исследования, необходимо констатировать, что формирование образа просвещенного гражданина страны через СМИ основывалось

Кокова Александра Васильевна – доктор филологических наук, профессор, профессор кафедры иностранных языков, Новосибирский государственный педагогический университет.

E-mail: mkflnspu@mail.ru

на принципах каузальности и целесообразности. Просвещенный гражданин Германии в конце рассматриваемого периода через призму лучших печатных органов страны предстает как хорошо образованный, активный и деятельный в социально-политическом отношении человек, на глубоком уровне владеющий логико-лингвистическими нормами речи, литературы и стиля.

Ключевые слова: образ просвещенного гражданина; печатные СМИ; текстовая схема; перлокутивный текст; дидактическая функция; аргументация; моделирование текста; публицистика.

Постановка проблемы

Подход к теме исследования обусловлен необходимостью изучения взаимодействия разных научных парадигм (социально-исторической и лингво-культурологической) в историческом процессе формирования образа просвещенного гражданина страны.

Широкие общедидактические функции средств печатной массовой информации в Европе XVIII–XIX столетий (прежде всего, газет и журналов) сыграли значительную роль в формировании образа просвещенного гражданина, основ общественного сознания и мнения [12; 19; 20]. Пути постепенного превращения скромной прессы информативного типа в пламенную публицистику, воздействующую на общественное мнение и формирующую его, до настоящего времени еще не получили детального освещения в германистике [4; 12].

В современных зарубежных исследованиях СМИ лингво-коммуникативных направлений предметом изучения являются, прежде всего, общие вопросы коммуникации [17; 18; 19; 25], стиля [22; 23; 26], исследование отдельных категорий грамматики и прагматики [16; 21; 24]. В то же время необходимо пристальное исследование динамических процессов формирования языковых средств воздействия СМИ на читателей, становления перлокутивных типов текстов, установление своеобразия их функций. Также необходимо детальное изучение динамики изменения архаичных структур текста в начале XIX столетия, их преобразования в четкие, лаконичные формы выражения к началу XX столетия.

Цель исследования – определить лингво-культурологические аспекты формирования образа просвещенного гражданина страны через СМИ.

Методология исследования

В качестве материала исследования использован аутентичный материал немецких газет и журналов XVIII–XIX столетий из отдела редких изданий Российской государственной библиотеки, а также немецкие СМИ XIX столетия из Института исследований газет г. Дортмунда (ФРГ) (Institut fuer Zeitungsforchung, Dortmund), толковые и идеографические словари немецкого языка, а также труды отечественных и зарубежных авторов по социальной истории и философии Германии. Ведущими методами и подходами исследования являются функционально-прагматический и текстовый подход, включающий метод моделирования структуры текста, метод логико-семантического анализа предложения и текста.

Результаты исследования

Политические статьи с начала XIX столетия приобретают значительное влияние и вес в СМИ Германии. Становление политической прессы в Германии относится к периоду между двумя революциями (Великой французской революцией 1789–1792 гг. и Немецкой революцией 1848 г.).

Политический дискурс (ПД) находится в тесном взаимодействии, прежде всего, с исто-

рико-политическими и социокультурными параметрами, характеризующими состояние общества [13, с. 191–193]. Основными типами текстов ПД являются: правительственные указы, распоряжения, программы политических партий (ПП), коммюнике, парламентские материалы, политические статьи в средствах массовой информации (СМИ), речи политических деятелей¹.

Периодизация истории политической прессы Германии XIX в. основывается, как правило, на соответствующих периодах политического и исторического развития страны:

1799–1814	Эра Наполеона
1814–1830	Эра Меттерниха
1830–1847	Предреволюционная эпоха
1848	Мартовская революция 1848 г.
1849–1861	Период реакции
1862–1890	Эпоха Бисмарка
1890–1914	Эпоха правления Вильгельма II ²

Неоднородность и асинхронность внутри политической ситуации в отдельных частях Германского Союза оказывала прямое и непосредственное влияние на состояние газет и журналов; она отражает бурное, подчас драматическое развитие общественно-политических событий столетия, когда на арену политической жизни выходят широкие массы просвещенных граждан страны.

Большинство крупных газет, основанных еще в XVII–XVIII вв., продолжили свою деятельность и в начале XIX в., приспособившись к требованиям французских оккупантов. Среди них особым влиянием пользовались:

1) «Königlich Privilegierte Berlinische Zeitung» (сокращенное название «Vossische Zeitung»), годы издания: 1618–1935; тираж в 1805 г. составлял 7200 экз.;

2) «Allgemeine Zeitung» (Augsburg), годы издания: 1797–1930;

3) «Königsberger Hartung'sche Zeitung», годы издания: 1675–1933;

4) «Berlinische Nachrichten von Staatsachen» (сокращенное название «Haude-Spener'sche Zeitung»), издавалась с 1703 г.;

5) «Magdeburgische Zeitung», издавалась с 1625 г.;

6) «Kölnische Zeitung» (KöZ), годы издания: 1762–1945;

7) «Hamburger Correspondent», годы издания: 1731–1938;

8) «Frankfurter Journal», годы издания: 1650–1898;

9) «Rheinische Zeitung fuer Politik und Wirtschaft» (RZP), годы издания: 1818–1918.

В 1814–1815 гг. в крупной рейнской газете «Der Rheinische Merkur» (RM) работал выдающийся публицист XIX столетия, поэт Йозеф фон Гёрпес (1776–1847), который по праву считается создателем жанра «передовая статья» в истории немецкой прессы. В его статьях актуальная информация использовалась в целях интенсивного воздействия на массы, на общественное мнение. «Der Rheinische Merkur» выходил 4 раза в неделю на 6 страницах и содержал не только передовые статьи (Leitartikel), но и объемную информативную часть (Nachrichtenteil).

Тематика передовых статей охватывала права человека, демократические свободы (свободу прессы и выражения мнения), проблемы объединения Германии на демократической основе, политическую дискуссию о конституции (Verfassung), социальный прогресс. При этом обращает на себя внимание сходство тематики рассматриваемых изданий

¹ Koszyk K., Pruys K. H. Wörterbuch zur Publizistik. – München: Verlag Dokumentation, 1969. – S. 24.

² Koszyk K. Deutsche Presse im 19. Jahrhundert. – Berlin: Colloquium Verlag, 1966. – S. 22.

с темами статей эпохи Французской революции, написанных Демуленом, Мирабо, Мара- том и др.³ Спустя короткое время «Der Rheinische Merkur» превратился в выразителя общественного мнения Рейнского региона «Stimme der Rheinlande»⁴. В то время прогрессивные люди Германии надеялись на будущее объединение Германии с Пруссией (ведущей державой Немецкого Союза) во главе.

Публицист Й. Гёррес внес много прогрессивного в практику журналистского редактирования. Он новаторски преобразовал газетные сообщения (Nachrichten) в корреспонденции (Berichte), содержащие анализ, а также комментарий к фактологической информации.

На страницах ежедневной прессы все большую роль играет обсуждение политических теорий государства, начиная с идеалистических и романтических (Й. Гегель, Г. Фихте) и заканчивая критикой существующих порядков (М. Штирнер, Л. Фейербах, Д. Ф. Штраус).

Появляется и начинает приобретать влияние новая общественно-политическая теория научного социализма. Ее первым выразителем в немецких газетах стал К. Маркс (см. его газету «Rheinische Zeitung», 1842). Таким образом, постепенно газеты в предреволюционный период превращаются в органы новых политических партий.

Выше уже отмечалось, что ежедневная пресса рассматриваемого периода представляла собой политически нейтральные газеты информативного типа. Исключение составляли лишь издания «Deutsche Tribüne» («Немецкая трибуна») Й. Г. А. Вирта и «Augsburger Allgemeine Zeitung» («Всеобщая газета Аугсбурга») издателя К. Котта.

Главным редактором «Rheinische Zeitung» в 1841 г. стал К. Маркс, которому удалось значительно увеличить тираж газеты (с 700 до 3500 экз.) благодаря критическим статьям на темы свободы прессы и положения трудящихся масс. Вызвав недовольство властей, в том числе и монарха, газета просуществовала около полугода и была запрещена 31.03.1842 г.

Лингво-культурная матрица ранних политических статей в немецких СМИ включает следующие содержательные и лингво-стилистические критерии:

- 1) тип межтекстуальных связей (взаимодействие с другими видами текстов);
- 2) тип модусной характеристики текста [5, с. 84–86; 6, с. 242–244; 8, с. 242];
- 3) способ представления реальности, характер референции.

С опорой на вышеназванные критерии выделяются четыре основных направления в истории становления текстов воздействующего типа (перлокутивных текстов):

- 1) романтико-патетическое направление;
- 2) апеллятивно-категорическое направление;
- 3) рационально-аналитическое направление;
- 4) интеллектуальное направление.

Для романтико-патетического направления, развивающегося под влиянием немецкого романтизма, характерны романтический пафос и патетика. Приверженцы данного направления считали, что наибольшей степени убедительности и воздействия на реципиента можно достичь благодаря классической схеме риторики, имеющей многовековые традиции в европейской культуре.

³ Koszyk K., Pruys K.H. Wörterbuch zur Publizistik. – München: Verlag Dokumentation, 1969. – S. 217.

⁴ Koszyk K. Deutsche Presse im 19. Jahrhundert. – Berlin: Colloquium Verlag, 1966. – S. 31.

Для текстов убеждающего характера диспозиция (последовательность фрагментов текста, т. е. «композиция») формируется из четырех частей, образующих дихотомическую оппозицию:

- 1) Exordium (вступление);
- 2) Narratio (изложение фактов);
- 3) Confirmatio (убеждение);
- 4) Epilog (заключение).

Если крайние члены диспозиции (вступление и заключение) апеллировали к чувствам, то основные фрагменты текста (фактологический и убеждающий) представляли апелляцию к разуму (интеллекту).

Вступление (exordium) часто носило символический характер и не имело прямой референциальной отнесенности к основной теме статьи. В основном оно содержало аллюзии (ссылки, намеки) на другие прецедентные общеизвестные тексты [ср.: 3, с. 41–44; 10, с. 258–262].

Для логической организации главной части (confirmatio), как правило, использовалась упрощенная схема аргументации, содержащая не 5–6 обязательных компонентов (тезис, аргументы, правило логического вывода, подтверждение (warrant) и правило исключения)⁵, а всего 2–3 из них, формирующие основу аргументации.

Темы патриотизма, освобождения от Наполеоновской оккупации, необходимости объединения раздробленной Германии, проблемы единства правителей и народа преобладают в лучших изданиях данного направления («Deutsche Tribüne» («Немецкая трибуна») Г. Вирта, «Der Rheinische Merkur» («Немецкий Меркурий») Й. фон Герреса, «Die ewige Lampe» («Неиссякаемый светоч») и др.).

Политические потрясения во Франции и Англии показали необходимость демократических преобразований; впервые на страницах СМИ появляются требования свободы прессы, выработки конституции всей страны.

Политические статьи выдающегося немецкого поэта и журналиста Й. фон Гёрреса пользовались огромным авторитетом и оказывали большое влияние на современников. Так, пламенным призывом к народу и князьям явилась его статья «An Deutschland's Fürsten und Völker» («Обращение к князьям и народу Германии») [RM, 20.10.1814]). Она имела программный характер, так как определяла направление газеты и ее тенденцию на значительный период. По своей основной функции статья относится к апеллятивному типу, представляя собой призыв к народу и немецким князьям завершить объединение страны.

В соответствии с канонами риторики, текст состоит из четырех фрагментов:

- 1) вступление (предложения 1–7);
- 2) наррацию (8–9);
- 3) конфирмацию (10–31);
- 4) резюме (32–39).

Повествовательный фрагмент (наррация) является кратким пересказом библейской притчи о Вавилонской башне [9, с. 96–97; 7, с. 82]. С помощью данной аллюзии Гёррес намекает на причины раздробленности Германии. Рассматриваемый нарративный фрагмент репрезентирует своеобразие функций предложения в историческом процессе развития синтаксиса. Известная архаичность структуры предложения в письменной речи до XIX столетия была во многом обусловлена его функциональными характеристиками не только как логико-семантической, но и как композици-

⁵ Brinker K. Linguistische Textanalyse: Eine Einführung in Grundbegriffe und Methoden. – Berlin, 2010. – S. 73–75.

онно-структурной единицы. В рассматриваемом примере повествование полностью охвачено рамками одного предложения, состоящего из семи финитных конструкций (из них пять являются развернутыми, а две свернутыми): «Es kamen viele zusammen, zu einem riesengrossen Werke, um ein Gebäude zu errichten für die Nachwelt, aber nicht halb war der große Thurm vollendet, da fuhr der Geist der Zwietracht unter die Arbeiter, und sie wurden zu ihrer Schande in alle Welt zerstreut und fanden sich nicht wieder, und statt ein Denkmal des Ruhmes erbauten sie eins zum eignen Schimpfe» (RM, 20.10.1814) («Собрались многие для грандиозной цели, чтобы построить для потомков здание, но огромная башня не была возведена и до половины, как дух раздора и вражды разъединил строителей, и они были бесславно рассеяны по всему миру и не смогли больше объединиться, и вместо монумента славы они создали памятник собственного позора»). Центральное событие притчи снабжено комментарием, прагматическая функция которого отражена в семантике существительных Schimpf (позор) и Schande (стыд).

К особенностям аргументативного фрагмента статьи относится параллельное употребление неоднородных видов аргументов к одному тезису:

а) аргументов с реальной (прямой) референциальной отнесенностью;

б) аргументов в виде мифологической аллегории, обладающей дополнительным эмоционально-экспрессивным зарядом.

Тезис: Alle Fürsten sollen sich zu einem einheitlichen Staat zusammenschließen (предложение 23).

(«Все князья должны объединиться в рамках единого государства»).

Аргумент I: Kleine Staaten sind dem mächtigen Nachbarn gegenüber schutzlos (предложения 25, 26).

(«Мелкие государства беззащитны перед крупным соседом»).

Аргумент II: «...kleine Zwerge stehen da neben ungeheuren Riesen, die oft hungrig sein können, und das Zwerglein zu verzehren gelüsten mögen, oder, wie einst Polyphemus ein ganzes Gerichtchen dieser Zwerglein auf einmal verschlang, so auch sie auf einmal zum Imbiß aufgetragen werden könnten» (предложение 29).

(«...маленькие карлики находятся рядом с огромными великанами, которые могут быть очень голодными и могут захотеть поживиться карликом, или, как некогда (великан) Полифемус, который за один раз проглотил множество таких карликов, так и они могут устроить пиршество из таких карликов»).

Разнородность типов аргументов и преобладание аргументов не рационального, а эмоционально-оценочного и экспрессивного типа свидетельствуют о том, что публицистическая аргументация в начале XIX столетия в Германии еще полностью не сформировалась, еще далека от рационально-деловой и научной аргументации и подвержена сильному влиянию методов классической риторики.

В СМИ романтико-патетического периода даже официально-информативные тексты обладали определенной структурной и содержательной спецификой. При публикации указов и постановлений монархов (королей, герцогов, князей), имевших силу закона, автором привносится определенный субъективный момент, отражающий в той или иной степени высокопарности и торжественности стиля. Сказанное относится, прежде всего, к так называемым текстам-«перформативам»:

Berlin, 26.Nov.Se. Majestät der König haben Allergnädigst geruht: ihrem Schirmmeister Bettcher das Allgemeine Ehrenzeichen zu verleihen; den Juristen Scholl zum Justizrath zu ernennen. ...Der Justizrath Kramm ist zum Konsul zu Münster bestellt [RZP, 1818].

(«Его Величество король своей великой милостью соизволили: вознаградить Их главного каретника Бетхера медалью среднего класса; юриста Шолля повесить в звании до советника юстиции... Советник юстиции Крамм назначен консулом в Мюнстер»).

Главным признаком подобных текстов является перформативный глагол (ernennen, geruhen, anweisen, bestellen, verleihen, übertagen, entheben и др.) («назначать, соизволить, направить, соблаговолить, вознаградить, издать (указ), уволить, лишить (должности), выполняющий функцию конститутивного признака текста [1, с. 27–28].

Перформативный глагол являлся структурным и содержательным центром начального (инициального) предложения и зачастую управлял вторым перформативным глаголом. Так, в приведенном информативном тексте «двойная» перформативность отражена в зависимости перформативного глагола второго порядка (ernennen, bestellen, verbieten) от перформатива первого порядка – глагола geruhen («соизволить»). Данная зависимость реализуется как выражение облигаторной валентности, зависимости глагола второго порядка от первого, обладающего более абстрактным значением. Стилистическая функция «двойной» перформативности состоит в акцентировании официальной, торжественной тональности, присущей текстам на монархическую тематику.

Революция 1848 г. внесла значительные изменения в структуру информативных текстов-«перформативов» официального характера. Двойная перформативность исчезает, а стилистическая тональность характеризуется значительным упрощением и уменьшением степени помпезности и высокопарности их стилевой окраски. Приближение стиля к нейтральному литературному виду осуществляется по следующим направлениям:

1) опущение перформативного глагола первого порядка;

2) упрощение лексики за счет исчезновения «парадных» выражений «монархического» обихода (Allerhöchst, Allergnädigst... («высочайший, всемилостивейший...»));

3) упрощение синтаксиса, элиминация тяжеловесных клише, упрощения в оформлении предикации и др.

Пример из газеты «Kölnische Zeitung» [16.02.1849] иллюстрирует сказанное:

Köln, 16.02. Seine Majestät der König hat dem Geheimen Rath V. Borchem die Verwaltung des Königlichen Ministeriums des Königlichen Hauses mit den dem chef desselben zuständigen Rechten übertragen, und dem Sekretär F. Parzer den Charakter als Kanzleirath verliehen [KÖZ, 1849, № 38].

(«Его величество король назначил тайного советника фон Борхема управляющим делами королевского министерства и королевского Совета и передал ему все соответствующие должности права, а также секретаря Ф. Парцера назначил на должность советника канцелярии»).

Тексты рассматриваемого типа характеризуются стандартностью и жесткостью структуры, постоянством компонентов и лексическими рестрикциями, не допускающими произвольного выбора лексики.

Еще более значительные изменения «монархическая тема» претерпевает в конце рассматриваемого периода. После создания единой Германской империи в 1871 г. газетно-журнальные тексты о деятельности Кайзера становятся значительно разнообразнее по форме и свободнее.

Текстам воздействующего типа в целом свойственны высокая степень амплификации (повторяемости в слегка вариированном виде фрагментов текста, основных понятий и идей), нестрогая аргументация, эмоциональность и

оценочность публицистического комментария [5, с. 69–71; 26, с. 65–68].

Для рационально-аналитического направления в развитии немецкой публицистики характерна апелляция к разуму, а не к эмоциям читателей. Новая прагматическая установка повлекла за собой значительные изменения в стиле, языке и структуре текста. Чуждые политической публицистике структуры нарративного типа исчезают, как и пространственные отступления от главной темы. Принципиальным для построения текста впервые в СМИ становится отказ от схемы классической риторики, доминировавшей в предшествующие периоды.

Мощным импульсом для развития немецкой прессы, ее стилистического и языкового многообразия стала Мартовская революция 1848 г. Она впервые в немецкой истории освободила прессу, дала журналисту свободу и избавила его на время от гнета цензуры. Благодаря революции рассматриваемый период стал подлинным бумом в газетном деле Германии.

Десятки новых газет разнообразных политических оттенков возникли в марте–апреле 1848 г., но их подавляющее большинство исчезло с наступлением реакции в 1849 г. Наблюдается быстрая политизация широких слоев населения, резко возрастает тираж многих газет. 1848 г. стал годом возникновения парламентаризма в общегерманском масштабе и ознаменовал собой поворотный пункт в становлении немецкой публицистики. Вновь возникшие политические партии выражали свои взгляды отныне через собственные органы печати. В них с большей открытостью отражается острота политической борьбы, ее научно-теоретическое осмысление, критика оппонентов. Насущные потребности времени выдвинули на передний план такие черты публицистики, как информативность и актуальность,

поскольку политическая ситуация требовала мгновенного реагирования на все изменения политической обстановки. Тематика политических статей отражает насущные проблемы, вызвавшие революцию: объединение Германии, принятие конституции единого государства, свободу слова, взаимоотношения между политическими силами и партиями (левым и правым крылом во Франкфуртском собрании – первом парламенте Германии), будущее политическое устройство страны.

Большинство немецких газет того периода распределялось в соответствии с основной политической тенденцией по следующим направлениям: консервативному, либеральному и радикальному.

С мая 1849 г., с поражением революции наступает период реакции, который оказал чрезвычайно негативное влияние на состояние периодической печати Германии.

Свободомыслие становится допустимым лишь после 1890 г., когда социал-демократическая пресса впервые начинает доминировать среди многочисленных периодических изданий Германии.

Революция 1848 г. способствовала возникновению новых направлений в развитии немецкой публицистики – апеллятивно-категорического и интеллектуального.

В рамках первого из них печатные органы («Neue Rheinische Zeitung» («Новая Рейнская газета») К. Маркса, «Kölnische Zeitung» («Кельнская газета») и др.) стремились упростить язык политической публицистики, сделать его доступным для широкого круга трудящихся масс. Их целью была агитация и пропаганда политической доктрины социализма и коммунизма. Большая свобода и демократизация языка проявились в упрощении текстовых структур, исчезновении слож-

ных видов аргументации, в упрощении синтаксиса и сложных фигур образности, в появлении элементов разговорной речи.

Интеллектуальное направление в немецкой публицистике характеризуется:

- 1) отходом от традиций риторики;
- 2) отсутствием взаимооднозначного соответствия между содержанием текста и его формой/структурой;
- 3) сенсационностью и критичностью;
- 4) стремлением употреблять пародии и гротески;
- 5) отходом от манипулятивной тактики контрастов, тактики «черного и белого».

Конец XIX столетия ознаменовался появлением в немецких СМИ большого количества заимствований из английского языка, прежде всего, терминов и интернационализмов [15, с. 153–154; 21, с. 33–36].

Интенсивность нормализационных процессов, которые исходили из немецкой классической литературы с начала XIX столетия, во многом определили классический идеал стиля и языка. Но возвышенные, аристократические нормы классики не соответствовали функциональной ориентации публицистики, ее коммуникативно обусловленной специфике. Применение к языку СМИ чисто эстетических категорий, игнорирование его функционального своеобразия вызвали массивную критику языка и стиля газет и журналов со стороны признанных ученых, писателей и поэтов XIX в. (А. Шопенгауэра, Ф. Ницше, Ф. Грильпарцера и др.). Но последующее развитие и становление языка СМИ в Германии показало, что именно новые для того времени принципы и черты организации текстов СМИ (эмоциональность, экспрессивность, оценочность, актуальность, стандартность, «разнообразие», т. е. разнообразие стилистиче-

ской тональности) стали особо востребованными обществом и легли в основу норм данного функционального стиля.

Общая тенденция к демократизации стиля и языка газетно-журнальной публицистики отражается в некотором снижении его стилистической тональности и сокращении разрыва между разговорной и публицистической речью [2, с. 31–33; 11, с. 136; 14, с. 51–53]. При этом данная тенденция носит универсальный характер в немецком языке XIX в. и характеризует не только язык публицистики, но и другие функциональные сферы языка.

Важной вехой данного развития считается использование разговорной речи в драматических произведениях (см., в частности, драму Г. Гауптмана «Перед заходом солнца» («Vor Sonnenuntergang», 1889).

Стилистические нормы немецкой газетно-журнальной прессы обнаруживают значительную близость к нормам научного стиля. Сказанное находит отражение в весьма высоких требованиях общества к уровню немецкой прессы рассматриваемого периода. Общими стилистическими принципами и чертами, организующими тексты, являются:

- последовательность и ясность изложения;
- точность аргументации, ее системность;
- высокая степень абстрактности изложения, точность в конкретизации деталей, высокая степень обобщений;
- стилевой принцип «наглядность» для достижения ясности изложения;
- употребление клише как средства доступности изложения;
- деловая направленность.

Публицистика постоянно черпала из языка науки средства специализации и деспециализации (т. е. детерминологизации), тем

самым обогащаясь новыми терминами. Облегченная и упрощенная логическая структура практической аргументации также была заимствована из научного обихода.

Заключение

В заключение обобщим главные лингвокультурологические аспекты формирования образа просвещенного гражданина страны через СМИ.

Просвещенный гражданин Германии в конце рассматриваемого периода через призму немецких СМИ предстает как хорошо образованный, активный и деятельный в социально-политическом отношении человек, на глубоком уровне владеющий социально-политической ситуацией в стране, логико-лингвистическими нормами речи, литературы и стиля.

Образ просвещенного гражданина страны формируется на основе его социально значимой деятельности и активности, направленной на глубокие изменения политического устройства Германии. Объективность трактовки образа просвещенного гражданина определяется посредством отражения смысла его деятельности через печатные СМИ страны.

Глубокий уровень владения нормами культуры, литературы, языка и стиля со стороны просвещенных граждан предопределили адекватность восприятия ими передовой публицистики того времени. Установлено, что основными принципами воздействия публицистики на читателей были принципы целесообразности и каузальности.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. **Валько О. В.** Адаптивная вариативность когнитивного моделирования лексической семантики // Научный диалог. – 2018. – № 4. – С. 21–42. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=32839121>
2. **Горбачева А. Г.** Философский анализ изменения мыслительного процесса людей в постиндустриальном обществе и футурологический образ «человека ассоциирующего» // Наука о человеке: гуманитарные исследования. – 2015. – № 1. – С. 30–35. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=23146372>
3. **Громыко С. А.** Художественная литература как источник прецедентности в русском парламентском дискурсе начала XX века (на материале речей депутатов-националистов) // Научный диалог. – 2018. – № 7. – С. 40–52. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=35329866>
4. **Зябирова О. Ю.** Прагматический аспект изучения новостных аннотаций // Вестник Пятигорского государственного лингвистического университета. – 2015. – № 4. – С. 147–149. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=25791685>
5. **Кокова А. В.** Иерархическая модель стилистической нормы // Вестник Сургутского государственного педагогического университета. – 2015. – № 6. – С. 67–72. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=25066812>
6. **Кокова А. В.** Категория модальности в логике и языке (на материале немецкого языка) // Филологические науки. Вопросы теории и практики. – 2014. – № 9–1. – С. 84–88. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=21851368>
7. **Кондрашкина Е. Ю., Маслова А. Ю.** Прагмалингвистический потенциал инструктивного текста // Научный диалог. – 2018. – № 7. – С. 81–92. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=35329870>
8. **Кораблина Т. И.** О взаимодействии модуля «воспоминание» и ментального модуля // Сибирский филологический журнал. – 2016. – № 4. – С. 241–247. DOI: <https://doi.org/10.17223/18137083/57/21> URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=27380174>



9. **Кулова Л. З.** Особенности религиозного дискурса в масс-медиа // Филологические науки. Вопросы теории и практики. – 2014. – № 9–1. – С. 96–98. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=21851371>
10. **Проскурина А. В.** Коммуникативное расширение библейских формул и их передача в традиции // Сибирский филологический журнал. – 2017. – № 3. – С. 258–268. DOI: <https://doi.org/10.17223/18137083/60/22> URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=29947505>
11. **Рябуха О. В., Трошина А. В.** Проблема типологии интертекстуальных включений и их роль в структуре интертекста (на материале журнальных и газетных статей) // Научный диалог. – 2018. – № 4. – С. 134–146. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=32839132>
12. **Самарин Д. А.** Социально-психологический характер языка в теориях лингвистов XIX–XX столетий // Филологические науки. Вопросы теории и практики. – 2014. – № 9–1. – С. 159–162. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=21851390>
13. **Степанова М. А.** Современная Россия: языковые репрезентации актуальных ценностных установок («мир, безопасность, порядок» vs. «конфликты, риски, хаос») // Филологические науки. Вопросы теории и практики. – 2015. – № 9–2. – С. 191–194. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=24038360>
14. **Терехова Е. В., Савинцева С. И., Збань А. В.** Специфика дискурсивного развертывания англоязычного массмедийного текста // Научный диалог. – 2018. – № 6. – С. 43–56. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=35146154>
15. **Шереметьева А. А., Зырянова И. Н.** Метафорическое представление *Kunde* (клиента) в экономическом дискурсе (на примере немецкого и русского языков) // Сибирский филологический журнал. – 2016. – № 4. – С. 152–161. DOI: <https://doi.org/10.17223/18137083/57/14> URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=27380166>
16. **Andersen G.** A corpus study of pragmatic adaptation: The case of the Anglicism [jobb] in Norwegian // *Journal of Pragmatics*. – 2017. – Vol. 113. – P. 127–143. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.pragma.2016.12.015> URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=29697028>
17. **Christiansen M. H., Chater N.** The now-or-never bottleneck: a fundamental constraint on language // *Behavioral and brain sciences*. – 2016. – Vol. 39. – P. e62. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=28196144>
18. **Cornillie B.** On speaker commitment and speaker involvement. Evidence from evidentials in Spanish talk-in-interaction // *Journal of Pragmatics*. – 2018. – Vol. 128. – P. 161–170. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.pragma.2017.11.014> URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=35901130>
19. **De Costa P. I., Norton B.** Introduction: Identity, Transdisciplinarity, and the Good Language Teacher // *The Modern Language Journal*. – 2017. – Vol. 101, Issue S1. – P. 3–14. DOI: <https://doi.org/10.1111/modl.12368>
20. **Hopmann D. N., Skovsgaard M., Elmelund-Præstekær C.** What have I done to deserve this? The role of deservingness in effects of ordinary citizens as cases in the news // *European Journal of Communication*. – 2017. – Vol. 32, Issue 4. – P. 333–347. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=32148252>
21. **Jacobsen N. D.** The best of both worlds: Combining cognitive linguistics and pedagogic tasks to teach English conditionals // *Applied Linguistics*. – 2018. – Vol. 39, Issue 5. – P. 668–693. DOI: <https://doi.org/10.1093/applin/amw030>
22. **Littlemore J.** Metonymy and text messaging: A framework for understanding creative uses of metonymy // *Applied Linguistics*. – 2018. – Vol. 39, Issue 4. – P. 481–507. DOI: <https://doi.org/10.1093/applin/amw018>



23. **Malyuga E., McCarthy M.** English and Russian vague category markers in business discourse: Linguistic identity aspects // *Journal of Pragmatics*. – 2018. – Vol. 135. – P. 39–52. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.pragma.2018.07.011> URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=35753762>
24. **Mykетиак С., Concannon S., Curzon P.** Narrative perspective, person references, and evidentiality in clinical incident reports // *Journal of Pragmatics*. – 2017. – Vol. 117. – P. 139–154. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.praga.2017.06.018> URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=32183735>
25. **Patrão A.** Linguistic relativism in the age of global lingua franca: Reconciling cultural and linguistic diversity with globalization // *Lingua*. – 2018. – Vol. 210-211. – P. 30–41. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.lingua.2018.04.006>
26. **Smith-Christmas C.** Regression on the fused lect continuum? Discourse markers in Scottish Gaelic-English speech // *Journal of Pragmatics*. – 2016. – Vol. 94. – P. 64–75. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.pragma.2016.01.007> URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=28054139>

DOI: [10.15293/2658-6762.1906.08](https://doi.org/10.15293/2658-6762.1906.08)

Aleksandra Vasilievna Kokova,
Doctor of Philological Sciences,
Department of Foreign Languages,
Novosibirsk State Pedagogical University, Novosibirsk, Russian Federation.
ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-7857-1685>
E-mail: mkflnspu@mail.ru

Creating the image of an enlightened citizen through the print media: Linguistic and cultural aspects

Abstract

Introduction. *The article discusses the issues of creating the image of an enlightened citizen through the prism of German print media in the 19th century. The purpose of the research is to reveal linguistic and cultural aspects of creating the image of an enlightened citizen through the print media.*

Materials and Methods. *The research is based on authentic texts of German print media (newspapers and magazines of the 19th century) and Russian and international works on social history and philosophy of Germany. The key research methods and approaches include the following: functional-pragmatic and textual approaches, modeling and logical-semantic analysis of sentences and texts, and the analysis of communicants' interactions.*

Results. *The author has examined the evolution of the types of print media influence on readers, which is characterized by a breakaway from rigid textual schemes of classical rhetoric, from emotional and evaluative means of literary romance and the transition to rigor and a clear sequence of methods of scientific and practical reasoning. The image of enlightened citizens in the mirror of the German media is formed on the basis of social and political activities aimed at profound changes in the political image of the country. It has been proven that the leading principles in creating the image of an enlightened citizen are the general principles of democratization, as well as the language and style of the print media, which is fully consistent with the societal needs. High societal requirements for the language of the media, well-developed didactic functions of the press predetermined the stylistic closeness of the German media to the language of science. The dynamics of developing German print media in the 19th century was examined by comparing two main social matrices: historical-political and linguistic-cultural. Based on linguistic and cultural parameters (linguistic-cognitive and structural-typological), 4 periods in the formation of German journalism have been distinguished: 1) romantic-pathetic; 2) appeal categorical; 3) rational and analytical; 4) intellectual. An enlightened citizen of Germany at the end of the period under review, through the prism of the best German print media, appears as a well-educated, socially and politically active person possessing deep knowledge of logical and linguistic norms of speech, style and literature.*

Conclusions. *The author has revealed the main principles of creating the image of an enlightened citizen in the 19th century by means of German print media – the principles of causality and appropriateness. An enlightened German citizen at the end of the period under review, through the prism of quality print media, appears as a well-educated, active in socio-political terms person with a strong command of literary language and style.*

Keywords

Image of an enlightened citizen; Enlightened citizen; Print mass-media; Text scheme; Didactic function; Argumentation; Text modeling; Social and political journalism.

**REFERENCES**

1. Valko O. V. Adaptive variability of cognitive modelling of lexical semantics. *Scientific Dialogue*, 2018, no. 4, pp. 21–42. (In Russian) URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=32839121>
2. Gorbacheva A. G. Philosophical analysis of transformations in thinking process of a human being in postindustrial society and a new image of "associative human". *Human Science: Humanitarian Studies*, 2015, no. 1, pp. 30–35. (In Russian) URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=23146372>
3. Gromyko S. A. Fiction as a source of precedents in Russian parliamentary discourse of the early 20th century (on material of speeches of nationalist deputies). *Scientific Dialogue*, 2018, no. 7, pp. 40–52. (In Russian) URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=35329866>
4. Zyabirova O. U. Pragmatic aspect of studying the brief news items. *Bulletin of the Pyatigorsk State Linguistic University*, 2015, no. 4, pp. 147–149. (In Russian) URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=25791685>
5. Kokova A. V. A stylistic norm hierarchical scheme. *Bulletin of the Surgut State Pedagogical University*, 2015, no. 6, pp. 67–72. (In Russian) URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=25066812>
6. Kokova A. V. Category of modality in logic and language (by the material of the German language). *Philological Sciences. Questions of Theory and Practice*, 2014, no. 9-1, pp. 84–88 (In Russian) URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=21851368>
7. Kondrashkina E. Y., Maslova A. Y. Pragmalinguistic potential of instructive text. *Scientific Dialogue*, 2018, no. 7, pp. 81–92. (In Russian) URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=35329870>
8. Korablina T. I. The interaction of modus "recollection" and the mental modus. *Siberian Journal of Philology*, 2016, no. 4, pp. 241–247. (In Russian) DOI: <https://doi.org/10.17223/18137083/57/21> URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=27380174>
9. Kulova L. Z. The peculiarities of religious discourse in mass media. *Philological Sciences. Questions of Theory and Practice*, 2014, no. 9-1, pp. 96–98. (In Russian) URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=21851371>
10. Proskurina A. V. Communicative extension of biblical formulae and its transference in the tradition. *Siberian Journal of Philology*, 2017, no. 3, pp. 258–268. DOI: <https://doi.org/10.17223/18137083/60/22> (In Russian) URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=29947505>
11. Ryabukha O. V., Troshina A. V. Problem of typology of intertextual inclusions and their role in intertext structure (by material of magazine and newspaper articles). *Scientific Dialogue*, 2018, no. 4, pp. 134–146. (In Russian) URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=32839132>
12. Samarin D. A. Socio-psychological nature of a language in the theories of the linguists of the XIX–XX centuries. *Philological Sciences. Questions of Theory and Practice*, 2014, no. 9-1, pp. 159–162. (In Russian) URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=21851390>
13. Stepanova M. A. Modern Russia: Linguistic representations of the relevant value orientations ("peace, security, order" vs. "conflicts, risks, chaos"). *Philological Sciences. Questions of Theory and Practice*, 2015, no. 9-2, pp. 191–194. (In Russian) URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=24038360>
14. Terekhova E. V., Savintseva S. I., Zban A. V. English mainstream texts and specifics of their discourse expansion. *Scientific Dialogue*, 2018, no. 6, pp. 43–56. (In Russian) URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=35146154>
15. Sheremetyeva A. A., Zyryanova I. N. The metaphorical representation of Kunde (client) in economic discourse (in terms of German and Russian languages). *Siberian Journal of Philology*, 2016, no. 4, pp. 152–161. (In Russian) DOI: <https://doi.org/10.17223/18137083/57/14> URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=27380166>



16. Andersen G. A corpus study of pragmatic adaptation: The case of the anglicism [jobb] in Norwegian. *Journal of Pragmatics*, 2017, vol. 113, pp. 127–143. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.pragma.2016.12.015> URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=29697028>
17. Christiansen M. H., Chater N. The now-or-never bottleneck: A fundamental constraint on language. *Behavioral and Brain Sciences*, 2016, vol. 39, pp. e62. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=28196144>
18. Cornillie B. On speaker commitment and speaker involvement. Evidence from evidentials in Spanish talk-in-interaction. *Journal of Pragmatics*, 2018, vol. 128, pp. 161–170. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.pragma.2017.11.014> URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=35901130>
19. De Costa P. I., Norton B. Introduction: Identity, transdisciplinarity, and the good language teacher. *Modern Language Journal*, 2017, vol. 101, issue S1, pp. 3–14. DOI: <https://doi.org/10.1111/modl.12368>
20. Hopmann D. N., Skovsgaard M., Elmelund-Præstekær C. What have I done to deserve this? The role of deservingness in effects of ordinary citizens as cases in the news. *European Journal of Communication*, 2017, vol. 32, issue 4, pp. 333–347. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=32148252>
21. Jacobsen N. D. The best of both worlds: Combining cognitive linguistics and pedagogic tasks to teach English conditionals. *Applied Linguistics*, 2018, vol. 39, issue 5, pp. 668–693. DOI: <https://doi.org/10.1093/applin/amw030>
22. Littlemore J. Metonymy and text messaging: A framework for understanding creative uses of metonymy. *Applied Linguistics*, 2018, vol. 39, issue 4, pp. 481–507. DOI: <https://doi.org/10.1093/applin/amw018>
23. Malyuga E., McCarthy M. English and Russian vague category markers in business discourse: Linguistic identity aspects. *Journal of Pragmatics*, 2018, vol. 135, pp. 39–52. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.pragma.2018.07.011> URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=35753762>
24. Mykietiak C., Concannon S., Curzon P. Narrative perspective, person references, and evidentiality in clinical incident reports. *Journal of Pragmatics*, 2017, vol. 117, pp. 139–154. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.pragma.2017.06.018> URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=32183735>
25. Patrão A. Linguistic relativism in the age of global lingua franca: Reconciling cultural and linguistic diversity with globalization. *Lingua*, 2018, vol. 210–211, pp. 30–41. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.lingua.2018.04.006>
26. Smith-Christmas C. Regression on the fused lect continuum? Discourse markers in Scottish Gaelic-English speech. *Journal of Pragmatics*, 2016, vol. 94, pp. 64–75. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.pragma.2016.01.007> URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=28054139>

Submitted: 03 October 2019

Accepted: 08 November 2019

Published: 31 December 2019



This is an open access article distributed under the [Creative Commons Attribution License](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/) which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original work is properly cited. (CC BY 4.0).

© А. О. Кожевников, А. А. Чернобров

DOI: [10.15293/2658-6762.1906.09](https://doi.org/10.15293/2658-6762.1906.09)

УДК 372.016+ 811+81'23

Определение объема и содержания фоновых знаний и сформированности социокультурной компетенции у представителей различных поколений на примере концептов «свобода» и «порядок»

А. О. Кожевников (Бердск, Новосибирская область, Россия),
А. А. Чернобров (Новосибирск, Россия)

Проблема и цель. Проблема формирования культурной компетенции в определенных возрастных группах остается актуальной. Различия в восприятии базовых культурных концептов могут вызывать трудности в коммуникации между поколениями людей, что в свою очередь приводит к проблемам в образовании. Интерес к культурной компетенции и социолингвистическим опросам сохраняется как в отечественной, так и в зарубежной науке. Цель исследования, представленного в статье, – определение объема и содержания фоновых знаний, а также сформированности социокультурных компетенций у представителей различных поколений.

Методология. Сформулированная цель достигается методом социолингвистического опроса. В статье представлены результаты социолингвистического опроса, проведенного среди носителей русского языка. Эксперимент является частью всестороннего изучения концептов «свобода» и «порядок» у представителей русской лингвокультуры и направлен на оценку культурной компетенции носителей русского языка в определенных возрастных группах.

Целевой группой нашего исследования являются учащиеся 6–10 классов в возрасте от 12 до 16 лет. Базой исследования послужил Лицей № 6 в городе Бердск, НСО. Эксперимент был проведен среди учащихся 6–10 классов (12–16 лет) в сопоставлении со старшей группой в мае 2019 года. Сопоставительной группой респондентов были информанты в возрасте 35–60+. Задачей данного эксперимента является оценивание лингвокультурной компетенции учащихся среднеобразовательной школы, а также выявление сходств и различий в понимании дихотомии «свободы» и «порядка» у представителей разных языковых культур на примере изучения семантического поля данных концептов.

Результаты. Авторы выявили объем и содержание лингвокультурного фона концептов свобода и порядок. Он представлен в табличном виде. Было установлено, что источником фоновой информации у младшей группы информантов является почти исключительно Интернет, а у старшей группы – телевидение. Проведенный эксперимент показал, что общедоступность информации не способствует формированию у современных учащихся культурной компетенции, а наоборот, снижает уровень фоновых знаний на фоне развитой массовой культуры.

Кожевников Андрей Олегович – аспирант кафедры иностранных языков, Новосибирский государственный педагогический университет, учитель лицея № 6 г. Бердск.

E-mail: munkie187@yahoo.com

Чернобров Алексей Александрович – доктор филологических наук, профессор, профессор кафедры иностранных языков, Новосибирский государственный педагогический университет.

E-mail: chern@sibmail.ru

Заключение. *Опрос показывает, что ассоциативные поля базовых культурных концептов у респондентов младшей группы в целом размыты. Можно констатировать, что объём общих фоновых знаний у представителей молодого поколения снизился по сравнению с предшествующим поколением. Разнообразие содержания фоновых знаний также уменьшилось.*

Ключевые слова: культурная компетенция; социолингвистический опрос; концепт; базовые культурные концепты; фоновые знания, лингвокультурный фон концептов.

Постановка проблемы

Проблема формирования культурной компетенции в определенных возрастных группах остается актуальной. Различия в восприятии базовых культурных концептов может вызывать трудности в коммуникации между поколениями людей, что, в свою очередь, приводит к проблемам в образовании. Интерес к культурной компетенции и социолингвистическим опросам сохраняется как в отечественной, так и в зарубежной науке (см. ссылки ниже).

Степень исследованности проблемы

Несмотря на актуальность проблемы, мы наблюдаем отсутствие как в нашей стране, так и за рубежом, глобальных научных работ по социолингвистическим опросам и ассоциативным экспериментам. Возможно, это объясняется трудоемкостью и недостаточностью финансирования исследований. К тому же, на Западе важная на сегодняшний день политкорректность сильно сокращает спектр возможных вопросов и слов-стимулов для эксперимента и вынуждает прибегать к другим социолингвистическим методам. Особенно это касается различных меньшинств и замкнутых

этнических и культурных групп. Однако за последние несколько лет было написано немало количество научных работ по конкретным проблемам, связанным с культурной и лингвокультурной компетенцией. Большинство научных статей посвящено проблематике, связанной с ролью и формированием компетентности студентов вузов и аспирантов, например, Т. Д. Ладыжникова “Формирование лингвокультурной компетенции у аспирантов в аспекте общей культурной компетенции”¹; многие исследования направлены на формирование компетенции у студентов определенных специальностей и направлений, например, Т. Э. Сотникова “Формирование профессиональной иноязычной компетенции у будущих менеджеров социально-культурной деятельности”²; А. Н. Мурзич “Формирование культурно-образовательной компетенции студентов педагогического языкового вуза” [13]; И. Э. Коротаева “Роль лексики с национально-культурным компонентом значения в развитии социокультурной компетенции у студентов неязыковых вузов”³ и другие. Наше исследование направлено на учащихся средней общеобразовательной школы в возрасте от 12 до 16 лет.

¹ Ладыжникова Т. Д. Формирование лингвокультурной компетенции у аспирантов в аспекте общей культурной компетенции // Проблемы современной филологии и лингводидактики: сб. научных трудов. – 2018. – С. 186–189. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=37072175>

² Сотникова Т. Э. Формирование профессиональной иноязычной компетенции у будущих менеджеров социально-культурной деятельности // Актуальные вопросы модернизации российского образования. Материалы

XIX Межд. научно-практич. конференции. – 2014. – С. 53–60. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=22729022>

³ Коротаева И. Э. Роль лексики с национально-культурным компонентом значения в развитии социокультурной компетенции у студентов неязыковых вузов // Формирование культурной и языковой компетентности в процессе изучения иностранного языка. интернет и изучение иностранного языка. Сборник материалов межд. научной конференции. – М., 2014. – С. 86–88. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=22645255>

Опубликованные работы по ассоциативному эксперименту по большей части направлены на изучение концептов в отдельных языках, или на восприятия концептов у различных социальных и/или региональных групп, например, Н. В. Семенова “Ассоциативный эксперимент как способ выявления языковых стереотипов (на примере концепта «time»)”⁴; Е. А. Грудева “Концепт осень/ autumn в восприятии современных носителей русского и английского языков (на основе данных ассоциативного эксперимента)” [9]; М. А. Колесник “Особенности восприятия русского этноса в молодежной среде города Красноярска по результатам ассоциативного эксперимента со словом «русское»” [11] и др. Мы используем ассоциативный эксперимент для оценки уровня лингвокультурной компетенции представителей молодого поколения учащихся.

Хотя концепт «свобода» в русской и английской лингвокультурах уже изучался, например, А. С. Солохина “Концепт «свобода» в английской и русской лингвокультурах”⁵, подчеркнём, что элементы лексического фона не всегда стабильны и требуют постоянного мониторинга. К тому же, в отличие от исследования А. С. Солохиной, наша работа обладает (помимо прочих различий) педагогической и дидактической направленностью.

Теоретические, философские и методологические проблемы, связанные с проблематикой данной статьи, подробно освещены в

нашей монографии⁶, и мы не будем здесь детально их рассматривать. Заметим только, что лингвокультурология как методология изучения стереотипов сознания находит признание в различных филологических школах от Уфы, например, С. Г. Шафиков “Лингвокультурология, язык и национальный менталитет” [18] до Санкт-Петербурга, например, Е. В. Ноженко “Лингвокультурология как методология изучения стереотипов национального характера” [14]. Такого единства научных школ не было ещё 15–20 лет назад. Мы решили прибегнуть к социолингвистическому лингвокультурологическому опросу в качестве основного способа оценки культурной компетенции учащихся. В нашем исследовании мы также использовали вспомогательные средства, такие как лингвистические корпуса, лексикографический и этимологический анализ слов-носителей целевых концептов, а также ресурсы интернета. Однако в рамках данной статьи мы приводим только один аспект нашего исследования. Для изучения культурной компетенции мы приняли за основу концепты, поскольку в последнее время концептология, несмотря на неоднозначное, иногда отрицательное [17] отношение, является актуальной междисциплинарной областью науки, которая может внести существенный вклад в исследование как картины мира представителей отдельной культуры, так и культурную компетенцию отдельного человека.

⁴ Семенова Н. В., Резяпова Р. И. Ассоциативный эксперимент как способ выявления языковых стереотипов (на примере концепта "time") // Языки в диалоге культур: матер. межд. научно-практической конференции, посвященной 75-летию доктора фил. наук, профессора Р. З. Мурясова. – 2014. – С. 199–202. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=25347779>

⁵ Солохина А. С. Концепт «свобода» в английской и русской лингвокультурах. Дисс... канд. филол. наук. – Волгоград, 2004. – С. 191. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=16038946>

⁶ Чернобров А. А. Лингвокультурология: основа интегрального гуманитарного знания (язык – философия – логика – психология – культура). – Новосибирск: НГПУ, 2006. – С. 331.

В зарубежной научной литературе вопрос оценки и развития культурной компетенции базируется на иных принципах. Главной проблемой является коммуникация представителей разных этнических, социальных, религиозных и идеологических групп внутри одного социума, например, Karen Sinclair “Unsettling Discourses of Cultural Competence” [6] и Jana L. Raver, Linn Van Dyne “Developing Cultural Intelligence” [4]. Вопрос изучается также в связи с иммиграционной ситуацией в разных странах: Rocio Garrido “Moving towards Community Cultural Competence” [8] и David C. “Thomas Cultural Intelligence” [2]. Большое количество работ посвящено оценке и развитию культурной компетенции в сфере здравоохранения у медработников и пациентов: Ben Gray “Culture, cultural competence and the cross-cultural consultation” [1] и Janya McCalman “Organisational systems’ approaches to improving cultural competence in healthcare: a systematic scoping review of the literature” [5].

Состояние данной проблемы требует заполнения некоторых лакун в социолингвистических исследованиях. Цель представленной статьи – определение объема и содержания фоновых знаний и сформированности социокультурных компетенций у представителей различных поколений.

Обозначенная цель может рассматриваться в двух аспектах: 1. Социолингвистическом – изучение и анализ содержания и структуры лексического фона концептов «свобода» и «порядок»; 2. Педагогическом – выявление сформированности лингвокультурной компетенции учащихся. Эти аспекты трудно отделить друг от друга.

Методология исследования

Определять объем фоновых знаний и сформированность социокультурных представлений у представителей младшего поколения следует при помощи компаративных методов. Сравнение результатов настоящего исследования с результатами подобного эксперимента, проведенного среди респондентов старших поколений, поможет выявить состояние культурного разрыва между возрастными группами.

Базой исследования послужил Лицей № 6 в городе Бердск, НСО. Эксперимент был проведен среди учащихся 6–10 классов (12–16 лет) в мае 2019 года. Сопоставительной группой респондентов были информанты в возрасте 35–60+.

Перед тем как приступить к описанию методов и результатов исследования, необходимо уточнить значение базовых терминов. Сам термин «фоновые знания» (background knowledge) был введен Дж. Р. Серлем при формулировке теории «косвенных речевых актов». «В косвенных речевых актах говорящий передает слушающему большее содержание, чем то, которое он реально сообщает, и он делает это, опираясь на общие, фоновые знания, как языковые, так и неязыковые, а также на общие способности разумного рассуждения, подразумеваемые им у слушающего»⁷. Формирование и передача знаний осуществляется на базе культурно-маркированных единиц, которые формируют культурную (а также коммуникативную) компетенцию учащихся. Успешность коммуникации зависит от тождества уровня фоновых знаний и владения культурно-маркированных единиц у всех агентов коммуникативного акта. Мы выбрали психолингвистические и социолингвистические подходы для решения поставленных задач.

⁷ Серль Дж. Р. Что такое речевой акт // Новое в зарубежной лингвистике. – Вып. XVII. – М.: Прогресс, 1986. – С. 197.

Данные дисциплины особо актуальны в зарубежной лингвистике в виду резко меняющейся этнолингвистической ситуации в странах запада: «Language Analysis for Determination of Origin (LADO) in Arabic-dominant settings»⁸; «The Sociolinguistic Integration of Immigrant Populations: Reflections on Its Study» [7].

Согласно определению, культурная компетенция – это «способность человека адаптироваться при взаимодействии с представителями разных культурных регионов» и имеет «поведенческие, мотивационные и метакогнитивные аспекты» [3, с. 99]. Культурная компетенция заключается в «навыках субъекта, позволяющие свободно адаптироваться и эффективно работать в различных культурах» [17, с. 281]. Данный термин также неразрывно связан с понятием межкультурная компетентность, которое выражается в «способности человека существовать в поликультурном обществе, достигать успешного понимания представителей других культур и представителей своей культуры. Межкультурная компетентность предполагает умения адекватно понимать и интерпретировать лингвокультурные факты, основываясь на сформированных ценностных ориентирах и оценках своей и чужой культуры»⁹. Поскольку культура полностью формируется при помощи коммуникативного элемента, нам следует использовать лингвистический подход к оценке и анализу культурной и языковой компетенции учащихся.

В этой связи следует вспомнить термин Н. Хомского *linguistic competence*, который иногда не совсем точно переводят как «языковая способность». Н. Хомский определяет

языковую компетенцию как «определенную систему интеллектуальных способностей, систему знаний и убеждений, которая развивается в раннем детстве и во взаимодействии со многими другими факторами определяет те виды поведения, которые мы наблюдаем»¹⁰. Хомский считает, что языковая компетенция лежит «в основе поведения, но она не реализуется в поведении каким-либо прямым или простым образом»¹¹. Таким образом, мы можем рассматривать язык в качестве когнитивного фундамента, который необходим для формирования у субъекта культурной компетенции. Следовательно, оценка культурной компетенции должна осуществляться путем лингвистического исследования.

Метод исследования. Ассоциативный эксперимент и социолингвистические опросы являются наиболее прямым и оперативным способом выявления фоновых знаний. Следует учитывать, что фоновые знания и культурная компетенция суть постоянно изменяющиеся категории, что подразумевает постоянный мониторинг и периодическое повторение экспериментов. Целевой группой нашего исследования являются учащиеся 6–10 классов в возрасте от 12 до 16 лет. Проведенную процедуру можно назвать социолингвистическим опросом или направленным ассоциативным экспериментом.

Данные возрастные группы выбраны нами для проверки двух авторских гипотез:

- представление о свободе и порядке современных подростков может сильно отличаться от представления людей, которые

⁸ Patrick P. L. Language Analysis for the Determination of Origin (LADO): An Introduction // Patrick P., Schmid M., Zwaan K. (eds) Language Analysis for the Determination of Origin. Language Policy, vol. 16. – Springer, Cham, 2019. – P. 1–17. DOI: https://doi.org/10.1007/978-3-319-79003-9_1

⁹ Азимов Э. Г., Щукин А. Н. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). – М.: ИКАР, 2009. – С. 134. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=28088595>

¹⁰ Хомский Н. Язык и мышление. – М.: МГУ, 1972. – 126 с.

¹¹ Там же.

воспитывались и учились в Советском Союзе;
– ответы и реакции младшего поколения будут более отрывочны.

Результаты исследования

По мнению некоторых исследователей, современное поколение обладает “клиповым мышлением”, а современная культура называется “клиповой культурой”. Под клиповой культурой подразумевается культура технологически развитых регионов мира, в которых средства массовой информации во многом определяют существование субъектов культуры и, самое главное, связанные с ними способы репрезентации информационного контента в медиа. Целостность культурной действительности информационного общества оказывается возможной только в результате непрерывной работы субъекта культуры по собиранию и систематизации огромного количества несвязанной и противоречащей друг

другу «расплывчатой» мозаичной информации, которая транслируется из средств массовой информации в виде усеченных, нарезанных на кусочки и фрагменты аудиовизуальных образов [15, с. 97]. Человек, обладающий клиповым мышлением (и как следствие мировоззрением) «воспринимает мир не целостно, а как череду почти не связанных между собой частей, фактов, событий»¹². Подобный тип мышления может негативно сказываться на уровне культурной компетенции у современного поколения, что вызывает дополнительный исследовательский интерес к проблеме.

Результаты опроса. Ниже представлены результаты социолингвистического опроса, проведенного среди носителей русского языка. Эксперимент является частью всестороннего изучения концептов “свобода” и “порядок” у представителей русской лингвокультуры. Таблица показывает разницу объема и содержания ассоциативных полей концептов в двух возрастных группах.

Таблица 1

Ассоциативный эксперимент с концептом «свобода»

Table 1

Sociolinguistic experiment with the concept freedom/liberty

Возрастная группа	10–16	35–60+
Что для Вас свобода?	отсутствие обязательств; отсутствие ограничений/контроля; возможно делать, что угодно	независимость; финансовая независимость; возможность проявлять себя/творчество, выбор
С чем у Вас ассоциируется свобода?	отдых/путешествие, улыбка, смех, счастье, пространство	небо, счастье, жизнь, с лозунгов: "Свобода, равенство, братство", природа
Какой образ возникает у Вас в голове при слове свобода?	мужественный человек, мужчина, поле, птица, море, река	птицы, ветер, Че Гевара
Чем Вы готовы пожертвовать ради свободы?	ничем, многим, всем	материальными ценностями, работой
Какие политические лидеры у Вас ассоциируются со свободой?	воздержались, Путин	Мао Цзэдун; Че Гевара, воздержались

¹² Семеновских Т. В. Феномен «клипового мышления» в образовательной вузовской среде // Интернет-журнал

науковедение. – 2014. – №5 (24). – С. 134. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=23039503>

Окончание таблицы

Что бы вы делали, обладая абсолютной свободой?	развлекался и наслаждался бы жизнью/гулял, всё, что хочется, путешествия	воздержались, путешествие, наслаждались жизнью, не мешал бы жить другим
Считаете ли Вы, что Вам дают достаточную свободу?	нет	нет
Какие книги и/или фильмы на тему свободы приходят Вам в голову?	воздержались, несовпадающие ответы	Несовпадающие ответы, фильмы о ВОВ
Какую песню про свободу вы можете вспомнить?	воздержались, Кипелов "Я свободен"	Кипелов "Я свободен", интернационал, песни ВОВ
Что, на Ваш взгляд, ценнее свободы?	семья, ничего, любовь, жизнь, друзья	семья, здоровье, дружба, жизнь

Таблица 2

Ассоциативный эксперимент с концептом «порядок»

Table 2

Sociolinguistic experiment with the concept 'order'

Возрастная группа	10–16	35–60+
Как Вы понимаете порядок?	всё на своих местах, последовательность, законы, правила	расписание, организованность, гармония
С чем у Вас ассоциируется порядок?	чистота, уборка	аккуратность, дисциплина, спокойствие, чистота, система
Какой образ возникает у Вас при слове порядок?	чистая комната, разложенные по порядку вещи	организация, книжная полка, часы, ряд
Является ли дихотомия свободы и порядка для вас противоречивой?	Нет	Нет
Что для Вас важнее: свобода или порядок?	Свобода	Свобода
Какие политические лидеры у Вас ассоциируются с порядком?	воздержались, Путин, Сталин	Сталин, Брежнев
Считаете ли Вы, что в Вашей жизни царит порядок?	Нет	Да
Чего Вам не хватает для установления порядка в Вашей жизни?	трудолюбие, время, свободы, сила воли, желание	генетической предрасположенностью, подходящего темперамента, повышение материального достатка, время, устремления
Какие формы правления и политические режимы (или страны) у Вас ассоциируются с порядком?	воздержались, монархия, диктатура	демократия, парламентаризм, социализм, Германия, СССР

Что, на Ваш взгляд, первично: порядок или хаос?	Порядок	Хаос
---	---------	------

Выводы. Социологические выводы из опросов следующие. Для респондентов в возрасте от 10 до 16 лет, свобода представляется в виде отсутствия контроля (контроля родителей и учителей), а также в праве делать то, что они сами захотят; респонденты мужского пола также выделяют отсутствие обязательств. Девочки и мальчики не всегда согласны с той социальной ролью, которую им приписывают, поэтому они также видят свободу в возможности быть самими собой. Старшая группа понимает свободу в финансовой независимости и возможности делать выбор. Заметим, что в данном вопросе нет четкой границы между чистой социологией и социолингвистикой (или концептологией). Для педагогов важны все аспекты. Одним из главных отличий у двух возрастных групп является связь концепта “свобода” с различными ассоциациями в области искусства и идеологии.

Данные результаты говорят о большей однородности, концентрированности ассоциативного поля у респондентов старшего поколения; прослеживается большая гомогенность в ответах большинства респондентов старшей группы. Это объясняется несколькими очевидными причинами: доступ к информации в современном мире, в отличие от советской эпохи, практически неограничен. Отсутствуют не только идеологические, но и технические ограничения на информацию. Неудивительно, что ассоциативные поля базовых культурных концептов у молодёжи размываются. Такая размытость, большая культурная

индифферентность – один из главных *выводов*, который можно сделать из проведенного опроса.

Обе группы имеют схожее понимание концепта «порядок». При этом подавляющее большинство респондентов из обеих групп считают, что свобода для них важнее порядка, а также что свобода не противоречит порядку.

Необходимо еще раз подчеркнуть, что проведенный опрос не является социологическим. Цели данного опроса лингвокультурологические и лингводидактические. Проведенный опрос является основой для более фундаментального исследования концертов «свобода» и порядок в русской и английской лингвокультурах.

Данные результаты подтверждают первоначальную гипотезу исследования. Здесь необходимо кратко проанализировать причины относительно низкого объема фоновых знаний у представителей младшей возрастной группы. 1. Одной из основных проблем в формировании у учащихся фоновых знаний, как это ни парадоксально, является доступность информации, которая негативно влияет на критическое отношение и устраняет целостный подход к информации, а также обесценивает её, в следствии чего к ней пропадает интерес¹³. 2. Развитие информационных технологий привело к изменению типа мышления: современному учащемуся стало затруднительно «долго концентрироваться на определенной информации, работать с объемными текстами, делать аналитические заключения, точно и емко формулировать свою мысль»¹⁴.

¹³ Донских О. А. Качество образования в условиях полной доступности информации // Проблемы обеспечения качества высшего образования в условиях реализации ФГОС: Матер. научно-метод. конференции. –

2016. – С. 18–22. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=28179897>

¹⁴ Кузнецова Е. В., Резер Т. М. Клиповое мышление как фактор изменения образовательных технологий в

Уже упомянутое нами “клиповое мышление” или “клиповое сознание” [17, с. 46], негативно влияет на получение и усвоение фоновых знаний и, следовательно, на развитие культурной компетенции. «Такой механизм мышления позволяет перерабатывать большой объем информации, однако он не дает возможности критически отнестись к получаемым сообщениям. Исследователи отмечают, что уровень рефлексии у обладателей клипового сознания ниже, они успевают только получать огромное количество информации» [11, с. 175]. 3. Таким образом, возникает проблема повышения культурной компетенции у современных учащихся. Данные нашего исследования могут способствовать переосмыслению методики и содержания гуманитарного образования в России. Абсолютизация понятия компетенции приводит к выхолащиванию главного содержания обучения – самих знаний. Это можно считать третьей причиной относительно низкого уровня фоновых знаний обучающихся.

Заключение

В заключение выделим главные результаты исследования. Выявление лексического фона концептов *свобода* и *порядок* у двух возрастных групп показало следующее:

- можно констатировать, что объем общих фоновых знаний у молодёжи снизился по сравнению с предшествующим поколением;
- разнообразие содержания фоновых знаний также уменьшилось;
- установлено, что источником фоновой информации у младшей группы информантов является почти исключительно Интернет, а у старшей группы – телевидение;
- проведенный эксперимент показал, что общедоступность информации не способствует формированию у современных учащихся культурной компетенции, а наоборот, снижает уровень фоновых знаний на фоне развитой массовой культуры.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. **Gray B.** Culture, cultural competence and the cross-cultural consultation // Journal of Pediatrics and Child Health. – 2018. – Vol. 54, Issue 4. – P. 343–345. DOI: <https://doi.org/10.1111/jpc.13769>
2. **Thomas D. C.** Cultural Intelligence // International Management. – Wiley, 2015. – Vol. 6. DOI: <https://doi.org/10.1002/9781118785317.weom060051>
3. **Earley P. C.** Redefining interactions across cultures and organizations: moving forward with cultural intelligence // Research in Organizational Behavior. – 2002. – Vol. 24. – P. 271–299. DOI: [https://doi.org/10.1016/S0191-3085\(02\)24008-3](https://doi.org/10.1016/S0191-3085(02)24008-3)
4. **Raver J. L., Van Dyne L.** Developing Cultural Intelligence. – Cambridge University Press, 2017. – P. 407–440. DOI: <https://doi.org/10.1017/9781316091067.020>
5. **McCalman J., Jongen C., Bainbridge R.** Bainbridge Organisational systems’ approaches to improving cultural competence in healthcare: a systematic scoping review of the literature // International Journal for Equity in Health. – 2017. – Vol. 16, Issue 1. – Article number: 78. DOI: <https://doi.org/10.1186/s12939-017-0571-5>

высшей школе // Акмеология профессионального образования: Матер. Международной научно-практической конференции. – 2018. – С. 367–370. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=35322072>



6. **Sinclair K.** Unsettling Discourses of Cultural Competence // *Journal of Childhood Studies*. – 2019. – Vol. 44, № 4. – P. 36–46. DOI: <https://doi.org/10.18357/jcs444201919210>
7. **Pascual M. S.** The Sociolinguistic Integration of Immigrant Populations: Reflections on Its Study // *Languages* – 2019. – Vol. 4 (2). – P. 35. DOI: <https://doi.org/10.3390/languages4020035>
8. **Garridoa R., Garcia-Ramireza M., Balcazarb F. E.** Moving towards Community Cultural Competence // *International Journal of Intercultural Relations*. – 2019. – Vol. 73. – P. 89–101. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.ijintrel.2019.09.002>
9. **Грудева Е. А.** Концепт осень/ autumn в восприятии современных носителей русского и английского языков (на основе данных ассоциативного эксперимента) // *Филологические науки. Вопросы теории и практики*. – 2013. – № 5-1 (23). – С. 44–46. <https://elibrary.ru/item.asp?id=18905156>
10. **Докука С. В.** Клиповое мышление как феномен информационного общества // *Общественные науки и современность*. – 2013. – № 2. – С. 169–176. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=19013678>
11. **Колесник М. А.** Особенности восприятия русского этноса в молодежной среде города Красноярска по результатам ассоциативного эксперимента со словом “русское” // *Социодинамика*. – 2016. – № 4. – С. 59–67. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=25638813>
12. **Ломбина Т. Н., Юрченко О. В.** Особенности обучения детей с клиповым мышлением // *Общество: социология, психология, педагогика*. – 2018. – № 1. – С. 45–50. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=32323565>
13. **Мурзич А. Н.** Формирование культурно-образовательной компетенции студентов педагогического языкового вуза // *Педагогическое образование в России*. – 2015. – № 1. – С. 174–177. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=22989197>
14. **Ноженко Е. В.** Лингвокультурология как методология изучения стереотипов национального характера // *Известия Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена*. – 2006. – Т. 5, № 23 – С. 67–69. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=13050518>
15. **Романов Н. А.** Клиповая культура в современном медиaprостранстве // *Человек. Культура. Образование*. – 2017. – № 3 (25). – С. 97–106. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=32354531>
16. **Савельева К. В.** Значение культурной компетентности в формировании современной молодежи // *Контекст и рефлексия: философия о мире и человеке*. – 2016. – Т. 5, № 6А. – С. 280–290. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=29313711>
17. **Фоменко Ю. В.** О концепте и концептологии // *Вестник Новосибирского государственного университета. серия: история, филология*. – 2015. – Т. 14, № 2. – С. 119–123. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=23213008>
18. **Шафиков С. Г.** Лингвокультурология, язык и национальный менталитет // *Вестник башкирского университета*. – 2013. – № 3. – С. 763–777. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=20418106>



DOI: [10.15293/2658-6762.1906.09](https://doi.org/10.15293/2658-6762.1906.09)

Andrei Olegovich Kozhevnikov,
Postgraduate Student,
Department of Foreign Languages,
Novosibirsk State Pedagogical University, Novosibirsk, Russian Federation.
ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-9088-4468>
E-mail: munkie187@yahoo.com

Alexei Alexandrovich Chernobrov,
Doctor of Philological Sciences, Professor, Chair Professor,
Department of Foreign Languages,
Novosibirsk State Pedagogical University, Novosibirsk, Russian Federation.
ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-3215-0578>
E-mail: chern@sibmail.ru

Identifying background knowledge and socio-cultural competence in individuals of different age groups (with the main focus on the concepts of “freedom” and “order”)

Abstract

Introduction. *Common background knowledge is a condition of successful communication between different cultures and generations. This article deals with the findings of a sociolinguistic survey conducted within the linguistic research into the concepts of “freedom” and “order”. The purpose of the research is to identify background knowledge and socio-cultural competence in individuals of different generations.*

Materials and Methods. *The authors used a sociolinguistic survey which was carried out in two age groups of native Russian speakers. The first group were secondary school students (Grades 6–10, № 6 Berdsk Lyceum, Novosibirsk region, the Russian Federation) aged between 12 and 15 years. The second (comparison) group consisted of adults aged between 35 and 60 years and older. The employed method was a part of a comprehensive research devoted to the concepts of “freedom” and “order” in native Russian speakers and was focused on identifying cultural competence within particular age groups. The research objectives were to assess secondary school students’ cultural competence and to reveal similarities and differences in understanding concepts of “freedom” and “order” between age groups.*

Results. *The study clarifies the lingua-cultural background of the concepts of “freedom” and “order”. The findings show that the most preferable source of information for the first group of respondents is the Internet. The second group predominantly uses television as a source of information. Another important finding is that high availability of information does not contribute to the development of cultural competence in today’s secondary school students. On the contrary, the level of background knowledge is decreasing within the context of the developed mass culture.*

Conclusions. *Taken together, these results suggest that associative fields of the basic cultural concepts are indistinct in the younger group of respondents.*

Keywords

Cultural competence; Sociolinguistic survey; Concept; Basic cultural concepts; Background knowledge; Lingua-cultural background of the concepts.

**REFERENCES**

1. Gray B. Culture, cultural competence and the cross-cultural consultation. *Journal of Pediatrics and Child Health*, 2018, vol. 54, issue 4, pp. 343–345. DOI: <https://doi.org/10.1111/jpc.13769>
2. Thomas D. C. Cultural intelligence. *International Management*, Wiley Publ., 2015, vol. 6. DOI: <https://doi.org/10.1002/9781118785317.weom060051>
3. Earley P. C. Redefining interactions across cultures and organizations: Moving forward with cultural intelligence. *Research in Organizational Behavior*, 2002, vol. 24, pp. 271–299. DOI: [https://doi.org/10.1016/S0191-3085\(02\)24008-3](https://doi.org/10.1016/S0191-3085(02)24008-3)
4. Raver J. L., Van Dyne L. *Developing Cultural Intelligence*. Cambridge University Press Publ., 2017, pp. 407–440. DOI: <https://doi.org/10.1017/9781316091067.020>
5. McCalman J., Jongen C., Bainbridge R. Organisational systems' approaches to improving cultural competence in healthcare: A systematic scoping review of the literature. *International Journal for Equity in Health*, 2017, vol. 16, issue 1, article number: 78. DOI: <https://doi.org/10.1186/s12939-017-0571-5>
6. Sinclair K. Unsettling discourses of cultural competence. *Journal of Childhood Studies*, 2019, vol. 44, no. 4, pp. 36–46. DOI: <https://doi.org/10.18357/jcs444201919210>
7. Pascual M. S. The sociolinguistic integration of immigrant populations: Reflections on its study. *Languages*, 2019, vol. 4 (2), pp. 35. DOI: <https://doi.org/10.3390/languages4020035>
8. Garridoa R., Garcia-Ramireza M., Balcazarb F. E. Moving towards community cultural competence. *International Journal of Intercultural Relations*, 2019, vol. 73, pp. 89–101. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.ijintrel.2019.09.002>
9. Grudeva E. A. Concept osen'/autumn in perception of contemporary Russian and English languages native speakers (by association experiment data). *Philological Studies. Theory and Practice*, 2013, no. 5–1, pp. 41–43. (In Russian) URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=18905156>
10. Dokuka S. Video clip thinking. *Social Sciences and Contemporary World*, 2013, no. 2, pp. 169–176. (In Russian) URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=19013678>
11. Kolesnik M. A. Features of the perception of the Russian ethnic group in the youth environment of the city of Krasnoyarsk according to the results of the associative experiment with the word "Russian". *Sociodynamics*, 2016, no. 4, pp. 59–67. (In Russian) URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=25638813>
12. Lombina T. N., Yurchenko O. V. The features of teaching children with mosaic thinking. *Society: Sociology, Psychology, Pedagogics*, 2018, no. 1, pp. 45–50. (In Russian) URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=32323565>
13. Murzich A. N. Development of language university students' culture-educational competence. *Pedagogical Education in Russia*, 2015, no. 1, pp. 174–177. (In Russian) URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=22989197>
14. Nozhenko E. Lingvoculturology as the methodology of national character stereotypes studies. *Izvestia: Herzen University Journal of Humanities & Sciences*, 2006, vol. 5, no. 23, pp. 67–69. (In Russian) URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=13050518>
15. Romanov N. A. Clip culture in modern media space. *Human. Culture. Education*, 2017, no. 3 (25), pp. 97–106 (In Russian) URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=32354531>
16. Savel'eva K. V. The role of cultural competence in the development of modern youth. *Context and Reflection: Philosophy of the World and Human Being*, 2016, vol. 5, no. 6A, pp. 280–290. (In Russian) URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=29313711>



17. Fomenko Yu. V. About concept and conceptology. *Novosibirsk State University Bulletin. Series: History and Philology*, 2015, vol. 14, no. 2, pp. 119–123. (In Russian) URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=23213008>
18. Shafikov S. G. Cultural linguistics, language and national mentality. *Bulletin of Bashkir University*, 2013, vol. 18, no. 3, pp. 763–777. (In Russian) URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=20418106>

Submitted: 25 September 2019

Accepted: 08 November 2019

Published: 31 December 2019



This is an open access article distributed under the [Creative Commons Attribution License](#) which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original work is properly cited. (CC BY 4.0).



© И. М. Моисеенко, Н. В. Мальцева-Замковая, Н. В. Чуйкина

DOI: [10.15293/2658-6762.1906.10](https://doi.org/10.15293/2658-6762.1906.10)

УДК 81'246.2+37.01

Влияние языковой ситуации на изменения обобщенных характеристик языковой личности двуязычных учащихся (русско-эстонский билингвизм), получающих образование на эстонском языке

И. М. Моисеенко, Н. В. Мальцева-Замковая, Н. В. Чуйкина (Таллин, Эстония)

Проблема и цель. В статье рассматривается влияние языковой ситуации, сложившейся в настоящее время в Эстонии, на изменения обобщенных характеристик языковой личности двуязычных учащихся (русско-эстонский билингвизм), получающих образование в школах с эстонским (государственным) языком обучения. Цель статьи – определить изменения, произошедшие в языковой личности учащихся-билингвов за последние 10 лет, в том числе в их лингвистическом развитии.

Методология. Основными методами исследования были анкетирование, сравнительный анализ полученных при анкетировании данных, их статистическая обработка. В качестве инструментов автоматизации были использованы формы и таблицы Google.

Результаты. Выявлены изменения, произошедшие в языковой личности учащихся-билингвов за последние 10 лет, в связи со сложившейся языковой ситуацией.

Заключение. Полученные данные позволяют сделать вывод о сужении сфер функционирования русского языка у данного контингента учащихся, его использовании преимущественно в бытовой сфере, в то же время о расширении сфер применения русского (родного) языка в письменной форме.

Ключевые слова: билингвизм; родной язык; языковая личность; сфера общения; языковая ситуация; лингвистическое развитие; анкетирование.

Моисеенко Ирина Михайловна – кандидат педагогических наук, доцент Института гуманитарных наук, Таллинский университет.

E-mail: irina.moissejenko@tlu.ee

Мальцева-Замковая Наталья Викторовна – кандидат педагогических наук, эмерит-доцент Института педагогических наук, Таллинский университет.

E-mail: natalia.maltseva-zamkovaja@tlu.ee

Чуйкина Наталия Владимировна – кандидат филологических наук, лектор Института гуманитарных наук, Таллинский университет.

E-mail: natalia.tshuikina@tlu.ee

Постановка проблемы

Билингвизм – актуальное явление для современной Эстонии. Это объясняется демографической ситуацией, которая сложилась в обществе. Население Эстонии составляет 1 315 944 человек¹. Эстонцы составляют 69,87 % населения страны, русские – 25,22 %. Большинство русских проживает в столице и на северо-востоке страны. Так, в Таллине проживает 36,81 % русских. В других регионах их представленность гораздо ниже, например, в университетском городе Тарту проживает 14,61 % русских. Характерной чертой русскоязычного населения новой волны является его сосредоточение в крупных городах. Представители старой русской диаспоры – русские староверы – проживают в небольших сельских поселениях на востоке, юго-востоке и центре страны (например, в Муствезе, на побережье Чудского озера). Близость таких городов, как Санкт-Петербург и Псков, а также компактность расселения русскоязычного населения благоприятно сказывается на сохранении русского языка в стране. Русский язык в Эстонии не только продолжает функционировать и проявлять определенные территориальные особенности, но и является объектом пристального внимания местных и зарубежных лингвистов [2].

В соответствии со своим статусом русский язык является иностранным. В связи с этим получение высшего образования и трудоустройство без владения государственным

языком в совершенстве являются затруднительными. В такой ситуации многие русскоязычные родители предпочитают отдавать своих детей в учебные заведения с эстонским языком обучения. Зачастую у русскоязычных родителей отсутствуют другие возможности, так как в некоторых регионах страны нет школ с русским языком обучения. Двужычных детей, с детства владеющих двумя языками, как правило, определяют в такие школы. По данным 2009 г. 3 % от всех учащихся эстонских школ составляли двужычные ученики². Особенно много двужычных учащихся в Таллине. Так, в 2009/10 учебном году их было 4,5 % от общего количества учащихся школ с эстонским языком обучения, в 2010/11 – 3,8 %, в 2011/12 – 3,8 %, в 2012/13 – 3,3 %, в 2013/14 – 3,25 %. Возможно некоторое уменьшение количества двужычных учащихся в таллиннских школах связано с открытием классов языкового погружения и улучшением качества преподавания эстонского языка в русских школах³. Однако как показывают данные анкетирования 2019 года, количество двужычных учащихся в школах Эстонии значительно (не менее 2 учеников в каждом классе, в некоторых классах до 16 учеников).

По данным 2009 г. ученики в разной степени владели двумя языками, поскольку начали его изучать в разное время – с 3-го, 6-го или 10-го класса, а также это зависело от языка общения в семье (только на русском языке, на русском – с одним из родителей или

¹ Согласно информации Департамента статистики Эстонской Республики, изложенной на официальном сайте: <https://www.stat.ee/34267>. Там же представлены данные и о национальном составе.

² Замковая Н. В., Моисеенко И. М., Чуйкина Н. В. Ситуация распространения русско-эстонского двужычия в школах с эстонским языком обучения //

Kultuuride dialog – võimalus või paratamatus? Dialogue of cultures – possibility or inevitability? – Tallinn: Tallinna Ülikooli Kirjastus, 2009. – С. 266–287.

³ Моисеенко И. М., Замковая Н. В. Нарушение языковых норм в письменной русской речи двужычных учащихся, получающих образование на эстонском языке // "Я" и "Другой", свое и чужое в культуре Эстонии. – М.: Наука, 2015. – С. 132–143.

бабушкой/дедушкой). Их владение двумя языками характеризовал разный тип билингвизма: смешанный и чистый (по соотносительности речевых механизмов), естественный и продуктивный в результате полного погружения в иноязычную среду обучения. Ограниченность использования русского языка в семье зачастую приводила к распространению заместительного двуязычия (subtractive bilingualism), при котором иногда происходит вытеснение языка меньшинства.

За последнее время появилось значительное количество работ, посвященных проблеме билингвизма и языкового развития учащихся-билингвов как на русском [3; 4; 5], так и на иностранных языках [17; 20]. Несмотря на то что традиционно под билингвизмом рассматривается владение двумя языками, на практике все чаще отмечается попеременное использование трех языков: отца, матери и государства проживания [21]. Также в качестве третьего языка может выступать ставший международным языком общения английский, который довольно регулярно становится источником для смешения кодов⁴. Отдельно сле-

дует отметить пристальное внимание к вопросам, связанным с плюрилингвизмом в странах Балтии, где наряду с чертами сходства в овладении языками проявляются и многочисленные различия⁵.

В Эстонии проблема двуязычия также активно изучается, о чем свидетельствуют многочисленные публикации⁶. Исследования посвящены как русско-эстонскому билингвизму, так и более редким вариантам, эстонско-русско-украинскому [6] и испано-эстонскому [19].

Изучение языковой личности рассматриваемой группы учащихся кажется авторам статьи актуальным в связи с постоянным ростом их количества в школах с эстонским языком обучения. Такое исследование будет дополнять те многочисленные данные, которые получены учеными, за последние двадцать лет.

Результаты социолингвистического исследования могут зависеть от языковой политики конкретной семьи (FLP, family language policy, см. напр., [14]), т. е. от итоговых целей трансмиссии, определяемых в каждом отдельном случае индивидуально. Таким образом, единой модели для формирования языковой и

⁴ Verschik A. English-Estonian code-copying in blogs: combining a contact linguistic and cognitive approach // *Cognitive Contact Linguistics*. – Berlin-Boston: De Gruyter Mouton, 2019. – P. 51–80. DOI: <https://dx.doi.org/10.1515/9783110619430>

⁵ А также: Rannut M., Vasiljeva I., Zabarskaite J. Multilingualism in the Baltic States // *Everyday Multilingualism. Lebensweltliche Mehrsprachigkeit*. Eisenstadt: Hirsch, 2008. – P. 157–165;

Lazdiņa S., Heiko F. Multilingualism, Language Contact and Majority-Minority Relations in Contemporary Estonia, Latvia and Lithuania // *Multilingualism in the Baltic States: Societal Discourses and Contact Phenomena*. – Palgrave Macmillan UK, 2019. – P. 1–25. DOI: <https://dx.doi.org/10.1057/978-1-137-56914-1>

⁶ См., напр., Gaitšenja O. *Venekeelsete eesti keele õppijate kirjutamisprotsess*. – Tallinn: Tallinna Ülikooli kirjastus, 2019. – 255 с.

Moissejenko I., Zamkovaja N., Tshuikina N. Language Use among Bilingual Students in Different Sociolinguistic Conditions (Russian-Estonian Bilingualism) // *Studia humaniora et paedagogica collegii Narovensis*. – 2012. – Vol. 4. – P. 69–77.

Моисеенко И. М., Замковая Н. В. Нарушение языковых норм в письменной русской речи двуязычных учащихся, получающих образование на эстонском языке // "Я" и "Другой", свое и чужое в культуре Эстонии. – М.: Наука, 2015. – С. 132–143.

Чуйкина Н. В., Моисеенко И. М., Мальцева-Замковая Н. В. Социально-педагогический аспект в работе с билингвами (русско-эстонский билингвизм) // *Экология родного языка и культуры*. – М.: Наука, 2014. – С. 137–144.

культурной идентичности нет. Современные подходы к изучению мультилингвизма позволяют говорить о феномене нового носителя языка (*new speaker*) по отношению ко второму языку L2 [12; 13], что, в свою очередь, приводит к необходимости рассмотрения закономерностей использования родного языка L1 с точки зрения лингвоэкологии [10]. Современные педагогические технологии способствуют развитию билингвизма посредством применения транслингвальных практик в процессе организации учебного процесса [8].

С другой стороны, особенности развития речи билингвов необходимо изучать и с точки зрения социально-прагматического подхода. Как известно, речевое развитие мультилингвов не равно сумме речевого развития на каждом из языков, которыми они владеют. Можно предположить, что уровень владения каждым из языков зависит от влияния структурных и социальных факторов, о которых писал Майкл Томаселло в связи с изучением истоков человеческого общения⁷. Этот подход находит применение и при изучении языковых контактов [16], среди которых особое место занимает вопрос переключения кодов для двух языков [22].

В рамках исследований по билингвизму особое место занимают также работы, посвященные так называемому эритажному (унаследованному) языку, первоначальным объектом изучения выступала речь взрослых [15], однако этот термин можно применить и к языку детей и школьников, если он отличается от языка, на котором говорит большинство в окружающей их среде [12]. В отличие от де-

тей-монолингвов, билингвы-носители эритажного языка постоянно вынуждены решать вопрос о выборе языковой модели – и это должно становиться предметом отдельного исследования [18] вплоть до описания конкретных переносов лингвистических образцов, что позволит решить и дидактические проблемы [9].

Очевидно, что необходимость решения подобных задач отражается на общей склонности билингвов к креативности, и не только в применении к языку [7]. Однако в некоторых случаях языковое поведение исследуемой группы демонстрирует различную степень трансмиссии явлений одного языка в другой в зависимости от того, к какому поколению принадлежат респонденты, и от условий контекста [11].

Языковая ситуация, контекст, как известно, может изменяться. На них оказывают влияние различные факторы, что, в свою очередь, обуславливает наличие тех или иных характеристик языковой личности. Поэтому авторы данной статьи ставят своей целью проанализировать те изменения в языковой личности учащихся-билингвов (русско-эстонский билингвизм), которые произошли за 10 лет.

Методология исследования

Для выявления обобщенных характеристик языковой личности учащихся-билингвов было проведено социолингвистическое исследование. Понятие *языковой личности* рассматривалось нами в связи с проводимым ранее исследованием⁸. Повторимся лишь, что для нас особенно важно мнение Ю. Н. Караулова [1] о

⁷ Tomasello M. Constructing a language: A usage-based theory of language acquisition. – Cambridge, MA, US: Harvard University Press, 2003. – 388 p. URL: <https://psycnet.apa.org/record/2003-00574-000>

⁸ Замковая Н. В., Моисеенко И. М., Чуйкина Н. В. Обобщенные характеристики языковой личности двуязычных учащихся (русско-эстонский билингвизм), получающих образование на эстонском языке // Problems of Education in the 21st Century. – 2011. – № 30. – С. 133–147.

том, что языковая личность является той сквозной идеей, которая пронизывает все аспекты изучения языка и в то же время разрушает границы между дисциплинами, изучающими ее вне языка. Мы рассматриваем языковую личность как человека, который реализует себя в речевой деятельности: при этом в ней проявляется национальный характер и индивидуальные особенности. Уровневая модель языковой личности (вербально-семантический, когнитивный, прагматический уровни), разработанная Ю. Н. Карауловым, отражает обобщенный тип личности. Обобщенная языковая личность – это многослойная и многокомпонентная парадигма множества речевых личностей, которые отличаются разной значимостью каждого уровня в их составе. При этом содержание языковой личности представлено следующими компонентами: 1) ценностный, мировоззренческий, т. е. система ценностей, или жизненных смыслов; 2) культурологический, т. е. уровень освоения культуры; 3) личностный, т. е. индивидуальные особенности.

При проведении исследования были использованы следующие методы:

– анкетирование, с помощью которого выявлялись биографические данные, этническая и лингвистическая самоидентификация, сферы применения языков, самооценка владения языками, оценка процесса обучения русскому языку в школе такими учащимися, наличие двуязычных учащихся в классе, язык общения между двуязычными учащимися. Анкетирование проводилось весной 2019 г. в разных регионах Эстонии, отличающихся степенью распространения русского языка. Общее количество анкетированных составило

50 человек. Результаты исследования сравнивались с данными, полученными в 2009 г. В предыдущем исследовании приняло участие 217 человек. Сразу же оговоримся, что многие вопросы анкеты предполагали множественный выбор;

– сравнительный анализ полученных при анкетировании данных;
– интерпретация полученных данных;
– статистическая обработка полученных данных.

В качестве инструментов автоматизации в исследовании были использованы формы Гугл (Google Forms) и таблицы Гугл (Google Sheets). В приложении Формы Гугл (Google Forms) была составлена анкета, которую участники могли заполнить в электронном виде⁹. Результаты опроса были импортированы в электронном виде для дальнейшего анализа.

В приложении Таблицы Гугл (Google Sheets) были составлены сравнительные таблицы для анализа.

Так как количество опрошенных в разные периоды отличалось, то данные опросов были переведены автоматически в процентное отношение. Для этого были применены соответствующие формулы.

Также приложение Таблицы Гугл (Google Sheets) было использовано для составления сравнительных графиков, приведенных в статье.

Результаты и обсуждение

Первая часть исследования проводилась в рамках проектов «Эстонский текст в русской культуре. Русский текст в эстонской культуре» (2008–2013, руководитель профессор И. Белобровцева), «Русский ребенок в эстонской школе» (2009, руководитель лектор

⁹ С анкетой можно ознакомиться по ссылке:

<https://forms.gle/iGhc66pahkcfydm26>

Н. Чуйкина). За эти годы были собраны данные, позволяющие судить об основных обобщенных характеристиках языковой личности данной группы учащихся, с которыми можно ознакомиться в публикациях авторов¹⁰. Были рассмотрены пять аспектов изучения учащихся-билинггов в соответствии с целями исследования:

- статистические данные и их интерпретация;
- социолингвистические особенности учащихся-билинггов;
- этническая самоидентификация билинггов;
- лингвистическое развития двуязычных учащихся, в том числе их затруднения;
- обучение русскому языку учащихся-билинггов (методический аспект).

К работе в рамках проекта были привлечены молодые исследователи, основными направлениями работ которых были:

- языковое развитие двуязычного учащегося в эстоноязычной образовательной среде;
- образовательные и психологические проблемы русскоговорящих детей в школе с эстонским языком обучения;
- возможные формы работы с учащимися-билингвами¹¹.

С учетом выявленных проблем был разработан курс «Двуязычие и родной (русский) язык для будущих учителей русского языка, который проводился в Таллиннском университете¹².

Полученные данные позволили выявить ключевые проблемы, связанные с обучением таких учащихся, прогнозировать их образовательные потребности.

Повторное анкетирование для выявления динамики было проведено весной 2019 года. Тематически все вопросы анкеты можно разделить на четыре блока.

Вопросы первого блока были нацелены на выявление биографических данных, этнической и лингвистической самоидентификации.

В анкетировании приняли участие учащиеся 2000–2002 гг. рождения, т. е. учащиеся 10–12 классов.

Как показывают результаты анкетирования, все респонденты родились в Эстонии, в основном в столице Эстонии Таллинне – 64 %, а также в Пылва, Тарту, Хаапсалу, Кунда, Пярну, Кохтла-Ярве, Раквере, Вильянди. Последние 10 лет они проживают в основном в месте своего рождения, и лишь трое меняли место жительства: двое переехали в столицу, а один ученик, наоборот, переехал в пригород Таллинна. Преимущественно учащиеся не меняли школу, а если и меняли, то в пределах одного города.

В предыдущем опросе также принимали участие респонденты из разных регионов Эстонии, здесь родившиеся, однако некоторые из них меняли место жительства много раз (Арабские Эмираты – Бахрейн – Хельсинки –

¹⁰ Список публикаций можно найти в статье авторов «Исследование языковой личности билинггов (русско-эстонское двуязычие) в рамках проекта «Я» и «Другой», «Свой» и «Чужой» в культуре Эстонии» // «Я» и «Другой», свое и чужое в культуре Эстонии. – М.: Флинта, Наука, 2015. – С. 144–164.

¹¹ Написанные студентами работы хранятся в библиотеке Таллиннского университета, с их списком можно ознакомиться по ссылке в предыдущем комментарии.

¹² Подробнее с содержанием курса можно ознакомиться: Моисеенко И. М., Мальцева-Замковая Н. В., Чуйкина Н. В. Курс «Двуязычие и родной (русский) язык» в процессе подготовки учителей русского языка // Вестник РУДН. Серия: Вопросы образования: Языки и специальность. – 2017. – Том 14, №2. – С. 330–333. DOI: [10.22363/2312-8011-2017-14-2-330-333](https://doi.org/10.22363/2312-8011-2017-14-2-330-333) URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=29896688>

Таллинн; Санкт-Петербург – Берлин – Мюнхен – Раквере; Таллинн – Пекин – Таллинн; Хаген (Германия) – Таллинн).

Выявление этнической самоидентификации двуязычных (русско-эстонское двуязычие) учащихся в условия обучения в эстонской школе являлось одной из целей исследования. В связи с этим был задан прямой вопрос о самоидентификации, вопросы о родном языке (по собственной оценке), владении языками, языке, используемом в семье, родине родителей, выборе языка обучения, самооценке владения русским языком, владении русским и эстонским языком (в сравнении).

Как показали результаты анкетирования, 36 % опрошенных считают себя эстонцами, русскими – 24 %, одновременно эстонцами и русскими – 16 %, русскими эстонцами – 4 %, украинцами – 4 %, одновременно эстонцами, русскими, немцами – 8 %, а эстонцами, русскими, украинцами – 4 %. 2 человека не отнесли себя ни к одной национальности (ответ: *трудно сказать*).

В сравнении с данными предыдущего опроса больший процент респондентов считает себя эстонцами (36 % в 2019 и 31,6 % в 2009) и соответственно меньший – русскими (24 % в 2019 и 35,1 % в 2009).

На вопрос, почему анketируемые относят себя к представителям той или иной национальности, были получены следующие ответы:

– русский/ая или эстонец/ка, т.к. мои родители русские или эстонцы;

– русская, т.к. у меня русские корни, русский язык мой родной язык, мне ближе русская культура;

– эстонец, родился в Эстонии и с рождения имею эстонское гражданство, живу в Эстонии;

– эстонец и русский, потому что живу в семье с двумя национальностями;

– русский, в семье все говорят по-русски, бабушка и дедушка жили в России;

– эстоно-русский, люблю одинаково эстонскую и русскую культуру;

– русский эстонец, во мне играют два места вместе;

– наполовину эстонец и русский, у меня мать эстонка, отец русский;

– эстонка, родилась в Эстонии, первый язык, на котором стала говорить, эстонский;

– наполовину: у меня русские корни, но родилась в Эстонии, родина – Эстония;

– сложно сказать, мне не близка ни одна культура, я везде чужая;

– наполовину русской и эстонкой, но я еще и украинка, живу в Эстонии, считаю себя частью этой страны;

– эстонка, родилась в Эстонии, учусь в Эстонии, владею эстонским языком, один из родителей – эстонец;

– эстонец, гражданин Эстонии;

– считаю себя смешанной: от каждой национальности есть какие-то черты.

Данные предыдущего опроса выявили сходную картину, однако 10 лет назад ответы были более эмоциональны (*люблю русскую культуру и русский язык, горжусь своими корнями и т.п.*), не было таких пессимистичных ответов, как *мне не близка ни одна культура, я везде чужая*.

Один из факторов, влияющий на самоидентификацию, – родной язык (в данном случае выяснялась самооценка анketируемых).

В качестве родного русский язык называли 48 % респондентов, эстонский – 24 %, оба языка (эстонский и русский) – 28 %.

По-прежнему этническая самоидентификация анketируемых и признание того или иного языка родным зачастую расходятся. Так, эстонский язык считают родным 24 %, а эстонцами себя считают 36 %; русский язык

признают родным 48 % учащихся, а с русскими идентифицируют себя только 24 %, два языка (русский и эстонский) считают родными 28 %, а русскими и эстонцами себя называют 16 %. Несмотря на то что украинским и немецким языками не владеет ни один человек, все же 4 % опрошенных считают себя украинцами и 8 % считают себя одновременно эстонцами, русскими и немцами.

Вероятно, такое расхождение в ответах можно объяснить влиянием языка обучения. Характерно, что на процесс самоидентификации, как показывают результаты проведенного в 2019 г. исследования, оказывает большое влияние такой фактор, как гражданство. Часто респонденты просто не различают понятия гражданство и национальность. Кроме того, для самоидентификации важны родственные отношения и дружеские контакты, место рождения.

На вопрос о том, почему анкетированные считают родным тот или иной язык, получены следующие ответы:

- *говорю с рождения;*
- *владею одинаково;*
- *легче на нем говорить;*
- *домашний.*

Как видно из ответов анкетированных, большинство из них считают родным языком первый язык, на котором они научились говорить, язык, на котором говорят в семье. Уровень владения языком также оказался важным мотивирующим фактором.

В предыдущем опросе также сложилась довольно пестрая картина по этому параметру, однако прослеживается тенденция «укрепления» лидирующей позиции государственного языка.

Как выяснилось, анкетированные владеют и другими языками (кроме русского и эстонского). Это в основном английский, немецкий,

французский языки (так как их возможно изучать в школе), а также в ряде случаев украинский, корейский, итальянский и финский языки. Владение другими языками помогает оценить уровень владения родным языком (языками), лучше почувствовать специфику собственного языка (языков) и культур. Сходные данные были получены также и в предыдущем опросе.

Как выяснилось, только на эстонском языке не говорят ни в одной семье. На двух языках говорят в 28 семьях, домашний язык русский в 20 семьях и в двух семьях говорят на трех языках.

Полученные данные говорят о том, что домашний язык (или один из них), как правило, считают родным, хотя это, как уже было сказано выше, не всегда отражается на этнической самоидентификации. В предыдущем исследовании также обнаружилось «домашнее» двуязычие.

Родина родителей, по результатам анкетирования, все же оказывает определенное влияние на этническую самоидентификацию учащихся. Большинство родителей родились в Эстонии (40 отцов и 38 матерей), всего 8 родителей родились в России, и 12 родителей – в других странах. Практически все родители живут в Эстонии с детства. Примерно то же демонстрируют данные предыдущего опроса.

Следующая группа вопросов была направлена на изучение сфер и ситуаций использования языков, уровня владения ими в оценке самих учащихся.

В результате опроса удалось определить адресатов, с которыми общаются респонденты, и частотность общения с ними. Покажем это в таблице 1.

Таблица 1

Адресаты и частота общения с ними на русском языке

Table 1

Addressees and Frequency of Communication with Them in Russian

Я говорю по-русски	Всегда		Часто		Редко		Никогда	
	2008/ 2009	2019	2008/ 2009	2019	2008/ 2009	2019	2008/ 2009	2019
%								
с мамой	75,21	84	11,97	8	5,98	8	5,13	0
с папой	67,52	76	11,11	16	11,11	8	6,84	0
с бабушкой	74,36	84	9,4	4	4,27	12	7,69	0
с дедушкой	52,14	64	7,69	0	17,09	4	19,66	12
с русскоговорящими родственниками	80,34	84	8,55	16	5,98	0	3,42	4
с эстоноговорящими родственниками	5,98	0	5,13	4	31,62	56	57,26	40
с русскоязычными одноклассниками	30,77	40	28,21	36	21,37	20	19,66	4
с учителями русского языка	30,77	52	32,48	44	25,64	4	11,11	0
с другими учителями	0,85	4	5,98	4	10,26	12	82,91	80
с эстоноязычными друзьями	1,71	0	4,27	4	25,64	56	68,38	40
с русскоязычными друзьями	70,94	64	14,53	28	7,69	8	3,42	4
с тренером, руководителем кружка по интересам	21,37	16	7,69	24	16,24	24	45,3	36

По-прежнему основным адресатом общения на русском языке у билингов являются его ближайшие родственники, русскоязычные друзья и одноклассники (эта цифра заметно увеличилась). Значительное количество учащихся общается по-русски с учителями русского языка (более 50 %, эта цифра также увеличилась), чего нельзя сказать об общении с другими учителями. Менее 50 % респондентов

используют русский язык в общении с тренером или руководителем кружка (эта цифра значительно уменьшилась), что, вероятно, можно объяснить тем, что взрослое население Эстонии с течением времени повышает уровень владения государственным языком. Также были получены данные о том, насколько активно пользуются билингвы теми или иными языками в разных ситуациях общения.

Таблица 2

Ситуации использования респондентами того или иного языка

Table 2

Situations where Respondents Use the Languages

	Эстонский и русский		Русский		Эстонский		Русский, эстонский, английский	
	2008/2009	2019	2008/2009	2019	2008/2009	2019	2008/2009	2019
В магазине	60,68	44	11,11	4	23,08	48	5,13	4
В библиотеке	20,51	20	4,27	4	73,5	76	1,71	0
В транспорте	51,28	32	7,69	12	39,32	44	1,71	12
В школе	57,26	32	0	0	35,9	48	6,84	20
В кругу сверстников	64,1	24	6,84	24	17,95	32	11,11	4
В Интернете	28,21	8	16,24	12	29,91	16	25,64	64

Четыре ученика используют в школе 4 языка (русский, эстонский, английский и французский), и четыре испытуемых пользуются в интернете только английским языком.

Как показывают данные, кроме эстонского, русского и английского языков, несколько учащихся-билингвов используют также другие языки (немецкий и французский) для общения в Интернете и кругу дру-

зей. При этом количество респондентов, общающихся с друзьями по-русски, значительно увеличилось (24%), как и тех, кто говорит на русском языке в магазине. Таким образом, русский язык по-прежнему используется преимущественно в бытовой сфере.

Данные, полученные при анкетировании, позволяют судить о том, что и на каком языке читают респонденты.

Таблица 3

Языковые предпочтения при чтении

Table 3

Language Preferences in Reading

	Только по-русски		В основном по-русски		По-русски и по-эстонски		В основном по-эстонски		Только по-эстонски	
	2008/2009	2019	2008/2009	2019	2008/2009	2019	2008/2009	2019	2008/2009	2019
Художественная литература	6,84	8	3,42	20	19,66	40	32,48	16	37,61	16
Газеты и журналы	5,98	4	9,4	8	46,15	68	24,79	16	13,68	4
Учебная литература	0	0	0	0	15,38	32	37,61	36	47,01	32
Тексты в Интернете	3,42	4	0,85	16	64,96	68	22,22	12	10,26	0

Как видно, учебную литературу читают на русском языке только 32 % от всех опрошенных. Такие каналы получения информации на русском языке, как Интернет, газеты и журналы также продолжают использоваться недостаточно широко. Художественную литературу по-русски читает 68 % учащихся. Процент таких билингвов значительно увеличился.

Полученные данные указывают на то, что затруднения при чтении художественной

литературы возникают, но у значительно меньшего количества учащихся (более чем у 75 % учащихся в 2008/2009 и 60 % в 2019). Большая часть трудностей связана с недостаточным словарным запасом и отсутствием фоновых знаний. 16 % респондентов ответили, что не читают художественную литературу на русском языке.

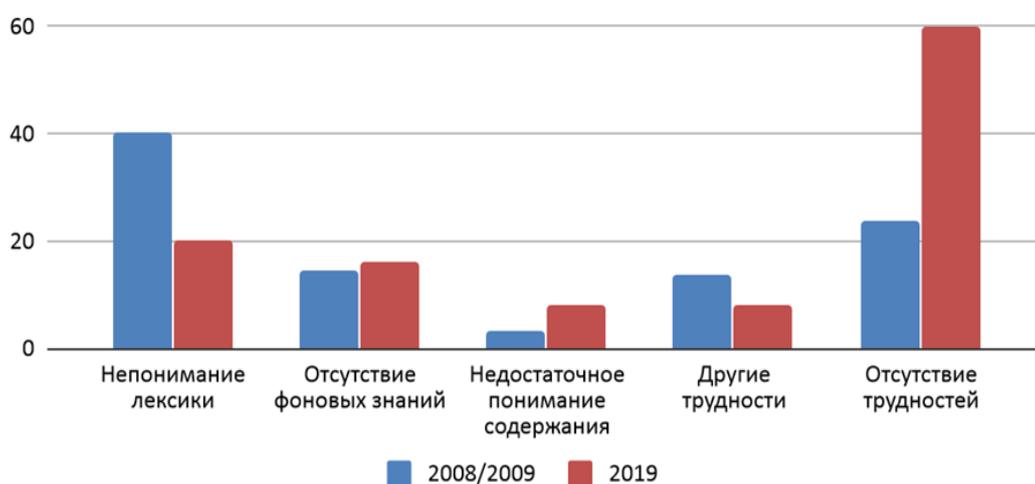


Рис. 1. Трудности при чтении художественной литературы на русском языке

Fig. 1. Difficulties in Reading Fiction Literature in Russian

В Эстонии имеется возможность получения информации на русском языке посредством телевидения и радио, выпускаются радио- и телепередачи на русском языке. На ри-

сунках 2 и 3 приведены данные, которые позволяют судить о том, насколько широко используются такие возможности.

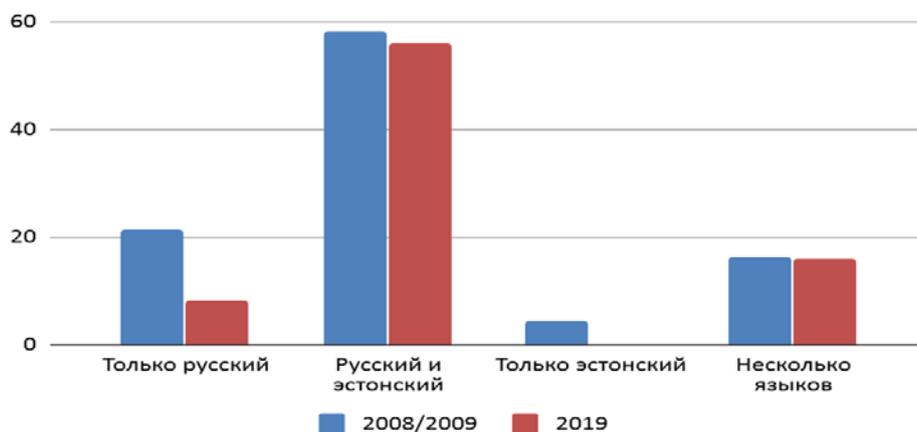


Рис. 2. Языки восприятия информации при просмотре телепередач

Fig. 2. Languages for Information Perception while Watching TV

10 учеников ответили, что вообще не смотрят телевизор. Большинство респондентов смотрят новости, передачи о путешествиях, животных, сериалы, художественные фильмы: комедии, детективы; развлекательные программы, передачи на ETV+, передачу «Голос», юмористические передачи.

Позитивным моментом остается то, что 72 % респондентов смотрят передачи на двух и более языках, в том числе и русском. При этом круг интересов учащихся по-прежнему

довольно широк: им нравятся познавательные, развлекательные, музыкальные, спортивные, новостные, юмористические передачи, фильмы разных жанров. Оказалось, что 8 % респондентов смотрят телевидение только на русском языке, мотивируя это разнообразием передач и их привлекательностью. Некоторые учащиеся смотрят передачи на русском языке вместе с родителями, а на иностранных языках – для «поддержания языка».

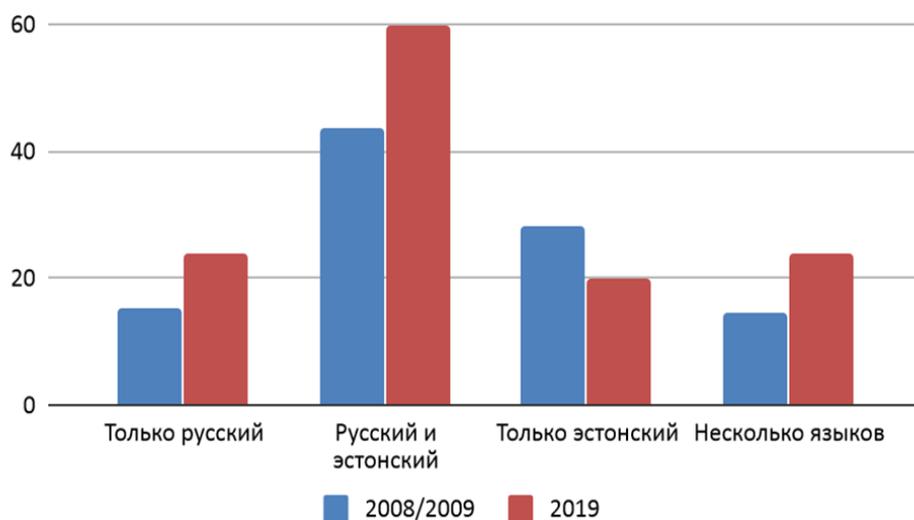


Рис. 3. Языки восприятия радиопередач
Fig. 3. Languages for Perception Radio Shows

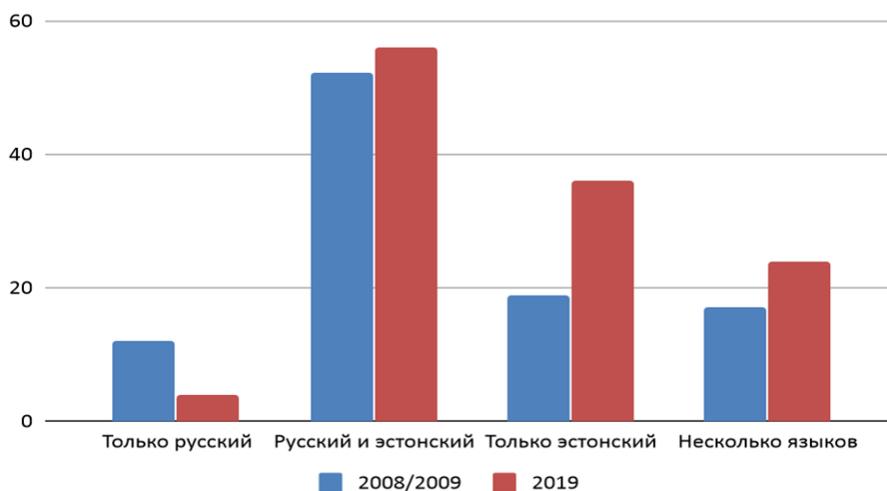


Рис. 4. Языки просмотра постановок и концертных программ
Fig. 4. Languages for Perception Theatre and Concert Shows

В Эстонии есть много возможностей посещать театры и концерты, в том числе смотреть постановки и концертные программы на русском языке. Данные рисунка 4 дают представление о том, на каком языке это делается. В целом наблюдается сходная картина при выборе языка радиопередач в 2008/2009 и 2019 годах. Тот факт, что 20 % предпочитают радиопередачи на эстонском языке, можно, по

всей вероятности, объяснить их более широким диапазоном по сравнению с русскоязычными передачами.

Полученные в 2008/2009 и 2019 годах данные свидетельствуют о том, что респонденты в достаточно полной мере используют имеющиеся возможности: более 80% учащихся посещают представления на разных языках, в том числе и на русском.

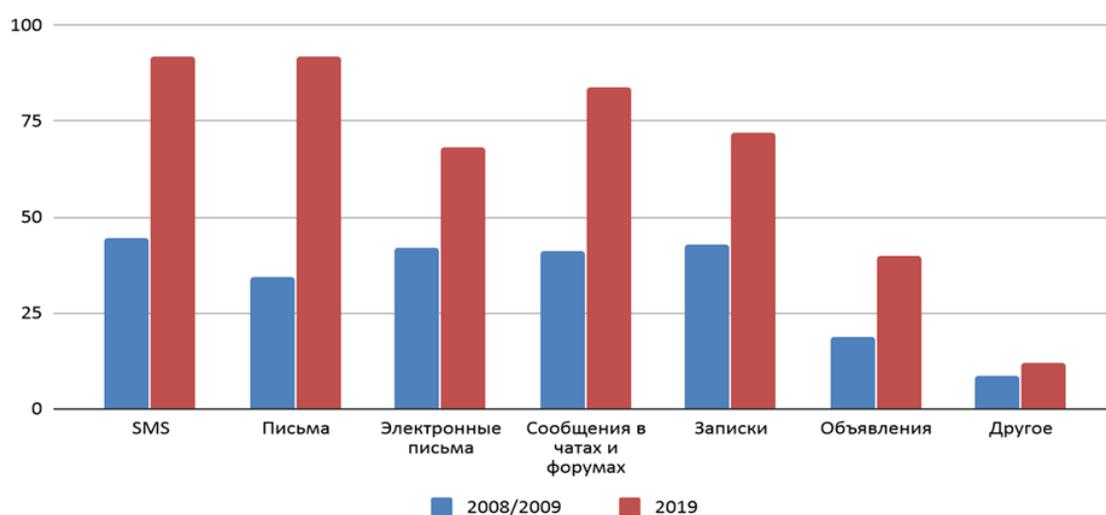


Рис. 5. Жанры письменных текстов на русском языке

Fig. 5. Genres of Written Texts in Russian

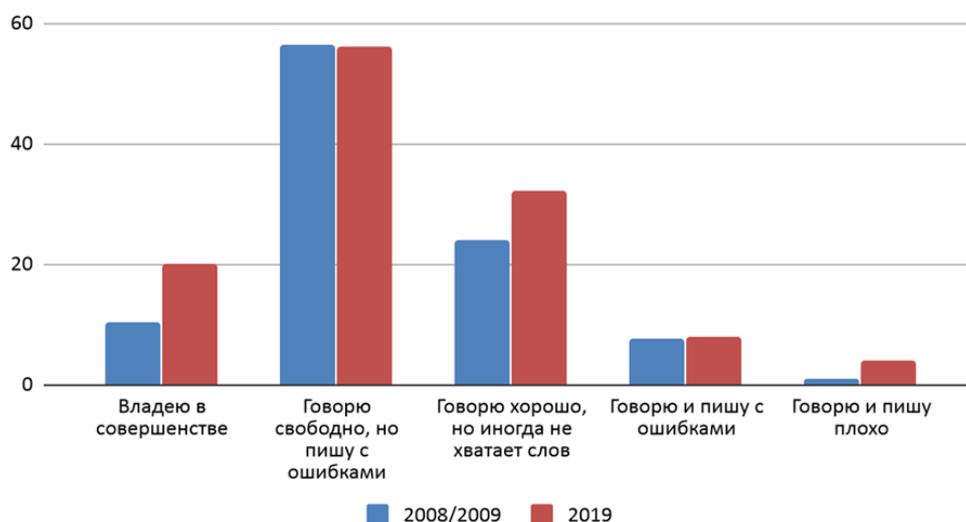


Рис. 6. Самооценка уровня владения русским языком

Fig. 6. Self-Assessment for Level of Russian

Поскольку в ситуациях естественного общения учащимся-билингвам приходится создавать письменные речевые произведения, следующий вопрос анкеты был направлен на выявление наиболее частотных жанров письменных текстов, которые они продуцируют.

По-прежнему учащиеся часто пишут на русском языке SMS, записки, электронные письма, переписываются в чатах и на форумах. Данные говорят о том, что письменная речь – актуальный для респондентов вид речевой деятельности.

Свое владение русским языком учащиеся оценивают следующим образом.

О недостаточно хорошем владении орфографией и каллиграфией можно судить по

качеству заполнения анкет. При том что многие билингвы владеют достаточно хорошо, с их точки зрения, устной формой общения на русском языке, они испытывают значительные трудности при создании письменных текстов: это по-прежнему связано с недостаточностью знаний в области орфографии и пунктуации (56,4 % и 56 % соответственно), небольшим словарным запасом (23,9 % и 32 %). В 2019 г. на владение русским языком в совершенстве указало большее количество респондентов (10,3 % и 20 %), что можно отметить как положительную тенденцию.

В следующей таблице приводится самооценка учащихся владения русским и эстонским языками в сравнительном аспекте

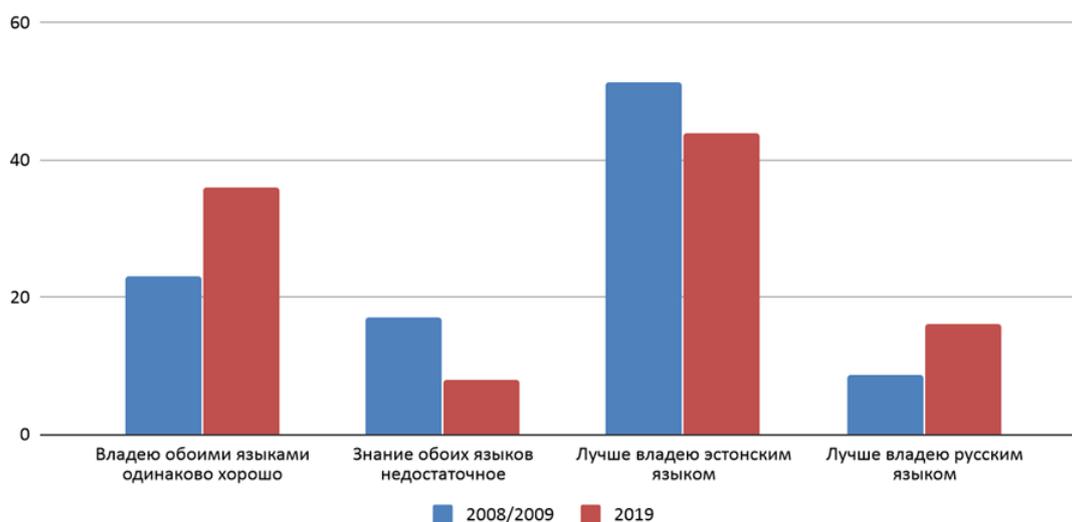


Рис. 7. Сравнительная характеристика владения русским и эстонским языками

Fig. 7. Comparison of Command in Russian and Estonian

Оценивая свое владение русским и эстонским языками, в 2008/2009 г. только 23,1 % учащиеся отмечают, что владеют одинаково хорошо обоими языками, в 2019 г. – 36 %. Больше половины опрошенных считали, что лучше владеют эстонским языком, что объясняется сознательностью его изучения, в 2019 г. – 44 %. Таким образом, больший процент оценивает владение обоими языками как

хорошее, однако значительный процент учащихся по-прежнему лучше владеет эстонским языком. Всего 24 % респондентов лучше владеют русским языком. Следовательно, изначально родной язык в достаточной мере не развивается.

Несмотря на то что учащиеся критически оценивают свое владение русским языком, лишь 5 из них занимались им дополнительно

в 2008/2009 г. Сейчас дополнительно занимаются 4 ученика: один учился в школе с русским языком обучения, у двух были репетиторы, один занимался на курсах.

Целью третьего блока вопросов было выяснение того, насколько учащиеся удовлетворены организацией учебного процесса в школе, преподаванием русского языка. Также был задан вопрос о том, кто выбирал язык обучения в школе и довольны ли гимназисты этим выбором.

Практически во всех случаях языком обучения был выбран эстонский. Лишь в одном случае респондент вначале учился на русском языке, а в гимназии начал обучение на эстонском. Один учащийся отметил, что в его городе просто не было возможности выбора, так как русскую школу закрыли. Анализ полученных данных показал, что решение о выборе языка обучения в основном принималось родителями, как и при анкетировании 2008/2009 г. В исследовании 2019 г. просматривается такое же влияние языка обучения в школе на самоидентификацию, как это было в исследовании 2008/2009 г.

Респонденты оценивают решение родителей об обучении в школе с эстонским языком обучения в основном положительно, как и при проведении предыдущего исследования, больше учеников отнеслись к этому решению

нейтрально. Отрицательный ответ дали в 2009 году 3 учащихся, а в 2019 г. не дал ни один респондент.

В соответствии с полученными данными, процесс обучения проходит для учащихся-билингвов вполне в комфортной обстановке. Отношение к себе других учащихся оценивают в основном как дружеское и нейтральное. Неприязненное отношение к себе не отметил ни один из респондентов. В 2009 г. таких было 4. Отношение к себе учителей учащихся-билингвы оценивают так же.

Если в 2008/2009 г. отношение к процессу обучения русскому языку не нашло однозначной оценки и мнения по этому вопросу разделились: примерно половина учащихся считали, что преподавание русского языка в их школе способствует его сохранению и совершенствованию (54 ответа), а несколько большее количество (56 ответов) думали, что этот процесс не поддерживает его развитие, то в 2019 г. большинство учащихся отметило, что преподавание русского языка в их школе способствует его сохранению (42) и только 6 учеников посчитали, что этот процесс не поддерживает развитие русского языка, 2 ученика не смогли ответить на этот вопрос.

На вопрос, что бы они изменили в преподавании русского языка, учащиеся-билингвы ответили:

2008/2009	2019
<p>Хотели бы заниматься русским языком в отдельной группе по специальному учебнику, изучать русский язык более углубленно. Начинать изучение русского языка они предпочли бы с 1-2 класса с большим количеством уроков в неделю. Были высказаны пожелания больше общаться на уроках, смотреть фильмы, читать книги, применять такие формы работы, как дискуссия, проект. Некоторые респонденты указывают на необходимость больше писать и заниматься грамматикой.</p>	<p>Обращать больше внимания на изучение грамматики, читать больше русской художественной литературы, для русских и эстонцев организовать разные группы, смотреть больше фильмов на русском языке, учить стихотворения наизусть, выполнять групповые и игровые задания, больше практических заданий, обсуждений.</p> <p>Один учащийся предложил всю грамматику изучать в начальных классах, а затем сосредоточиться на расширении словарного запаса, общении и знакомстве с русской культурой.</p>

Как показывают ответы, предпочтения форм работы на уроках русского языка претерпели незначительные изменения.

Характерно, что в 2019 г. многие учащиеся ответили, что их все устраивает и ничего не надо менять.

В анкете 2019 г. был добавлен вопрос, целью которого было пролить свет на количество двуязычных учащихся в классах, что позволяет судить о ситуации в целом. А именно был задан вопрос «Есть ли в вашем классе ученики, которые свободно владеют русским языком? Если есть, то сколько?». Выяснилось, что только в одном классе таких учеников не было. В остальных классах было в среднем по 10 таких учащихся (от 2 до 16). Это свидетельствует о росте количества таких учащихся в школах с эстонским языком обучения.

Интересно также было получить данные о том, на каком языке общаются между собой учащиеся-билингвы в школе и вне школы. Как выяснилось, в школе они общаются в основном по-эстонски (72 %), в ряде случаев – на двух языках (16 %), реже – по-русски (12 %). Вне школы выбирают эстонский язык общения 44 % учеников, два языка – 32 %, русский – 24 %. Таким образом, за пределами школы русский язык также не является предпочтительным для большинства учащихся, что может привести к его утрате или снижению уровня владения им.

Заключение

В современной языковой ситуации в Эстонии билингвы составляют значительную часть. Их языковую личность характеризуют следующие обобщенные черты.

По сравнению с билингвами, принимавшими участие в предыдущем исследовании (2009 г.), современные билингвы преимущественно родились и получают образование в

Эстонии, не выезжая за пределы своего региона. В сравнении с данными предыдущего опроса больший процент респондентов считает себя эстонцами и соответственно меньший – русскими. Мотивируя свою самоидентификацию, современные учащиеся высказываются менее эмоционально, чем их ровесники 10 лет назад. В некоторых случаях они чувствуют себя «чужими» в любой культурной среде. По-прежнему этническая самоидентификация и признание того или иного языка родным зачастую расходятся – вероятно, такое расхождение в ответах можно объяснить влиянием языка обучения. На процесс самоидентификации оказывает также большое влияние такой фактор, как гражданство, чего не было в 2009 г. Кроме того, для самоидентификации важны родственные отношения, дружеские контакты, место рождения. Большинство респондентов считают родным языком первый язык, на котором они научились говорить, также важным оказывается уровень владения языком. Четко прослеживается тенденция «укрепление» лидирующей позиции государственного языка.

На русском языке предпочитают общаться с ближайшими русскоязычными родственниками, друзьями и одноклассниками; количество общающихся с одноклассниками и учителями русского языка на русском языке увеличилось, значительно уменьшилось количество респондентов, общающихся на русском языке с тренерами и руководителями кружков по интересам. Русский язык по-прежнему преимущественно используется в бытовой сфере.

Говоря о языковых предпочтениях при чтении, можно отметить, что современные билингвы стали больше читать художественной литературы на русском языке, однако такие каналы получения информации, как Интернет,

СМИ продолжают использоваться недостаточно широко. Положительным моментом остается то, что три четверти респондентов смотрят телепередачи на двух и более языках, в том числе и русском, и круг их интересов достаточно широк. Что касается радиопередач, то заметна тенденция увеличения количества респондентов, слушающих передачи на русском, на русском и эстонском, а также на других языках. Учащиеся в полной мере используют возможности посещения культурных мероприятий на русском и других языках, как и ранее.

Все более популярным становится письменное общение, в особенности такие жанры как смс, записки, электронные письма, переписка в чатах и на форумах.

Большее количество учащихся высоко оценивает свои навыки общения на русском языке, однако, сравнивая владение русским и

эстонским языком, отмечают более высокий уровень владения вторым. Учебу в школе с эстонским языком обучения оценивают положительно и отмечают позитивное или нейтральное отношение к себе одноклассников и учителей. Тенденцией нашего времени является увеличение количества учащихся-билингвов в школах с эстонским языком обучения, несмотря на наличие в Эстонии школ с русским языком обучения.

Как показали результаты исследования, в обобщенных характеристиках языковой личности учащихся-билингвов можно наблюдать некоторые изменения, которые не являются столь значительными, так как за 10 лет языковая ситуация не претерпела кардинальных изменений. Более показательными, вероятно, были бы результаты мониторинга, проведенного в более отдаленной временной перспективе.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. **Караулов Ю. Н.** Русский язык и языковая личность. – М.: Наука, 1987. – 261 с. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=18836801>
2. **Костанди Е. И.** Русский язык в современной Эстонии: функционирование, изучение, специфика // Слово.ру: Балтийский акцент. – 2013. – № 1. – С. 7–23. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=18977614>
3. **Кривошапова Н. В.** Детский билингвизм: проблемы при усвоении русского и болгарского языков // Вестник РУДН. Серия: Вопросы образования: Языки и специальность. – 2017. – Т. 14, № 3. – С. 436–440. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=30114239> DOI: <http://dx.doi.org/10.22363/2312-8011-2017-14-3-436-440>
4. **Протасова Е. Ю., Родина Н. М.** Многоязычие в детском возрасте. – СПб.: Златоуст, 2005. – 274 с. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=19972945>
5. **Цейтлин С. Н., Чиршева Г. Н., Кузьмина Т. В.** Освоение языка ребенком в ситуации двуязычия. – СПб.: Златоуст, 2014. – 139 с. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=23121475>
6. **Branets A., Bahtina D., Verschik A.** Mediated receptive multilingualism: Etonian-Russian-Ukrainian case study // Linguistic Approaches to Bilingualism. – 2019. – Vol. 9, Issue 1. – P. 1–32. DOI: <https://dx.doi.org/10.1075/lab.17079.ver>
7. **Chen X., He J., Fan X.** Relationships between openness to experience, cognitive flexibility, self-esteem, and creativity among bilingual college students in the U.S. // International Journal of Bilingual Education and Bilingualism. – 2019. DOI: <https://dx.doi.org/10.1080/13670050.2019.1688247>



8. **Duarte J.** Translanguaging in mainstream education: a sociocultural approach // *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*. – 2019. – Vol. 22, Issue 2. – P. 150–164. DOI: <https://dx.doi.org/10.1080/13670050.2016.1231774>
9. **Hopp H., Putnam M. T., Vosburg N.** Derivational complexity vs. transfer effects // *Linguistic Approaches to Bilingualism*. – 2019. – Vol. 9, Issue 3. – P. 341–375. DOI: <https://dx.doi.org/10.1075/lab.17014.hop>
10. **Karpava S., Ringblom N., Zabrodska A.** Language Ecology in Cyprus, Sweden and Estonia: Bilingual Russian-Speaking Families in Multicultural Settings // *Journal of the European Second Language Association*. – 2018. – Vol. 2, Issue 1. – P. 107–117. DOI: <http://dx.doi.org/10.22599/jesla.41>
11. **Kircher R.** Intergenerational language transmission in Quebec: patterns and predictors in the light of provincial language planning // *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*. – 2019. DOI: <https://dx.doi.org/10.1080/13670050.2019.1691499>
12. **Kupisch T., Rothman J.** Terminology matters! Why difference is not incompleteness and how early child bilinguals are heritage speakers // *International Journal of Bilingualism*. – 2018. – Vol. 22, Issue 5. – P. 564–582. DOI: <https://dx.doi.org/10.1177/1367006916654355>
13. **O'Rourke B., Pujolar J.** New speakers and processes of new speakerness across time and space // *Applied Linguistics Review*. – 2015. – Vol. 6, Issue 2. – P. 145–150. DOI: <https://dx.doi.org/10.1515/applirev-2015-0007>
14. **Piller I., Gerber L.** Family language policy between the bilingual advantage and the monolingual mindset // *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*. – 2018. DOI: <https://dx.doi.org/10.1080/13670050.2018.1503227>
15. **Polinsky M., Scontras G.** Understanding heritage languages // *Bilingualism: Language and Cognition*. – 2019. – Vol. 22, Issue 5. – P. 1–17. DOI: <https://dx.doi.org/10.1017/S1366728919000245>
16. **Quick A. E., Verschik A.** Usage-based contact linguistics: An introduction to the special issue // *Applied Linguistics Review*. – 2019. – P. 1–13. DOI: <https://dx.doi.org/10.1515/applirev-2019-0026>
17. **Quick E. A., Lieven E., Carpenter M., Tomasello M.** Identifying partially-schematic units in the code-mixing of an English and German speaking child // *Linguistic Approaches to Bilingualism*. – 2018. – Vol. 8, Issue 4. – P. 477–501. DOI: <https://dx.doi.org/10.1075/lab.15049.qui>
18. **Serratrice L.** What counts as the baseline in child heritage language acquisition? // *Bilingualism: Language and Cognition*. – 2019. – Vol. 1-2. DOI: <https://dx.doi.org/10.1017/S1366728919000518>
19. **Soler J., Zabrodska A.** New spaces of new speaker profiles: Exploring language ideologies in transnational multilingual families // *Language and Society*. – 2017. – Vol. 46, Issue 4. – P. 547–566. DOI: <https://dx.doi.org/10.1017/s0047404517000367>
20. **Swanson H. L., Saez L., Gerber M.** Growth in literacy and cognition in bilingual children at risk or not at risk for reading disabilities // *Journal of Educational Psychology*. – 2006. – Vol. 98, Issue 2. – P. 247–264. DOI: <https://dx.doi.org/10.1037/0022-0663.98.2.247>
21. **Zabrodska A.** Language Strategies for Trilingual Families. Parents' Perspectives // *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*. – 2016. – Vol. 19, Issue 3. – P. 341–345. DOI: <https://dx.doi.org/10.1080/13670050.2015.1026646>
22. **Verschik A.** Mixed copying in blogs: evidence from Estonian-Russian language contacts // *Journal of Language Contact*. – 2016. – Vol. 9, Issue 1. – P. 186–209. DOI: <https://dx.doi.org/10.1163/19552629-00901008>



DOI: [10.15293/2658-6762.1906.10](https://doi.org/10.15293/2658-6762.1906.10)

Irina Mikhailovna Moissejenko

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor,
School of Humanities,
Tallinn University, Tallinn, Estonia.
ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-2899-4660>
E-mail: irina.moissejenko@tlu.ee

Natalia Viktorovna Maltseva-Zamkovaja

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor Emeritus,
School of Educational Sciences,
Tallinn University, Tallinn, Estonia,
ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-2377-7344>
E-mail: natalia.maltseva-zamkovaja@tlu.ee

Natalia Vladimirovna Tšaikina

Candidate of Philological Sciences, Lecturer,
School of Humanities,
Tallinn University, Tallinn, Estonia,
ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-0362-1457>
E-mail: natalia.tshuikina@tlu.ee

Changes in language identity of bilingual students (Russian-Estonian Bilingualism) at Estonian-medium schools under the influence of the language situation

Abstract

Introduction. *The article studies how the current language situation in Estonia has influenced language identity of bilingual students (Russian-Estonian bilingualism) at Estonian-medium schools. The aim of the article is to reveal the changes which have taken place in the linguistic identity and language development of bilingual students for the recent 10 years.*

Materials and Methods. *The main research methods are questionnaire survey, comparative analysis of the obtained data, and their statistic processing. Google Forms and Google Sheets have been used as instruments for automatization.*

Results. *The research findings indicate the changes which have occurred in bilingual students' language identity for the last 10 years influenced by the contemporary language situation.*

Conclusions. *The article concludes that the spheres of the Russian language functioning have decreased among the target group of students. Russian is mainly used in everyday life. However, the use of written Russian has extended.*

Keywords

Bilingualism; Mother tongue; Language identity; Spheres of communication; Language situation; Language development; Questioning.

REFERENCES

1. Karaulov Iu. N. *Russian Language and Language Identity*. Moscow, Nauka Publ., 1987, 261 p. (In Russian) URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=18836801>
2. Kostandi E. I. Russian in modern Estonia: Functioning, studying, special traits. *Slovo.ru: Baltic Accent*, 2013, no. 1, pp. 7–23. (In Russian) URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=18977614>



3. Krivoshapova N. V. Children's bilingualism: Problems of Russian and Bulgarian acquisition. *RUDN Journal of Language Education and Translingual Practices*, 2017, vol. 14, no. 3, pp. 436–440. (In Russian) URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=30114239> DOI: <http://dx.doi.org/10.22363/2312-8011-2017-14-3-436-440>
4. Protasova E. Iu., Rodina N. M. *Multilingualism in Childhood*. Saint-Petersburg, Zlatoust Publ., 2005, 274 p. (In Russian) URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=19972945>
5. Tseitlin S. N., Chirsheva G. N., Kuzmina T. V. *Language Acquisition by a Child in the Situation of Bilingualism*. Saint-Petersburg, Zlatoust Publ., 2014, 140 p. (In Russian) URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=23121475>
6. Branets A., Bahtina D., Verschik A. Mediated receptive multilingualism: Estonian-Russian-Ukrainian case study. *Linguistic Approaches to Bilingualism*, 2019, vol. 9, issue 1, pp. 1–32. DOI: <https://dx.doi.org/10.1075/lab.17079.ver>
7. Chen X., He J., Fan X. Relationships between openness to experience, cognitive flexibility, self-esteem, and creativity among bilingual college students in the U.S. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 2019. DOI: <https://dx.doi.org/10.1080/13670050.2019.1688247>
8. Duarte J. Translanguaging in mainstream education: A sociocultural approach. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 2019, vol. 22, issue 2, pp. 150–164. DOI: <https://dx.doi.org/10.1080/13670050.2016.1231774>
9. Hopp H., Putnam M. T., Vosburg N. Derivational complexity vs. transfer effects. *Linguistic Approaches to Bilingualism*, 2019, vol. 9, issue 3, pp. 341–375. DOI: <https://dx.doi.org/10.1075/lab.17014.hop>
10. Karpava S., Ringblom N., Zabrodskaia A. Language ecology in Cyprus, Sweden and Estonia: Bilingual Russian-speaking families in multicultural settings. *Journal of the European Second Language Association*, 2018, vol. 2, issue 1, pp. 107–117. DOI: <http://dx.doi.org/10.22599/jesla.41>
11. Kircher R. Intergenerational language transmission in Quebec: patterns and predictors in the light of provincial language planning. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 2019. DOI: <https://dx.doi.org/10.1080/13670050.2019.1691499>
12. Kupisch T., Rothman J. Terminology matters! Why difference is not incompleteness and how early child bilinguals are heritage speakers. *International Journal of Bilingualism*, 2018, vol. 22, issue 5, pp. 564–582. DOI: <https://dx.doi.org/10.1177/1367006916654355>
13. O'Rourke B., Pujolar J. New speakers and processes of new speakerness across time and space. *Applied Linguistics Review*, 2015, vol. 6, issue 2, pp. 145–150. DOI: <https://doi.org/10.1515/applirev-2015-0007>
14. Piller I., Gerber L. Family language policy between the bilingual advantage and the monolingual mindset. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 2018. DOI: <https://dx.doi.org/10.1080/13670050.2018.1503227>
15. Polinsky M., Scontras, G. Understanding heritage languages. *Bilingualism: Language and Cognition*, 2019, vol. 22, issue 5, pp. 1–17. DOI: <https://dx.doi.org/10.1017/S1366728919000245>
16. Quick A. E., Verschik A. Usage-based contact linguistics: An introduction to the special issue. *Applied Linguistics Review*, 2019, pp. 1–13. DOI: <https://dx.doi.org/10.1515/applirev-2019-0026>
17. Quick E. A., Lieven E., Carpenter M., Tomasello M. Identifying partially-schematic units in the code-mixing of an English and German speaking child. *Linguistic Approaches to Bilingualism*, 2018, vol. 8, issue 4, pp. 477–501. DOI: <https://dx.doi.org/10.1075/lab.15049.qui>
18. Serratrice L. What counts as the baseline in child heritage language acquisition? *Bilingualism: Language and Cognition*, 2019, vol. 1-2. DOI: <https://dx.doi.org/10.1017/S1366728919000518>



19. Soler J., Zabrodskaya A. New spaces of new speaker profiles: Exploring language ideologies in transnational multilingual families. *Language and Society*, 2017, vol. 46, issue 4, pp. 547–566. DOI: <https://dx.doi.org/10.1017/s0047404517000367>
20. Swanson H. L., Saez L., Gerber M. M. Growth in literacy and cognition in bilingual children at risk or not at risk for reading disabilities. *Journal of Educational Psychology*, 2006, vol. 98, issue 2, pp. 247–264. DOI: <https://dx.doi.org/10.1037/0022-0663.98.2.247>
21. Zabrodskaja A. Language strategies for trilingual families. Parents' perspectives. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 2016, vol. 19, issue 3, pp. 341–345. DOI: <https://doi.org/10.1080/13670050.2015.1026646>
22. Verschik A. Mixed copying in blogs: Evidence from Estonian-Russian language contacts. *Journal of Language Contact*, 2016, vol. 9, issue 1, pp. 186–209. DOI: <https://dx.doi.org/10.1163/19552629-00901008>

Submitted: 12 October 2019

Accepted: 08 November 2019

Published: 31 December 2019



This is an open access article distributed under the [Creative Commons Attribution License](#) which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original work is properly cited. (CC BY 4.0).



© А. М. Егорычев, Г. К. Джурабаева, Н. Н. Касенова, Н. В. Кергилова

DOI: [10.15293/2658-6762.1906.11](https://doi.org/10.15293/2658-6762.1906.11)

УДК 378+37.08+314

Формирование гражданской (российской) идентичности у детей иностранных граждан при сохранении ими этнической самоидентификации

А. М. Егорычев (Москва, Россия), Г. К. Джурабаева, Н. Н. Касенова (Новосибирск, Россия),
Н. В. Кергилова (Горно-Алтайск, Россия)

***Проблема и цель.** Авторами исследуется проблема формирования гражданской идентичности в условиях российского общества. Цель – определить особенности формирования гражданской (российской) идентичности у детей иностранных граждан при сохранении ими этнической самоидентификации.*

***Методология.** В работе проведен теоретический анализ научно-методических работ, посвященных формированию социальной идентичности. Используются методы теоретического исследования: сравнение, обобщение и системный анализ.*

***Результаты.** Авторами выявлены сущностные и специфические особенности понятий «гражданская идентичность», «дети иностранных граждан», «формирование гражданской идентичности у детей иностранных граждан». Определены теоретические положения, определяющие сущность, содержание, типологию, направленность и условия эффективности формирования гражданской идентичности у детей иностранных граждан. Выделены и охарактеризованы наиболее важные подходы, способствующие эффективному формированию гражданской идентичности у детей иностранных граждан. Раскрыты факторы и условия, способствующие эффективному процессу формирования гражданской идентичности у детей иностранных граждан в условиях российского социума.*

*Исследование выполнено при поддержке Управления общественных связей мэрии города Новосибирска и Новосибирской региональной общественной организации «Узбекско-русский национально-культурный центр» (грант в сфере поддержки общественных инициатив, направленных на реализацию социально значимых проектов).

Егорычев Александр Михайлович – доктор философских наук, профессор кафедры социальной педагогики и организации работы с молодёжью, Российский государственный социальный университет.

E-mail: chelovekcap@mail.ru

Джурабаева Гулнора Кахрамановна – кандидат экономических наук, доцент, директор научно-образовательного центра экономики и инновационного менеджмента, Новосибирский государственный технический университет.

E-mail: djurabaeva.gulnara@yandex.ru

Касенова Надежда Николаевна – кандидат педагогических наук, доцент, Институт детства, Новосибирский государственный педагогический университет.

E-mail: kasenova_n@mail.ru

Кергилова Наталья Викторовна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики, психологии и социальной работы, Горно-Алтайский государственный университет.

E-mail: kergilova@mail.ru

***Заключение.** Обобщаются особенности формирования гражданской (российской) идентичности у детей иностранных граждан при сохранении ими этнической самоидентификации.*

***Ключевые слова:** дети иностранных граждан; гражданская идентичность; этническая идентичность; этническая социализация; мультикультурность; полиэтничность.*

Постановка проблемы

Проблема формирования гражданской идентичности все больше привлекает внимание представителей научно-образовательного российского и зарубежного сообщества. Вопрос самоопределения личности подрастающего поколения, социализации и идентификации каждого индивида, приобретает значимость во всех социальных сферах социального пространства России. В правовом отношении данный вопрос регулируется на разных уровнях власти, что находит выражение в различных стратегиях, концепциях и программах развития страны. Приоритетными задачами в развитии государства являются формирование гражданства и патриотизма, сохранение этнических культур коренного населения РФ, развитие и укрепление общественного сознания.

В конце XX века на фоне создания независимых государств, повышения уровня этнического самосознания народов мирового сообщества, активизируются всесторонние исследования социальной и этнической идентичности [10; 11; 13; 14; 29]. Однако вопросы социальной идентичности человека продолжают оставаться актуальными сегодня, только изменяя вектор научного исследования [12; 17–20].

Как свидетельствуют статистические данные, в Российской Федерации проживают представители 193 этнических общностей. В условиях полиэтничности и мультикультурности становится необходимым формирование как гражданской идентичности личности, так и этнической самоидентификации [6].

В соответствии с реалиями настоящего времени очевидна задача воспитания личности, являющейся представителем определенного этноса (носителя его культуры), а также гражданина своей страны [5].

Распространенность и охват когнитивных возможностей и персональных форм идентичности индивида, а также формирование гражданской идентичности на фоне государственной стратегии формируют вопрос: какова роль гражданской и этнической идентичности подрастающего поколения в укреплении и развитии государства и общества?

Необходимо учитывать, что формирующийся вариант соотношения этнической и гражданской идентичностей у детей взаимосвязан с типом семьи, моделями родительства, спецификой межпоколенных и супружеских отношений, характером распределения лидерства и власти в семье, этнокультурными воспитательными установками и практиками, обусловлен традиционной и современной родительской культурой, степенью согласованности семейных ценностей супругов и др. [1].

Размытие национальных и социокультурных границ, молниеносная смена информации, сомнительная достоверность ряда информационных потоков, глобальный и масштабный характер миграционных процессов ставят новые задачи в исследовании этнической и гражданской идентичности детей мигрантов в поликультурном обществе [9; 22–25; 30]. По словам А. А. Брудного, «подлинное мерило человеческого «Я» – это пути, которые

мы выбираем, и расстояния, которые мы способны пройти...»¹.

Сегодня в российском научно-образовательном сообществе особое внимание стало уделяться вопросам воспитания положительной этнической идентичности, формированию толерантного отношения индивидов друг к другу, различных этносов в поликультурном обществе, при сохранении позитивно ценностного подхода к этническим особенностям и культуре каждой личности [4–5].

В настоящее время необходимо научное исследование проблем, связанных с условиями формирования гражданской идентичности (в соотношении с этнической) у детей из моноэтнических и межэтнических семей мигрантов, роли семьи и каждого из родителей в этом процессе и поиск решения проблемы формирования у детей иностранных граждан гражданской идентичности российского государства и общества в целом.

В связи с этим цель исследования – определить особенности формирования гражданской (русской) идентичности у детей иностранных граждан при сохранении ими этнической самоидентификации.

Методология исследования

Исследование авторов основано на теоретическом анализе научных работ, посвященных формированию гражданской идентичности. Используются методы теоретического исследования: сравнение, обобщение и системный анализ.

В качестве базовой системно-экологической основы, использовалась концепция У. Бронфенбреннера (U. Bronfenbrenner), рассматривающая семью как ключевую общность для развития ребенка. Автор исходит из того,

что формирование этнической идентичности является результатом взаимодействия более широкого круга факторов – семейных, индивидуальных, средовых². На ее основе А. J. Умафа Taylor создала экологическую модель формирования этнической идентичности, которая «проверяет», как взаимодействие факторов окружающей среды с индивидуальными особенностями детей влияет на становление их идентичности [26; 27; 28]. В частности, как воздействуют социально-экономический статус семьи и наличие среди местных жителей людей той же национальности, что и у ребенка, на этническую социализацию и формирование его идентичности. Кроме того, модель предполагает, что отношения между этнической идентичностью и этнической социализацией опосредованы уровнем когнитивной и социальной зрелости подростка.

Также использовался многофакторный подход, который прослеживается в исследованиях I. J. Kim Park, посвященных становлению идентичности подростков корейского происхождения, находящихся в социальном окружении, включающем контекст семьи и двух культур (США и родной корейской) [21]. Автор фокусируется на таких семейных процессах, как сплоченность, коммуникация детей с родителями и конфликты между ними. Учитывается степень независимости семьи, ее поколенческий состав, социально-экономический статус, социализирующее влияние семейных лидеров, этническая идентичность молодых членов семьи, их поведение, основанное на этнических ценностях, например, использование родного языка.

¹ Брудный А. А. Психологическая герменевтика: учебное пособие. – М., 1998. – 336 с.

² Bronfenbrenner U. The Ecology of Human Development: Experiments by Nature and Design. – Cambridge, MA: Harvard University Press, 1979.

Результаты исследования

Проведенное исследование позволило: определить теоретические положения, определяющие сущность, содержание, типологию, направленность и условия эффективности формирования гражданской идентичности у детей иностранных граждан; выявить особенности проблемы формирования гражданской идентичности у детей иностранных граждан; определить факторы и условия, влияющие на её эффективность.

Термин «идентичность» в междисциплинарный научный оборот во второй половине XX века вводит Э. Эриксон. В этот период проблема идентичности рассматривается в социогуманитарных науках в контексте социальных ролей, социализации, соотносённости индивида с коллективом. Элементы социальной идентичности (профессиональная, этническая, возрастная, гендерная и гражданская), создают соответствующие социальные связи, модели поведения, ментальные формы, как для развития общества, так и индивида в обществе. Э. Эриксон отмечал: «Всякий раз, когда возникают какие-либо изменения, биологические или социальные, необходима интегрирующая работа Эго и реструктурирование элементов идентичности, так как разрушение структуры ведет к потере идентичности и связанным с этим негативным состоянием»³.

Л. Б. Шнайдер рассматривает общую типологию идентичности, которая включает следующие типы: *ментальный* (логико-математические конструкции, мода, парадигмы науки и художественного творчества, брэнд, стилевое течение); *социальный* (политический, этнический, культурный, религиозный,

сетевой, клубный, корпоративно-групповой); *социо-природный* (геополитический, цивилизационный, гендерный, возрастной); *природный* (идентичность рода, вида, экосистемы, минерала, генома)⁴.

К. И. Султанбаева раскрывает следующие типы этнической идентичности: моноэтническая идентичность как фактор принадлежности к одной этнической группе или отождествление индивида с культурой одного из родителей (если родители разной национальности, но одной расы); моноэтническая идентичность – расценивание другой группы в полиэтничестве как имеющую более высокий статус, чем своя, и как результат, происходит полная ассимиляция; моноэтническая идентичность свойственна индивидам, обладающим компетентностью в двух культурах; маргинальная идентичность свойственна индивидам, балансирующим между двумя культурами, не овладевающим при этом в полной мере нормами и ценностями ни одной из них⁵.

О. В. Егоров рассматривает три типа этнической идентификации: «(1) гиперидентичность, т. е. фанатизм, этническая изоляция, (2) гипоидентичность, т. е. отказ от собственной идентичности, культуры, этнической общности, (3) невротическая этнофобия». Гражданская идентичность раскрывается автором как «осознание человеком своей принадлежности к сообществу граждан того или иного государства, участие в социальной и политической жизни страны, которое является очень значимым для индивида; основывается на признаке гражданской общности, что характеризует

³ Эриксон Э. Идентичность: юность и кризис / пер. с англ.; общ. ред. и предисл. А. В. Толстых. – М.: Изд. группа «Прогресс», 1996. – 344 с.

⁴ Шнейдер Л. Б. Профессиональная идентичность: структура, генезис и условия становления: дис. ... д-ра психол. наук. – М., 2001.

⁵ Султанбаева К. И. Курс лекций по дисциплине «Этнопедагогика и этнопсихология». – Абакан, 2010.

гражданскую идентичность в качестве коллективного субъекта»⁶.

Рассматривая возможные типы гражданской идентичности мигрантов, мы опираемся на два независимых измерения: позитивная и негативная идентификация себя как настоящего или будущего гражданина России (в данном случае это лишь констатация выбора, без оценочных коннотаций); устойчивость или неустойчивость этой идентификации. Таким образом, предполагаем следующие возможные типы гражданской идентичности детей из семей мигрантов.

1. *Устойчиво-позитивная российская идентичность*. Гражданское самоопределение существенно преобладает над этническим, хотя этническая компонента самосознания может быть достаточно выраженной. Соглашается с внутренним осознанным решением, позволяющим рассматривать в качестве постоянного места проживания Россию, мотивированным желанием адаптироваться.

2. *Устойчиво-негативная российская идентичность*. Пребывание в России рассматривается как транзитное и соглашается со сформированным внутренним намерением переехать в другую страну или вернуться на родину, когда позволят определённые обстоятельства. Этническая составляющая идентичности является четкой, определенной, позитивной и доминирует над гражданской. Не исключены трансформации, выражена стратегия сепарации.

3. *Неустойчиво-позитивная российская идентичность*. Соглашается с ситуацией, когда человек имеет двойное гражданство или добивается его, ему сложно сделать выбор в пользу какого-то одного государства. Этническая идентичность часто также носит двойной характер и

сосуществует с гражданской паритетно, за счет положительного опыта интеграции.

4. *Неустойчиво-негативная российская идентичность*. Соглашается с формальным пониманием своего гражданского статуса, однако его позитивный личностный смысл отсутствует. Этническая самоидентификация доминирует и также может носить двойной характер за счет происхождения, гражданская идентичность формируется на основе предпочтения одного из вариантов.

5. *Индиферентная российская идентичность*. Нет определенных планов и перспектив связать свое будущее с конкретной страной или государством, этническая составляющая также выражена слабо.

Проживая за пределами своей страны, индивид находится в процессе этнического и мировоззренческого самоопределения, зачастую не обладая конкретными маркерами (невростремленность языка, незнание истории страны проживания, отчужденность культуры и т. п.). Будучи в сложных обстоятельствах, дети сталкиваются с рядом сложностей самоопределения.

Был предпринят сравнительный анализ существующих стратегий аккультурации семей мигрантов и воспитательных установок, который показал, что родители, придерживающиеся стратегий интеграции и ассимиляции, реже сообщали о семейных конфликтах и чаще применяли авторитетный стиль воспитания по сравнению с теми, для кого характерна сепарация или маргинализация [15].

В ряде работ рассматривались три типа воспитательных установок: касающиеся обучения, наказания, распределения власти в семье. Установлено, что позитивное отношение родителей к своей родной культуре и к культуре принимающей стороны положительно

⁶ Егоров О. В. Гражданская идентичность в условиях современной глобализации: дис. ... канд. филос. наук. – М., 2015. – 137 с.

влияет на достижение этнической идентичности подростков и их психологическое функционирование, проявляющееся, в том числе, в росте самооценки. Эти результаты согласуются с более ранними исследованиями, согласно которым подростки, достигающие определенной этнической идентичности, менее подвержены проблемам адаптации, чувство идентичности способствует формированию у них позитивной самооценки, независимо от этнического происхождения [16].

Согласно исследованиям отечественных авторов (Е. Е. Кутявина, С. К. Малышева [7]) на формирование этнической идентичности детей влияют следующие особенности семьи: этнический состав семьи, преобладающий язык внутрисемейного общения, число поколений и длительность их совместного проживания, вероисповедание, степень религиозности, структура семьи, социальный и профессиональный статус членов семьи, уровень образования родителей и детей, проживание в городской или сельской местности, включенность в этническую группу, отношения с родственниками [7].

В процессе настоящего исследования особое внимание было уделено *условиям и механизмам* адаптации мигрантов в принимающем государстве и обществе, влияющим на формирование гражданской идентичности, и в то же время, сохраняющим и развивающим позитивную этническую идентичность детей в условиях миграции.

Особая роль в данном вопросе отводится этнокультурным объединениям, организациям, центрам. Следует отметить, что в России данная стратегия не только нашла отклик, но и государственную поддержку. Приоритетной задачей многих общественных организаций Российской Федерации, является формирование у детей иностранных граждан российской гражданской идентичности, при сохранении их этнической идентичности.

Знакомство с опытом российских объединений, организаций и центров по работе с мигрантами и их семьями, были выявлены различные сложности адаптации, социализации и интеграции детей иностранных граждан в российский социум. Одной из них является неурегулированный статус родителей (отсутствие прописки и регистрации по месту жительства), что выступает проблемой при решении вопросов оформления детей в детские сады, школы, систему дополнительного образования и пр.

В целом их деятельность направлена на развитие социокультурного потенциала мигрантов и их семей, что способствует мобилизации мигрантов, формированию групп помощи и самопомощи. Организации решают вопросы правового обучения, информирования; организуют юридическую консультацию по правовым вопросам мигрантов и соблюдения их властью, тем самым способствуя их просвещению, что стимулирует процесс адаптации и интеграции мигрантов и их семей в российский социум. Таким образом, дети иностранных граждан, получают больше возможностей социального и индивидуального развития в России.

В средней общеобразовательной школе дети иностранных граждан имеют возможность не только обучаться языку принимающей стороны, но и приобщаться к новой культуре, участвовать в творческих мероприятиях, направленных на диалог по сохранению и укреплению языка, что способствует формированию положительной социализации к российской культуре и обществу.

Взаимодействие детей иностранных граждан с различными этнокультурными объединениями (землячествами, фондами, центрами, др.), позволяет им быть в полном контакте со своей родной культурой, оставаться в пространстве её национальных смыслов и цен-

ностей. В таких объединениях дети иностранных граждан не только учатся, играют, танцуют, читают стихи, приобщаясь к родной культуре, знакомятся с её богатством. Дальнейшее взаимодействие детей мигрантов с этнокультурными объединениями развивает их интерес к родной культуре, формирует бережное и толерантное отношение к культурам других народов, в частности народов России, расширяет их кругозор.

В 2018 г. более 10 тысяч детей иностранных граждан обучались в новосибирских школах. Анализ процесса их адаптации и социализации, показывает, что определенная часть из них успела глубоко укорениться на новом месте, другая – испытывает сложности адаптации к новой поликультурной среде. Представители каждой из групп по-разному ощущают себя в качестве членов общества, в разной степени эмоционально переживают свое гражданство и реализуют его аспекты в повседневных практиках.

В основе социализации детей иностранных граждан лежит принимаемая ими российская гражданская идентичность, понимаемая как «отождествление себя с гражданами страны и государственно-территориальным пространством». Отождествление предполагает наличие определенных представлений о государстве и стране, принятия образа «Мы», реализующего в чувстве общности, солидарности, ответственности за происходящее в стране» [3, с. 27].

Гражданская идентичность – не просто констатация формальной принадлежности к государству, но и выражение определенной ответственности, предполагающее личностную

включенность в жизнь страны. Гражданская идентичность тесно связана с этнической составляющей социальной идентичности человека, ее социально-психологическими характеристиками, выражающими его «этническую идентичность». Под этнической идентичностью понимаем не только самоидентификацию себя с той или иной этнической группой, но и переживание отношений своего «Я» и этнической среды к себе, понимания своего тождества с одной конкретной этнической общностью, отделения себя от других этнических групп.

Как отмечает Т. Г. Стефаненко [8], этническая идентичность достигается индивидом в процессе конструирования социальной реальности на основе социально предписываемой этничности, но не сводится к ней. Формирование этнической идентичности само по себе является сложным процессом. В моноэтнических российских семьях этот процесс может проходить значительно проще, в межэтнических семьях или в семьях мигрантов – противоречиво и неоднозначно. И в тех, и в других он может быть, как осознаваемым, интенсивным и целенаправленным, так и наоборот.

Представляется, что результаты первичной этнической социализации детей иностранных граждан будут разными: от диффузной неосознаваемой идентичности до осознания идентичности как доминантной характеристики личности⁷. Еще более сложным оказывается анализ соотношения гражданской и этнической идентичности⁸.

Как указывает И. В. Кожанов, в одном случае, актуализированная этническая идентичность может подпитывать этнический

⁷ Сикевич З. В., Безрукова О. Н., Поссель Ю. А., Самойлова В. А. Межэтнические семьи как фактор формирования этносоциальной стабильности в российском обществе: презентация исследования // Социо-

логия и общество: социальное неравенство и социальная справедливость: матер. V Всеросс. социологического конгресса. – М.: РОС, 2016. – С. 4510–4517.

⁸ Рыжова С. В. Этническая и гражданская идентичность в контексте межэтнической толерантности: дис. ... канд. социол. наук. – М., 2008.

национализм, в другом – обладать мобилизующей силой, способной объединять всех граждан страны. Этническая идентичность может являться фундаментом для гражданской идентичности, а последняя включает её как обязательную часть [6].

Современная социальная практика ставит ряд важных вопросов: всегда ли позитивная этническая идентичность является залогом гражданственности? Можно ли ожидать от приезжих, что они станут гражданами, преданными «чужой» стране? Представляется, что для детей иностранных граждан, формирование гражданской идентичности будет обусловлено качеством приобретенного опыта миграции и межкультурной адаптации, включая психологическую аккультурацию родителей.

Другими словами, жизненные проблемы семей мигрантов оказывают значимое влияние на процесс их социокультурной адаптации к российскому обществу, на возможность принятия детьми российской гражданской идентичности.

Для успешного преодоления трудностей адаптации семьям приезжих, необходима действенная социальная поддержка, исходящая не только от родственных диаспор, но и более широкого гражданского российского общества [2]. Для детей из семей иностранных граждан, для их эффективной адаптации и интеграции в российское общество, необходима действенная долгосрочная государственно-общественная программа, в которой значимое место должна занимать социально-педагогическая деятельность, имеющая направленность на создание соответствующих условий для организации системного процесса формирования их российской идентичности: на *макроуровне* (миграционная политика с акцентом на интеграцию приезжих в принимающее общество); на *мезоуровне* (совместная работа

всех социальных институтов российского общества по включению детей-мигрантов и родителей в местное сообщество).

Таким образом, основные факторы и условия, влияющие на эффективность процесса формирования гражданской (российской) идентичности у детей иностранных граждан заключаются в следующем:

а) *формирование устойчиво-позитивной гражданской (российской идентичности) у детей иностранных граждан моно- и межэтнического происхождения, имеет взаимосвязь, как с непротиворечивым становлением этнической идентичности, так и с особенностями семьи, моделями и качеством родительства, спецификой семейного воспитания, стратегиями аккультурации родителей;*

б) *семейные факторы, способствующие гармоничному воспитанию российской идентичности у детей иностранных граждан: ориентация детей на нормативные российские образцы, гражданственность; дружные межпоколенные и супружеские отношения; равноправный характер распределения лидерства и власти в семье; солидарная модель родительского взаимодействия; участие всей семьи в воспитании детей; авторитетный стиль воспитания детей; теплые и доверительные отношения в семье; приоритетное воспитание в детях (самоконтроля, самоорганизации, ответственности, трудолюбия, гордости, уважения к своей родине и принимающей стране); четкие родительские стратегии интеграции детей в российское общество; насыщенный культурный капитал семьи; устойчивый образовательный, профессиональный и социальный статус родителей; наличие работы и стабильное социально-экономическое положение семьи;*

в) *факторы, препятствующие гармоничному воспитанию российской идентичности у детей иностранных граждан: конфликт-*

ные супружеские отношения; разногласия родителей по поводу воспитания детей; неопределенная или делегирующая модели родительства; дистантные отношения с одним из родителей; авторитарный и попустительский стили воспитания; иерархический тип детско-родительских отношений; склонность к прямому внешнему контролю; доминирование наставлений в общении с детьми, стремление подавить альтернативные взгляды детей, либо, напротив, самоустранение родителей от повседневного воспитания; отсутствие ориентации в воспитании детей на российскую идентичность и гражданственность; неустойчивость экономического положения семьи; высокий уровень трудовой занятости родителей; бедные культурные ресурсы семьи; стратегии сепарации или маргинализации родителей, которые легко «присваиваются» и переносятся детьми в повседневные жизненные практики;

г) *в группу риска по формированию российской идентичности попадают дети из семей, испытывающих трудности в преодолении как внешних барьеров приспособления к жизни в российском обществе, так и, в первую очередь, собственных внутренних барьеров в виде закрытости, ригидности, нетерпимости, а подчас и враждебности к принимаемой стороне.*

Заключение

Анализ научной литературы по проблеме исследования, её сопоставление, обобщение и систематизация, включая результаты собственного исследования, позволяют выделить следующие важные положения, касающиеся процесса формирования гражданской (российской) идентичности у детей иностранных граждан при сохранении ими этнической самоидентификации.

1. *Социальная и гражданская идентичность личности формируется в процессе осознания и принятия им смысла принадлежности к определенному сообществу, принятия общих ценностей, норм и правил социального поведения и взаимодействия.* Данное резюме требует более глубокого осмысления вопросов построения социальной и социально-педагогической деятельности по решению вопросов проблемы формирования гражданской (российской) идентичности у детей иностранных граждан.

2. *Наиболее важными функциями гражданской идентичности детей иностранных граждан являются: а) реализация потребности в общении и эмоциональных контактах ребенка-мигранта в новых для него социокультурных условиях России; б) вхождение ребенка-мигранта, к какой-либо группе своих сверстников (формальной, неформальной), имеющей социальные позитивные характеристики; в) творческая самореализация, посредством его вхождение в различные социальные объединения (детско-юношеские клубы и организации); в) успешная поэтапная интеграция ребенка-мигранта в единое социокультурное пространство российского сообщества.* Все функции имеют органическое единство и при должной системе их включения в процесс формирования гражданской (российской) идентичности у детей иностранных граждан, можно получить качественный результат – хороший уровень социализированности и интегрированности детей иностранных граждан в российское общество.

3. *Дети иностранных граждан находятся в сложных социокультурных условиях формирования идентичности личности.* С одной стороны, этническая, с другой – социальная, с третьей стороны, гражданская идентификация, что требует бережного отношения к



становлению личности ребенка в этот сложный для него период. Как правило, дети, рожденные за пределами своей страны, идентифицирует себя по признаку принадлежности к тому государству, где они родились, при условии, если в этом находят поддержку в окружающей их среде и, прежде всего, у родителей. Родной язык и культура, в условиях миграции,

менее востребованы, на первый план выходят потребности адаптации в принимающем национальном сообществе, что предполагает: изучение государственного языка, знакомство с правовыми нормами жизнеосуществления; познание особенностей чужой культуры, усвоение социальных норм и правил проживания.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. **Безрукова О. Н.** Ценности родительства: структура, типы, ресурсы // Социологические исследования. – 2016. – № 3. – С. 118–127. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=26040585>
2. **Гвоздева М., Казакова М., Любимов И., Нестерова К.** Иммиграция, школьная система и накопление человеческого капитала // Экономическая политика. – 2017. – Т. 12, № 1. – С. 40–57. DOI: <https://doi.org/10.18288/1994-5124-2017-1-02> URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=28800535>
3. **Дробижева Л. М.** Общероссийская идентичность и уровень межнационального согласия как отражение вектора консолидационных процессов // Социологические исследования. – 2017. – № 1. – С. 26–36. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=28409267>
4. **Ермолина В. В., Малыгина Е. В.** Организация образовательной среды в аспекте формирования толерантных взаимоотношений у старших дошкольников // Смальта. – 2017. – № 3. – С. 23–26. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=29216690>
5. **Касенова Н. Н., Кергилова Н. В., Егорычев А. М.** Адаптация детей-инофонов, билингвов и мигрантов в образовательных организациях как условие эффективной интеграции в российское общество // Вестник Новосибирского государственного педагогического университета. – 2017. – Т. 7, № 6. – С. 101–112. DOI: <http://dx.doi.org/10.15293/2226-3365.1706.07> URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=30794031>
6. **Кожанов И. В.** Гражданская и этническая идентичности личности: проблема взаимосвязи и взаимозависимости // Современные проблемы науки и образования. – 2013. – № 3. – С. 193. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=20909177>
7. **Кутявина Е. Е., Малышева С. К.** Разноэтническая семья как среда формирования этнической идентичности личности // Вестник Нижегородского университета им. Н. И. Лобачевского. Серия: Социальные науки. – 2010. – № 2 (18). – С. 47–52. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=15319716>
8. **Стефаненко Т. Г.** Этническая идентичность: от этнологии к социальной психологии // Вестник Московского университета. Серия 14. Психология. – 2009. – № 2. – С. 3–17. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=13031015>
9. **Aliagas C., Fernández J.-A., Llonch P.** Rapping in Catalan in class and the empowerment of the learner. // Language, Culture and Curriculum. – 2016. – Vol. 29, Issue 1. – P. 73–92. DOI: <https://doi.org/10.1080/07908318.2016.1132658>
10. **Berry J. W.** Acculturation: Living successfully in two cultures // International Journal of Intercultural Relations. – 2005. – Vol. 29, Issue 6. – P. 697–712. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.ijintrel.2005.07.013>



11. **Berry J. W., Phinney J. S., Sam D. L., Vedder P.** Immigrant youth: Acculturation, identity, and adaptation // *Applied Psychology*. – 2006. – Vol. 55, Issue 3. – P. 303–332. DOI: <https://doi.org/10.1111/j.1464-0597.2006.00256.x>
12. **Bírová J., Barancová M., Šimková Z.** A note on terminology: Bilingualism, plurilingualism and plurilingual intercultural competence or are we all plurilingual? // *XLinguae*. – 2016. – Vol. 9 (2). – P. 114–127. DOI: <https://doi.org/10.18355/XL.2016.09.02.114-127>
13. **Choi Y.** Diversity within: Subgroup differences of youth behaviors among Asian Pacific islander American adolescents // *Journal of Community Psychology*. – 2008. – Vol. 36, Issue 3. – P. 352–370. DOI: <https://doi.org/10.1002/jcop.20196>
14. **Choi Y., Lahey B. B.** Testing model minority stereotype: Youth behaviors across racial and ethnic groups // *Social Service Review*. – 2006. – Vol. 80, № 3. – P. 419–452. DOI: <https://doi.org/10.1086/505288>
15. **Farver J. M., Xu Y., Bhadha B. R., Narang S., Lieber E.** Ethnic Identity, Acculturation, Parenting Beliefs, and Adolescent Adjustment: A Comparison of Asian Indian and European American Families // *Merrill-Palmer Quarterly*. – 2007. – Vol. 53, Issue 2. – P. 184–215. URL: <https://www.jstor.org/stable/23096105>
16. **Feldman S. S., Rosenthal D. A.** The acculturation of autonomy expectations in Chinese high schoolers residing in two Western nations // *International Journal of Psychology*. – 1990. – Vol. 25, Issue 2. – P. 259–281. DOI: <https://doi.org/10.1080/00207599008247862>
17. **Feliciano C., Rumbaut R. G.** Varieties of ethnic self-identities: Children of immigrants in middle adulthood // *RSF: The Russell Sage Foundation Journal of the Social Sciences*. – 2018. – Vol. 4, № 5. – P. 26–46. DOI: <https://doi.org/10.7758/rsf.2018.4.5.02>
18. **Feng L., Gai Y., Chen X.** Family learning environment and early literacy: A comparison of bilingual and monolingual children // *Economics of Education Review*. – 2014. – Vol. 39. – P. 110–130. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.econedurev.2013.12.005>
19. **Ferro L., Abrantes P., Veloso L., Teixeira Lopes J.** Learning how to work in the arts field in Portugal: a biographical approach to the migrant artists' trajectories // *RUDN Journal of Sociology*. – 2018. – Vol. 18, № 3. – P. 507–520. DOI: <https://doi.org/10.22363/2313-2272-2018-18-3-507-520> URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=35485952>
20. **Graham S.** Race/Ethnicity and Social Adjustment of Adolescents: How (Not if) School Diversity Matters // *Educational Psychologist*. – 2018. – Vol. 53, Issue 2. – P. 64–77. DOI: <https://doi.org/10.1080/00461520.2018.1428805>
21. **Kim Park I. J.** Enculturation of Korean American Adolescents within Familial and Cultural Contexts: The Mediating Role of Ethnic Identity // *Family Relations*. – 2007. – Vol. 56, Issue 4. – P. 403–412. DOI: <https://doi.org/10.1111/j.1741-3729.2007.00469.x>
22. **Martinello M.** Immigrants, ethnicized minorities and the arts: A relatively neglected research area // *Ethnic and Racial Studies*. – 2015. – Vol. 38, Issue 8. – P. 1229–1235. DOI: <https://doi.org/10.1080/01419870.2015.998694>
23. **Ocampo A. C.** Are second-generation Filipinos 'becoming' Asian American or Latino? Historical colonialism, culture and panethnicity // *Ethnic and Racial Studies*. – 2014. – Vol. 37, Issue 3. – P. 425–445. DOI: <https://doi.org/10.1080/01419870.2013.765022>
24. **Qian H., Walker A.** The education of migrant children in Shanghai: The battle for equity // *International Journal of Educational Development*. – 2015. – Vol. 44. – P. 74–81. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2015.07.009>



25. **Reyes D. V.** Disparate lessons: Racial climates and identity-formation processes among Latino students // *Du Bois Review*. – 2017. – Vol. 14, Issue 2. – P. 447–470. DOI: <https://doi.org/10.1017/S1742058X17000054>
26. **Umana-Taylor A. J., Bhanot R., Shin N.** Ethnic Identity Formation During Adolescence. The Critical Role of Families // *Journal of Family Issues*. – 2006. – Vol. 27, Issue 3. – P. 390–414. DOI: <https://doi.org/10.1177/0192513X05282960>
27. **Umaña-Taylor A. J.** Ethnic identity and self-esteem: Examining the role of social context // *Journal of Adolescence*. – 2004. – Vol. 27, Issue 2. – P. 139–146. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2003.11.006>
28. **Umaña-Taylor A. J., Yazedjian A., Bámaca-Gómez M.** Developing the ethnic identity scale using eriksonian and social identity perspectives // *Identity*. – 2004. – Vol. 4, Issue 1. – P. 9–38. DOI: https://doi.org/10.1207/S1532706XID0401_2
29. **Wang Q., Pomerantz E. M., Chen H.** The role of parents' control in early adolescents' psychological functioning: A longitudinal investigation in the United States and China // *Child Development*. – 2007. – Vol. 78, Issue 5. – P. 1592–1610. DOI: <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2007.01085.x>
30. **Yow W. Q., Li X.** The influence of language behavior in social preferences and selective trust of monolingual and bilingual children // *Journal of Experimental Child Psychology*. – 2018. – Vol. 166. – P. 635–651. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.jecp.2017.09.019>



DOI: [10.15293/2658-6762.1906.11](https://doi.org/10.15293/2658-6762.1906.11)

Alexander Mikhailovich Yegorychev,
Doctor of Philosophical Sciences, Professor,
Department of Social Pedagogy and Organization of Work with Youth,
Russian State Social University, Moscow, Russian Federation.
ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-7497-4508>
E-mail: chelovekcap@mail.ru

Apeyron Kahramanova Dzhurabayeva,
Candidate of Economical Sciences, Associate Professor, Director,
Scientific and Educational Center of Economics and Innovation Management,
Novosibirsk State Technical University, Novosibirsk, Russian Federation.
ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-6101-1887>
E-mail: djurabaeva.gulnara@yandex.ru

Nadezhda Nikolaevna Kasenova,
Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor,
Institute of Childhood,
Novosibirsk State Pedagogical University, Novosibirsk, Russian Federation.
ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-0762-0651>
E-mail: kasenova_n@mail.ru

Natalia Viktorovna Kergilova,
Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor,
Department of Pedagogy, Psychology and Social Work,
Gorno-Altai State University, Gorno-Altai, Russian Federation.
ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-8586-550X>
E-mail: kergilova@mail.ru

Developing civil (Russian) identity in migrant children while maintaining their ethnic identity

Abstract

Introduction. *The authors investigate the issue of developing civil identity in Russian society. The aim of the research is to identify the characteristic features of developing civil (Russian) identity in migrant children while maintaining their ethnic identity.*

Materials and Methods. *The study involved a theoretical analysis of scholarly literature on the formation of civil (Russian) identity in migrant children while maintaining their ethnic identity. The authors employed the following theoretical research methods: comparison, generalization and system analysis.*

Results. *The results of the analysis of Russian and international literature on the research problem have been summarized. The authors have clarified the concepts of “civil identity”, “migrant children”, and “formation of civil identity in migrant children”. The factors contributing to the effective integration of migrant children and developing their civil identity are revealed. The most important approaches to the effective formation of civil identity in migrant children in Russian society are identified and characterized.*



Conclusions. *The analysis of scholarly literature presented in this review has revealed fragmentary results concerning formation of civil (Russian) identity in migrant children while preserving their ethnic identity.*

Keywords

Formation; Migrant children; Civil identity; Ethnic identity; Monoethnic family; Interethnic family; Ethnic socialization; Acculturation; Multiculturalism; Polyethnicity.

Acknowledgments

The study was financial support of the Public Relations Department of the Novosibirsk and the Novosibirsk Regional Public Organization “Uzbek-Russian National-Cultural Center” (grant in the field of initiatives public support aimed at the socially significant projects implementation).

REFERENCES

1. Bezrukova O. N. Values of parenthood: Structure, types, resources. *Sociological Research*, 2016, no. 3, pp. 118–127. (In Russian) URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=26040585>
2. Gvozdeva M., Kazakova M., Lyubimov I., Nesterova K. Immigration, school system and accumulation of human capital. *Economic Policy*, 2017, vol. 12 (1), pp. 40–57. (In Russian) DOI: <https://doi.org/10.18288/1994-5124-2017-1-02> URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=28800535>
3. Drobizheva L. M. All-Russian identity and the level of interethnic harmony as a reflection of the vector of consolidation processes. *Sociological Research*, 2017, no. 1, pp. 26–36. (In Russian) URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=28409267>
4. Ermolina V. V., Malyhina E. V. The organization of the educational environment in the aspect of formation of tolerant relations in pre-school age. *Smalta*, 2017, no. 3, pp. 23–26. (In Russian) URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=29216690>
5. Kasenova N. N., Kergilova N. V., Egorychev A. M. Adaptation of children-inophones, bilinguals and migrants in educational organizations as a condition for effective integration into Russian society. *Novosibirsk State Pedagogical University Bulletin*, 2017, vol. 7 (6), pp. 101–112. (In Russian) DOI: <http://dx.doi.org/10.15293/2226-3365.1706.07>
6. Kozhanov I. V. Civil and ethnic identity of personality: The problem of interrelation and interdependence. *Modern Problems of Science and Education*, 2013, no. 3, pp. 193. (In Russian) URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=20909177>
7. Kutyavina E. E., Malysheva S. K. Multiethnic family as an environment of formation of ethnic identity of the person. *Bulletin of Lobachevsky Nizhegorodsky University. Series: Social Sciences*, 2010, no. 2, pp. 47–52. (In Russian) URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=15319716>
8. Stefanenko T. G. Ethnic identity: From Ethnology to social psychology. *Bulletin of Moscow University. Series 14. Psychology*, 2009, no. 2, pp. 3–17. (In Russian) URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=13031015>
9. Aliagas C., Fernández J.-A., Llonch P. Rapping in Catalan in class and the empowerment of the learner. *Language, Culture and Curriculum*, 2016, vol. 29 (1), pp. 73–92. DOI: <https://doi.org/10.1080/07908318.2016.1132658>
10. Berry J. W. Acculturation: Living successfully in two cultures. *International Journal of Intercultural Relations*, 2005, vol. 29 (6), pp. 697–712. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.ijintrel.2005.07.013>



11. Berry J. W., Phinney J. S., Sam D. L., Vedder P. Immigrant youth: Acculturation, identity, and adaptation. *Applied Psychology*, 2006, vol. 55 (3), pp. 303–332. DOI: <https://doi.org/10.1111/j.1464-0597.2006.00256.x>
12. Bírová J., Barancová M., Šimková Z. A note on terminology: Bilingualism, plurilingualism and plurilingual intercultural competence or are we all plurilingual? *XLinguae*, 2016, vol. 9 (2), pp. 114–127. DOI: <https://doi.org/10.18355/XL.2016.09.02.114-127>
13. Choi Y. Diversity within: Subgroup differences of youth behaviors among Asian Pacific islander American adolescents. *Journal of Community Psychology*, 2008, vol. 36 (3), pp. 352–370. DOI: <https://doi.org/10.1002/jcop.20196>
14. Choi Y., Lahey B. B. Testing model minority stereotype: Youth behaviors across racial and ethnic groups. *Social Service Review*, 2006, vol. 80 (3), pp. 419–452. DOI: <https://doi.org/10.1086/505288>
15. Farver J. M., Xu Y., Bhadha B. R., Narang S., Lieber E. Ethnic identity, acculturation, parenting beliefs, and adolescent adjustment: A comparison of Asian Indian and European American families. *Merrill-Palmer Quarterly*, 2007, vol. 53 (2), pp. 184–215. URL: <https://www.jstor.org/stable/23096105>
16. Feldman S. S., Rosenthal D. A. The acculturation of autonomy expectations in Chinese high schoolers residing in two Western nations. *International Journal of Psychology*, 1990, vol. 25 (2), pp. 259–281. DOI: <https://doi.org/10.1080/00207599008247862>
17. Feliciano C., Rumbaut R. G. Varieties of ethnic self-identities: Children of immigrants in middle adulthood. *RSF: The Russell Sage Foundation Journal of the Social Sciences*, 2018, vol. 4 (5), pp. 26–46. DOI: <https://doi.org/10.7758/rsf.2018.4.5.02>
18. Feng L., Gai Y., Chen X. Family learning environment and early literacy: A comparison of bilingual and monolingual children. *Economics of Education Review*, 2014, vol. 39, pp. 110–130. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.econedurev.2013.12.005>
19. Ferro L., Abrantes P., Veloso L., Teixeira Lopes J. Learning how to work in the arts field in Portugal: A biographical approach to the migrant artists' trajectories. *RUDN Journal of Sociology*, 2018, vol. 18 (3), pp. 507–520. DOI: <https://doi.org/10.22363/2313-2272-2018-18-3-507-520> URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=35485952>
20. Graham S. Race/ethnicity and social adjustment of adolescents: How (not if) school diversity matters. *Educational Psychologist*, 2018, vol. 53 (2), pp. 64–77. DOI: <https://doi.org/10.1080/00461520.2018.1428805>
21. Kim Park I. J. Enculturation of Korean American adolescents within familial and cultural contexts: The mediating role of ethnic identity. *Family Relations*, 2007, vol. 56 (4), pp. 403–412. DOI: <https://doi.org/10.1111/j.1741-3729.2007.00469.x>
22. Martinello M. Immigrants, ethnicized minorities and the arts: A relatively neglected research area. *Ethnic and Racial Studies*, 2015, vol. 38 (8), pp. 1229–1235. DOI: <https://doi.org/10.1080/01419870.2015.998694>
23. Ocampo A. C. Are second-generation Filipinos 'becoming' Asian American or Latino? Historical colonialism, culture and panethnicity. *Ethnic and Racial Studies*, 2014, vol. 37 (3), pp. 425–445. DOI: <https://doi.org/10.1080/01419870.2013.765022>
24. Qian H., Walker A. The education of migrant children in Shanghai: The battle for equity. *International Journal of Educational Development*, 2015, vol. 44, pp. 74–81. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2015.07.009>



25. Reyes D. V. Disparate lessons: Racial climates and identity-formation processes among Latino students. *Du Bois Review*, 2017, vol. 14 (2), pp. 447–470. DOI: <https://doi.org/10.1017/S1742058X17000054>
26. Umana-Taylor A. J., Bhanot R., Shin N. Ethnic identity formation during adolescence. The critical role of families. *Journal of Family Issues*, 2006, vol. 27 (3), pp. 390–414. DOI: <https://doi.org/10.1177/0192513X05282960>
27. Umaña-Taylor A. J. Ethnic identity and self-esteem: Examining the role of social context. *Journal of Adolescence*, 2004, vol. 27 (2), pp. 139–146. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2003.11.006>
28. Umaña-Taylor A. J., Yazedjian A., Bámaca-Gómez M. Developing the ethnic identity scale using eriksonian and social identity perspectives. *Identity*, 2004, vol. 4 (1), pp. 9–38. DOI: https://doi.org/10.1207/S1532706XID0401_2
29. Wang Q., Pomerantz E. M., Chen H. The role of parents' control in early adolescents' psychological functioning: A longitudinal investigation in the United States and China. *Child Development*, 2007, vol. 78 (5), pp. 1592–1610. DOI: <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2007.01085.x>
30. Yow W. Q., Li X. The influence of language behavior in social preferences and selective trust of monolingual and bilingual children. *Journal of Experimental Child Psychology*, 2018, vol. 166, pp. 635–651. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.jecp.2017.09.019>

Submitted: 15 September 2019

Accepted: 08 November 2019

Published: 31 December 2019



This is an open access article distributed under the Creative Commons Attribution License which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original work is properly cited. (CC BY 4.0).



К СВЕДЕНИЮ АВТОРОВ ЖУРНАЛА

Научный журнал «Science for Education Today» – электронное периодическое издание, учрежденное ФГБОУ ВО «Новосибирский государственный педагогический университет», в котором публикуются ранее не опубликованные статьи, содержащие основные результаты исследований в ведущих областях научного знания.

Материалы статей, подготовленные автором в соответствии с правилами оформления регистрируются, лицензируются, проходят научную экспертизу, литературное редактирование и корректуру.

Решение о публикации принимается редакционной коллегией и редакционным советом электронного журнала.

Регистрация статьи осуществляется в on-line режиме на основе заполнения электронных форм. По электронной почте статьи не регистрируются.

Редакционная коллегия электронного журнала оставляет за собой право отбора присылаемых материалов. Все статьи, не соответствующие тематике электронного журнала, правилам оформления, не прошедшие научную экспертизу, отклоняются. Корректур статей авторам не высылается.

Тексты статей необходимо оформлять в соответствии с международными требованиями к научной статье, объемом в пределах половины печатного листа (20000 знаков).

Публикуемые сведения к статье на русском и английском языках:

- заглавие – содержит название статьи, инициалы и фамилию автора/ авторов, город, страна, а также УДК;
- адресные сведения об авторе – указывается основное место работы, занимаемая должность, ученая степень, адрес электронной почты;
- аннотация статьи (от 1500 знаков) – отражает проблему, цель, методологию, основные результаты, обобщающее заключение и ключевые слова;
- пристатейный список литературы – оформляется в соответствии с требованиями ГОСТ Р 7.0.5-2008; формируется в соответствии с порядком упоминания в тексте статьи; регистрируется ссылкой (ссылки в тексте оформляются в квадратных скобках, содержат порядковый номер в списке литературы и страницы цитируемой работы).

Подробно с правилами публикации можно ознакомиться на сайте журнала:

<http://sciforedu.ru/avtoram>



GUIDE FOR AUTHORS

The scientific journal «Science for Education Today» is electronic periodical founded by Novosibirsk State Pedagogical University. Journal articles containing the basic results of researches in leading areas of knowledge were not published earlier.

The materials of articles, carefully prepared by the author, are registered, are licensed, materials are scientific expertise, literary editing and proof-reading.

The decision about the publication is accepted by an editorial board and editorial advice of electronic journal.

Also it is displayed in personal "cabinet" of the author.

Registration of article is carried out in on-line a mode on the basis of filling electronic forms e-mail articles are not registered.

The Editorial Board of the electronic journal reserves the right to itself selection of sent materials. All articles are not relevant to the content of electronic magazine, to rules of the registrations rules that have not undergone scientific expertise, are rejected. The proof-reading of articles is not sent to authors. Manuscripts are not returned.

Texts of articles are necessary for making out according to professional requirements to the scientific article, volume within the limits of 0,5 printed page (20000 signs).

Published data to article in Russian and English languages:

the title – contains article name, the initials and a surname of authors / authors, the city, the country;

address data on the author – the basic place of work, a post, a scientific degree, an e-mail address for communication is underlined;

abstract (200–250 words) – reflects its basic maintenance, generalizing results and keywords;

references – is made out according to requirements of GOST P 7.0.5-2008; it is formed according to order of a mention in the text of paper; it is registered by the reference (references in the text are made out in square brackets, contain a serial number in the References and page of quoted work).

Simultaneously with a direction in edition of electronic journal of the text of articles prepared for the publication, it is necessary for author to send accompanying documents to articles, issued according to requirements.

In detail the rules of the publication on the site of journal:

<http://en.sciforedu.ru/avtoram>