



ISSN 2226-3365

www.vestnik.nspu.ru

DOI: 10.15293/2226-3365.1706

ВЕСТНИК
*Новосибирского государственного
педагогического университета*



*Novosibirsk State
Pedagogical University*
BULLETIN

6 2017





Учредитель журнала:

ФГБОУ ВО «Новосибирский
государственный педагогический
университет»

Электронный журнал «Вестник Новосибирского
государственного педагогического университета»
зарегистрирован Федеральной службой по надзору в сфере
связи, информационных технологий и массовых
коммуникаций (Роскомнадзор)
ЭЛ № ФС77-50014

РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ И СОВЕТ НАУЧНОГО ЭЛЕКТРОННОГО ЖУРНАЛА «ВЕСТНИК НОВОСИБИРСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО УНИВЕРСИТЕТА»

Редакционная коллегия

главный редактор

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

заместитель главного редактора

Майер Б. О., д-р филос. наук, проф.

педагогические и психологические науки

Синенко В. Я., д-р пед. наук, профессор

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

философские и исторические науки

Майер Б. О., д-р филос. наук, проф.

Зверев В. А., д-р ист. наук, проф.

физико-математические и социально-

экономические науки

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

Ряписов Н. А., д-р экон. наук, проф.,

биологические, химические, медицинские науки

Айзман Р. И., д-р биол. наук, проф., член-корр.

МАНВШ, заслуж. деят. науки РФ

Просенко А. Е., д-р хим. наук, проф.

культурология, филологические науки

Чапля Т. В., д-р культурологии, проф.

Трипольская Т. А., д-р филолог. наук, проф.

Международный редакционный совет

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

Ангелика Ригер, д-р, проф. (Ахен, Германия)

Анна Паола Бонола, проф. славистики,
Миланский университет (Милан, Италия)

Балгимбеков Ш. А., д-р мед. наук, проф.,
(Алматы, Казахстан)

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

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

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

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

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

Мауриция Калузио, д-р наук, ст. исследов. по
русс. лит. (Милан, Италия)

Мукатаева Ж. М., д-р биол. наук (Павлодар,
Казахстан)

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

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

Шмайс Й., 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., академик РАМН, вице-
президент РАМН, Президент СО РАМН (Новосибирск)

Баликоев В. З., д-р экон. наук, проф. (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 психол. наук, проф.,
академик РАО (Томск)

Дымарский М. Я., д-р филолог. наук, проф. (Санкт-
Петербург)

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

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

Иванова Л. Н., д-р мед. наук, проф., академик РАН
(Новосибирск)

Казин Э. М., д-р биол. наук, проф., заслуж. деят. науки
РФ, академик МАНВШ (Кемерово)

Ключко В. Е., д-р психол. наук, проф. (Томск)

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

Кондаков И. В., д-р филос. наук, проф., академик РАЕН,
почетный работник общего образования (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)

Кустова Г. И., д-р филолог. наук, проф. (Москва)

Медведев М. А., д-р мед. наук, проф., академик РАМН,
заслуж. деят. науки РФ (Томск)

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

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

Печерская Т. И., д-р филолог. наук, проф.
(Новосибирск)

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

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

Федоров В. И., д-р биол. наук, проф. (Новосибирск)

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

Основан в 2011 году, выходит 6 раз в год

Редакционно-издательский отдел:

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

E-mail: vestnik.nspu@gmail.com

Номер подписан к выпуску 30.12.17



The founder
Novosibirsk State
Pedagogical University

The registration certificate
The electronic journal «Novosibirsk State Pedagogical University Bulletin»
is registered in Federal service on legislation observance in sphere of
communication, information technologies and mass communications
The registration certificate ЭЛ № ФС77-50014

EDITORIAL BOARD AND EDITORIAL COUNCIL OF SCIENTIFIC ELECTRONIC JOURNAL «NOVOSIBIRSK STATE PEDAGOGICAL UNIVERSITY BULLETIN»

Editorial Board

Editor-in-chief

Pushkareva E.A., Dr. of philosophical Sc., Prof. of the NSPU

Deputy editor-in-chief

Mayer B.O., Dr. of philosophical Sc., Prof. of the NSPU

Pedagogical Sciences and Psychology

Sinenko V.Ya., Dr. of Pedagogical Sciences, Professor

Bogomaz S.A., Dr. of Psychological Sc., Prof. (Tomsk)

Philosophy and Historical Sciences

Mayer B.O., Dr. of philosophical Sciences, Professor

Zverev V.A., Dr. of Historical Sciences, Professor

Physics, Mathematics, Social and Economics Sciences

Trofimov V.M., Dr. of Physical and Mathematical

Sciences, Professor

RyapISOV N.A., Dr. of Economic Sciences, Professor

Biological, Chemical Sciences and Medicine

Aizmam R.I., Dr. of Biological Sciences, Prof. of the

NSPU, Corr-Member of IASHS

Prosenko A.E., Dr. of chemical Sciences, Professor

Culturology, Philology Sciences

Chaplya T. V., Dr. of Cultural Sciences, Professor

Tripolskay T. A., Dr. of Philological Sciences, Prof.

International Editorial Council

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

Angelica Rieger, Dr., Professor (Aachen, Germany)

Anna Paola Bonola, Professor Università Cattolica
del Sacro Cuore (Milan, Italy)

Balgimbekov Sh.A., Dr. of Medical Sciences,
Professor (Almaty, Kazakhstan)

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

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

Charles S. Wingo, M. D., Professor, University of
Florida (Gainesville, Florida, USA)

Gianni Celsi, Ph.D., Professor, Uppsala University,
(Uppsala, Sweden)

Liberska H. Dr. of Psychol. Sciences, Prof.,
Kazimierz Wielki University (Bydgoszcz, Poland)

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

Maurizia Calusio, Senior Researcher
in Russian Literature, PhD (Milan, Italy)

Mukataeva Zh.M., Dr. of Biological Sciences
(Pavlodar, Kazakhstan)

Walkenhorst Philipp, Dr., Professor, University of
Cologne (Cologne, Germany)

Šmajš Jozef, Dr. of Philosophy, Professor, Masaryk
University (Brno, Czech Republic)

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

Editorial Council

Chairman of Editorial Council

Gerasev A.D., Dr. of Biological Sc., Prof. (Novosibirsk)

Aftanas L.I., Dr. of Medical Sc., Prof., Acad. of RAMS
(Novosibirsk)

Balikoev V.Z., Dr. of Economical Sc., Prof. (Novosibirsk)

Bezrukih M.M., Dr. of Biological Sc., Prof. (Moscow)

Berezhnova E.V., Dr. of Pedagogical Sc., Prof. (Moscow)

Chupahin N.P., Dr. of Philosophical Sc., Prof. (Tomsk)

Dymarski M.J., Dr. of philological Sciences, Professor
(St. Petersburg, Russia)

Fedorov V.I., Dr. of Biological Sc., Prof. (Novosibirsk)

Galazhinsky E.V., Dr. of Psychological Sc., Professor,
the academician of RAE (Tomsk)

Ivanova L.N., Dr. of Medical Sc, Prof., Academ. of RAS,
Institute of Cytology and Genetics (Novosibirsk)

Kazin E.M., Dr. of Biological Sc., the academician of
IASHS, Professor (Kemerovo)

Klochko V.E., Dr. of Psychological Sc., Prof. (Tomsk)

Knyazev N.A., Dr. of Philosophical Sc., Prof. (Kasnoyarsk)

Kondakov I.V., Dr. of Philosophical Sc., Prof., Academ.
of Russian Academy of Sciences (Moscow)

Krasnoryadstceva O.M., Dr. of Psychological Sciences,
Professor (Tomsk)

Krivoshekov S.G., Dr. of Medical Sc., Prof. (Novosibirsk)

Kudashov V.I., Dr. of Philosophical Sciences, Professor
(Kasnoyarsk)

Kustova G.I., Dr. of philological Sciences, Professor
(Moscow, Russia)

Medvedev M.A., Dr. of Medical Sc., Prof., the
Academic. of RAMS, Institute of Medical Genetics
(Tomsk, Russia)

Mokretsova L.A., Dr. of Pedagogical Sciences, Professor
(Biysk, Russia)

Ovchinnikov Yu.E., Dr. of Physical and Mathematical
Sciences, Professor (Novosibirsk, Russia)

Pecherskaya T.I., Dr. of philological Sciences, Professor
(Novosibirsk, Russia)

Puzirev V.P., Dr. of Medical Sc., Prof., the Academician
of RAMS, Institute of Medical Genetics (Tomsk, Russia)

Seryi A.V., Dr. of Psychological Sc., Prof. (Kemerovo)

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

Zhukotskaya Z.R., Dr. of Cultural Sciences, Professor
(Nizhnevartovsk)

Zhafyarov A.Zh., Dr. of Physical and Mathematical Sc.,
Prof., Corr.- Member of the RAE (Novosibirsk)

The journal leaves 6 times a year

The academic journal is established in 2011

Editorial publishing department:

630126, Novosibirsk, Vilyuiskaya, 28

E-mail: vestnik.nspu@gmail.ru

**СОДЕРЖАНИЕ****ПЕДАГОГИКА И ПСИХОЛОГИЯ**

- Кирко В. И., Евсеенко Е. А., Малахова Е. В., Копцева Н. П.* (Красноярск, Россия). Выбор карьеры детьми коренных народов Севера, учащихся в старших классах средней школы Республики Саха (Якутия) [In English] 7
- Фортыгина С. Н., Павлова Л. Н.* (Челябинск, Россия). Профессиональное самоопределение выпускников педагогического вуза 26
- Мурашова А. В., Комиссаров С. А.* (Новосибирск, Россия), *Лю Дэпэй* (Гуанчжоу, Китай), *Майер Б. О.* (Новосибирск, Россия). Этапы освоения навыков тайцзицюань и уровни управления движениями человека 37
- Соболева Е. В., Караваев Н. Л., Перевозчикова М. С.* (Киров, Россия). Совершенствование содержания подготовки учителей к разработке и применению компьютерных игр в обучении ... 54
- Сизикова Т. Э.* (Новосибирск, Россия), *Стунжа Н. А.* (Москва, Россия), *Повещенко А. Ф., Агавелян Р. А., Волошина Т. В.* (Новосибирск, Россия). Влияние современных web-технологий на развитие контентного вида мышления..... 71
- Сиврикова Н. В., Черникова Е. Г., Соколова Н. А.* (Челябинск, Россия). Удовлетворенность жизнью и образовательным процессом как предикторы социально-психологической адаптации учителей 87
- Касенова Н. Н.* (Новосибирск, Россия), *Кергилова Н. В.* (Горно-Алтайск, Россия), *Егорычев А. М.* (Москва, Россия). Адаптация детей-инофонов, билингвов и мигрантов в образовательных организациях как условие эффективной интеграции в российское общество 101
- Ситяева С. М., Яремчук С. В.* (Комсомольск-на-Амуре, Россия). Экстремистские установки молодежи в зависимости от сиблинговой позиции 113

ФИЛОСОФИЯ И ИСТОРИЯ

- Кожевникова М. Н.* (Санкт-Петербург, Россия). К пониманию педагогической рефлексии учителя: обоснование гуманитарной модели 134
- Фуряева Т. В.* (Красноярск, Россия). Педагогика инклюзии за рубежом: теоретико-методологический дискурс (обзор)..... 152
- Лыгденова В. В., Дашинамжилов О. Б.* (Новосибирск, Россия). Миграция населения в городских поселениях Западной Сибири в 1980-е гг. 175

МАТЕМАТИКА И ЭКОНОМИКА

- Ферейра Р.* (Претория, ЮАР), *Лизунков В. Г., Полицинская Е. В.* (Юрга, Россия). Формирование предпринимательских компетенций выпускника вуза в условиях перехода к университетам третьего поколения 195
- Осипенко Л. Е.* (Москва, Россия). Интеграция науки, образования, бизнеса в формате научно-практического обучения школьников..... 212
- Лучко О. Н., Мухаметдинова С. Х., Патласов О. Ю.* (Омск, Россия). Инструментарий когнитивного моделирования в анализе векторной образовательной миграции 232

ФИЛОЛОГИЯ И КУЛЬТУРА

- Богословская З. М., Шувалова М. А., Александров О. А.* (Томск, Россия). Обыденная метаязыковая рефлексия немцев Сибири: на материале полевых экспедиций в Новосибирской области 250
- Белов В. А.* (Череповец, Россия). Синонимические отношения в языке и высказывании 263



CONTENTS

PEDAGOGY AND PSYCHOLOGY

- Kirko V. I., Evseenko E. A., Malakhova E. V., Koptseva N. P.* (Krasnoyarsk, Russian Federation). Career choices made by middle and high schoolchildren with the main focus on representatives of indigenous peoples of the north in the Republic of Sakha (Yakutia) [In English]7
- Fortygina S. N., Pavlova L. N.* (Chelyabinsk, Russian Federation). Professional identification of pedagogical university graduates26
- Murashova A. V., Komissarov S. A.* (Novosibirsk, Russian Federation), *Liu D.* (Guangzhou, China, People's Republic of China), *Mayer B. O.* (Novosibirsk, Russian Federation). The stages of mastering Taijiquan and the levels of human movements control37
- Soboleva E. V., Karavaev N. L., Perevozchikova S. M.* (Kirov, Russian Federation). Improving the content of teacher training for the development and application of computer games in learning process.....54
- Sizikova T. E.* (Novosibirsk, Russian Federation), *Stunzha N. A.* (Moscow, Russian Federation), *Poveshenko A. F., Agavelyan R. O., Voloshina T. V.* (Novosibirsk, Russian Federation). The influence of modern web technologies on the development of a new kind of thinking71
- Sivrikova N. V., Chernikova E. G., Sokolova N. A.* (Chelyabinsk, Russian Federation). Teachers' satisfaction with life and educational process as predictors of their social and psychological adaptation87
- Kasenova N. N.* (Novosibirsk, Russian Federation), *Kergilova N. V.* (Gorno-Altaysk, Russian Federation), *Egorychev A. M.* (Moscow, Russian Federation). Adaptation of Speakers of other languages, Bilingual, and Migrant children to education settings as a condition for their effective integration into Russian society101
- Sityaeva S. M., Yaremtchuk S. V.* (Komsomolskon-Amur, Russian Federation). Sibling position and extremist attitudes of youth.....113

PHILOSOPHY AND HISTORY

- Kozhevnikova M. N.* (Saint Petersburg, Russian Federation). To understand pedagogical reflection of teachers: Justification of human model.....134
- Furyaeva T. V.* (Krasnoyarsk, Russian Federation). Inclusive education: Theoretical and methodological discourse (an international review)152
- Lygdenova V. V., Dashinamzhilov O. B.* (Novosibirsk, Russian Federation). Migration of population in urban settlements of Western Siberia in 1980-s175

MATHEMATICS AND ECONOMICS

- Ferreira R.* (Pretoria, Republic of South Africa), *Lizunkov V. G., Politsinskaya E. V.* (Yurga, Russian Federation). Formation of entrepreneurial competencies of university graduates in conditions of transition to the universities of the third generation195
- Osipenko L. E.* (Moscow, Russian Federation). Integration of science, education, business within the framework of scientific-practical learning of schoolchildren212
- Luchko O., Mukhametdinova S., Patlasov O.Y.* (Omsk, Russian Federation). Using the tool-kit of cognitive modeling within the analysis of a vector educational migration232

PHILOLOGY AND CULTURE

- Bogoslovskaya Z. M., Shuvalova M. A., Alexandrov O. A.* (Tomsk, Russian Federation). Ordinary metalinguistic reflection of the Germans in Siberia: based on field expeditions in the Novosibirsk Region....250
- Belov V. A.* (Cherepovets, Russian Federation). Synonymic relations in language and utterance263



www.vestnik.nspu.ru

ПЕДАГОГИКА
И ПСИХОЛОГИЯ

PEDAGOGY AND PSYCHOLOGY



© В. И. Курко, Е. А. Евсеенко, Е. В. Малахова, Н. П. Коцева

DOI: [10.15293/2226-3365.1706.01](https://doi.org/10.15293/2226-3365.1706.01)

УДК 373.68 (571.56-81)

ВЫБОР КАРЬЕРЫ ДЕТЬМИ КОРЕННЫХ НАРОДОВ СЕВЕРА, УЧАЩИХСЯ В СТАРШИХ КЛАССАХ СРЕДНЕЙ ШКОЛЫ РЕСПУБЛИКИ САХА (ЯКУТИЯ)*

В. И. Курко, Е. А. Евсеенко, Е. В. Малахова, Н. П. Коцева (Красноярск, Россия)

Проблема и цель. В статье представлено исследование факторов, определяющих выбор карьеры детей коренного народа Севера – эвенков, учащихся старших классов средних общеобразовательных школ, расположенных в экстремальных климатических и ландшафтных зонах на территории Республики Саха (Якутия). Цель статьи – определить основные факторы, влияющие на выбор карьеры детьми – представителями коренных малочисленных народов Севера, Сибири и Дальнего Востока.

*Исследование выполнено при поддержке краевого государственного автономного учреждения «Красноярский краевой фонд поддержки научной и научно-технической деятельности» в рамках реализации проекта № 2017022301419 «Традиционный образ жизни коренных малочисленных народов Севера Красноярского края и адаптация молодежи к современным условиям индустриализации».

*Исследование выполнено в рамках регионального конкурса отделения гуманитарных и общественных наук РФФИ «Российское могущество прирастает будет Сибирью и Ледовитым океаном» 2017 – Красноярский край при поддержке краевого государственного автономного учреждения «Красноярский краевой фонд поддержки научной и научно-технической деятельности». Проект «Развитие и воспроизводство человеческого капитала – основа для улучшения качества жизни коренных малочисленных народов Севера и Арктики Красноярского края в условиях традиционного природопользования» № 17-16-24004.

*Исследование выполнено при поддержке краевого государственного автономного учреждения «Красноярский краевой фонд поддержки научной и научно-технической деятельности» в рамках реализации проекта: «Декоративно-прикладное искусство коренных малочисленных народов Красноярского края: современное состояние, перспективы развития».

Курко Владимир Игоревич – доктор физико-математических наук, кафедра технологии и предпринимательства, Красноярский государственный педагогический университет им. В. П. Астафьева, кафедра рекламы и социально-культурной деятельности, Сибирский федеральный университет.

Е-mail: director.nifti@mail.ru

Евсеенко Екатерина Андреевна – ассистент кафедры географии и методики преподавания географии, Красноярский государственный университет им. В. П. Астафьева.

Е-mail: vsinka666@gmail.com

Малахова Екатерина Валерьевна – специалист по инновационной деятельности, научно-исследовательский отдел, Красноярский государственный педагогический университет им. В. П. Астафьева.

Е-mail: malkaterok@mail.ru

Коцева Наталья Петровна – доктор философских наук, кафедра культурологии, Сибирский федеральный университет.

Е-mail: decanka@mail.ru



Методология. Исследование проводилось на основании полевых работ на территории Республики Саха (Якутия). В ходе полевых исследований 2016 года была апробирована методика по выявлению корреляции выбора карьеры старшеклассниками, желаниями их родителей и мнением учителей. Применение этой методики позволит выявить существование или отсутствие реальных противоречий во влиянии родителей и учителей на выбор карьеры учащимися старших классов.

Результаты. Делается вывод о степени влияния родителей и учителей детей коренных народов Севера. Родители этих детей ведут традиционный образ жизни и занимаются традиционной экономикой (охотой, кочевым оленеводством, рыбной ловлей). Учителя школы также проживают на территории Арктики в экстремальных условиях и оказывают большое влияние на формирование образов успешности у школьников старших классов.

Заключение. Проведенные комплексные исследования показали, что в постсоветской России усиливается территориальная и экономическая образовательная дифференциация школьников. Условия получения среднего образования и повседневный опыт школьников из числа коренных народов Арктики недостаточны, чтобы выбор карьеры был свободным и соответствовал бы собственным представлениям школьников о содержании успешной жизни.

Ключевые слова: выбор карьеры; коренные народы Арктики; Сибирь; эвенки; образование; профессиональная ориентация.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Anyo G., Brunekreef B., De Meer G., Aarts F., Janssen N. A. H., Van Vliet P. Early, current and past pet ownership: associations with sensitization, bronchial responsiveness and allergic symptoms in school children // *Clinical & Experimental Allergy*. – 2002. – Vol. 32, Issue 3. – P. 361–366. DOI: <https://doi.org/10.1046/j.1365-2222.2002.01254.x>
2. Arcidiacono P. Ability sorting and the returns to college major // *Journal of Econometrics*. – 2004. – Vol. 121, Issue 1-2. – P. 343–375. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.jeconom.2003.10.010>
3. Armitage D., Berkes F., Dale A., Kocho-Schellenberg E., Patton E. Co-management and the co-production of knowledge: Learning to adapt in Canada's Arctic // *Global Environmental Change*. – 2011. – Vol. 21, Issue 3. – P. 995–1004. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.gloenvcha.2011.04.006>
4. Astin A. W. What matters in college: Four critical years revisited. – San Francisco: Jossey-Bass, 1993. [Google Scholar](#)
5. Bernabe E., Icaza J. L., Delgado-Angulo E. K. Reasons for choosing dentistry as a career: a study involving male and female first-year students in Peru // *European Journal of Dental Education*. – 2006. – Vol. 10, Issue 4. – P. 236–241. DOI: <https://doi.org/10.1111/j.1600-0579.2006.00422.x>
6. Brown M. M. Caribbean first-year teachers' reasons for choosing teaching as a career // *Journal of Education for Teaching*. – 1992. – Vol. 18, Issue 2. – P. 185–195. DOI: <https://doi.org/10.1080/0260747920180207>
7. Cullen J. B., Jacob B. A., Levitt S. D. The impact of school choice on student outcomes: an analysis of the Chicago Public Schools // *Journal of Public Economics*. – 2005. – Vol. 89, Issue 5-6. – P. 729–760. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.jpubeco.2004.05.001>
8. Galotti K. M., Ciner E., Altenbaumer H. E., Geerts H. J., Rupp A., Woulfe J. Decision-making styles in a real-life decision: Choosing a college major // *Personality and Individual Differences*. – 2006. – Vol. 41, Issue 4. – P. 629–639. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.paid.2006.03.003>



9. **Ginzberg E.** Toward a theory of occupational choice: A restatement // *The Career Development Quarterly*. – 1972. – Vol. 20, Issue 3. – P. 2–9. DOI: <https://doi.org/10.1002/j.2164-585X.1972.tb02037.x>
10. **Greene M. J.** Gifted adrift? Career counseling of the gifted and talented // *Roeper Review*. – 2003. – Vol. 25, Issue 2. – P. 66–72. DOI: <https://doi.org/10.1080/02783190309554201>
11. **Hays R. B.** Choosing a career in general practice: the influence of medical schools // *Medical education*. – 1993. – Vol. 27, Issue 3. – P. 254–258. DOI: <https://doi.org/10.1111/j.1365-2923.1993.tb00265.x>
12. **Holland J. L.** Making vocational choices: A theory of vocational personalities and work environments. – Odessa: Psychological Assessment Resources, 1997. [Google Scholar](#)
13. **Jacobs J. A., Ahmad S., Sax L. J.** Planning a Career in Engineering: Parental Effects on Sons and Daughters // *Social Sciences*. – 2017. – Vol. 6, № 1. – P. 2. DOI: <https://doi.org/10.3390/socsci6010002>
14. Karron R. A., Singleton R. J., Bulkow L., Parkinson A., Kruse D., DeSmet I., Indorf C., Petersen K.M., Leombruno D., Hurlburt D., Santosham M., Harrison L. Severe respiratory syncytial virus disease in Alaska Native children // *The Journal of infectious diseases*. – 1999. – Vol. 180, Issue 1. – P. 41–49. DOI: <https://doi.org/10.1086/314841>
15. **Kirko V. I., Malakhova E. V., Pack N. I.** Education for the Future: New Strategies of Distance Education for the Universities of Eastern Siberia. *Turkish Online Journal of Distance Education*. 2014. Vol. 15, № 4. P. 23–33. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=23994510>
16. **Koptseva N. P., Kirko V. I.** The Impact of Global Transformations on the Processes of Regional and Ethnic Identity of Indigenous Peoples Siberian Arctic // *Mediterranean Journal of Social Sciences*. – 2015. – Vol. 6, № 3 S5. – P. 217–223. DOI: <https://doi.org/10.5901/mjss.2015.v6n3s5p217>
17. **Koptseva N. P., Reznikova K. V.** Refinement of the causes of ethnic migration North Selkups based on the historical memory of indigenous ethnic groups Turukhansk district of Krasnoyarsk Krai // *Bylye gody*. – 2015. – Vol. 38, Issue 4. – P. 1028–1038. URL: http://www.bg.sutr.ru/journals_n/1449044743.pdf
18. **Lannes D., Flavoni L., De Meis L.** The concept of science among children of different ages and cultures // *Biochemical Education*. – 1998. – Vol. 26, Issue 3. – P. 199–204. DOI: [https://doi.org/10.1016/S0307-4412\(98\)00083-1](https://doi.org/10.1016/S0307-4412(98)00083-1)
19. **Montmarquette C., Cannings K., Mahseredjian S.** How do young people choose college majors? // *Economics of Education Review*. – 2002. – Vol. 21, Issue 6. – P. 543–556. DOI: [https://doi.org/10.1016/S0272-7757\(01\)00054-1](https://doi.org/10.1016/S0272-7757(01)00054-1)
20. **Stevens K. A., Walker E. A.** Choosing a career: why not nursing for more high school seniors? // *Journal of Nursing Education*. – 1993. – Vol. 32, № 1. – P. 13–17. URL: <https://www.healio.com/nursing/journals/jne/1993-1-32-1/%7Bfeaae55b-5493-49d9-8b48-27707d91bd5a%7D/choosing-a-career-why-not-nursing-for-more-high-school-seniors>
21. **Wendel T. M., Godellas C. V., Prinz R. A.** Are there gender differences in choosing a surgical career? // *Surgery*. – 2003. – Vol. 134, Issue 4. – P. 591–596. DOI: [https://doi.org/10.1016/S0039-6060\(03\)00304-0](https://doi.org/10.1016/S0039-6060(03)00304-0)



DOI: [10.15293/2226-3365.1706.01](https://doi.org/10.15293/2226-3365.1706.01)

Vladimir Igorevich Kirko, Doctor of Physics and Mathematics Sciences, Technology and Entrepreneurship Department, Astafiev Krasnoyarsk State Pedagogical University, Advertising and Socio-Cultural Activities Department, Siberian Federal University, Krasnoyarsk, Russian Federation.

ORCID ID: <http://orcid.org/0000-0002-5638-7940>

E-mail: director.nifti@mail.ru

Ekaterina Andreevna Evseenko, Geography and Methodology of Teaching Geography Department, Astafiev Krasnoyarsk State Pedagogical University, Krasnoyarsk, Russian Federation.

ORCID ID: <http://orcid.org/0000-0003-0977-3475>

E-mail: vsinka666@gmail.com

Ekaterina Valerevna Malakhova, Innovation Specialist, Astafiev Krasnoyarsk State Pedagogical University, Krasnoyarsk, Russian Federation.

ORCID ID: <http://orcid.org/0000-0003-2804-2184>

E-mail: malkaterok@mail.ru

Natalia Petrovna Koptseva, Doctor of Philosophical Sciences, Culturology Department, Siberian Federal University, Krasnoyarsk, Russian Federation.

ORCID ID: <http://orcid.org/0000-0003-3910-7991>

E-mail: decanka@mail.ru

Career choices made by middle and high schoolchildren with the main focus on representatives of indigenous peoples of the north in the Republic of Sakha (Yakutia)

Abstract

Introduction. *The article presents a study of factors that determine the career choice of indigenous children – Evenks, high school students in secondary general schools located in extreme climatic and landscape zones on the territory of the Republic of Sakha (Yakutia). The purpose of the article is to identify the main factors affecting the choice of careers for children – representatives of indigenous small-numbered peoples of the North, Siberia and the Far East.*

Materials and Methods. *The study was conducted on the basis of field work on the territory of the Republic of Sakha (Yakutia). The field research conducted on the territory of Arctic Region and the Republic of Sakha (Yakutia) resulted in an analysis of the factors defining the career choices made by the Evenk indigenous peoples' children, in particular, senior schoolchildren completing secondary general education in their respective territories located in extreme climatic and landscape zones.*

Results. *These children's parents lead a traditional life with a traditional economy (hunting, migratory reindeer breeding, and fishing). The teachers' school staff also resides in the Arctic Region territories under extreme conditions, thus, have a huge impact on the formation of images of success with senior school students. The 2016 field research resulted in approbation of methodology aimed at revealing the correlation between the senior students' career choice, their parents' opinions, and teachers' opinions. The methodology application will allow to identify whether there are parents' or teachers' impact on the career choices made by senior school students.*



Conclusions. *The completed complex research proved there to be an increase in the territorial and economic educational differentiation of schoolchildren observed in post-Soviet Russia. The conditions for obtaining secondary education and the routine experience of schoolchildren from the Arctic indigenous peoples are insufficient for guarantying their free career choice and its compliance to the students' own ideas about what a successful life contains. Political management established within the Arctic Region territories is subject to education inequality and should terminate the existing negative practices.*

Keywords: *Career; Indigenous peoples; Arctic; Siberia; Education; Research methods; Measuring scale.*

Acknowledgements

The reported study was funded by Krasnoyarsk Region Science and Technology Support Fund according to the research project № 2017022301419 “Traditional way of life of indigenous small-numbered peoples of the North of the Krasnoyarsk Territory and adaptation of youth to the modern conditions of industrialization”.

The study was performed as part of the regional competition department of humanities and social sciences RFBR “Russian power will grow with Siberia and the Arctic Ocean” 2017 – Krasnoyarsk region with support by Krasnoyarsk Region Science and Technology Support Fund. The project “Development and reproduction of human capital – the basis for improving the quality of life of indigenous small peoples of the North and the Arctic of the Krasnoyarsk Territory in the context of traditional nature management” № 17-16-24004.

The reported study was funded by Krasnoyarsk Region Science and Technology Support Fund according to the research project: “Decorative and Applied Art of Indigenous Peoples of the Krasnoyarsk Territory: Current Status, Prospects for Development”.

Introduction

Indigenous people of the North are undergoing a difficult period in their ethnic history. Their traditional economy and unique cultural heritage, applying specific ecological techniques in their life activity are experiencing the most severe crisis under the conditions of global transformations, the aggressive impact of mass culture, urbanization, and drastic territorial reduction for the indigenous people to freely exercise their rights on their ancestral territories, exploit the traditional nature, practice their own religion, diffuse their native language, and preserve their unique cultural heritage. The secondary industrialization processes that started 15 to 20 years ago on the Northern territories of the Russian Federation are causing a number of the most complex contradictions with the

indigenous peoples inhabiting the Northern and Arctic territories. Such contradictions include the one between the necessity to gain a secondary education (the right to free schooling is guaranteed by the Russian Constitution) and deadaptation of the school students from the indigenous peoples' children since the latter are separated from their families for the period of education, obtain modern cultural values, and lose the household skills required to survive under the severe climatic and landscape conditions in the Arctic Region and mastered by their parents and remote ancestors. In addition, each person has the right to improve their standard of living. The children of the indigenous peoples inhabiting Arctic Region have the right to freely choose their future life. The modern secondary education system shall provide the specific option for the



indigenous peoples' children living in the Extreme North conditions. The choice of their future career, future life path, and direction for future professional education seems extremely complicated among the children of the Arctic indigenous peoples. This is a choice between the traditions of their parents and ancestors and modern life, between the ecological methods of their traditional economy and all the modern possibilities that a young person has access to along with a modern city, information technology, and resources.

This survey has been completed to probe the methodology of career guidance for senior school students who belong to ethnic and cultural groups of the Arctic indigenous peoples inhabiting the Republic of Sakha (Yakutia) territories. The purpose of the survey is to analyze the possibilities of a specific methodology allowing providing a means for recording the impact produced on a senior school student by parents, teachers, as well as the student's own personal opinion formed up to the present time when a student of a senior school must consciously decide on their future life course.

Materials and Methods

The theoretical grounds for resolving the challenge of career choice and career guidance for the senior students are different concepts. The latter can be divided into several trends.

The differential and diagnostic trend was founded by F. Parsons¹, who developed the three-part formulation for choosing a vocation: 1) each individual optimally fits into one single profession on the basis of an individual's personal traits and professionally important aptitudes; 2) professional success and satisfaction with the degree of the personal traits' compliance with the

job requirements; 3) career choice is a responsible and rational process when either the person himself or a career counselor defines their individual disposition of psychological or physical qualities and matches them with already existing dispositions of various jobs requirements.

Over the course of time, psychological test theories feature changes in line with their methodological approaches. H. Münsterberg² proposed defining personal traits as the sum total of elementary performance operations. The methodological principles were aimed at the specific characteristics of muscle work, tiredness, activities coordination, accuracy, reaction time, attention, etc.

Leipzig psychological school's critical assessments caused a sufficient review of the psychological grounds for career choice. In exceptional cases only, an individual has one single quality discovered relative to a specific professional activity, thus, it is required to study complexes of individual traits correlated to the whole group of professions. Alongside aptitudes, personal traits and interests, in particular, play an important role in career success.

The basic assumption peculiar for the concept under consideration remains unchanged: the problem of career choice is resolved through "matching" the personality structure and job requirements structure. The career counselor's objective is to forecast the profession that will bring maximum satisfaction and success to a specific individual. Such a forecast is based on the test results.

This approach is limited due to the fact that the existing methods produce little accuracy in the forecast since both personal structures and professional requirements are continuously

¹ Parsons F. 1909. *Choosing a vocation*. Houghton Mifflin, 1909.

² Munsterberg H. *Psychology and industrial efficiency*. A&C Black, 1998



modifying in line with technologies and economic dynamics.

The second trend, which is the opposite of the first one to a certain degree, can be referred to as the psycho dynamic trend. The basic assumption of the psycho dynamic trend declares that the central role in deciding on a career and profession is played by various forms of demands starting with vital instincts through to the complex psycho dynamic mechanisms and structural elements of a personality. Thus, S. Freud³ considered professional activity as a form of satisfying the early infant appetites by way of channeling the latter into one or another professional area of libido energy. S. Freud understands career choice as a sublimation process.

These provisions are outlined in the framework of the operotropism theory developed by U. Moser⁴. Career choice is regarded as an attempt to find a solution for a specific topic of a conflict in one's professional life. In the case that such a solution is of a protective nature, the drive is not satisfied. Alternatively, self-esteem is changed resulting in a perceived escape from the situation or identification of a threat. In the case of an Ego-destructive opero tropism, the behavior regresses to a more primitive form. The third form of opero tropism is sublimation, where the drive is controlled by the Ego and even when the protective mechanism is not sufficient, the adaptation factor augments, and frustration aggressiveness is redirected toward searching and

reconstructing the object of the professional activity. The forth form is a union of the three above forms, called integral opero tropism, to reflect the variety of all levels in solving the specific topic of the conflict for a specific individual⁵.

Moser and his followers' concept yields grounds to criticisms since the main notions of this theory (sublimation, Ego, identification, and others) lack sufficient operationalization, which limits the scope of their application. Applying methods of psycho dynamical theories does not guarantee the absence of arbitrary interpretations. Empiric results can be interpreted with no psychoanalytical concepts applied.

The theory developed by A. Roe⁶ is close with regard to this trend. A. Roe identifies eight groups of professions characterized by a specific type of relationship between children and their parents. However, a multitude of empiric research revealed no sufficiently close relationship between the type of such childhood relations and success in the specific professional area⁷.

The third trend is decision theories focused on studying the process of a vocation choice. According to the theories, vocation choice is considered in a more common context, as a guidance system in numerous vocational alternatives and final decision making⁸.

The fourth trend involves development theories mainly related to the educational process, which predetermines its synthetic nature. In the 1920-ies, E. Spranger⁹, Ch. Bühler¹⁰, and other

³Freud S. *Introductory lectures on psychoanalysis*. WW Norton & Company, 1977.

⁴Moser U. *Psychologie der Arbeitsstörungen*. Huber, 1953.

⁵ Moser U. Zur psychoanalytischen Theorie der Berufswahl: Sublimierung, Identifizierung und berufliche Identität, *Psychologie. Schweizerische Zeitschrift für Psychologie*. 1963. Vol. 1. P. 1–18.

⁶Roe A. *The psychology of occupations*. New York, NY, John Wiley & Sons, 1956.

⁷Siefert K. H. Theorien der Berufswahl und der beruflichen Entwicklung. K.H. Seifert, H.H. Eckhardt, W. Jaide. *Handbuch der Berufspsychologie*. Göttingen, 1977, pp. 173–279.

⁸Tiedeman D. V., O'Hara R. P. *Career Development: choice and adjustment*. Princeton, College Entrance Examination Board, 1963.

⁹ Spranger E. *Psychologie des Jugendalters*. Quelle & Meyer, Leipzig, 1924.

¹⁰ Bühler C. *Das Seeleben des Jugendlichen*. G. Fischer, 1929.



researchers proved that one of the main characteristics of adolescence is career choice. E. Ginzberg [9] defined vocational choice as a long-term process continuing over ten years and including a number of interrelated solutions. This is an irreversible process since the earliest solutions limit further possibilities and it ends up with a compromise between external (range, prestige) and internal factors.

A special place in professional development theories is given to the typological theory by J. Holland [12] based on analysis of a person's environmental fit. The process of professional development is limited by the following: 1) individuals defining themselves as the personality type they refer to; 2) searching for an occupational sphere corresponding to this type; 3) selecting one out of four qualification levels from this occupational sphere, which is defined by the development of intellect and self-esteem. The main focus is on describing the personality types that characterized as drive, intellectual, social, adaptation, aesthetic, and striving for power.

Many criticisms of typological theory are related to its most sensitive aspect that is the principle based on which a priori the construction of this or that type is made. An actual individual often does not fit any of the personality types related to specific occupational spheres.

The modern classification of career choice theories is related to the division of all theories into three large-scale groups:

1) theories focusing on objective factors (material benefit, salary, social prestige, opportunities for career growth, etc);

2) theories focusing on subjective factors (reputation, status, etc.);

3) critical contact theories where the main factor is direct contact between people and organizations to make decisions on choosing the place of work or education.

Various vocational choice theories form the grounds for narrower research trends a huge part of which is for studying the process of vocational choice by school students, including senior students of secondary schools.

M. Borchert¹¹ completed the research based on the questionnaire poll covering about 200 senior school students. He concluded that career guidance should start from the first years of school education and that students must understand the complicated and contradictory nature of their vocational choice. M Borchert underlines the huge influence produced on school students' vocational choice by their parents and believes this process should be specially organized.

The fact that organizing the students' responsible career choice requires special effort on the part of the community of students, teachers, parents, federal, and local authorities is obvious for the majority of modern cities inhabitants. Global transformations are bringing new forms and new content into this process [15]. Indigenous peoples of the North inhabiting the territory of the Russian Federation live under specific climatic and landscape conditions and they lead a traditional lifestyle with a traditional economy¹² [16–17] et other. Children residing in the Arctic Region need institutional support for their rights to modern quality schooling¹³, ¹⁴ [1; 3]. Vocational choice for children belonging to the

¹¹ Borchert M. *Career choice factors of high school students* (Doctoral dissertation, University of Wisconsin-Stout), 2002

¹² Koptseva N. P., Kirko V. I. Specificity of ethnogeny indigenous peoples by Central Siberia in the transition from the traditional type of society to modern society. *Life Sciences Journal*, 2014, vol. 11, no. 7, pp. 409–413.

¹³ Peary M. J. D., Peary M. A. *Children of the Arctic*. FA Stokes Company, 1903.

¹⁴ Brant C. S., Hobart C. W. *Sociocultural conditions and consequences of Native education in the Arctic: A cross-national comparison*. Indian-Eskimo Association of Canada, 1970.



indigenous peoples and having health problems caused by the severe climatic and landscape conditions of their traditional life is to be supported by professional medical consultations¹⁵. Vocational choice can be presumed to be limited by routine experience endured by indigenous peoples' children. Thus, it is unlikely they may have the idea of modern scientists similar to that which is formed with children residing in other territories and aware of the basis of scientific activity. There exists a specific relation between the "scientist's image" and choosing scientific activity as a career [18].

The range of factors impacting career choice is fairly wide. For all modern school leavers, the vocation choice is a complicated social and organizational process¹⁶: [4; 7; 10; 20] et other. The complexity of the choice causes the complex nature of methodologies assisting the research of this choice [8].

Some career choice factors are common for all the school students including the indigenous peoples' children residing in the Arctic Region. The parents' opinion clearly has a huge impact on vocation choice [11]. Vocation choice is definitely influenced by the idea of an income gained by the graduates of specific colleges [2]. There exist gender differences in career choice, including among medical doctors, engineers, and teachers [5; 11; 21]. Teachers greatly influence vocation choice [6].

In a real situation it is a common case when opinions on career choice expressed by the school students, their parents, and teachers do not coincide, which has an adverse impact on vocation choice and success. Teachers, parents, and a kid's own ideas of "success" are probably the main forces forming the final decision on career choice. Specific institutions must be

established that could mitigate the risks and adverse factors and enhance their positive impact.

Various factors defining career choice can have a different force and content in different regions, in different types of settlements, and in different cultural areas. Thus, analytical conclusions derived on the basis of the analytical data of specific countries, societies, settlements, colleges, and schools cannot be applied to other countries, societies, settlements, colleges, and schools. Today, not many surveys have been completed for such a complicated region as Arctic territories. In 2016, a group of scientists representing Victor Astafyev Krasnoyarsk State Pedagogical University completed field surveys in the Arctic Region, the Republic of Sakha (Yakutia). The surveys were of a complex nature to include an analysis of the conditions under which the indigenous peoples' children residing in the Arctic Region gain a quality secondary education. Pedagogical research has been added via ethnological, cultural, and sociological surveys. The completed complex surveys provided grounds to conclude based on what processes and subjects presupposing the vocational choice of indigenous peoples' children residing in the Arctic Region and based on what ideas a successful future has been formed with these children up to date.

The proposed method of defining the occupational preferences, leadership qualities, and socialization level of the senior school students allows a prediction of the difficulties to arise with psychological, adaptation, and motivation problems in relation to vocational choice since before the critical point of selecting the disciplines to pass the Unified State Exam the students will be able to assess their aptitudes and drives in choosing a college, university, or

¹⁵ Roe A. *The psychology of occupations*. New York, NY, John Wiley & Sons, 1956.

¹⁶ Crain R. L. *The Effectiveness of New York City's Career Magnet Schools*. An Evaluation of Ninth Grade Performance Using an Experimental Design, New York, 1992.



educational discipline. In addition, this methodology provides a means to reveal how close the match is between students' choice and their parents' and teacher's opinions.

The methodology for defining occupational guidance for senior school students includes four stages.

1. Polling activities: polling senior school students on the basis of the developed questionnaire to define their socialization level, leadership qualities, and choice of discipline for the future vocational activity.

2. Processing the results of the first part of the questionnaire: defining socialization level and leadership qualities based on the four blocks data.

3. Processing the results of the second part of the questionnaire: building integral individual diagrams. The integral formula contains three digits: the first factor is the average value of the student's own choice; the second and third being the value of their parents and teachers, correspondingly. The sum total is the vector trend factor in choosing a specific occupational group.

4. Analysis of the results of the second part of the questionnaire based on integral individual diagrams: in the case that there is no correlation between the trend choices made by the students, parents, and teachers detected, preference is given to the maximum individual factor in the second part of the questionnaire of the senior student himself.

The questionnaire includes two parts: the first is related to defining the degree of influence produced by social interaction on the development of the most important factors in our opinion of teen-agers and young people's socialization (based on the methodology by Professor Maria Shilova¹⁷). The second part focuses on defining their subjective occupational preferences. The questionnaire is adapted for the three groups of respondents: students, their parents, and teachers.

The first part of the questionnaire is identical in content and the formulation of questions for all the three categories (Table 1). The questionnaire for identifying the level of socialization and leadership qualities includes four blocks: **Communication** for defining the ability to deal with surrounding people, to cooperate on a team, the level of sociability, etc.; **Psychological** related to identifying the adequacy level of a self-assessment, critical thinking, self-sufficiency, etc.; **Means (tools)**, related to defining universal individual and teaching actions; and **Social** revealing the availability of any life plans, knowledge of one's own rights, and liabilities and overall universal knowledge for living in the modern social environment. The socialization level factor includes knowledge and skills helping school students to orient themselves under the modern life conditions, to choose their own discipline of education in the university, and to choose their occupation.

¹⁷ Shilova M. I. *Socialization and education of the school-boy in the pedagogical process: handbook*. Krasnoyarsk, 2007, 218 p. (In Russian).



Table 1

Questionnaire for identifying one's level of socialization and leadership qualities

Communication block	Ability to deal with surroundings	1	2	3	4	5
	Nature of relations with teachers	1	2	3	4	5
	Nature of relations with parents	1	2	3	4	5
	Confidence in communication with the opposite sex	1	2	3	4	5
	Confidence in emotional communication	1	2	3	4	5
	Ability to cooperate within the group	1	2	3	4	5
	Confidence in business communication	1	2	3	4	5
	Ability to perceive other people	1	2	3	4	5
	Ability to perceive the situation	1	2	3	4	5
	Sociability	1	2	3	4	5
Psychological block	Responsible attitude to oneself	1	2	3	4	5
	Communicativeness	1	2	3	4	5
	Adequacy in self-assessment	1	2	3	4	5
	Creativity, creative approach	1	2	3	4	5
	Sustainable interest	1	2	3	4	5
	Reflexivity	1	2	3	4	5
	Critical thinking	1	2	3	4	5
	Self-confidence	1	2	3	4	5
	Self-sufficiency	1	2	3	4	5
	Self-respect	1	2	3	4	5
Means (tool) block	Performance of any house work	1	2	3	4	5
	Ability to rationally spend money	1	2	3	4	5
	Concept about budget	1	2	3	4	5
	Knowledge of ways to earn for a living	1	2	3	4	5
	Practical skills	1	2	3	4	5
	Knowledge of sources	1	2	3	4	5
	Computer skills	1	2	3	4	5
	Fluent reading skills	1	2	3	4	5
	First aid skills	1	2	3	4	5
	Aspiration to be in good shape	1	2	3	4	5
Social block	Practical mind	1	2	3	4	5
	Ability to say "No"	1	2	3	4	5
	Ability to compromise	1	2	3	4	5
	Tolerance	1	2	3	4	5
	Knowledge of market phenomena	1	2	3	4	5
	Idea of methods and ways to resolve economic problems	1	2	3	4	5
	Life plans	1	2	3	4	5
	Knowledge of own rights and liabilities	1	2	3	4	5
	Extra curriculum knowledge	1	2	3	4	5
	Possession of knowledge	1	2	3	4	5

The second part of the questionnaire is adapted as a set of occupational skills or preferences for the senior students and a list of

majors for parents and teachers (Tables 2, 3). It is focused on identifying senior students' preferences in the future trend of schooling. The



questions are split into five blocks based on differentiations between the subject-subject and subject-object occupational relations. The first group of occupations is related to the subject's (worker's) cooperation with various objects of technical maintenance, e.g. engineer, mechanical engineer, test operator, etc. The second group, meanwhile, is defined by subject-subject occupational relations, e.g. It includes such spheres of activity as education, medicine, and trade. The third group mainly characterizes the individual approach to establishing one's own activity and remoteness from team cooperation,

e.g. accountant, mathematician, and geodetic surveyor. The fourth group considers the future occupational activity from the perspective of the subject's relations with nature and includes such majors as geologist, veterinary physician, environmentalist, etc. The fifth and last group of majors reveals the subject's commitment to the art and shows the level of students' aspiration toward self-expression; such occupations may include stylist, actor, musician, etc. The last question is about the student's own ideas on the subjective assessment of his leadership qualities.

Table 2

Senior students' occupational skills or preferences

To operate machines	0	1	2	3	4	5
To maintain equipment	0	1	2	3	4	5
To assemble and adjust equipment	0	1	2	3	4	5
To process various materials and make things and objects out of them	0	1	2	3	4	5
To do construction	0	1	2	3	4	5
To deliver services to people	0	1	2	3	4	5
To cure people	0	1	2	3	4	5
To educate and assist in studying	0	1	2	3	4	5
To defend one's own and other people's rights	0	1	2	3	4	5
To manage people	0	1	2	3	4	5
To edit texts and tables	0	1	2	3	4	5
To make calculations and computations	0	1	2	3	4	5
TO process information	0	1	2	3	4	5
To work with drawings, maps, and diagrams	0	1	2	3	4	5
To account, control, and maintain order	0	1	2	3	4	5
To care and monitor animals	0	1	2	3	4	5
To preserve food products	0	1	2	3	4	5
To work outdoors	0	1	2	3	4	5
To grow flowers, vegetables, or fruit	0	1	2	3	4	5
To monitor nature and its changes	0	1	2	3	4	5
To do decorative design	0	1	2	3	4	5
To draw and make photographs	0	1	2	3	4	5
To perform on the stage	0	1	2	3	4	5
To play musical instruments	0	1	2	3	4	5
To sing and dance	0	1	2	3	4	5
To be a leader	0	1	2	3	4	5



Table 3

List of occupations for parents and teachers

Engineer	0	1	2	3	4	5
Mechanical engineer	0	1	2	3	4	5
Process expert	0	1	2	3	4	5
Test operator	0	1	2	3	4	5
Single-skilled expert (metallurgy, optics, radioelectronics, construction, etc.)	0	1	2	3	4	5
Medical doctor, pharmacist, nurse practitioner, medical nurse, hospitalman	0	1	2	3	4	5
Teacher, tutor	0	1	2	3	4	5
Cook, confectioner, baker	0	1	2	3	4	5
Shop assistant, commodity expert	0	1	2	3	4	5
Policeman, investigator, lawyer, etc.	0	1	2	3	4	5
Accountant	0	1	2	3	4	5
Economist	0	1	2	3	4	5
Mathematician	0	1	2	3	4	5
Topographical surveyor, geodetic surveyor, mining surveyor	0	1	2	3	4	5
Archive expert, warehouse keeper	0	1	2	3	4	5
Geologist, geographer, geological environmentalist	0	1	2	3	4	5
Chemist	0	1	2	3	4	5
Veterinary physician, livestock expert	0	1	2	3	4	5
Physicist	0	1	2	3	4	5
Zoologist, ornithologist, reindeer breeder, fisherman, etc.	0	1	2	3	4	5
Stylist, fashion designer	0	1	2	3	4	5
Architect, designer	0	1	2	3	4	5
Choreographer	0	1	2	3	4	5
Musician, actor	0	1	2	3	4	5
Photographer, artist	0	1	2	3	4	5

On the basis of the data presented by the students it is possible to define to what degree they are socialized and whether their occupational preferences depend on the level of socialization and discipline of the present education.

Results

The first stage of evaluating the methodology aimed at revealing the correlation of the senior students' decision on the future occupation and their parents' and teachers' opinions as well as methodology aimed at defining senior students' leadership qualities and

the level of their social and economic activity was completed in the Olenek and Kharyyalakh settlements, as well as in the reindeer breeders team of the "Oleneksky" Municipal Unitary Enterprise and the "Oleneksky Evenk National Agricultural Community" Municipal District in the Republic of Sakha (Yakutia). This Arctic zone is inhabited by the Evenk, an indigenous people of the North and Siberia.

The survey started with a hypothesis declaration that the Evenk children's preferences in their future occupations can radically differ from the opinions of their parents and teachers.

A school child's preferences are formed as a result of their cooperation with their family and external environment (school, friends, institutions of additional education, etc.) The parents' opinion on the child's occupation is formed on the basis of the social and economic state of the family, family traditions, level of success in schooling, and the child's aptitudes. Teachers' opinions are based on the child's success in schooling, aptitudes, and achievements at school.

The financial well-being of indigenous peoples' families engaged in traditional types of activity (hunting, fishing, reindeer breeding) largely depends on the number of additional workers. For instance, the Krasnoyarsk Krai and other regions of Eastern Siberia in the Russian Federation grant a quota for tax-free fish

capturing per family member. Moreover, additional hands allow breeding or catching a larger number of deer.

This paper contains polling results completed by the senior students of the Nikolaev General Education School located in the settlement of Olenek. The total number of students is 24 (12 girls and 12 boys) in the age range from 15 to 17.

As an example, this article presents an analysis of questionnaires filled out by two students (Expert 1 and Expert 2).

Figure 1 shows that both Experts mainly feature practical skills and knowledge for defining their future vocational discipline, however, Expert 2 strengthens their factors proving sustainable interest and life plans.

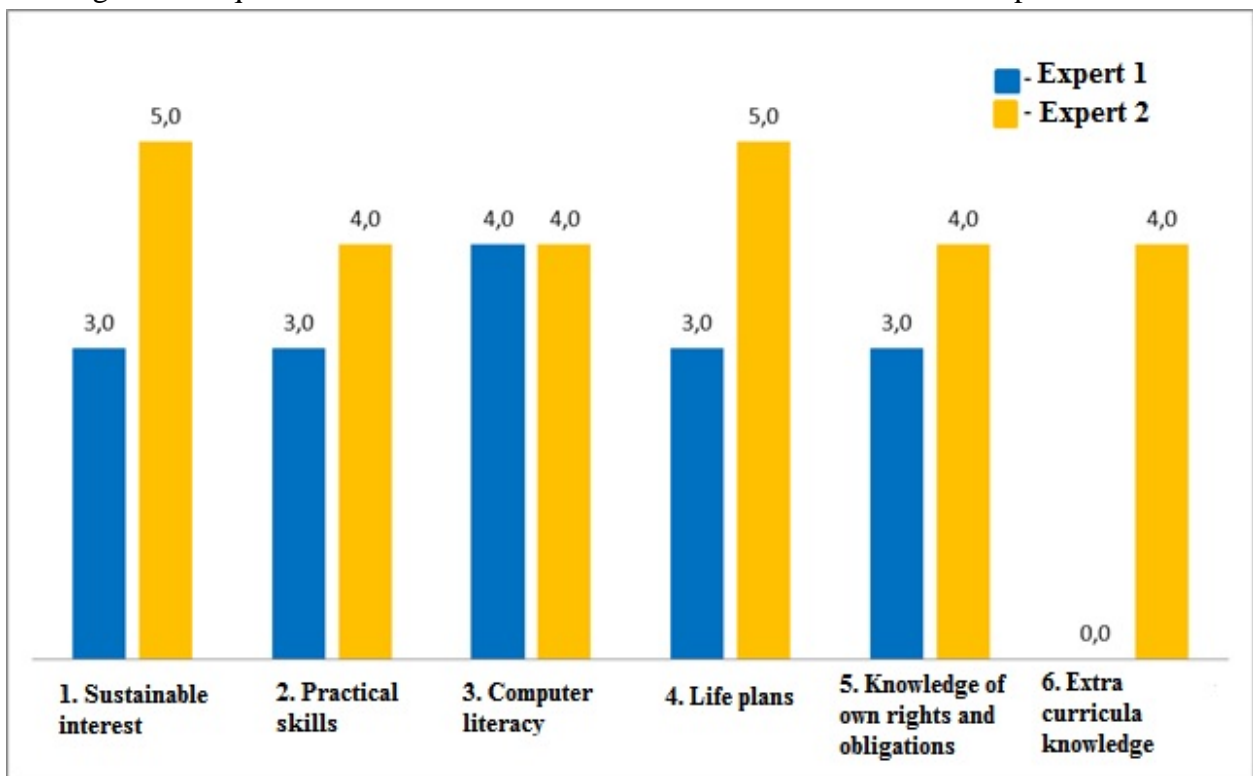


Fig. 1. Knowledge level

Figure 2 displays that Expert 2 is quite a communicative person, which in the future can

contribute to the Expert's successful choice of education discipline and career growth.

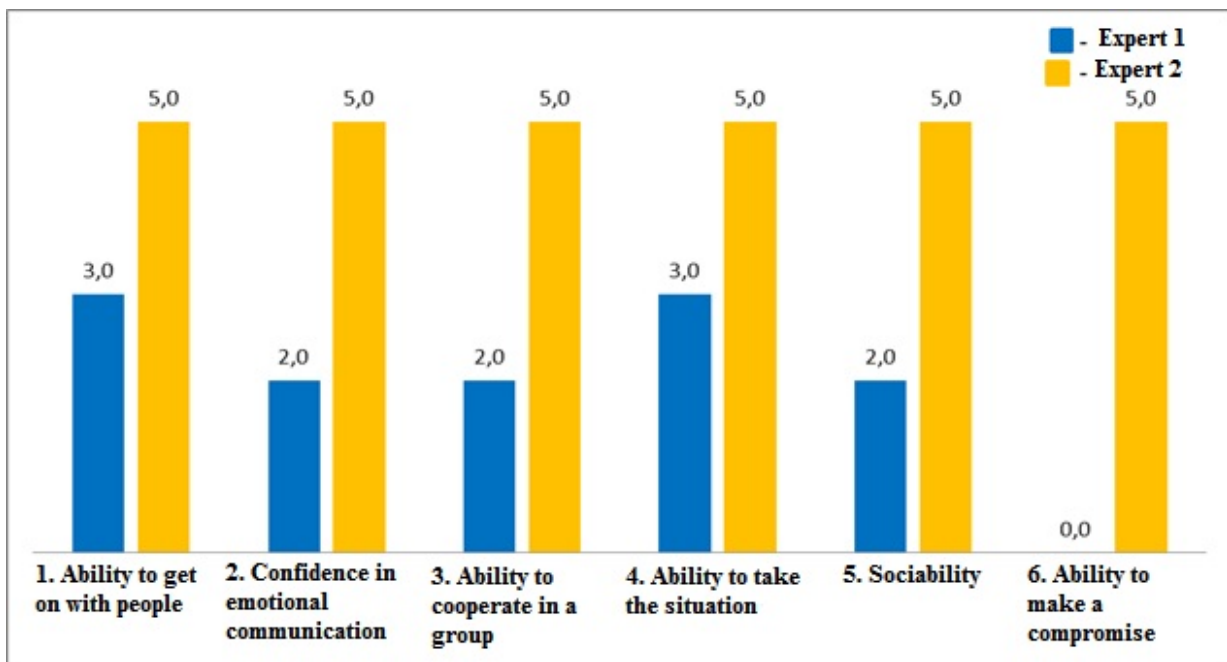


Fig. 2. Communicativeness development level

Whether children define themselves as leaders can be seen in Figure 3. Expert 2 may have doubts with respect to their leadership qualities since the data reflect the value between 4 and 5 points. However, Expert 1 has leadership

potential, but seems not to realize the necessity to reveal such. In the future, Expert 1 may be a perfect middle ranking worker while Expert 2 may reach the managers level.

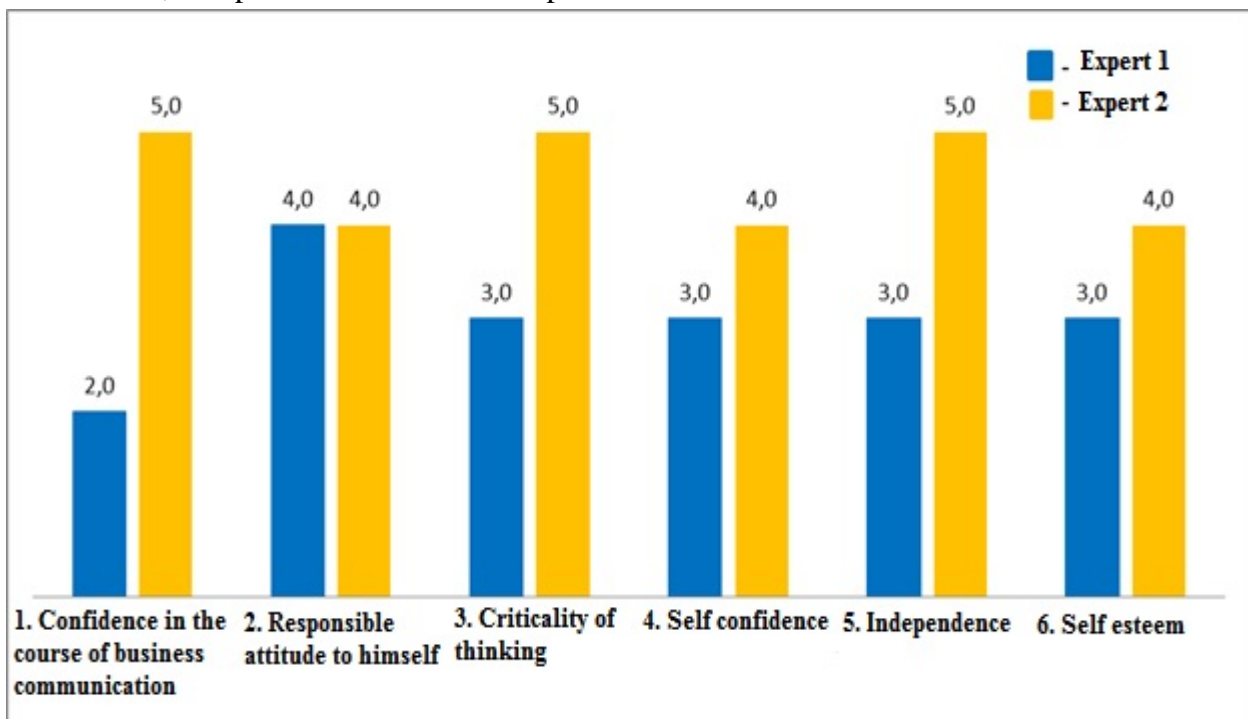


Fig. 3. Leadership qualities level

The polling resulted in building individual integral diagrams (Fig. 4, 5) reflecting the specifics of the students', their parent's, and teachers' deciding on the trend of future occupations, as well as in building a comparative bar graph showing development of the students' leadership qualities.

The agricultural economy is characteristic of the Olenek District and mainly includes reindeer breeding, cattle breeding, fur farming, market hunting of wild deer, and fur-producing animals. Therefore, often students choose the trends of their future occupational activity in compliance with the specifics of the District in relation to geographic labor differentiation.

Processing the results of evaluating the methodology aimed at revealing the trends of students' professional training allowed detecting two groups of results. *In the first case*, the students', parents' and teachers' responses matched with one or two directions, which gave

in total a maximum number of points. This proves that senior students with such results have no problems in the communicative, social, psychological, and tools spheres of their life activity, as well as that normally their academic progress is above average, which gives the teachers and parents an obvious picture of such students' future. *In the second case*, the students', parents' and teacher's choice of the future occupation practically does not coincide. According to the survey results, the communicative, social, psychological, and tools aspects are not fully developed in this case in order to be complemented by academic progress of an average or below average level. In such cases, in order to reveal specific factors of choice, it can be recommended to return to the third stage of the survey and judge by the student's choice of occupational trends to estimate their factors' integral values for each group of occupations.

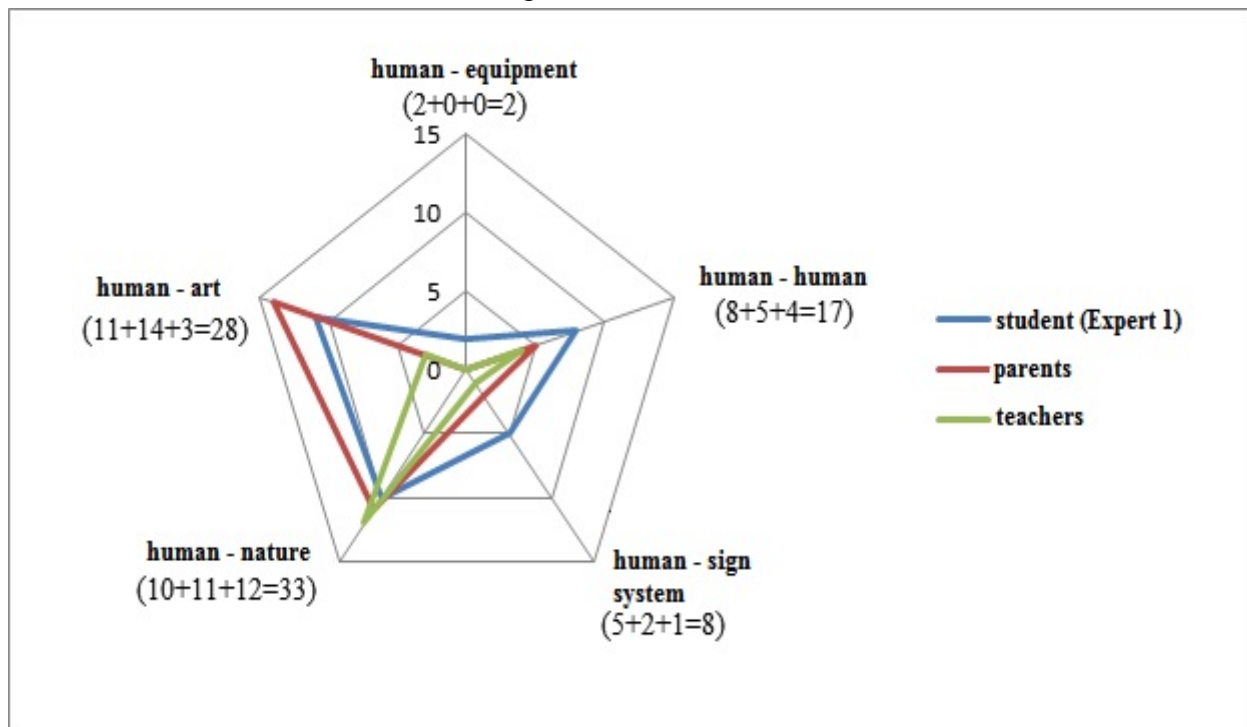


Fig. 4. Individual integral diagram of occupational discipline choice (based on the example of Expert 1)

As shown in Fig. 4, the vector discipline in Expert 1's individual diagram complied with three occupation groups: "human-human", "human-nature", and "human-art", which displays the correlation between the choices made by the senior student, their parents, and their teachers. The maximum integral value is detected for vectors "human-nature" and "human-art" with 33 and 28 points, respectively. In this case, it is recommended to prefer majors or prepare for the trends of an artist or photographer.

The second case (Fig. 5) shows no correlation between the choices made by the students, parents, and teachers. In this case, it is worth giving preference to the choice of the student, i.e. "human-nature" vector judging by the integral factors with an individual value of five points. With a view of the environment of Expert 2, this vector includes such majors as veterinary physician, reindeer breeder, geologist, etc.

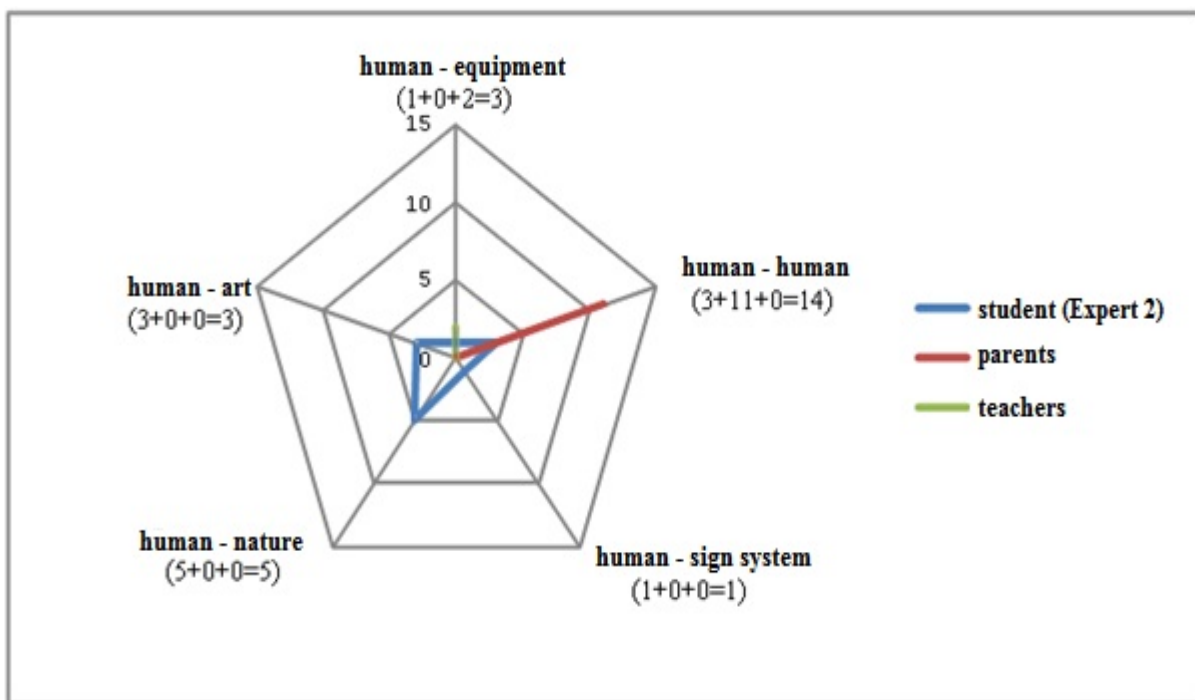


Fig. 5. Individual integral diagram of occupational trend choice (based on the example of Expert 2)

The analysis of the polling resulted in the following. Expert 1 needs to improve his competences in the field of art, culture, creativity, and society. To this end, Expert 1 can profoundly study history, pictorial art, the Russian language, literature, people's culture and crafts, social studies, and choose a university in this field. Expert 2 needs to improve competences in relations common to humans. Expert 2 can profoundly study social studies, biology,

geography, chemistry, and enter an agrarian or medical university.

Conclusions

This work presents the results of a developed and evaluated methodology to reveal correlations between the future career choices made by the senior school students and their parents' and teachers' opinions, as well as methodology for revealing senior school students'



leadership qualities and the level of their social and economic activity.

The proposed methodology allows forming a basis for continued building of the educational discipline for the senior school students' subject on top of their individual portfolio.

The methodology was first evaluated in the settlements located in the Arctic zones of the Republic of Sakha (Yakutia), where traditional economy built on the family resources presupposes a drastic mismatch between the student's preferences vector and the desire of parents' and teachers' opinion.

The preferences formed with school children from indigenous peoples inhabiting the Arctic Region in relation to their vocational choice in the extreme natural, social, and

economic conditions can drastically differ from the desire of parents' and teachers' opinions. The data have been obtained in relation to the socialization level of the career choice.

The social and economic changes ongoing in post-Soviet Russian society have resulted in differentiating between 'weak' and 'strong' youth groups in the model of vertical mobility and stratification in the field of education. Educational differentiation among the youth has sufficiently increased in post-Soviet Russia. Political management of the Arctic zone shall account for the educational inequality specific for the Arctic indigenous peoples' children and organize the institutional environment that would contribute to a maximum reduction of this inequality.

REFERENCES

1. Anyo G., Brunekreef B., De Meer G., Aarts F., Janssen N. A. H., Van Vliet P. Early, current and past pet ownership: associations with sensitization, bronchial responsiveness and allergic symptoms in school children. *Clinical & Experimental Allergy*, 2002, vol. 32, issue 3, pp. 361–366. DOI: <https://doi.org/10.1046/j.1365-2222.2002.01254.x>
2. Arcidiacono P. Ability sorting and the returns to college major. *Journal of Econometrics*, 2004, vol. 121, issue 1-2, pp. 343–375. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.jeconom.2003.10.010>
3. Armitage D., Berkes F., Dale A., Kocho-Schellenberg E., Patton E. Co-management and the co-production of knowledge: Learning to adapt in Canada's Arctic. *Global Environmental Change*, 2011, vol. 21, issue 3, pp. 995–1004. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.gloenvcha.2011.04.006>
4. Astin A. W. *What matters in college: Four critical years revisited*. San Francisco: Jossey-Bass, 1993. [Google Scholar](#)
5. Bernabe E., Icaza J. L., Delgado-Angulo E. K. Reasons for choosing dentistry as a career: a study involving male and female first-year students in Peru. *European Journal of Dental Education*, 2006, vol. 10, issue 4, pp. 236–241. DOI: <https://doi.org/10.1111/j.1600-0579.2006.00422.x>
6. Brown M. M. Caribbean first-year teachers' reasons for choosing teaching as a career. *Journal of Education for Teaching*, 1992, vol. 18, issue 2, pp. 185–195. DOI: <https://doi.org/10.1080/0260747920180207>
7. Cullen J. B., Jacob B. A., Levitt S. D. The impact of school choice on student outcomes: an analysis of the Chicago Public Schools. *Journal of Public Economics*, 2005, vol. 89, issue 5-6, pp. 729–760. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.jpubeco.2004.05.001>
8. Galotti K. M., Ciner E., Altenbaumer H. E., Geerts H. J., Rupp A., Woulfe J. Decision-making styles in a real-life decision: Choosing a college major. *Personality and Individual Differences*, 2006, vol. 41, issue 4, pp. 629–639. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.paid.2006.03.003>



9. Ginzberg E. Toward a theory of occupational choice: A restatement. *The Career Development Quarterly*, 1972, vol. 20, issue 3, pp. 2–9. DOI: <https://doi.org/10.1002/j.2164-585X.1972.tb02037.x>
10. Greene M. J. Gifted adrift? Career counseling of the gifted and talented. *Roepers Review*, 2003, vol. 25, issue 2, pp. 66–72. DOI: <https://doi.org/10.1080/02783190309554201>
11. Hays R. B. Choosing a career in general practice: the influence of medical schools. *Medical Education*, 1993, vol. 27, issue 3, pp. 254–258. DOI: <https://doi.org/10.1111/j.1365-2923.1993.tb00265.x>
12. Holland J. L. *Making vocational choices: A theory of vocational personalities and work environments*. Odessa: Psychological Assessment Resources Publ., 1997. [Google Scholar](#)
13. Jacobs J. A., Ahmad S., Sax L. J. Planning a Career in Engineering: Parental Effects on Sons and Daughters. *Social Sciences*, 2017, vol. 6, no. 1, pp. 2. DOI: <https://doi.org/10.3390/socsci6010002>
14. Karron R. A., Singleton R. J., Bulkow L., Parkinson A., Kruse D., DeSmet I., Indorf C., Petersen K.M., Leombruno D., Hurlburt D., Santosham M., Harrison L. Severe respiratory syncytial virus disease in Alaska Native children. *The Journal of Infectious Diseases*, 1999, vol. 180, issue 1, pp. 41–49. DOI: <https://doi.org/10.1086/314841>
15. Kirko V. I., Malakhova E. V., Pack N. I. Education for the Future: New Strategies of Distance Education for the Universities of Eastern Siberia. *Turkish Online Journal of Distance Education*. 2014. Vol. 15, № 4. P. 23–33. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=23994510>
16. Koptseva N. P., Kirko V. I. The Impact of Global Transformations on the Processes of Regional and Ethnic Identity of Indigenous Peoples Siberian Arctic. *Mediterranean Journal of Social Sciences*, 2015, vol. 6, no. 3 S5, pp. 217–223. DOI: <https://doi.org/10.5901/mjss.2015.v6n3s5p217>
17. Koptseva N. P., Reznikova K. V. Refinement of the causes of ethnic migration North Selkups based on the historical memory of indigenous ethnic groups Turukhansk district of Krasnoyarsk Krai. *Bylye gody*, 2015, vol. 38, issue 4, pp. 1028–1038. URL: http://www.bg.sutr.ru/journals_n/1449044743.pdf
18. Lannes D., Flavoni L., De Meis L. The concept of science among children of different ages and cultures. *Biochemical Education*, 1998, vol. 26, issue 3, pp. 199–204. DOI: [https://doi.org/10.1016/S0307-4412\(98\)00083-1](https://doi.org/10.1016/S0307-4412(98)00083-1)
19. Montmarquette C., Cannings K., Mahseredjian S. How do young people choose college majors?. *Economics of Education Review*, 2002, vol. 21, issue 6, pp. 543–556. DOI: [https://doi.org/10.1016/S0272-7757\(01\)00054-1](https://doi.org/10.1016/S0272-7757(01)00054-1)
20. Stevens K. A., Walker E. A. Choosing a career: why not nursing for more high school seniors?. *Journal of Nursing Education*, 1993, vol. 32, no. 1, pp. 13–17. URL: <https://www.healio.com/nursing/journals/jne/1993-1-32-1/%7Bfeaae55b-5493-49d9-8b48-27707d91bd5a%7D/choosing-a-career-why-not-nursing-for-more-high-school-seniors>
21. Wendel T. M., Godellas C. V., Prinz R. A. Are there gender differences in choosing a surgical career?. *Surgery*, 2003, vol. 134, issue 4, pp. 591–596. DOI: [https://doi.org/10.1016/S0039-6060\(03\)00304-03](https://doi.org/10.1016/S0039-6060(03)00304-03)

Submitted: 01 August 2017 Accepted: 03 November 2017 Published: 30 December 2017



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).



© С. Н. Фортыхина, Л. Н. Павлова

DOI: [10.15293/2226-3365.1706.02](https://doi.org/10.15293/2226-3365.1706.02)

УДК 373+378

ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ САМООПРЕДЕЛЕНИЕ ВЫПУСКНИКОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗА

С. Н. Фортыхина, Л. Н. Павлова (Челябинск, Россия)

Проблема и цель. Статья посвящена проблеме взаимосвязи между профессиональным самоопределением и мотивацией трудовой деятельности выпускников педагогического вуза. Целью статьи является представление результатов исследования взаимосвязи между показателями профессионального самоопределения и типами мотивации трудовой деятельности студентов вуза.

Методология. Основой изучения профессионального самоопределения студентов стала опора на следующие методологические подходы: системный, деятельностный, компетентностный, информационный, процессный и аксиологический. Эти подходы позволяют рассматривать исследуемую проблему взаимосвязи между показателями профессионального самоопределения и типами мотивации трудовой деятельности выпускников в рамках профессиональной подготовки студентов педагогического вуза, следовательно, значимым является уровень формирования профессиональных компетенций. Авторы отмечают, что при рассмотрении темы профессионального самоопределения выпускников педагогического вуза были применены в качестве методов анализ, синтез, сравнение и обобщение, а также следующие методики: методика изучения статусов профессиональной идентичности; опросник профессиональных склонностей; опросник профессиональной готовности; методика мотивации профессиональной деятельности. Степень взаимосвязи между показателями профессионального самоопределения и типами мотивации трудовой деятельности выпускников педагогического вуза определялась при помощи критерия корреляции Пирсона. К исследованию было привлечено 735 выпускников Южно-Уральского государственного гуманитарно-педагогического университета.

Результаты. В статье представлены основные результаты исследования взаимосвязи между показателями профессионального самоопределения и типами мотивации трудовой деятельности студентов выпускных курсов Южно-Уральского государственного гуманитарно-педагогического университета. По итогам исследования было выявлено, что студенты данного педагогического вуза осознанно определили путь профессионального развития, больше трети студентов из числа опрошенных склонны к работе с людьми, что связано с процессом управления, воспитания и обучения, а также характеризуются склонностью к плано-экономическим

Фортыхина Светлана Николаевна – кандидат педагогических наук, старший преподаватель кафедры педагогики, психологии и предметных методик, Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет.

E-mail: fortyginasn@cspu.ru

Павлова Лариса Николаевна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры подготовки педагогов профессионального образования и предметных дисциплин, Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет.

E-mail: pavlovaln@cspu.ru



видам деятельности, требующей собранности и аккуратности. Уровень профессиональной готовности у большинства участников опроса определяется высокими значениями, которые соответствуют типу профессии «человек – человек», тем самым подтверждая готовность к выполнению трудовой педагогической деятельности. Следовательно, показатели результатов исследования характеризуют высокий уровень профессиональной идентичности выпускников педагогического вуза.

Корреляционный анализ демонстрирует высокие показатели профессионального самоопределения, которые характеризуются внешней положительной мотивацией. Это свидетельствует о том, что студенты ориентированы на потребность в достижении социального престижа, получении социальных гарантий и денежного заработка. Сформированная внешняя отрицательная мотивация у выпускников вуза связана с представлениями о жесткой организации труда и регламенте работы. Фактором успешного и осознанного самоопределения выпускников педагогического вуза является воспитательное пространство вуза, которое представляет собой систему научно-практического комплекса.

Заключение. Авторами была подтверждена гипотеза исследования о том, что показатели профессионального самоопределения связаны с типами мотивации трудовой деятельности выпускников педагогического вуза. Установлено, что высокие показатели профессионального самоопределения сопряжены с внешней положительной мотивацией студентов выпускных курсов очного отделения Южно-Уральского государственного гуманитарно-педагогического университета. Низкие значения показателей профессионального самоопределения связаны с представлениями выпускника о собственном уровне готовности к профессии: неуверенность, неудачный опыт прохождения практики, отрицательное влияние окружающих на мнение выпускника.

Ключевые слова: профессиональное самоопределение; профессиональная идентичность; профессиональная готовность; профессиональные склонности; мотивация трудовой деятельности; выпускник педагогического вуза; профессиональные компетенции.

Постановка проблемы

Политические и экономические изменения современного мира и отдельно взятых стран повлекли за собой ряд проблем, связанных с психологией трудовых отношений. Одной из актуальных проблем профессиональной подготовки студентов педагогического вуза выступает проблема психолого-педагогического сопровождения профессионального самоопределения выпускников, которая проявляется в трудовой сфере, а в первую очередь – в педагогической отрасли, поэтому ориентация образовательного процесса педагогиче-

ского вуза на активизацию профессионального самоопределения студентов служит необходимостью формирования системы научно-практического комплекса [20–22].

Анализ отечественной и зарубежной литературы раскрывает многообразие научных подходов к изучению проблемы профессионального самоопределения выпускников вуза [11; 13]. В отечественных исследованиях вопрос профессионального самоопределения рассматривали такие ученые как Л. П. Бурцева [12], Г. А. Герцог [18], Л. И. Кобышева [15], Д. И. Ляхов¹, Н. А. Пахтусова [18], М. Г. Угарова [23], Т. М. Харламова [24] и др.

¹ Ляхов Д. И. Структурные особенности миграции специалистов // Актуальные проблемы современной науки: сб. ст. – 2004. – Вып. 4. – С. 107–110.



Так, Т. М. Харламова изучала особенности психологической структуры профессионального самоопределения выпускников педагогического вуза, выделив симптомокомплексы профессиональных предпочтений и индивидуально-психологических особенностей выпускников. Она предлагает на стадии профессионального самоопределения студентов на основе тестирования формировать программу развития качеств личности, требуемых профессией [25]. Профессиональное самоопределение выпускников вузов на рынке труда в социологии изучал Д. И. Ляхов. Целью его работы было исследование потенциальных возможностей реализации вариантов социально-профессионального самоопределения молодых специалистов как субъектов рынка труда. Он считает, что рынок труда оказывает существенное влияние на процесс профессиональной социализации выпускников вузов.

Л. П. Бурцева занималась изучением проблемы педагогического управления развитием профессионального самоопределения студентов педагогического вуза. Она считает педагогическое управление явлением, которое обеспечивает создание организационно-педагогических условий развития профессионального самоопределения студентов [12]. Л. И. Кобышева рассматривала вопрос об организации профессионального самоопределения студентов в условиях вуза [14]. Автор предложил программу, целью которой является повышение эффективности профессионального самоопределения студентов педагогического вуза в форме психолого-педагогической помощи.

Н. А. Пахтусова в своей работе «Исследование перспектив трудоустройства выпускников педагогического вуза» отметила, что профессиональное самоопределение обозначено условиями следующего порядка: разоча-

рование в будущей профессии в процессе обучения, результаты учебной и производственной педагогических практик, некорректное отношение руководителей учреждений к практикантам и молодым специалистам [19]. В работе М. Г. Угаровой отмечается, что содержание профессионального самоопределения студентов меняется в зависимости от фазы профессионального становления; процесс профессионального самоопределения имеет цикличность [23].

Вопрос профессионального самоопределения зарубежные ученые в своих исследованиях рассматривали с точки зрения профессионального развития и профориентации [7–9]. Так, американский психолог Д. Сьюпер полагал, что непрерывно чередующиеся выборы и есть процесс профессионального развития, который является составной частью общего развития личности. Проблему профессионального развития он рассматривал в соответствии с пятью возрастными этапами: роста, исследования, утверждения, поддерживания и спада, а проблему выбора профессии – через внедрение «Я-концепции». По мнению других исследователей, проблема профессионального развития характеризуется установлением соответствия между типом личности и типом профессиональной среды, где личность определяется склонностью к определенной должности и к положению в иерархии профессий [16].

Мы рассмотрели факт представления в теории вопроса профессионального самоопределения выпускников педагогического вуза, проблему связи между профессиональной идентичностью, уровнем мотивации трудовой деятельности и профессиональной готовностью. Тема исследования находится на стыке наук профессиональной педагогики и психологии. Указанные положения определяют актуальность статьи на научно-теоретическом уровне. Целью нашей статьи является описание



результатов исследования взаимосвязи между показателями профессионального самоопределения и типами мотивации трудовой деятельности студентов выпускных курсов очного отделения Южно-Уральского государственного гуманитарно-педагогического университета.

Методология исследования

Исследование проблемы профессионального самоопределения выпускников педагогического вуза основывается на методологических подходах. Профессиональное самоопределение выпускников педагогического вуза реализуется на системных действиях [6]. Обратим внимание на систему внутренних связей и взаимодействий, а также характеристику действий по решению проблемы профессионального самоопределения выпускников педагогического вуза. При рассмотрении данного вопроса тема профессиональной компетентности становится одной из ведущих [2; 4]. При решении проблемы профессионального самоопределения выступает задача формирования информационного поля. Процесс профессионального самоопределения выпускников педагогического вуза, как показывает опыт, многоступенчатый и характеризуется ценностно-смысловыми личностными и профессиональными ориентирами [1; 5; 17].

Таким образом, проблема профессионального самоопределения выпускников педагогического вуза рассматривается при совокупности системного, деятельностного, компетентностного, информационного, процессного и аксиологического подходов. Совокупность этих подходов образует целостную систему профессиональной подготовки, ориентированную на грамотного специалиста, готового решать поставленные задачи, связанные с различными видами деятельности по выбранной специальности и адаптированному к производственной деятельности.

В исследовании был использован ряд общенаучных и специальных методов: анализ, синтез, сравнение, обобщение. Метод анализа использовался для мысленного разделения профессионального самоопределения и мотивации трудовой деятельности на части и выделении коллизий [3; 10]. Метод синтеза предполагал соединение нескольких элементов профессионального самоопределения в один компонент. Метод сравнения осуществлялся при помощи сравнительного анализа нескольких источников информации и выявления схожих и противоположных мнений об указанной проблеме. Метод обобщения предполагал получение выводов об общих свойствах сформулированной проблемы.

Для изучения влияния психолого-педагогического сопровождения на динамику формирования профессионального самоопределения и трудовой мотивации у студентов вуза мы выбрали методики, которые отвечают смысловому содержанию структуры целомотивационного комплекса личности: методика изучения статусов профессиональной идентичности (А. А. Азбель, А. Г. Грецов); опросник профессиональных склонностей Л. Йовайши (модификация Г. В. Резапкиной); опросник профессиональной готовности (ОПГ) (Л. Н. Кабардова); методика мотивации профессиональной деятельности (К. Замфир в модификации А. А. Реана).

С целью изучения статусов профессиональной идентичности выпускников была использована методика А. А. Азбель, А. Г. Грецова. Опросник позволяет выявить четыре статуса профессиональной идентичности (неопределенная профидентичность, навязанная профидентичность, мораторий профидентичности, сформированная профидентичность).

Для выявления профессиональных склонностей среди студентов с разными стратегиями поведения мы использовали тест на



определение профессиональных склонностей Л. Йовайши в модификации Г. В. Резапкиной, позволяющий выявить одну из пяти склонностей респондентов на конкретную сферу профессиональной деятельности.

В основу опросника профессиональной готовности Л. Н. Кабардовой положен принцип самооценки студентами своих возможностей в реализации необходимых умений (учебных, трудовых и т. д.), своего эмоционального отношения, сформированного в результате приобретения личного опыта.

Для исследования мотивов профессиональной деятельности была использована методика «Мотивация профессиональной деятельности» (К. Замфир в модификации А. А. Реана). Методика позволяет выявлять доминирующие потребности работника, удовлетворение которых в последствие может привести к положительной стимуляции его трудовой деятельности. Для проведения статистического анализа полученных данных был использован статистический метод обработки информации: корреляционный анализ.

Результаты исследования

В ходе исследования мы провели диагностические методики. Первой была использована методика изучения статусов профессиональной идентичности (А. А. Азбель, А. Г. Грецова). В исследовании приняло участие 735 выпускников Южно-Уральского государственного гуманитарно-педагогического университета. Результаты исследования свидетельствуют о сформированной профессиональной идентичности 58 % респондентов. Это означает, что студенты сделали правильный выбор дальнейшего профессионального развития, самостоятельно сформировали систему знаний о себе и о своих профессиональных ценностях.

По результатам исследования профессиональных склонностей (опросник Л. Йовайши) были получены следующие результаты: для 31 % студентов характерна склонность к работе с людьми, что объясняется временем социализации и построением взаимоотношений с другими людьми. На втором месте по значимости у студентов-выпускников преобладает склонность к плано-экономическим видам деятельности (21,5 %), склонность к практической деятельности продемонстрировали 17,5 % студентов, интеллектуальной – 12,5 % и эстетической – 10 %, на последнем месте по значимости – склонность к экстремальным видам деятельности (7,5 %).

С помощью опросника профессиональной готовности Л. Н. Кабардовой были получены следующие результаты: 27 % респондентов относятся к профессиональной сфере «человек – знак», 20 % студентов относят себя к сфере «человек – техника», 8 % выпускников соответствуют сфере «человек – природа», 12 % студентов соотносят себя с «человек – художественный образ» и самый большой процент (33 %) студентов относит себя к профессиональной сфере «человек – человек».

В результате проведенного нами исследования мотивации профессиональной деятельности студентов по методике К. Замфир в модификации А. А. Реана было выявлено, что у 33 % студентов ведущая внутренняя мотивация трудовой деятельности. Этим студентам свойственно ориентироваться на общественную и личную значимость профессиональной деятельности. У 53 % студентов наблюдается ведущая внешняя положительная мотивация. Для них свойственно материальное стимулирование в трудовой деятельности. Отрицательная внешняя мотивация присуща 14 % студентов, т. е. мотивами их трудовой деятельности являются критика, порицание и дру-



гие негативные меры. Таким образом, исследование мотивации профессиональной деятельности у студентов выявило, что большинство студентов ориентированы на внешнее стимулирование их трудовой деятельности.

Составной частью нашей исследовательской работы являлось проведение опроса с целью выявления особенностей профессиональной мотивации студентов, которые планировали участвовать в конкурсе «Педагогический дебют» на университетском уровне. Это мероприятие входит в систему научно-практического комплекса воспитательного пространства вуза. Результаты опроса показали, что существенными мотивами в профессиональной деятельности оказались мотивы собственного труда (43 %) и мотивы самоутверждения в труде (57 %)². В работе они видят, прежде всего, возможность удовлетворить свои притязания вне зависимости от интересов коллег. С нашей точки зрения, этот мотив является главенствующим на начальном этапе профессионального самоопределения.

Для того чтобы подтвердить, что связь между данными параметрами действительно есть, и она значимая, мы провели статистическую обработку данных при помощи критерия корреляции Пирсона. Полученные результаты свидетельствуют о положительном уровне связи между уровнем мотивации трудовой деятельности и профессиональной идентичностью и готовностью. Результаты дают основания предполагать, что профессиональный выбор

совершен большинством студентов сознательно и в большинстве случаев характеризует профессиональную направленность выпускников вуза³. Это положение подкреплено результатами трудоустройства выпускников педагогического вуза на основании мониторинга эффективности деятельности образовательной организации высшего образования и составляет 80 % при пороговом значении по РФ 75 %.

Следовательно, можем констатировать, что есть взаимосвязь между профессиональным самоопределением и мотивацией трудовой деятельности выпускников педагогического вуза.

Обсуждение

Профессиональное самоопределение выпускников Южно-Уральского государственного гуманитарно-педагогического вуза сформировано и апробируется на протяжении пяти лет, представляет собой систему научно-практического комплекса: целевой проект вуза «Достижение наивысшей готовности выпускников к профессиональной деятельности и профессиональному саморазвитию», научное осмысление модели профессиональной социализации молодых специалистов – выпускников педагогического вуза, основанной на применении современных технологий сетевого взаимодействия и практики ее реализации⁴.

Заключение

В результате исследования было установлено, что показатели профессионального

² Павлова Л. Н. Опыт адаптации в педагогической профессии: результаты опроса выпускников вуза // Modern scientific potential – 2015: materials of the XI International scientific and practical conference. – 2015. – Vol. 15. – P. 36–38.

³ Глазырина Л. А., Павлова Л. Н. Концепт «трудоустройство» как отражение профессиональной готовности выпускника вуза: опыт Челябинского государственного педагогического университета // Спрос и

предложение на рынке труда образовательных услуг в регионах России. – 2015. – С. 47–54.

⁴ Фортыхина С. Н. Профессиональная социализация выпускников челябинского государственного педагогического университета: тьюторская практика // Профессиональное самоопределение молодежи инновационного региона: проблемы и перспективы. – 2016. – С. 336–338.



самоопределения связаны с типами мотивации трудовой деятельности выпускников педагогического вуза. Выявлено, что высокие показатели профессионального самоопределения сопряжены с внешней положительной мотивацией студентов выпускных курсов очного отделения Южно-Уральского государственного гуманитарно-педагогического университета. Это характеризуется тем, что студенты ориентированы на потребность в достижении социального престижа, получение социальных гарантий и денежного заработка. Низкие значения показателей профессионального самоопределения связаны с представлениями выпускника о собственном уровне готовности к профессии: неуверенность, неудачный опыт

прохождения практики, отрицательное влияние окружающих на мнение выпускника.

Профессиональное самоопределение выпускников педагогического вуза мы определяем как систему воспитательного пространства, реализуемую при определенных условиях. Условиями профессионального самоопределения выпускников педагогического вуза называем мониторинг профессиональной направленности студентов, работа по профессиональной ориентации студентов, профессиональная социализация выпускников вуза.

Итог научного исследования подкрепляется результатами трудоустройства выпускников и их профессиональной успешностью.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. **Cano-García F. J., Padilla-Muñoz E. M., Carrasco-Ortiz M. A.** Personality and contextual variables in teacher burnout // *Personality and Individual Differences*. – 2005. – Vol. 38, Issue 4. – P. 929–940. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.paid.2004.06.018>
2. **Jansen in de Wal J., den Brok P. J., Hooijer J. G., Martens R. L., van den Beemt A.** Teachers' engagement in professional learning: Exploring motivational profiles // *Learning and Individual Differences*. – 2014. – Vol. 36. – P. 27–36. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2014.08.001>
3. **Deci E. L.** Intrinsic Motivation and Self-Determination // *Encyclopedia of Applied Psychology*. – Amsterdam: Elsevier, 2004. – P. 437–448. DOI: <https://doi.org/10.1016/B0-12-657410-3/00689-9>
4. **Durksen T. L., Klassen R. M., Daniels L. M.** Motivation and collaboration: The keys to a developmental framework for teachers' professional learning // *Teaching and Teacher Education*. – 2017. – Vol. 67. – P. 53–66. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.05.011>
5. **Gottschling J., Hahn E., Maas H., Spinath F. M.** Explaining the relationship between personality and coping with professional demands: Where and why do optimism, self-regulation, and self-efficacy matter? // *Personality and Individual Differences*. – 2016. – Vol. 100. – P. 49–55. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.paid.2016.03.085>
6. **Hrbackova K., Suchankova E.** Self-Determination Approach to Understanding of Motivation in Students of Helping Professions // *Procedia – Social and Behavioral Sciences*. – 2016. – Vol. 217. – P. 688–696. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2016.02.120>
7. **Ibănescu A.** How Do Novice Specialists in Human Resources Develop their Professional Identity? // *Procedia – Social and Behavioral Sciences*. – 2015. – Vol. 187. – P. 596–600. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.03.111>
8. **Kalymbetova E. K., Duisenbekov D. D., Arynbaeva G. M., Zholdassova M. K., Baimoldina L. O., Sadykova N. M.** Psychological Features of Personality Training for Professional Activity // *Procedia – Social and Behavioral Sciences*. – 2015. – Vol. 171. – P. 263–267. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.01.120>



9. **Latygovskaya T., Bukharina Zh., Chubik A.** Professionalism as a Generalized Typical Model of a Professional in the Higher Education System // *Procedia – Social and Behavioral Sciences*. – 2015. – Vol. 206. – P. 374–377. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.10.068>
10. **Story P. A., Hart J. W., Stasson M. F., Mahoney J. M.** Using a two-factor theory of achievement motivation to examine performance-based outcomes and self-regulatory processes // *Personality and Individual Differences*. – 2009. – Vol. 46, Issue 4. – P. 391–395. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.paid.2008.10.023>
11. **Valitova E., Starodubtsev V., Goryanova L.** Formative Personalisation of Students' Self-Determination and Employability // *Procedia – Social and Behavioral Sciences*. – 2015. – Vol. 214. – P. 739–747. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.11.706>
12. **Бурцева Л. П.** Педагогическое управление развитием самопроцессов у студентов в образовательном процессе вуза // *Фундаментальные исследования*. – 2005. – № 3. – С. 82–83.
13. **Глазырина Л. А., Павлова Л. Н.** По проблеме трудоустройства // *Ректор вуза*. – 2014. – № 3. – С. 14–19.
14. **Кобышева Л. И., Кротова А. П.** Самоопределение как условие становления профессионализма будущих педагогов // *Общество: социология, психология, педагогика*. – 2012. – № 2. – С. 95–103.
15. **Кобышева Л. И.** Психолого-педагогическая поддержка профессионального самоопределения студентов вуза // *Общество: социология, психология, педагогика*. – 2014. – № 4. – С. 40–46.
16. **Кондаков И. М., Сухарев А. В.** Методологические основания зарубежных теорий профессионального развития // *Вопросы психологии*. – 1989. – № 5. – С. 158–164.
17. **Павлова Л. Н.** Проблема реализации управленческой компетентности педагога на примере программного обеспечения воспитательной деятельности // *Казанский педагогический журнал*. – 2015. – № 5-1 (112). – С. 39–43.
18. **Пахтусова Н. А., Герцог Г. А.** Исследование профессиональных намерений выпускников профессионально-педагогического вуза // *Современные проблемы науки и образования*. – 2016. – № 6. – С. 437.
19. **Пахтусова Н. А.** Исследование перспектив трудоустройства выпускников педагогического вуза // *Гуманитарные науки*. – 2017. – № 3 (39). – С. 128–134.
20. **Прошин И. А., Прошин Д. И., Прошина Р. Д.** Представление модели обучающегося как интеллектуальной системы управления // *Академия профессионального образования*. – 2008. – № 4. – С. 20–26.
21. **Прошин Д. И., Прошина Р. Д.** Принципы системной организации профессиональной подготовки в вузе // *Педагогическое образование и наука*. – 2009. – № 10. – С. 76–78.
22. **Садырин В. В., Яковлева Н. О., Трубайчук Л. В., Тюмасева З. И., Потапова М. В., Уварина Н. В., Соколова Н. А., Колбин Р. В., Глазырина Л. А.** Профессиональная социализация выпускников педагогических вузов на основе использования современных технологий сетевого взаимодействия: монография. – Челябинск: Изд-во Чел. гос. пед. ун-та, 2013. – 293 с.
23. **Угарова М. Г.** Профессиональное самоопределение студентов педагогического вуза // *Вестник Костромского государственного университета им. А. Н. Некрасова*. – 2005. – Т. 11, № 10. – С. 77–81.
24. **Харламова Т. М.** Профессиональное самоопределение выпускников педагогического университета // *Успехи современного естествознания*. – 2008. – № 2. – С. 64–66.
25. **Харламова Т. М.** Значимые качества профессионализма с точки зрения работодателя и выпускника педагогического вуза // *Современные наукоемкие технологии*. – 2008. – № 1. – С. 20.



DOI: [10.15293/2226-3365.1706.02](https://doi.org/10.15293/2226-3365.1706.02)

Svetlana Nikolayevna Fortygina, Candidate of Pedagogical Sciences, Senior Lecturer of Pedagogy, Psychology and Subject Methodologies Department, South-Ural State Humanitarian Pedagogical University, Chelyabinsk, Russian Federation.

ORCID ID: <http://orcid.org/0000-0002-1051-9960>

E-mail: fortyginasn@cspu.ru

Larisa Nikolayevna Pavlova, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Training Teachers of Vocational Training and Subject Methodologies Department, South-Ural State Humanitarian Pedagogical University, Chelyabinsk, Russian Federation.

ORCID ID: <http://orcid.org/0000-0002-0418-3778>

E-mail: pavlovaln@cspu.ru

Professional identification of pedagogical university graduates

Abstract

Introduction. The paper is devoted to the problem of interrelation between professional identification and work motivation of pedagogical university graduates. The purpose of the study is to reveal the interrelation between the indicators of professional identification and the types of students' work motivation.

Materials and Methods. The study is based on the following methodological approaches: system, activity, competence, information, process and axiological. These approaches have allowed the authors to consider the problem within the framework of initial teacher education. Therefore, the level of formation of professional competencies is considered as significant. The study explores professional identification of pedagogical university graduates using such research methods as analysis, synthesis, comparison and generalization; as well as the following methodologies: the methodology of studying the status of professional identity, the questionnaire of professional inclinations, the questionnaire of professional readiness, and the methodology of professional motivation. The degree of interrelation between the indicators of professional identification and the types of graduates' work motivation was determined using the Pearson correlation criterion. The study involved 735 graduates of South Ural State Humanitarian Pedagogical University.

Results. The results of the study revealed that students of South Ural State Humanitarian Pedagogical University deliberately chose the path of professional development. More than a third of the respondents are inclined to work with people, which is significant for such professional fields as management, education and training; they are also inclined to planning and economic activities, requiring consistency and accuracy. The majority of the surveyed demonstrated high levels of professional readiness, corresponding to the "person-person" professional type. Correlation analysis has shown high indicators of professional identification, which are characterized by positive external motivation. It indicates that students are oriented towards achieving social prestige, receiving social guarantees and money earnings. External negative motivation of pedagogical university graduates is associated with rigid work organization and work regulations. The factor, contributing to successful and conscious professional identification of pedagogical university graduates, is the educational space of the university, which is a complex scientific and practical system.



Conclusions. *The authors confirmed the hypothesis of the study that there is a correlation between pedagogical university graduates' professional identification and types of their work motivation. It is established that high indicators of professional identification are associated with positive external motivation of senior full-time students at South Ural State Humanitarian Pedagogical University. Low indicators of professional identification are associated with graduates' ideas of their professional readiness: uncertainty, negative experience of work placements, and negative external influence.*

Keywords

Professional self-determination; Professional identity; Professional readiness; Professional tendencies; Motivation of working life; Graduate of a pedagogical university; Professional competence.

REFERENCES

1. Cano-García F. J., Padilla-Muñoz E. M., Carrasco-Ortiz M. A. Personality and contextual variables in teacher burnout. *Personality and Individual Differences*, 2005, vol. 38, issue 4, pp. 929–940. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.paid.2004.06.018>
2. Jansen in de Wal J., den Brok P. J., Hooijer J. G., Martens R. L., van den Beemt A. Teachers' engagement in professional learning: Exploring motivational profiles. *Learning and Individual Differences*, 2014, vol. 36, pp. 27–36. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2014.08.001>
3. Deci E. L. Intrinsic Motivation and Self-Determination. *Encyclopedia of Applied Psychology*. Amsterdam, Elsevier Publ., 2004, pp. 437–448. DOI: <https://doi.org/10.1016/B978-0-12-809324-5.05613-3>
4. Durksen T. L., Klassen R. M., Daniels L. M. Motivation and collaboration: The keys to a developmental framework for teachers' professional learning. *Teaching and Teacher Education*, 2017, vol. 67, pp. 53–66. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.05.011>
5. Gottschling J., Hahn E., Maas H., Spinath F. M. Explaining the relationship between personality and coping with professional demands: Where and why do optimism, self-regulation, and self-efficacy matter? *Personality and Individual Differences*, 2016, vol. 100, pp. 49–55. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.paid.2016.03.085>
6. Hrbackova K., Suchankova E. Self-Determination Approach to Understanding of Motivation in Students of Helping Professions. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 2016, vol. 217, pp. 688–696. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2016.02.120>
7. Ibănescu A. How Do Novice Specialists in Human Resources Develop their Professional Identity? *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 2015, vol. 187, pp. 596–600. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.03.111>
8. Kalymbetova E. K., Duisenbekov D. D., Arynbaeva G. M., Zholdassova M. K., Baimoldina L. O., Sadykova N. M. Psychological Features of Personality Training for Professional Activity. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 2015, vol. 171, pp. 263–267. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.01.120>
9. Latygovskaya T., Bukharina Zh., Chubik A. Professionalism as a Generalized Typical Model of a Professional in the Higher Education System. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 2015, vol. 206, pp. 374–377. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.10.068>
10. Story P. A., Hart J. W., Stasson M. F., Mahoney J. M. Using a two-factor theory of achievement motivation to examine performance-based outcomes and self-regulatory processes. *Personality and Individual Differences*, 2009, vol. 46, issue 4, pp. 391–395. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.paid.2008.10.023>
11. Valitova E., Starodubtsev V., Goryanova L. Formative Personalisation of Students' Self-Determination and Employability. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 2015, vol. 214, pp. 739–747. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.11.706>



12. Burtseva L. P. Pedagogical management of the development of self-processes among students in the educational process of the university. *Basic Research*, 2005, no. 3, pp. 82–83. (In Russian) URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=10435423>
13. Glazyrina L. A., Pavlova L. N. On the issue of employment. *Rector of the university*, 2014, no. 3, pp. 14–19. (In Russian) URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=21858240>.
14. Kobysheva L. I., Krotova A. P. Self-Determination as a Condition for Professionalism Development of Future Teachers. *Society: Sociology, Psychology, Pedagogy*, 2012, no. 2, pp. 95–103. (In Russian) URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=17769273>
15. Kobysheva L. I. Psycho-Pedagogical Support of University Students' Professional Self-Determination. *Society: Sociology, Psychology, Pedagogy*, 2014, no. 4, pp. 40–46. (In Russian) URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=22673894>
16. Kondakov I. M., Sukharev A. V. Methodological basis of foreign theories of professional development. *Psychological Questions*, 1989, no. 5, pp. 158–164. (In Russian) URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=22914310>
17. Pavlova L. N. The problem of implementation of the management competence of the teacher through the teachware of educating activity. *Kazan Pedagogical Journal*, 2015, no. 5-1 (112), pp. 39–43. (In Russian) URL: https://elibrary.ru/full_text.asp?id=24365436
18. Pakhtusova N. A., Gertsog G. A. A Study of Professional Intentions of Graduates – Professional-Pedagogical University. *Modern Problems of Science and Education*, 2016, no. 6, p. 437. (In Russian) URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=27695265>
19. Pakhtusova N. A. Investigation of Employment Prospects for Graduates of Pedagogical University. *Humanities*, 2017, no. 3 (39), pp. 128–134. (In Russian) URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=29924197>
20. Proshin I. A., Proshin D. I., Proshina R. D. Presentation of the model of a student as an intellectual management system. *Academy of Professional Education*, 2008, no. 4, pp. 20–26. (In Russian) URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=25849752>
21. Proshin D. I., Proshina R. D. Principles of the System Organization of Vocational Training at Higher School. *Pedagogical Education and Science*, 2009, no. 10, pp. 76–78. (In Russian) URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=17060346>
22. Sadyrin V. V., Yakovleva N. O., Trubaychuk L. V., Tyumaseva Z. I., Potapova M. V., Uvarina N. V., Sokolova N. A., Kolbin R. V., Glazyrina L. A. *Professional socialization of graduates of the pedagogical universities on the basis of using modern technologies of networking*. Monograph. Chelyabinsk, Chelyabinsk State Pedagogical University Publ., 2013, 293 p. (In Russian) URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=21531839>.
23. Ugarova M. G. Professional self-determination of students of the pedagogical university. *Bulletin of Nekrasov Kostroma State University*, 2005, vol. 11, no. 10, pp. 77–81. (In Russian) URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=21143901>
24. Kharlamova T. M. Professional self-determination of graduates of the Pedagogical University. *Progress in Modern Natural Science*, 2008, no. 2, pp. 64–66. (In Russian) URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=9947332>
25. Kharlamova T. M. Significant qualities of professionalism from the point of view of the employer and graduate of the pedagogical university. *Modern High Technologies*, 2008, no. 1, p. 20. (In Russian) URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=9926651>

Submitted: 23 June 2017 Accepted: 03 November 2017 Published: 30 December 2017



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. Мурашова, С. А. Комиссаров, Лю Дэпэй, Б. О. Майер

DOI: [10.15293/2226-3365.1706.03](https://doi.org/10.15293/2226-3365.1706.03)

УДК 372.879.6

ЭТАПЫ ОСВОЕНИЯ НАВЫКОВ ТАЙЦЗИЦЮАНЬ И УРОВНИ УПРАВЛЕНИЯ ДВИЖЕНИЯМИ ЧЕЛОВЕКА

А. В. Мурашова, С. А. Комиссаров (Новосибирск, Россия),
Лю Дэпэй (Гуанчжоу, Китай), Б. О. Майер (Новосибирск, Россия)

Проблема и цель. Проблема исследования заключается в противоречии между описанием методики преподавания тайцзицюань на основе традиционных китайских представлений, таких как циркуляция «ци», взаимопревращения «инь» и «ян», развиваемой китайскими специалистами, и базовыми положениями биомеханики и физиологии движений человека, на которых основывается педагогика физической культуры и спорта в европейской парадигме.

Цель статьи заключается в проведении сравнительного анализа модели преподавания тайцзицюань, разработанной на факультете ушу Пекинского университета спорта, и отечественной педагогической традиции в области физической культуры и спорта, которая основывается на концепции уровней управления движениями человека, обоснованной Н. А. Бернштейном.

Методология. В основе методологии данного исследования лежит детальное пошаговое сопоставление указанной китайской методики преподавания с базовыми принципами психофизиологии управления движениями человека, разработанными Н. А. Бернштейном, и применяемыми в отечественной педагогике физической культуры и спорта.

Результаты. Выявлено, что несмотря на семантику описания в традиционно китайских терминах модели преподавания тайцзицюань, разработанной в Пекинском университете спорта, тренировочный процесс методически построен в соответствии с основными принципами педагогики физической культуры и спорта, базирующимися на основе концепции уровней управления движениями человека Н. А. Бернштейна, где последовательно прорабатываются все уровни, начиная с эволюционно более древних и заканчивая специфическими, присущими исключительно высшим млекопитающим и человеку.

Мурашова Арина Викторовна – аспирант, Новосибирский государственный педагогический университет.

E-mail: arvimu@mail.ru

Комиссаров Сергей Александрович – кандидат исторических наук, профессор кафедры востоковедения, Новосибирский государственный университет, старший научный сотрудник, Институт археологии и этнографии СО РАН.

E-mail: sergai@mail.ru

Лю Дэпэй – доктор социологии, профессор, Институт физической культуры НОАК, генерал-майор (в запасе).

E-mail: depeiliu1947@21cn.com

Майер Борис Олегович – доктор философских наук, профессор кафедры права и философии, проректор по научной работе, Новосибирский государственный педагогический университет.

E-mail: maierbo@gmail.com



Заключение. Обосновывается, что в модели преподавания тайцзицюань Пекинского университета спорта реализуется тренировочный процесс, в котором за счет специально подобранной последовательности упражнений последовательно прорабатываются уровни управления движениями человека, начиная с самого глубинного. Это задает статокинетику туловища и шеи, на основе которой в тайцзицюань реализуются так называемые правильные положения тела, специфическая допозвоночная гибкость и двигательная координация. При этом установлено, что нет однозначного соответствия между отдельными упражнениями тайцзицюань и конкретным уровнем управления движениями, поскольку ряд упражнений затрагивает сразу два уровня. Показано, что в целом «пекинская» модель преподавания тайцзицюань систематически учитывает иерархию уровней управления движениями человека и, следовательно, является методически и научно обоснованной.

Ключевые слова: тайцзицюань; паттерны движения человека; Пекинский университет спорта; модель преподавания; уровни управления движениями; этапы тренировки.

Проблема исследования

Общей чертой исследований китайской гимнастики тайцзицюань (иногда в вместе с цигуном), проводимых в разных странах, является то, что изучаются, как правило, ее исключительно положительное воздействие на различные аспекты здоровья человека и эффективность как профилактического и восстанавливающего средства при различных заболеваниях [1–16]. При этом большая часть научных средств и методов, как показано в нашей статье [17], была направлена на результаты применения тайцзицюань, тогда как сами движения описывались на обыденном уровне, в лучшем случае – в терминах традиционного ушу. Правда, в последние 10–15 лет подходы западных (как правило, китайского происхождения) исследователей стали меняться. Судя по публикациям, во многих университетах, в лабораториях спортивного и медицинского профиля приступили к изучению движений в тайцзицюань с позиций спортивной биомеханики [18–20], которая успешно развивается в Китае в рамках последних 30 лет¹ [21]. Однако

говорить о серьезных результатах пока не приходится: несмотря на постоянно обновляющийся инструментарий, все эксперименты и их интерпретация носят феноменальный характер; часто измерения проводятся только для одного – двух движений, и экстраполяция полученных результатов сама по себе представляет серьезную методологическую и методическую проблему [12]. В ряде публикаций на основе биомеханических данных подтверждаются уже известные положения: о том, что мягкие и текучие движения тайцзицюань способствуют лучшему балансу и контролю при перемещении в пространстве, что особенно актуально для людей пожилого возраста [23]. Как подводят итог в своей обзорной статье Хун Юлянь и Ли Цзин Сянь (представляющие, соответственно, Китайский университет Гонконга и Университет Онтарио), «нет полной и количественной основы для понимания механизмов Тай Цзи» [24]. Ситуация почти не изменилась и в последующие годы, причем в большинстве публикаций речь идет не о недостатке статистических материалов, а именно

¹ Yu Jiang, Zhao Huanbin, Wang Zhili, Liu Xuezheng. The research actuality and developing trend of sports biomechanics in China // 23 International Symposium on Biomechanics in Sport. – Beijing, 2005. – P. 831–

834. URL: <https://ojs.ub.uni-konstanz.de/cpa/article/view/1188> (дата обращения 12.08.2017).



об отсутствии надежной теоретической основы для их интерпретации и сведения в единую систему.

Между тем практическое преподавание тайцзицюань в спортивных вузах Китая находится на высоком уровне. Одна из причин нам видится в том, что в основе методического обеспечения почти повсеместно лежит модель преподавания от факультета ушу Пекинского университета спорта как головного вуза Китая в области спорта, аккумулировавшего и сохранившего во второй половине XX в. многовековое наследие ушу вообще и тайцзицюань в частности².

Развитие тайцзицюань в Пекинском университете спорта в последние десятилетия XX в. и начале XXI в. связано с именами профессоров ушу Мэнь Хуэйфэна (до середины 2000-х гг. – декан факультета ушу и заведующий кафедрой тайцзицюань этого университета) и Кань Гуйсян (директор Пекинского института исследования тайцзицюань семьи Чэнь), имеющих 9-й дуань, высшую степень в ушу, и входящих в топ-10 ведущих официально признанных мастеров Китая³. Под их руководством разработана подробная методика обучения тайцзицюань, начиная с самых первых этапов (базовых движений) и заканчивая стадией совершенствования техники выполнения комплексов^{4, 5}. Она представляет значительный фундаментальный и практический интерес, поскольку закладывает систематические науч-

ные основы преподавания тайцзицюань и является по факту эталоном обучения почти во всем мире.

Однако до сих пор не ставилась задача сопоставления «пекинской» методики преподавания с базовыми положениями биомеханики, где выявлены как уровни управления движениями человека, так и психофизиологические этапы освоения двигательных навыков. Решение вопроса о соотношении методики преподавания тайцзицюань Пекинского университета спорта и базовых положений психофизиологии управления движениями имеет не только академический, но и важный практический аспект, поскольку позволяет выработать педагогически выверенные рекомендации по совершенствованию данной методики.

Цель статьи

Основная цель статьи – проведение сравнительного анализа модели преподавания тайцзицюань от факультета ушу Пекинского университета спорта и психофизиологической концепции уровней управления движениями человека, разработанной Н. А. Бернштейном. На первый взгляд, эти два подхода семантически и терминологически слабо соотносятся между собой. В «пекинской» модели используются термины традиционной китайской культуры: «уцзиши», «тайцзиши» и др. – для положений тела; «отражение обезьяны», «руки машут как облака», «разделить гриву дикой лошади», «почистить колено и толкнуть», «отделение ноги», «золотой петух стоит

² Introduction to the Wushu School // Beijing Sport University. – URL: <http://en.bsu.edu.cn/teaching/schoolsdepartments/wushuschool/index.htm> (дата обращения 12.08.2017).

³ Dong Yue Tai Chi studio // Сайт школы Дунюэского тайцзицюаня, г. Гонконг (Китай). – URL: <http://dongyuetaijiquan.com> (дата обращения 12.08.2017).

⁴ Мэнь Хуэйфэн. Состав базы тайцзицюань. 2001 // Сайт Межрегион. ассоциации тайцзицюань, г. Новосибирск (Россия). – URL: http://dongyue.ru/?page_id=4772 (дата обращения 12.08.2017).

⁵ Kan Gui Xiang, Lam P. Chen Style Taijiquan: The 36 Forms. – Narwee: East Action Publishing Co., 1992. – 189 p. URL: <https://www.abebooks.com/book-search/title/chen-style-taijiquan-the-36-forms/author/kan-gui-xiang-paul-lam/> (дата обращения 12.08.2017).



на одной ноге» и др. – для техник тайцзицюань. В психофизиологической же модели выделяются уровни управления движениями, доставшимися человеку от его эволюционных предков: от рыб и членистоногих, через земноводных и пресмыкающихся, к четвероногим животным и, наконец, собственно двигательным паттернам человека [25]. На основе выделенных уровней управления движениями выстраивается последовательность методики освоения двигательного навыка [26]. Соотнесение двух подходов, выяснение вопроса о том, учитывает ли «пекинская» методика преподавания концепцию Н. А. Бернштейна и, если да, то в какой степени, и является главной целью настоящего исследования.

Методология исследования

Основной методологии предпринятого исследования служит сравнительный анализ концепции преподавания тайцзицюань в рамках педагогической модели факультета ушу Пекинского университета спорта и психофизиологической теории уровней управления движениями человека Н. А. Бернштейна. Сравняется и выявляется то, как начальные техники освоения тайцзицюань, в частности, техники, «столбовой работы», соотносятся с нижними (более древними) уровнями управления движениями человека. Сравнение проводится на основе того факта, что каждому из перечисленных уровней управления движениями (рыбы и членистоногие, земноводные, пресмыкающиеся, четвероногие животные) соответствуют свои характерные паттерны двигательной активности. Так, например, для рыб характерны извивающиеся или ввинчивающиеся в среду движения, для рептилий и пресмыкающихся характерны колебательные

(или раскачивающиеся) перемещения вдоль твердой поверхности и т. д. Учитывая подобные особенности двигательных паттернов эволюционных предков, можно выделить соответствующие техники тайцзицюань, подобные каждому из уровней управления движениями человека.

Результаты исследования

А. Модель преподавания тайцзицюань факультета ушу Пекинского университета спорта

Модель подробно проработана и успешно используется на практике. В ее составе выделяются следующие этапы подготовки⁶.

1. Проработка положений тела, постановка ощущения телесной целостности. Формирование правильного положения тела (важным здесь является прямая поясница, без изгиба, округленность рук и ног). Базовым упражнением на данном этапе является так называемая столбовая работа, т. е. нахождение в статических положениях «уцзиши» (беспредельное) и «тайцзиши» (великий предел) не менее пяти минут на каждой тренировке.

«Положение уцзиши – это почти как стойка “смирно” в армии, но с очень существенными отличиями. Стоим, ноги вместе, обязательно носки и пятки касаются друг друга. Кончики пальцев рук прижаты к боковой поверхности бедер (к средней линии бедра средним пальцем), ... голеностопные суставы, колени не напряжены и естественно округлы». В положении тайцзиши общее интегральное состояние можно передать, во-первых, образом «большого упругого шара, который при любом надавливании, в том числе и на макушку

⁶ Мэнь Хуйфэн. Состав базы тайцзицюань // Сайт Межрегион. ассоциации тайцзицюань, г. Новосибирск

(Россия). – URL: http://dongyue.ru/?page_id=4772 (дата обращения 12.08.2017).



сверху вниз, пружинит»⁷; и во-вторых – ощущением шара, «в котором существует структура, когда ноги, позвоночник и руки слегка натянуты и представляют собой единый натянутый упругий каркас»⁸.

2. Тренировка техники шагов тайцзицюань вперед – назад и в стороны без помощи рук, которые ложатся тыльной стороной на область поясницы сзади, находятся в этом положении все время занятия и полностью выключены из процесса движения. Перемещения выполняются только за счет согласованного движения центра тяжести и ног.

3. Тренировка восьми базовых техник тайцзицюань на месте или с одиночными шагами последовательно вправо и влево. Под основными техниками понимаются те движения, из которых впоследствии складываются комплексы тайцзицюань. К ним относятся: «отражение обезьяны», «руки машут как облака», «разделить гриву дикой лошади», «почистить колено и толкнуть», «отделение ноги», «золотой петух стоит на одной ноге», «отражение (пэн)», «связка люй – цзи» и, как завершение, «воробей, схваченный за хвост». Все эти техники тренируются на месте или с однократными шагами влево – возврат в исходное положение – однократный шаг вправо – возврат в исходное положение.

4. На следующем этапе прорабатываются вышеперечисленные базовые техники в процессе последовательности шагов вперед, назад и в стороны, т. е. происходит соединение движений рук и ног, тем самым получается согласованное движение.

5. На завершающем этапе происходит изучение формализованных комплексов

тайцзицюань как сборки всей базовой техники в единое целое.

При этом данный этап сам подразделяется на несколько подэтапов:

- разучивание отдельных коротких связок из комплексов и объяснение смысла данных движений;
- тренировка разученных отдельных коротких связок из комплексов под устный счет тренера;
- двигательная сборка разученных отдельных коротких связок в единый комплекс;
- тренировка комплекса целиком в едином медленном темпе;
- постановка ритма комплекса, т. е. выполнение каждого движения с индивидуальным, адекватным ему темпом (чередование ускорения и замедления, при этом отсутствуют паузы между движениями и связками).

Таким образом, обучение тайцзицюань в развернутой версии «пекинской модели» предполагает его освоение через последовательность пяти этапов, каждый из которых базируется на ранее освоенных. При этом, как неоднократно подчеркивалось китайскими специалистами, основой всего тренировочного процесса является «столбовая работа» – статические упражнения в положениях уцзиши и тайцзиши. Именно поэтому нельзя исключать из тренировочного процесса какие-либо этапы или менять их последовательность.

⁷ Там же. URL: http://dongyue.ru/?page_id=140 (дата обращения 14.08.2017).

⁸ Там же. URL: http://dongyue.ru/?page_id=169 (дата обращения 14.08.2017).



В. Психофизиологическая модель этапов освоения двигательного навыка на основе уровней управления движениями человека Н. А. Бернштейна

В физиологии движений благодаря работам Н. А. Бернштейна⁹,¹⁰ разработана теория этапов освоения двигательных навыков на основе иерархии уровней психофизиологического управления движениями. Как отмечал один из исследователей (и последователей) его творчества, известный российский психолог В. П. Зинченко, «труды Н. А. Бернштейна учат расшифровывать внешние формы движения, проникать в его внутренние формы, реконструировать смыслы и значения»¹¹.

По Н. А. Бернштейну, нет однозначного соответствия между результатом движения и «командами», посылаемыми мозгом к мышцам. Есть однозначное соответствие между результатом движения и «образом потребного будущего», закодированном в нервной системе. При этом между мозгом и периферийной системой возникает прямая и обратная связь, тем самым позволяя корректировать команды мозга относительно мышц. Для построения движений различной сложности «команды» отдаются на иерархически различных уровнях нервной системы. При автоматизации движения происходит смена уровня на более низкий. В движениях различной сложности тот же уровень может выступать в одном случае ведущим, в другом – фоновым; чем сложнее движение, тем более высокий уровень является фоновым (вспомогательным).

Согласно Н. А. Бернштейну, выделяется пять уровней построения движений – **A, B, C1, C2, D**, соответствующих двигательным паттернам эволюционных предков человека.

Уровень A воспроизводит паттерн движения рыб, не имеющих конечностей, т. е. паттерн плавания. У людей данный уровень управляет статокинетикой (мускулатурой) туловища и шеи (смесь равновесия и движения). Это плавные, упругие, выносливые движения для приспособительного, подвижного поддержания вертикального положения туловища. На этом уровне обеспечивается почти вся допозвоночная, древняя мягкость и изгибаемость. Действия уровня **A** – и в роли ведущего, и в роли фонового – почти полностью непроизвольны и в большой степени ускользают от нашего сознания. Фактически уровень **A** служит фоном (тонусом) для движений всех верхних уровней.

Уровень B – соответствует паттернам движения амфибий, отвечает за локомоции по поверхности земли. Он используется для управления согласованными движениями конечностей. Как фоновый уровень, он работает по большей части без привлечения сознания благодаря усвоению жизненного опыта, построению новой координации и хранению их в двигательной памяти. Он плохо связан у человека с телерецепторами зрения и слуха, поэтому прекрасно обеспечивает всю внутреннюю связку движения, согласованность между собой.

Данный уровень управляет ритмом движения, обеспечивает чередование работы

⁹ Бернштейн Н. А. Физиология движений и активность / под ред. О. Г. Газенко; изд. подгот. И. М. Фейгенберг. – М.: Наука, 1990. – 494 с. URL: http://elibr.gnpbu.ru/text/bernshteyn_fiziologiya-dvizheniy_1990/ (дата обращения 12.08.2017).

¹⁰ Бернштейн Н. А. О ловкости и ее развитии. – М.: Физкультура и спорт, 1991. – 288 с. URL:

http://elibr.gnpbu.ru/text/bernshteyn_olovkosti_1991/fs,1/ (дата обращения 12.08.2017).

¹¹ Зинченко В. П. Мои учителя и заслуженные собеседники // Стиль мышления: проблема исторического единства научного знания. – М.: Росспэн, 2011. – С. 281–582. (с. 303)



мышц сгибателей и разгибателей и т. д. Для движений, за управление которыми берется этот уровень, очень характерна необычайная отчеканенная одинаковость последовательных повторений движения (так называемых циклов). Это свойство тесно связано с образованием двигательных навыков и с автоматизацией движений.

Уровень С достался человеку в наследство от рептилий. Он определяет владение окружающим пространством, внешнюю пространственную коррекцию и двигательное целеполагание; обеспечивает целевые перемещения в пространстве, а также спортивно-гимнастические движения без перемещения тела как целого, точные, целенаправленные движения рук и других органов, преодоление сопротивлений, метательные и ударные движения, подражательные движения. **Уровень С** имеет два подуровня **С1** (эволюционно нижний) и **С2** (эволюционно верхний).

Нижнему подуровню (**С1**) более свойственно текучее, непрерывное прилаживание к пространству (телесная ловкость) и всей внешней обстановке, какое требуется, например, при ходьбе и беге. Верхнему подуровню (**С2**), связанному с высокоразвитым представительством органов чувств в коре полушарий головного мозга, более присущи оттенки конечной, целевой точности и меткости (например, при метком ударе или броске), ловкости при действиях с предметами.

Уровень D или уровень действий в процессе эволюционного развития появился у высших млекопитающих. Уровень действий (**D**) управляет двигательными действиями и их составными частями. Источники ведущих коррекций этого уровня – это представления о плане действия, о порядке и связи его частей между собой и т. д. Эти коррекции проистекают из непрерывного осмысляющего наблюдения за тем, правильно ли идет постепенное

решение двигательной задачи, делает ли очередное текущее движение-звено то самое, что требуется от него по сути и смыслу этой задачи.

Обсуждение результатов

Сравнивая последовательность преподавания тайцзицюань факультета ушу Пекинского университета спорта и пять уровней управления движениями человека, выделенными Н. А. Бернштейном, нетрудно увидеть, что «пекинская» модель фактически заключается в последовательной тренировке всех уровней управления движениями, начиная с уровня **A** и заканчивая уровнем **D**.

- Действительно: «столбовая работа» – типичная тренировка на уровне **A** специфической статокинетики (в терминах тайцзицюань – «прямая спина», «подвешенная голова» и т. д.), присущей тайцзицюань. Поскольку уровень **A** служит фоном для движений всех верхних уровней, то понятными становятся указания ведущих специалистов тайцзицюань об исключительной важности «столбовой работы» как основы всей последующей тренировки.

- Второй этап тренировки по «пекинской модели» (наработка шагов без помощи рук) является переходным от уровня **A** к уровню **B**, поскольку в данной работе по-прежнему сохраняется статокинетика (неподвижность) туловища и шеи (руки исключены из движения), но присутствует локомоция по поверхности земли. Более того, в пользу включенности уровня **B** говорит и то, что он плохо связан у человека с телерецепторами зрения и слуха, а специалисты по тайцзицюань постоянно указывают на запрет наблюдения глазами за движениями ног.



В чистом виде тренировка уровня **В** происходит на том этапе «пекинской модели», когда нарабатываются базовые техники тайцзицюань на месте с одиночными шагами влево и вправо. Уровень **В** проявляется в управлении согласованными движениями конечностей: управляет ритмом движения, обеспечивает чередование работы мышц сгибателей и разгибателей и т. д. Это свойство тесно связано с образованием двигательных навыков и с автоматизацией движений.

Следствием тренировки на уровне **В** является образование двигательных навыков и автоматизация движений за счет освоения базовых движений с большим количеством повторений. Необходимо уделять внимание правильности исполнения движений, доводя исполнение каждого до автоматизма. В тренировке базовых техник на месте проявляется отчетливая одинаковость последовательных повторений движения (так называемых циклов).

• Поскольку уровень **С** – это целевые движения (перемещения), которые всегда ведут откуда-то, куда-то и зачем-то, то он соответствует этапу освоения базовых техник тайцзицюань в процессе последовательности шагов. При этом происходит перемещение и непрерывное прилаживание к пространству (телесная ловкость) и всей внешней обстановке, что характерно исключительно для подуровня **С1**, на котором происходит соединение отработанных на уровне **В** движений рук с движениями ног. Для прилаживания к пространству и внешней обстановке в тайцзицюань этот уровень отрабатывается в том числе в парной работе (так называемые

формализованные упражнения «толкающие руки»), т. е. происходит контакт с внешними факторами, с воздействием извне. Подуровню **С2**, связанному с высококоразвитым представительством органов чувств в коре полушарий головного мозга, присущи оттенки концевой, целевой точности и меткости, что проявляется в разучивании отдельных коротких связок из комплексов тайцзицюань с объяснением смысла данных движений и их показом на партнере (первые подэтапы пятого шага в «пекинской» модели).

• Уровень действий (**Д**) управляет двигательными действиями и их составными частями. Источники ведущих коррекций для данного уровня – это представления о плане действия, о порядке и связи его частей между собой и т. д. Это характерно для пятого этапа тренировки по «пекинской» модели, когда происходит разучивание отдельных коротких связок из комплексов под устный счет тренера, двигательная сборка этих связок в единый комплекс и затем тренировка комплекса целиком в едином медленном темпе, а также дальнейшая постановка нужного ритма. Освоение данного этапа подготовки в тайцзицюань требует непрерывного осмысляющего наблюдения за собственными действиями и их корректировку со стороны тренера. Конечно, включенность собственного сознания в тренировочный процесс важны и на предыдущих этапах, но она становится одним из ключевых факторов успешности тренировки именно на уровне **Д**.

Итоги проведенного исследования можно представить в виде таблицы 1.



Таблица 1

Соответствие этапов методики тренировки тайцзицюань по модели факультета ушу Пекинского университета спорта и последовательности уровней управления движениями человека по Н. А. Бернштейну

Table 1

According to the stages of the methods of Taijiquan training according to the model of faculty Wushu (Beijing Sport University), and the sequence of levels of human movements by N. A. Bernstein

Этап тренировки по методике освоения тайцзицюань факультета ушу	Уровень управления движениями по Н. А. Бернштейну
Этап 1. «Столбовая работа» – статическая тренировка в положениях уцзиши и тайцзиши (прямая спина), «подвешенная голова» и т. д.)	Уровень А – статокинетика туловища и шеи, основная характеристика паттерна – «отсутствие» рук и ног (они составляют одно целое с туловищем).
Этап 2. Нарботка техники шагов без помощи рук. Руки «выключены» из движения и находятся в статичном положении на поясице. На ноги не смотреть	Сохраняется статокинетика туловища и шея, руки исключены из движения Уровень В. Локомоции по поверхности земли. Плохо связан у человека с телерецепторами зрения.
Этап 3. Нарботка восьми базовых техник тайцзицюань на месте с одиночными шагами влево и вправо	Управление согласованными движениями конечностей и ритмом движений. Обеспечение чередование работы мышц сгибателей и разгибателей и образованием двигательных навыков с автоматизацией движений
Этап 4. Освоение восьми базовых техник тайцзицюань в процессе последовательности шагов вперед и назад	Подуровень С1. Соединение отработанных на уровне В движений рук с движениями ног. Прилаживание к пространству и внешней обстановке, в том числе в парной работе; тем самым происходит контакт с внешними факторами, с воздействием извне
Этап 5. Освоение комплексов тайцзицюань Первый подэтап: разучивание отдельных коротких связок из комплексов тайцзицюань с объяснением смысла данных движений и их показом на партнере. Последующие подэтапы: двигательная сборка разученных отдельных коротких связок в единый комплекс, затем, тренировка комплекса целиком в едином медленном темпе, постановка нужного ритма	Подуровень С2. Концевая, целевая точность и меткость, ловкость при действиях с предметами или партнером и т. п. Уровень D. Осознанное управление двигательными действиями и их составными частями, исходя из представления о плане действия, о порядке и связи его частей между собой. Непрерывное осмысляющее наблюдение за правильностью решения двигательной задачи

Из представленной таблицы видно, что описанные выше этапы тренировки тайцзицюань по «пекинской» модели в целом соответствуют представленным уровням

управления движениями человека по Н. А. Бернштейну. В связи с этим возникает вопрос: основывались ли специалисты Пекин-



ского университета спорта изначально на модели Н. А. Бернштейна или нет? Действительно, Н. А. Бернштейн впервые опубликовал результаты своих исследований по уровням управления движениями у человека в конце 1940-х гг., тогда как исследовательская программы по тайцзицюань в Пекинском университете спорта началась примерно с середины 1950-х гг. Известно, что первая книга Н. А. Бернштейна («О ловкости и ее развитии» была официально переведена (вероятно, с английского перевода 1996 г.) и опубликована в КНР только в 2006 г.¹²). Однако следует иметь в виду, что в течение всех 1950-х гг. Китай получал со стороны СССР значительную поддержку в области подготовки специалистов по всем направлениям. В период 1949–1960 гг. обучение в советских вузах и учреждениях прошло более 11 тыс. китайских студентов; тогда же в КНР работало 8,5 тыс. советских специалистов технического профиля и 1,5 тыс. специалистов в области культуры, которые помимо решения производственных вопросов также активно участвовали в подготовке местных кадров¹³. При безусловном и абсолютном преобладании инженерной и экономической составляющей, власти не забывали и о сотрудничестве в области физической культуры и спорта. Только в 1954–1956 гг. на обучение в спортивные вузы Советского Союза было направлено 35 человек (в основном, в Москву, по несколько студентов – в Ленинград и Киев); после возвращения на Родину одни из них

стали тренерами национальных сборных, другие занялись научно-исследовательской работой, но большинство было направлено на преподавательскую работу в вузы.¹⁴ Кроме того, в 1953 г. Пекинский университет спорта (тогда он назывался Центральная спортивная академия) пригласил на работу 10 специалистов из Государственного центрального института физической культуры¹⁵ (ныне – Российский государственный университет физической культуры, спорта, молодежи и туризма); среди них следует назвать И. Г. Келишева¹⁶, который стал одним из ведущих отечественных специалистов по спортивной психологии. На основании этих сведений мы не можем однозначно утверждать, что китайские специалисты были знакомы с учением Н. А. Бернштейна. Однако можно полагать, что его новаторские методы обсуждались и в студенческих аудиториях, и в личных беседах, пусть даже без ссылки на автора. К тому же для китайских спортсменов и тренеров сама идея о воплощении в управлении движениями «животных» паттернов была вполне приемлема, поскольку все они неплохо владели подражательными комплексами ушу, основа которых формируется еще в Древнем Китае [27, с. 88–100]. Еще раз подчеркнем, что все вышеприведенные соображения имеют характер лишь косвенных исторических свидетельств, а прямые доказательства будут возможны лишь благодаря привлечению новых источников (если таковые сохранились).

¹² Nicolai Alexandrovich Bernstein – reformer of neuroscience // Сайт Междунар. ассоциации спортивной кинетики (IASC). 04.07.2012. URL: <http://internationalsportkinetics.org/index.php/young-researchers/2011-12-03-20-11-57> (дата обращения 12.08.2017).

¹³ Чжао Инцун. Экономическая помощь Советского Союза Китайской Народной Республике в 1949–1959 гг.: автореф. дис. ... канд. ист. наук / Рос. ун-т дружбы народов. – М., 2003. – 21 с.

¹⁴ По данным проф. Лу Шаочжуна, в 1982–1994 гг. возглавлявшего Научно-исследовательский институт Госкомитета КНР по делам физкультуры и спорта.

¹⁵ В этом институте в 1943–1946 гг. работал и Н. А. Бернштейн.

¹⁶ Чжунхуа жэньминь гунхэго тиюй ши [中华人民共和国体育史 / 伍绍祖主编]. История спорта в Китайской Народной Республике / Гл. ред. У Шаоцзу. – Пекин: Чжунго шуцзи чубаньшэ, 1999. – 596 с. (с. 64).



Как бы там ни было, в модели преподавания тайцзицюань Пекинского университета спорта реализуется тренировочный процесс, в котором за счет специально подобранной последовательности упражнений последовательно прорабатываются уровни управления движениями человека, начиная с самого глубинного. Это задает статокинетику туловища и шеи, на основе которой в тайцзицюань реализуются так называемые правильные положения тела, специфическая допозвоночная гибкость и двигательная координация. При этом

нет однозначного соответствия между отдельными упражнениями тайцзицюань и конкретным уровнем управления движениями, поскольку ряд упражнений затрагивает сразу два уровня.

В целом, «пекинская» модель тайцзицюань систематически учитывает иерархию уровней управления движениями человека и, следовательно, является методически и научно обоснованной.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. **Manson J., Ritvo P., Ardern C., Weir P., Baker J., Jamnik V., Tamim H.** Tai Chi's effects on health-related fitness of low-income older adults // *Canadian Journal on Aging / La revue canadienne du vieillissement*. – 2013. – Vol. 32, Issue 3. – P. 270–277. DOI: <http://dx.doi.org/10.1017/S0714980813000305>
2. **Miller S., Taylor-Piliae R.** Effects of Tai Chi on cognitive function in community-dwelling older adults: a review // *Geriatric Nursing*. – 2014. – Vol. 35, Issue 1. – P. 9–19. DOI: <http://dx.doi.org/10.1016/j.gerinurse.2013.10.013>
3. **Leung R., McKeough Z., Alison J.** Tai Chi as a form of exercise training in people with chronic obstructive pulmonary disease // *Expert review of respiratory medicine*. – 2013. – Vol. 7, Issue 6. – P. 587–592. DOI: <http://dx.doi.org/10.1586/17476348.2013.839244>
4. **Taylor-Piliae R., Hoke T., Heworth J., Latt L., Najafi B., Coull B.** Effect of Tai Chi on physical function, fall rates and quality of life among older stroke survivors // *Archives of physical medicine and rehabilitation*. – 2014. – Vol. 95, Issue 5. – P. 816–824. DOI: <http://dx.doi.org/10.1016/j.apmr.2014.01.001>
5. **Burschka J., Kuhn P., Menge U., Oschmann P.** Research on Tai Chi as a sport in health care // *Sportwissenschaft*. – 2013. – Vol. 43, Issue 3. – P. 181–196. DOI: <http://dx.doi.org/10.1007/s12662-013-0300-1>
6. **Li S., Zhu C.** Therapeutic efficacy observation on combined taijiquan and auricular point sticking for perimenopausal insomnia // *Journal of Acupuncture and Tuina Science*. – 2014. – Vol. 12, Issue 3. – P. 180–185. DOI: <http://dx.doi.org/10.1007/s11726-014-0769-7>
7. **Winters-Stone K.** Tai Ji Quan for the aging cancer survivor: Mitigating the accelerated development of disability, falls, and cardiovascular disease from cancer treatment // *Journal of Sport and Health Science*. – 2013. – Vol. 3, Issue 1. – P. 52–57. DOI: <http://dx.doi.org/10.1016/j.jshs.2013.11.003>
8. **Taylor-Piliae R.** Tai Ji Quan as an exercise modality to prevent and manage cardiovascular disease: A review // *Journal of Sport and Health Science*. – 2014. – Vol. 3, Issue 1. – P. 43–51. DOI: <http://dx.doi.org/10.1016/j.jshs.2013.09.002>
9. **Tao Weiwei, Jiang Hua, Tao Xiaomei, Jiang Ping, Sha Liyan, Sun Xiange.** Effects of Acupuncture, Tuina, Tai Chi, Qigong, and Traditional Chinese Medicine Five-Element Music Therapy on symptom management and quality of life for cancer patients: A meta-analysis // *Journal of Pain and Symptom*



- Management. – 2016. – Vol. 51, № 4. – P. 728–747. DOI: <http://dx.doi.org/10.1016/j.jpainsymman.2015.11.027>
10. **Sun J., Buys N., Jayasinghe R.** Effects of community-based meditative Tai Chi programme on improving quality of life, physical and mental health in chronic heart-failure participants // *Aging and Mental Health*. – 2014. – Vol. 18, Issue 3. – P. 289–295. DOI: <http://dx.doi.org/10.1080/13607863.2013.875120>
 11. **Xiong K., He H., Ni G.** Effect of skill level on cardiorespiratory and metabolic responses during Tai Chi training // *European Journal of Sport Science*. – 2013. – Vol. 13, Issue 4. – P. 386–391. DOI: <http://dx.doi.org/10.1080/17461391.2011.635706>
 12. **Nguyen M. H., Kruse A.** A randomized controlled trial of Tai chi for balance, sleep quality and cognitive performance in elderly Vietnamese // *Clinical interventions in aging*. – 2012. – Vol. 2012 (7). – P. 185–190. DOI: <http://dx.doi.org/10.2147/CIA.S32600>
 13. **Yu D.-H., Yang H.-X.** The effect of Tai Chi intervention on balance in older males // *Journal of Sport and Health Science*. – 2012. – Vol. 1, Issue 1. – P. 57–60. DOI: <http://dx.doi.org/10.1016/j.jshs.2012.03.001>
 14. **Lu X., Hui-Chan C. W. Y., Tsang W. N.** Tai Chi, arterial compliance, and muscle strength in older adults // *European journal of preventive cardiology*. – 2013. – Vol. 20, Issue 4. – P. 613–619. DOI: <http://dx.doi.org/10.1177/2047487312443483>
 15. **Liu J., Wang X.-Q., Zheng J.-J., Pan Y.-J., Hua Y.-H., Zhao S.-M., Shen L.-Y., Fan S., Zhong J.-G.** Effects of Tai Chi versus Proprioception Exercise Program on Neuromuscular Function of the Ankle in Elderly People: A Randomized Controlled Trial // *Evidence-based complementary and alternative medicine*. – 2012. – Vol. 2012. – Article ID 265486. DOI: <http://dx.doi.org/10.1155/2012/265486>
 16. **Taylor-Piliae R. E., Hoke T. M., Hepworth J. T., Latt L. D., Najafi B., Coull B. M.** Effect of Tai Chi on physical function, fall rates and quality of life among older stroke survivors // *Archives of physical medicine and rehabilitation*. – 2014. – Vol. 95, Issue 5. – P. 816–824. DOI: <http://dx.doi.org/10.1016/j.apmr.2014.01.001>
 17. **Man D. W. K., Tsang W. W. N., Hui-Chan C. W. Y.** Do older tai chi practitioners have better attention and memory function? // *Journal of alternative and complementary medicine*. – 2010. – Vol. 16, Issue 12. – P. 1259–1264. DOI: <http://dx.doi.org/10.1089/acm.2009.0462>
 18. **Майер Б. О., Мурашова А. В.** Тайцзицюань как объект научного исследования // *Вестн. Новосиб. гос. ун-та. Серия: История, филология*. – 2015. – Т. 14, № 4: Востоковедение. – С. 86–91. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=24330148>.
 19. **Tao P., Liu Y.** Analysis on biomechanics characteristics and countermeasures for knee pain when practicing Taijiquan // *Journal of Chemical and Pharmaceutical Research*. – 2013. – Vol. 5, Issue 12. – P. 371–375. URL: www.scopus.com/inward/record.url?eid=2-s2.0-84892745701&partnerID=tZOtx3y1
 20. **Wang X., Huang L., Liu Y., Li J., Wu X., Li H., Wang L.** Effects of tai chi program on neuromuscular function for patients with knee osteoarthritis: study protocol for a randomized controlled trial // *Trials*. – 2013. – Vol. 14. – P. 375. DOI: <https://doi.org/10.1186/1745-6215-14-375>
 21. **Qingguang Zhu, Lingyan Huang, Xie Wu, Lin Wang, Yunya Zhang, Min Fang, Yu Liu, Jing Xian Li.** Effects of Tai Ji Quan training on gait kinematics in older Chinese women with knee osteoarthritis: A randomized controlled trial // *Journal of Sport and Health Science*. – 2016. – Vol. 5, Issue 3. – P. 297–303. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.jshs.2016.02.003>
 22. **Zhicheng Liu, Huifeng Men, Guixiang Gan.** The biomechanics of Taijiquan Pushing Hands // *Journal of Biomechanics*. – 1989. – Vol. 22, Issue 10. – P. 1109. DOI: [https://doi.org/10.1016/0021-9290\(89\)90542-3](https://doi.org/10.1016/0021-9290(89)90542-3)



23. **Law Nok-Yeung, Li Jing Xian.** The temporospatial and kinematic characteristics of typical Tai Chi movements: Repulse Monkey and Wave-hand in Cloud // *Research in Sports Medicine*. – 2014. – Vol. 22, Issue 2. – P. 111–123. DOI: <http://dx.doi.org/10.1080/15438627.2014.881819>
24. **Jiménez-Martín P. J., Meléndez-Ortega A., Albers U., Schofield D.** A review of Tai Chi Chuan and parameters related to balance // *European Journal of Integrative Medicine*. – 2013. – Vol. 5, Issue 6. – P. 469–475. DOI: <http://dx.doi.org/10.1016/j.eujim.2013.08.001>
25. **Hong Youlian, Jing Xian Li.** Biomechanics of Tai Chi: A Review // *Sports Biomechanics*. – 2007. – Vol. 6, Issue 3. – P. 453–464. DOI: <https://doi.org/10.1080/14763140701491674>
26. **Майер Б. О., Ткачев А. В.** Тайцзицюань – путь к счастью, гармонии и здоровью. 4. Паттерн движения «четвероногих предков» в тайцзицюань // *Традиционная медицина: Восток и Запад*. – 2005. – № 3. – С. 22–29.
27. **Комиссаров С. А.** Очерки истории и теории традиционной китайской медицины. – Новосибирск: НГУ, 2009. – 139 с.



DOI: [10.15293/2226-3365.1706.03](https://doi.org/10.15293/2226-3365.1706.03)

Arina Victorovna Murashova, Post-graduate student, Novosibirsk State Pedagogical University, Novosibirsk, Russian Federation.

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-7612-5278>

E-mail: arvimu@mail.ru

Sergey Aleksandrovich Komissarov, Candidate Historical Sciences, Professor of Oriental Studies Department, Humanitarian Institute, Novosibirsk State University, Research fellow of the Institute of Archaeology and Ethnography, Siberian Branch of Russian Academy of Sciences, Novosibirsk, Russian Federation.

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-7657-054X>

E-mail: sergai@mail.ru

Liu Depei, PhD in Sociology, Professor, PLA Institute of Physical Education, General-Major (retired), Guǎngzhōu, People's Republic of China.

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-6058-3963>

E-mail: depeiliu1947@21cn.com

Boris Olegovich Mayer, Doctor of Philosophical Sciences, Professor of Law and Philosophy Department, Vice-Rector of Novosibirsk State Pedagogical University, Novosibirsk, Russian Federation.

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-4083-4638>

E-mail: maierbo@gmail.com

The stages of mastering Taijiquan and the levels of human movements control

Abstract

Introduction. *The problem of the study is in the contradiction between the description of Taijiquan teaching methods developed by Chinese specialists (circulation of qi, the transformation of yin and yang), and the basic principles of biomechanics and physiology of human movements, which are considered as a basis of the European paradigm of physical education and sports.*

The purpose of the article is to conduct a comparative analysis of Taijiquan teaching model developed at Wushu Institute of Peking University of Sports and Russian pedagogical tradition in the field of physical education and sports, based on the concept of levels of human control established by N. A. Bernstein.

Materials and Methods. *The methodology of this research is a detailed comparison of Chinese teaching methodology with the basic principles of psychophysiology of human control developed by N. A. Bernstein and applied in the pedagogy of physical education and sports.*

Results. *Despite the semantics of description of the Taijiquan teaching model developed at Peking University of Sport in traditional Chinese terms, the training process is built on basic principles of physical education and sports instruction. This principles are based on N. A. Bernstein's concept of human movements control levels, where all levels are consistently worked through, beginning with evolutionarily more ancient and ending with specific, inherent exclusively to higher mammals and human beings.*

Conclusions. *The authors conclude that Taijiquan teaching model implemented at Peking University of Sports presents a specifically selected sequence of exercises, which are aimed at consistent*



training of levels of human movements control, from the deepest ones. This sets the statics of the trunk and neck, based on which the so-called "correct" body positions, specific invertebrate flexibility and motor coordination are realized in Taijiquan.

There is no one-to-one correspondence between individual exercises of Taijiquan and a specific level of movement control, since a number of exercises affect two levels at once. In general, the "Beijing" model of Taijiquan systematically takes into account the hierarchy of human movements control levels, therefore, this model is methodologically and scientifically grounded.

Keywords

Peking University of Sports; Teaching model; Levels of movement control; Training stages; Taijiquan movement; Human movement patterns; Beijing Sport University; Taijiquan teaching model; Human movement control level; N. A. Bernstein; Training stages.

REFERENCES

1. Manson J., Ritvo P., Ardern C., Weir P., Baker J., Jamnik V., Tamim H. Tai Chi's effects on health-related fitness of low-income older adults. *Canadian Journal on Aging / La Revue Canadienne du Vieillessement*, 2013, vol. 32, issue 3, pp. 270–277. DOI: <http://dx.doi.org/10.1017/S0714980813000305>
2. Miller S., Taylor-Piliae R. Effects of Tai Chi on cognitive function in community-dwelling older adults: a review. *Geriatric Nursing*, 2014, vol. 35, issue 1, pp. 9–19. DOI: <http://dx.doi.org/10.1016/j.gerinurse.2013.10.013>
3. Leung R., McKeough Z., Alison J. Tai Chi as a form of exercise training in people with chronic obstructive pulmonary disease. *Expert Review of Respiratory Medicine*, 2013, vol. 7, issue 6, pp. 587–592. DOI: <http://dx.doi.org/10.1586/17476348.2013.839244>
4. Taylor-Piliae R., Hoke T., Hepworth J., Latt L., Najafi B., Coull B. Effect of Tai Chi on physical function, fall rates and quality of life among older stroke survivors. *Archives of Physical Medicine and Rehabilitation*, 2014, vol. 95, issue 5, pp. 816–824. DOI: <http://dx.doi.org/10.1016/j.apmr.2014.01.001>
5. Burschka J., Kuhn P., Menge U., Oschmann P. Research on Tai Chi as a sport in health care. *Sportwissenschaft*, 2013, vol. 43, issue 3, pp. 181–196. DOI: <http://dx.doi.org/10.1007/s12662-013-0300-1>
6. Li S., Zhu C. Therapeutic efficacy observation on combined taijiquan and auricular point sticking for perimenopausal insomnia. *Journal of Acupuncture and Tuina Science*, 2014, vol. 12, issue 3, pp. 180–185. DOI: <http://dx.doi.org/10.1007/s11726-014-0769-7>
7. Winters-Stone K. Tai Ji Quan for the aging cancer survivor: Mitigating the accelerated development of disability, falls, and cardiovascular disease from cancer treatment. *Journal of Sport and Health Science*, 2013, vol. 3, issue 1, pp. 52–57. DOI: <http://dx.doi.org/10.1016/j.jshs.2013.11.003>
8. Taylor-Piliae R. Tai Ji Quan as an exercise modality to prevent and manage cardiovascular disease: A review. *Journal of Sport and Health Science*, 2014, vol. 3, issue 1, pp. 43–51. DOI: <http://dx.doi.org/10.1016/j.jshs.2013.09.002>
9. Tao Weiwei, Jiang Hua, Tao Xiaomei, Jiang Ping, Sha Liyan, Sun Xiang. Effects of Acupuncture, Tuina, Tai Chi, Qigong, and Traditional Chinese Medicine Five-Element Music Therapy on symptom management and quality of life for cancer patients: A meta-analysis. *Journal of Pain and Symptom Management*, 2016, vol. 51, no. 4, pp. 728–747. DOI: <http://dx.doi.org/10.1016/j.jpainsym-man.2015.11.027>



10. Sun J., Buys N., Jayasinghe R. Effects of community-based meditative Tai Chi programme on improving quality of life, physical and mental health in chronic heart-failure participants. *Aging and Mental Health*, 2014, vol. 18, issue 3, pp. 289–295. DOI: <http://dx.doi.org/10.1080/13607863.2013.875120>
11. Xiong K., He H., Ni G. Effect of skill level on cardiorespiratory and metabolic responses during Tai Chi training. *European Journal of Sport Science*, 2013, vol. 13, issue 4, pp. 386–391. DOI: <http://dx.doi.org/10.1080/17461391.2011.635706>
12. Nguyen M. H., Kruse A. A randomized controlled trial of Tai chi for balance, sleep quality and cognitive performance in elderly Vietnamese. *Clinical Interventions in Aging*, 2012, vol. 2012 (7), pp. 185–190. DOI: <http://dx.doi.org/10.2147/CIA.S32600>
13. Yu D.-H., Yang H.-X. The effect of Tai Chi intervention on balance in older males. *Journal of Sport and Health Science*, 2012, vol. 1, issue 1, pp. 57–60. DOI: <http://dx.doi.org/10.1016/j.jshs.2012.03.001>
14. Lu X., Hui-Chan C. W. Y., Tsang W. N. Tai Chi, arterial compliance, and muscle strength in older adults. *European Journal of Preventive Cardiology*, 2013, vol. 20, issue 4, pp. 613–619. DOI: <http://dx.doi.org/10.1177/2047487312443483>
15. Liu J., Wang X.-Q., Zheng J.-J., Pan Y.-J., Hua Y.-H., Zhao S.-M., Shen L.-Y., Fan S., Zhong J.-G. Effects of Tai Chi versus Proprioception Exercise Program on Neuromuscular Function of the Ankle in Elderly People: A Randomized Controlled Trial. *Evidence-Based Complementary and Alternative Medicine*, 2012, vol. 2012, article ID 265486. DOI: <http://dx.doi.org/10.1155/2012/265486>
16. Taylor-Piliae R. E., Hoke T. M., Hepworth J. T., Latt L. D., Najafi B., Coull B. M. Effect of Tai Chi on physical function, fall rates and quality of life among older stroke survivors. *Archives of Physical Medicine and Rehabilitation*, 2014, vol. 95, issue 5, pp. 816–824. DOI: <http://dx.doi.org/10.1016/j.apmr.2014.01.001>
17. Man D. W. K., Tsang W. W. N., Hui-Chan C. W. Y. Do older tai chi practitioners have better attention and memory function? *Journal of Alternative and Complementary Medicine*, 2010, vol. 16, issue 12, pp. 1259–1264. DOI: <http://dx.doi.org/10.1089/acm.2009.0462>
18. Mayer B. O., Murashova A. V. Chinese Gymnastics Taiquan as an Object of Scientific Research. *Journal of Novosibirsk State University. Series: „History and Philology“*, 2015, vol. 14, no. 4, pp. 86–91. (In Russian) URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=24330148>
19. Tao P., Liu Y. Analysis on biomechanics characteristics and countermeasures for knee pain when practicing Taijiquan. *Journal of Chemical and Pharmaceutical Research*, 2013, vol. 5, issue 12, pp. 371–375. URL: www.scopus.com/inward/record.url?eid=2-s2.0-84892745701&partnerID=tZOtx3y1
20. Wang X., Huang L., Liu Y., Li J., Wu X., Li H., Wang L. Effects of tai chi program on neuromuscular function for patients with knee osteoarthritis: study protocol for a randomized controlled trial. *Trials*, 2013, vol. 14, p. 375. DOI: <https://doi.org/10.1186/1745-6215-14-375>
21. Qingguang Zhu, Lingyan Huang, Xie Wu, Lin Wang, Yunya Zhang, Min Fang, Yu Liu, Jing Xian Li. Effects of Tai Ji Quan training on gait kinematics in older Chinese women with knee osteoarthritis: A randomized controlled trial. *Journal of Sport and Health Science*, 2016, vol. 5, issue 3, pp. 297–303. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.jshs.2016.02.003>
22. Zhicheng Liu, Huifeng Men, Guixiang Gan. The biomechanics of Taijiquan Pushing Hands. *Journal of Biomechanics*, 1989, vol. 22, issue 10, pp. 1109. DOI: [https://doi.org/10.1016/0021-9290\(89\)90542-3](https://doi.org/10.1016/0021-9290(89)90542-3)



23. Law Nok-Yeung, Li Jing Xian. The temporospatial and kinematic characteristics of typical Tai Chi movements: Repulse Monkey and Wave-hand in Cloud. *Research in Sports Medicine*, 2014, vol. 22, issue 2, pp. 111–123. DOI: <http://dx.doi.org/10.1080/15438627.2014.881819>
24. Jimènez-Martín P. J., Meléndez-Ortega A., Albers U., Schofield D. A review of Tai Chi Chuan and parameters related to balance. *European Journal of Integrative Medicine*, 2013, vol. 5, issue 6, pp. 469–475. DOI: <http://dx.doi.org/10.1016/j.eujim.2013.08.001>
25. Hong Youlian, Jing Xian Li. Biomechanics of Tai Chi: A Review. *Sports Biomechanics*, 2007, vol. 6, issue 3, pp. 453–464. DOI: <https://doi.org/10.1080/14763140701491674>
26. Mayer B. O., Tkachev A. V. Taijiquan – the path to happiness, harmony and health. 4. Pattern of movement of "four-footed ancestors" in taijiquan. *Traditional Medicine: East and West*, 2005, no. 3, pp. 22–29. (In Russian) URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=24243870>
27. Komissarov S. A. *Essays on the history and theory of traditional Chinese medicine*. Novosibirsk, NSU Publ., 2009. (In Russian) URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=19536282>

Submitted: 15 September 2017 Accepted: 03 November 2017 Published: 30 December 2017



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).



© Е. В. Соболева, Н. Л. Караваев, М. С. Перевозчикова

DOI: [10.15293/2226-3365.1706.04](https://doi.org/10.15293/2226-3365.1706.04)

УДК 371.134:004(07)

СОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ СОДЕРЖАНИЯ ПОДГОТОВКИ УЧИТЕЛЕЙ К РАЗРАБОТКЕ И ПРИМЕНЕНИЮ КОМПЬЮТЕРНЫХ ИГР В ОБУЧЕНИИ*

Е. В. Соболева, Н. Л. Караваев, М. С. Перевозчикова (Киров, Россия)

Проблема и цель. Статья посвящена решению методических проблем, связанных с подготовкой учителя к проектированию и игрофикации учебного процесса, организованного в условиях информационной образовательной среды, с учётом проблем и потребностей общества, новых тенденций в области профессиональных навыков и потребностей современного школьника. Цель статьи – на основе анализа и обобщения методических и научных исследований, экспериментальной оценки применения технологий игрового обучения описать дидактические особенности профессиональной подготовки учителей использовать, создавать элементы игры в учебной и внеучебной деятельности.

Методология. Основывается на изучении результатов психологических, педагогических, методических и технических научных исследований, а также на анализе компьютерных образовательных игр зарубежных и отечественных авторов. Методы исследования включают анкетирование студентов, анализ научной литературы, анализ результатов обучения.

Результаты. Во-первых, в статье уточняется понятийный аппарат методологии геймификации учебного процесса (игра, игрофикация, игропрактика, игропедагогика). Во-вторых, приводится анализ опытно-экспериментальной работы по формированию компетенций в отношении не только использования, но и создания элементов игры в учебной и внеучебной деятельности для педагогических специальностей на примере среды Scratch. Выделяются конкретные проблемы, с которыми сталкиваются педагоги при овладении знаниями, инструментарием и методологией геймификации учебного процесса. В-третьих, выделяются методические особенности овладения педагогом базовыми теоретическими знаниями и практическими умениями в области создания простейших игр, приобретения навыков игропрактики.

*Публикация подготовлена в рамках поддержанного РФФИ (РГНФ) научного проекта № 17-36-01026 «Совершенствование методологии геймификации учебного процесса» (руководитель – Н.Л. Караваев).

Соболева Елена Витальевна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры информационных технологий и методики обучения информатике, Вятский государственный университет.

E-mail: sobolevae1v@yandex.ru

Караваев Никита Леонидович – кандидат философских наук, заведующий кафедрой информационных технологий и методики обучения информатике, Вятский государственный университет.

E-mail: nl_karavaev@vyatsu.ru

Перевозчикова Марина Сергеевна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры информационных технологий и методики обучения информатике, Вятский государственный университет.

E-mail: ms_perevozchikova@vyatsu.ru



***Заключение.** Подчеркивается необходимость отойти от стандартных шаблонов в обучении, отталкиваясь от потребностей современного школьника, и предлагается новый подход к организации обучения в соответствии с требованиями и вызовами общества, государства, образования. Для того чтобы педагоги эффективно использовали новый подход к организации обучения с применением игровых технологий подготовка учителей должна проводиться в контексте решаемых задач, связанных с основными направлениями его профессиональной деятельности.*

***Ключевые слова:** игрофикация обучения; вызовы системе образования; игропедагогика; игропрактика; подготовка учителей; профессиональная деятельность; среда моделирования Scratch.*

Постановка проблемы

Современный этап развития общества, насыщенного информационными технологиями, компьютерами и гаджетами (телефонами, планшетами и т. п.), определил новые вызовы к системе образования. Эти вызовы и соответствующая необходимость модификаций в организации процесса обучения отражены в работах И. Г. Борисенко [1], Х. Г. Верфхорста [25], Д. Ифентхалера [17], Х. Каатракоски [19], Дж. Х. Л. Коха [20], М. Маквея [21], В. А. Потатурова [6], Дж. Рабаха [23], Ч. С. Чая [14], А. Д. Урсула [7] и др. Однако сейчас необходимость решения этих вызовов обозначена по большей части лишь в стандартах образования. В частности, в них указывается, что учебный процесс должен ориентироваться больше на личность самого учащегося и происходящие с ней в ходе обучения изменения, а не только на накопление системы знаний. Практически же ответ этим вызовам реализуется по-прежнему в рамках традиционной классно-урочной системы, пусть и обогащённой новыми средствами, методами и формами обучения, но нацеленной на передачу детям в течение 45 минут фиксированного объёма информации (знаний).

Исследования психологов свидетельствуют о том, что в течение урока сознательная концентрация внимания на одном объекте у обучающихся теряется постоянно сокращающимися циклами, т. е. раз за разом время в

течение которого возможна максимальная концентрация внимания уменьшается [12; 13]. И это происходит несмотря на важность материала, мастерство учителя, инструментарий обучения. Сегодня одна из основных причин такого отстранения и ослабления внимания связана с переизбытком информации, обращённой на школьника. Дети нового информационного века не имеют возможности постепенно накапливать информацию, т. к. она поступает к ним со всех сторон (телевидение, радио, Интернет и т. д.). Фактически ребёнок постоянно перегружен новыми сведениями, поэтому на уроке происходит резкое неприятие информации от учителя, её отторжение. Здесь большое значение имеет тот фактор, что материал из Интернета подаётся в понятной, интересной, красочной форме. Передача информации зачастую происходит в игровом формате, сопровождается наградами, повышением рейтинга, вниманием со стороны интернет-сообщества. Интеллект школьника, получив огромный объём сведений из таких источников, в силу своей ограниченности не может воспринять новые данные, сообщаемые учителем в ходе урока.

Из всего обозначенного следует ещё один фактор, оказывающий влияние на восприятие школьником информации, её запоминание и переработку. Интеллект человека всегда проверяет информацию на ее применимость, оценивает ее ценность и значимость



для дальнейшей своей деятельности. Суть такой интеллектуальной оценки состоит в разделении континуума внешнего мира на несущественное (незначимое, нейтральное, бесполезное) и существенное (желаемое, значимое, должное, полезное) с последующим размещением последнего в фокусе внимания. Так, ещё 20–30 лет назад значимость и привлекательность для учащихся произведений Жюль Верна выражалась через возможность в увлекательной форме изучать географию, астрономию, историю. Современным детям такая информация не нужна, т. к. она не проходит проверку на применимость. Действительно, если ребёнок знает Мадагаскар с его географией, но не знает новых героев, автомобилей из суперсерии «Форсаж – 8», то он получает в своём социальном пространстве статус «неудачника». Таким образом, получается простая и понятная для ребёнка цепочка: если он знает новых мстителей, стражей галактики, цвет костюмов, марки автомобилей героев и т. п. – значит, он принимаем и уважаем друзьями, а значит, эта информация исключительно полезна. Эта цепочка, по сути, отражает важность образовательного знания для современного ребёнка.

Перегруженные такой «важной» для их социального статуса информацией дети приходят в школу и не воспринимают учебный материал. И опять получается простая цепочка: ребёнок не воспринимает содержание предмета – начинает отвлекаться (иногда получает диагноз «синдром гиперактивности»), качество знаний школьника резко падает, что сказывается на показателях учителя и школы.

В итоге обозначилась объективная проблема, следующая из необходимости отойти от стандартных шаблонов в обучении, отталкиваясь от потребностей современного школьника (клиповости мышления, зависимости от статуса среди сверстников, умения и любви

играть в недлительные динамичные компьютерные игры), и предложить новый подход к организации обучения. Предлагаемый подход должен обладать следующими особенностями:

- 1) основываться на принципах игрофикации учебного процесса;
- 2) ориентироваться на формирование нового игрового стиля, направленного на нахождение не просто нестандартных решений, а стратегически выверенных, пригодных для применения в реальном мире.

Результаты опросов, проведённых в рамках проекта «Глобальное будущее образование», показывают, что к 2035 году в обществе наступит эпоха тотальной игры, которая требует большого количества специалистов, владеющих игровыми технологиями. С учётом того, что в образовании именно на учителя возлагается задача по организации такого игрофицированного обучения, то на первый план выходит задача подготовки педагога, обладающего необходимыми знаниями, инструментарием и владеющего методологией геймификации учебного процесса. В рамках данной работы предлагается вариант использования среды Scratch в обучении студентов педагогических специальностей как средства, обладающего потенциалом для формирования пространства игры на уроке.

Методология исследования

Проводимое исследование основывается на результатах работы проекта «Глобальное будущее образование», и в частности использует методологию «Rapid Foresight» («скоростной форсайт»). Rapid Foresight является методологией совместной работы, которая помогает организациям и сообществам осознать и сформулировать вызовы и возможности будущего, а также разработать инструменты для

эффективного управления ими, что в конечном итоге поможет достичь синергии через совместные усилия. Важным с методологической точки зрения является определение понятийного аппарата относительно проблемы исследования (базовым является понятие «геймификация (игрофикация) обучения»).

Концепция, которая в последние годы называется геймификацией, была известна еще в прошлом веке. М. Нельсон¹ утверждает, что истоки геймификации находятся в середине XX века в Советском Союзе, как «способ мотивировать рабочих, не полагаясь на денежные стимулы капиталистического строя». Рабочие и фабрики могут конкурировать друг с другом за увеличение производства, использование очков и других игровых элементов. Позже в американском управлении, при переходе из XX в XXI век, снова появилась стратегия превращения рабочего места в более игровую обстановку. В 1984 году Ч. Конрад опубликовал первое издание своей книги «The Game of Work»². Ч. Конрад, известный как «дед геймификации», применял принципы игры в деловых контекстах, имея дело с мотивацией сотрудников. Его принципы мотивации людей включают частую обратную связь, четкие цели и личный выбор, функции, которые можно найти в играх.

Термин геймификации в контексте образовательной деятельности появился относительно недавно, в 2011 году благодаря немецкому ученому С. Детердингу. С точки зрения ученого, геймификация – это применение эле-

ментов игры в неигровом контексте³. Различные подходы к раскрытию сути этого понятия были предприняты в работах И. Аттали [9], Л. П. Варениной [2], Ю. П. Олейник [4], О. В. Орловой [5], Ф. Файеллой [16] и др. Однако анализ содержаний этих работ позволяет утверждать, что единой устоявшейся трактовки термина пока не существует, но можно определить некоторые характеристические составляющие исследуемого процесса геймификации обучения:

- игра осуществляется с учётом тех ценностей, которые заданы организаторами;
- игра всегда добровольна и участники всегда могут её остановить, выйти из неё;
- важность правил;
- игра – мир игроков, поэтому любое совершаемое действие в дальнейшем повлияет на игру, поступки других игроков;
- игра в обучении подразумевает дидактику, т. е. игропедагогику;
- это формат обучения детей, построенный на сочетании игропрактики и педагогического дизайна, а также применяемый в школе для будущей жизни и деятельности учащегося;
- игра в обучении всегда должна удовлетворять принципу естественности, восприятию учениками её с удовольствием.

Таким образом, игра – это пространство взаимодействия и выбора, заданное с удовольствиями и ограничениями, которые игроки принимают сознательно, ответственно и с удо-

¹ Nelson M. J. Soviet and American precursors to the gamification of work. *MindTrek '12 Proceeding of the 16th International Academic MindTrek Conference*. New York, USA, ACM Press Publ., 2012, pp. 23–26. DOI: <http://doi.org/10.1145/2393132.2393138>

² Coonradt C. *The Game of Work*. Layton, USA, Gibbs Smith Publ., 2012, 192 p. URL: <https://www.amazon.com/Game-Work-Charles-Coonradt/dp/1423630858>

³ Deterding S., Sicart M., Nacke L., O'Hara K., Dixon D. Gamification. Using game-design elements in non-gaming contexts. *CHI '11 Extended Abstracts on Human Factors in Computing Systems*. New York, USA, ACM Press Publ., 2011, pp. 2425–2428. DOI: <http://doi.org/10.1145/1979742.1979575>

вольствием. В качестве пространства взаимодействия может выступать кабинетная игра, ролевая, виртуальная игра, воображаемый мир. Также анализ психолого-педагогической литературы позволил выделить такое понятие как «игропрактика», суть которого, согласно Д. Мур⁴, Ю. П. Олейник [4], А. Проске [22] и др., составляет комплекс интерактивных форматов, подходов, методик, направленный на достижение конкретных практических целей.

В дальнейшем при описании методических особенностей подготовки студентов педагогических специальностей к использованию средств геймификации обучения (для получения навыков игропрактики) будем придерживаться определения, предложенного И. Аттали [9]. Игрофикация (геймификация) – инструментальный повышения вовлечённости пользователей, состоящий из игровых элементов и приёмов без изменения осуществляемой деятельности.

Результаты исследования

Прежде чем переходить к описанию методических особенностей подготовки студентов педагогических специальностей для использования средств геймификации (описанию специфики игропедагогики), сразу же оговоримся, что предлагаемый вариант организации учебного процесса учитывает такую особенность игр в обучении, что у них всегда есть явный вход в игру и есть выход. В данном исследовании игрофикация – это флёр, антураж, момент соревнования, при этом характер и содержание учебной деятельности не меняется.

Цифровые технологии, как мы отмечали ранее, для многих школьников являются повседневной частью жизни. Некоторые из них

проводят за компьютером большую часть свободного времени, чаще всего являясь простыми потребителями созданного кем-то контента. И зачастую они даже не понимают, как с помощью технологий могут самостоятельно создавать что-то в цифровом мире. Однако, оставаясь в рамках традиционной классно-урочной системы, трудно реализовать инновационную трансформацию учебного процесса. Школы к ней не готовы, поэтому применяют предлагаемый вариант организации игрового обучения за редким исключением. Опрос среди педагогов и студентов педагогических специальностей, проведённый в начале исследования, позволил выявить ряд явных затруднений, с которыми сталкиваются учителя при желании игрофицировать обучение:

- 1) недостаточный уровень технической и программной подготовки (недостаточная языковая подготовка);
- 2) нежелание использовать компьютерные игры как «отвлекающий» фактор, акцент на традиционном способе передачи знаний, личности учителя;
- 3) проблема выбора инструмента геймификации в связи с их разнообразием;
- 4) проблема по разработке конспектов уроков с включением элементов геймификации;
- 5) проблема в понимании термина «геймификация»: многие просто понимают этот термин как игровое обучение;
- 6) необходимость доступа в Интернет для просмотра видео, онлайн-работы;
- 7) проблема найти время для освоения новых ресурсов.

Для того чтобы снять ряд выделенных затруднений была выбрана среда Scratch. Это

⁴⁴ Moore D., Edwards S., Cutter-Mackenzie A. Play-Based Learning in Early Childhood Education. *Young Children's Play and Environmental Education in Early*

Childhood Education. Cham, Springer International Publ., 2014, pp. 9–24. DOI: http://doi.org/10.1007/978-3-319-03740-0_2



инструмент был задуман как простой, интуитивно-понятный и наглядный язык программирования для знакомства младших школьников с основами алгоритмизации и программирования. Однако это вовсе не значит, что он может пригодиться только для уроков информатики. Разработчик Scratch М. Резник считает, что наиболее эффективным способом обучения является активное познание – познание через моделирование окружающего мира. Так можно учить детей создавать и трансформировать мир вокруг себя, не останавливаясь на уровне «обычного пользователя»⁵ [15].

Факторы, которые обусловили выбор среды Scratch для подготовки студентов педагогических специальностей к использованию элементов геймификации обучения в дальнейшей профессиональной деятельности:

- бесплатный свободно распространяемый программный продукт;
- позволяет создавать интерактивные приложения;
- адаптированная среда для начинающих «программистов», программный код конструируется из «умных» блоков;
- большая коллекция готовых проектов, у которых можно изучить код;
- можно работать онлайн и офлайн;
- содержит инструменты растрового и векторного редакторов, что позволяет освоить инструменты и принципы без использования сторонних программ;
- имеет средства для работы со звуковыми файлами;
- своя социальная сеть (обсуждение, комментарии, справка, форум).

Внешне Scratch достаточно прост, тем не менее он позволяет создавать сложные проекты с применением условных операторов, циклов, переменных и других возможностей языка программирования. «Играя» со спрайтами ученик знакомится с понятиями координатная плоскость, переменные, объекты и их свойства, события и делает первые шаги в мир реализации своих идей. Развитие умения анализировать систему, воспитание в учащемся стремления создавать новые технологии самостоятельно, возможность попробовать себя в чем-то непривычном и неизвестном – это далеко не весь потенциал этой среды и ее применения в образовательном процессе, который позволяет комплексно подходить к решению широкого спектра практических задач.

Однако наша задача – описать использование среды Scratch с другой стороны, непосредственно с ориентацией на получение будущими педагогами реальной игропрактики. Действительно, попробуем применить Scratch в обучении студентов с выделением конкретных и эффективных возможностей, которые предоставляет применение «детской» среды для формирования профессиональных компетенций у будущих учителей. Эти профессиональные компетенции предполагают умение включать элементы геймификации в свою будущую практическую деятельность.

Формирование соответствующих компетенций предполагается осуществлять в рамках курса «Информационные технологии в образовании детей» для педагогической специальности по профилю «Начальное образование». На его занятиях будущие учителя начальных классов знакомятся и осваивают различные

⁵ Resnick M., Brennan K., Cobo C., Schmidt Ph. Creative Learning @ Scale. *L@S '17 Proceedings of the Fourth (2017) ACM Conference on Learning @ Scale*. New York, USA, ACM Press Publ., 2017, pp. 99–100. DOI: <http://doi.org/10.1145/3051457.3054034>; Resnick M.,

Maloney J., Monroy-Hernández A., Rusk N., Eastmond E., Brennan K., Millner A., Rosenbaum E., Silver J., Silverman B., Kafai Y. Scratch: programming for all. *Communications of the ACM – Scratch Programming for All*, 2009, vol. 52, issue 11, pp. 60–67. DOI: <http://doi.org/10.1145/1592761.1592779>



технологии, которые необходимо использовать в процессе обучения младших школьников, и которые призваны повысить эффективность работы педагогов. Студенты к моменту начала работы со средой Scratch уже хорошо владеют технологиями работы с текстовыми документами, презентациями, электронными таблицами, умеют эффективно находить информацию в Сети, имеют навыки коллективного информационного взаимодействия. Однако навыки создания компьютерных игр и проектов, навыки игропрактики развиты недостаточно. Это фактически лишает их мощного средства воздействия, т. к. игра, согласно археологическим, историческим, социологическим, психологическим и нейрофизиологическим исследованиям (Л. А. Барнет [10], Л. С. Выготский [3], Дж. Изенберг [18], Б. Саттон-Смит [24], Д. Б. Эльконин [8], Дж. Фрост⁶, С. Харвитц [11] и др.), занимает важнейшее место в жизни детей любого возраста. Таким образом, современному учителю важно уметь не только использовать, но и создавать элементы игры в учебной и внеучебной деятельности.

Как нами было показано ранее игрофикация в образовании сегодня – востребованный и результативный метод повышения эффективности образования. Образовательные игры служат для получения новых навыков и полезного опыта, который сложно получить в других условиях. Мощный потенциал использования Scratch в контексте будущей педагогической деятельности студентов заключается в том, что при правильной организации занятий его применение позволяет принимать им разные роли: и учителя, и ученика. Действительно, студент, впервые знакомясь со средой,

примеряет на себя роль ученика. Как показывает опыт, эффективно для распределения ролей (без нарушения органичности хода урока, ненавязчиво и в игровой форме) использовать технологию шести шляп (или просто студенты «вытягивают» роли разных учеников: двоечник, непоседа, отличник, выскочка и т. д.). Получается, что уже на первом уроке знакомства со средой, когда урок проводит преподаватель, происходит обыгрывание полученных ролей. Далее студентам предлагается подготовить фрагмент урока по изучению возможностей данной среды – один студент в этом случае находится на позиции учителя, остальные работают как ученики. В завершении студенты создают проект, работают в микрогруппах, получают задание – подготовить анимацию для урока (математика, русский язык, окружающий мир), загружают на сайт, оценивают и комментируют работы других студентов (примеряют роли консультанта, эксперта и т. п.).

Экспериментальная оценка методики применения среды Scratch для формирования компетенций в направлении геймификации обучения реализовывалась в рамках курса «Информационные технологии в образовании детей» для педагогической специальности по профилю «Начальное образование». В ходе эксперимента был проведён статистический анализ результатов обучения и выполнена оценка целесообразности включения формирования навыков геймификации в подготовку будущих учителей. Для проверки эффективности подхода относительно качества образовательных результатов были определены контрольная (34 студента) и экспериментальная (32 студента) группы. В составе эксперимен-

⁶ Frost Joe L. Neuroscience, Play, and Child Development // Thesis of IPA/USA Triennial National Conference (Longmont, CO, June 18–21, 1998). – URL: <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED427845.pdf>

тальной группы 75,3 % девушек и 24,7 % юношей, средний возраст студентов составляет 19 лет. Лекционные занятия для учащихся педагогической специальности по выбранному профилю проводились одинаково, а лабораторные работы и семинары в компьютерном классе организовывались по-разному. Студенты в экспериментальной группе обучались по описанному выше сценарию, а обучающиеся контрольной группы изучали материал традиционным образом в соответствии с материалами лабораторных работ, выполняя задания по отдельным темам изучаемого курса. Для объективного сравнения показателей у обучаемых обеих групп был определён уровень знаний по информационным технологиям в общем, и Scratch в частности (как до, так и после проведения курса). Измерение осуществлялось средствами закрытого теста по всему содержанию курса «Информационные технологии в образовании детей». Оценивая показатели после обучения в экспериментальной группе, заключаем, что их результаты качественно улучшились. У 80 % студентов уровень знаний оказался высоким, тогда как до применения методики геймификации обучения у большинства учащихся уровень знаний был зафиксирован на среднем уровне (высокого уровня знаний не было ни у кого). Оценивая показатели после обучения в контрольной группе, заключаем, что их результаты ниже. Результаты контрольной группы оказались удовлетворительными: чуть более 23 % студентов достигли высокого уровня знаний по информатике, 70 % обучаемых осталось на среднем уровне.

На этапе статистического анализа полученных результатов использовался критерий Уилкоксона–Манна–Уитни⁷. Выбор этого

критерия обосновывается тем фактом, что необходимо осуществлять парные сравнения результатов двух независимых выборок. На первом шаге проверки была выполнена оценка отличия между собой начальных показателей уровня знаний контрольной и экспериментальной групп. В этих целях мы сравнили количество баллов, полученные студентами той и другой группы до начала эксперимента, и определили, сколько обучающихся контрольной группы набрало строго большее число ответов, чем некий член экспериментальной группы. Числовое эмпирическое значение критерия Манна–Уитни U получили суммированием значений количества членов контрольной группы со строго большим количеством правильных ответов, чем i -й член в экспериментальной группе. Для описываемой ситуации $U = 500$. Далее вычислили эмпирическое значение критерия Уилкоксона по формуле (1), где N , M – объемы выборок экспериментальной и контрольной группы соответственно:

$$W_{\text{ЭМП}} = \frac{\left| \frac{N * M}{2} - U \right|}{\sqrt{\frac{N * M * (N * M + 1)}{12}}} \quad (1)$$

Далее по алгоритму проверки критерия Уилкоксона–Манна–Уитни следует сравнить это значение с критическим значением $W_{0,05} = 1,96$: если $W_{\text{ЭМП}} \leq 1,96$, то показатели сравниваемых выборок совпадают с уровнем значимости 0,05; если $W_{\text{ЭМП}} > 1,96$, то достоверность различий показателей сравниваемых выборок составляет 95 %. Поэтому после замены наших значений $N = 32$, $M = 34$, $U = 500$ в формуле (1) определяем, что $W_{\text{ЭМП}} = 0,56$. С учётом того, что $W_{\text{ЭМП}} < 1,96$, то заключаем, что

⁷ Neuhäuser M. Wilcoxon–Mann–Whitney Test. *International Encyclopedia of Statistical Science*. Berlin, Heidelberg, Springer Berlin Heidelberg Publ., 2011,

pp. 1656–1658. DOI: http://doi.org/10.1007/978-3-642-04898-2_615

наблюдается совпадение сравниваемых характеристик на уровне значимости 0,05. Другими словами, с вероятностью 95 % можно утверждать, что знания по информационным технологиям в общем, и Scratch в частности, в экспериментальной и контрольной группах до начала эксперимента находились на одном уровне.

Следующий шаг по алгоритму проверки критерия Уилкоксона–Манна–Уитни – сравнение количества баллов, полученных обучающимися в экспериментальной и контрольной группе после применения методики геймификации и вычисление, сколько членов контрольной группы набрало строго большее число ответов, чем некий член экспериментальной группы. Вычисленное эмпирическое значение критерия Манна–Уитни $U = 140$. По формуле (1) определили эмпирическое значение критерия Уилкоксона: $W_{эмп} = 5,18$. С учётом того, что $W_{эмп} > 1,96$, получаем, что показатели сравниваемых выборок различаются с уровнем значимости 0,05. Другими словами, с вероятностью 95 % можно утверждать, что показатели уровня знаний контрольной и экспериментальной групп различаются. Выполнив все шаги алгоритма проверки критерия Уилкоксона–Манна–Уитни, получаем, что эффект изменений является следствием внедрения методики геймификации учебного процесса.

Таким образом, произошли качественные изменения в уровне знаний профессиональных компетенций студентов после изучения курса «Информационные технологии в образовании детей», включающего работу со средой Scratch и применение геймификации обучения. Студенты выполнили контрольные задания с высокими положительными результатами после игровых проектов. Проведённый анализ показал (гипотеза эксперимента подтвердилась с вероятностью 95 %), что для совершенствования дальнейшей профессиональной деятельности важно внедрять игры и

геймификацию в начальную подготовку будущих учителей.

Для оценки целесообразности включения игрового обучения в подготовку будущих учителей также была использована анкета, состоящая из четырех разделов, каждый из которых соответствует одному из направлений исследования влияния геймификации. Каждый пункт анкеты предлагалось оценить по шкале: 1 – абсолютно не согласен, 2 – не согласен, 3 – согласен, 4 – абсолютно согласен.

Анкета

Игровое обучение в начальной подготовке учителей

1. Основанный на игре подход к обучению необходим для подготовки будущих учителей.
2. Важно работать в режиме погружения в образовательную среду при обучении в университете.
3. Интерактивные игровые среды 3D полезны в подготовке учителей.
4. Я работал с приложениями на основе видеоигр и геймификации в колледже.
5. Я знаю, как проектировать игры для образовательной среды.
6. Я знаком с различными инструментами для проектирования игр и игровых образовательных технологий.

Геймификация в образовательном контексте

1. Геймификация усиливает развитие творчества.
2. Работа в средах погружения способствует усилению преимуществ совместной работы.
3. Игровое обучение улучшает взаимодействие и сотрудничество.
4. Игровое обучение способствует развитию умения учиться.

5. Подход к обучению на основе игр Scratch способствует внедрению инноваций в образовательный процесс.

6. Работа со Scratch увеличивает мотивацию в процессе обучения.

Активное обучение

1. Можно узнать много фактического материала через обучение, основанное на играх.

2. С помощью игрового подхода повышается качество основных результатов обучения, их содержание обогащается.

3. При игровом подходе предмет интереснее.

4. Участие в образовательном процессе активнее при использовании игр.

Положительный настрой (удовольствие)

1. Я был счастлив.

2. Мне понравилось.

3. Я был взволнован.

4. Я был мотивирован.

5. Я был расслабленным, мне было комфортно.

Оценивая результаты анкеты по разделу «Игровое обучение в начальной подготовке учителей», мы можем увидеть, что большинство студентов дали позитивную оценку относительно применения этого метода (подхода) как необходимого в подготовке будущих учителей и относительно важности работы в такой погружающей среде. Преимущества интерактивной игровой среды в подготовке учителей отметили более 90 % студентов. Что касается начальной подготовки и умений в этой области, менее четверти студентов имеют представление о том, как использовать игры в образовании и об игропрактики в частности.

По второму разделу «Геймификация в образовательном контексте» мы отмечаем, что 100 % студентов посчитали, что игрофикация обучения способствует развитию креативно-

сти. Более 97 % студентов также подчеркивают потенциал такого обучения для формирования навыков коллективной работы, подготовкой к будущей исследовательской деятельности. И, наконец, более 94 % отметили, что развивается коммуникативность, интерактивность и повышается мотивация.

Согласно третьему разделу «Активное обучение» 100 % студентов выразили позитивное отношение к внедрению методологии геймификации учебного процесса, т. к. её инструменты позволяют сделать предмет более интересным. Более 96 % студентов выразили уверенность в том, что технологии, основанные на образовательных играх, позволяют принимать активное участие в обучении, и что участники деятельности в конечном итоге, учатся. И более 80 % считают, что этот подход делает обучение более привлекательным.

Наконец, по четвёртому разделу «Положительный настрой» более 90 % участников сказали, что они были мотивированы и наслаждались деятельностью, более 80 % чувствовали себя свободно и комфортно.

Таким образом, значения, показанные в разделах, абсолютно позитивны, близки к 90 % в большинстве пунктов, за исключением тех пунктов, которые показывают количество работавших с такими технологиями ранее (пункт «Я работал с приложениями на основе видеоигр и геймификации в колледже») и количество способных применять такие технологии в обучении (пункт «Я знаю, как проектировать игры для образовательной среды»). Они составляют только 25 % участников.

Также анализ результатов анкеты показал, что около 80 % студентов не знают, как организовывать учебную деятельность с использованием игр. Участие в работе со средой Scratch, основанное на принципах геймификации обучения, позволило повысить компетен-



ции в этом отношении. Кроме того, эксперимент позволил студентам изучить различные технологии использования геймификации и игрового обучения (пункты «Я работал с приложениями на основе видеоигр и геймификации в колледже», «Я знаю, как проектировать игры для образовательной среды», «Я знаком с различными инструментами для проектирования игр и игровых образовательных технологий»). В анкете были открытые вопросы, на которые студенты могли отвечать в свободной форме. Вопросы были пронумерованы и записаны по темам, чтобы дополнить и подтвердить значения, полученные при статистическом анализе.

Ответы на вопрос «На Ваш взгляд, какие программы или приложения относятся к игроориентированному подходу в обучении?» показали, что некоторые студенты считают, что среда Scratch имеет большое значение в достижении образовательных целей.

Ответы на вопрос «На Ваш взгляд, каковы преимущества использования геймификации в учебном процессе?» показали большую значимость такого подхода для формирования мотивации к обучению. Среди других ответов был интерес, осмысленное обучение и коллективная деятельность. Часть опрошенных выделили такие элементы, как творчество, внимание, сотрудничество, удовольствие и активность.

Ответы на последний вопрос «На Ваш взгляд, каковы недостатки использования геймификации в учебном процессе?» в основном показали необходимость наличия у педагогов умений организации учебного процесса с использованием игровых технологий. Среди наиболее частых ответов «недостаточная подготовка учителей» и «факторы для отвлечения внимания учащихся». Действительно, рассредоточение внимания может мешать процессу обучения, поэтому развитие этой темы может

быть объектом дальнейшего изучения. Наличие ресурсов и недостаток времени на уроке также представляют собой трудности, которые могут возникнуть при реализации подобного обучения.

Заключение

В исследовании убедительно показано, что педагогическая среда Scratch позволяет организовать обучение через вовлечение в деятельность и решать различные задачи, связанные с творчеством, освоением цифровой медиакультуры и изучением различных школьных дисциплин.

При обработке результатов анкетирования был выявлен также спектр проблем, с которыми сталкиваются студенты:

- низкий уровень общих алгоритмизационных навыков: сложности с организацией условий, циклов, списков;
- сложности с определением события, которое запускает действия того или иного спрайта (объекта);
- трудности при работе с графическими файлами разных типов (преобразование форматов);
- сложности с придумыванием сюжета и финала (игры, анимации, презентации);
- студенты готовы потратить больше времени на поиск «уже сделанного кем-то», чем приложить усилия, чтобы разработать самому;
- «увлечение» внешними атрибутами проекта (прорисовка героев, изменение цветовой гаммы, выбор костюмов) в противовес рациональной логике описания действий героев (например, использование повторов вместо организации цикла).

Возможность относительно легкого создания интерактивных моделей – одно из достоинств Scratch, вследствие чего, одним из перспективных вариантов применения данной



среды является разработка интерактивных дидактических материалов к различным урокам. Например, создание тренажера для сложения и вычитания, презентация с элементами анимации для закрепления правописания орфограмм, тест по окружающему миру. В качестве других идей по проектам для учителей начальной школы можно предложить следующие варианты:

- 1) демонстрационный ролик для изучения темы из курсов математики, русского языка, окружающего мира, музыки, изо и т. д.;
- 2) игра-тест для проверки усвоения небольшой темы из курса начальной школы.

Среди приобретаемых в процессе работы в данной среде навыков можно назвать следующие:

- умение работать в команде, распределять роли и обязанности, договариваться, понимать и принимать идеи других, отстаивать свою точку зрения;
- умение мыслить творчески;
- умение работать, соблюдая правила.

Перечисленные умения, как можно заметить, полностью соответствуют тем компонентам явления геймификации обучения, которые отмечены в ходе постановки проблемы исследования.

Подобная подготовка учителей должна положить начало пониманию того, что международные исследования поднимают эти ключевые тенденции, которые скоро будут способствовать изменению образовательной практики. Программы подготовки учителей должны быть адаптированы к проблемам и потребностям современного общества с учетом новых тенденций в области профессиональных навыков. В противном случае реальность обгонит образовательные программы высшего образования.

Овладение педагогом базовыми теоретическими знаниями и практическими умениями в области создания анимации и простейших игр, получение навыков игропрактики, изучение основ программирования в графических средах, формирование компетенций в области методики преподавания программирования младшим школьникам в урочной и внеурочной деятельности поможет будущими учителям в разработке и внедрении новых игровых технологий в учебный процесс начальной школы. Формируемые компетенции с ориентацией на будущую профессиональную деятельность студентов позволят новым педагогам соответствовать требованиям и вызовам общества, государства, образования. И прежде всего потребностям и интересам школьников.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. **Борисенко И. Г., Яценко М. П., Черных С. И.** Информационная политика в образовательной системе как отражение проблем общества // *Философия образования*. – 2016. – № 1 (64). – С. 51–60. DOI: <http://doi.org/10.15372/PHE20160105>
2. **Варенина Л. П.** Геймификация в образовании // *Историческая и социально-образовательная мысль*. – 2014. – Т. 6, № 6–2 (28). – С. 314–317.
3. **Выготский Л. С.** Игра и ее роль в психическом развитии ребенка // *Альманах института коррекционной педагогики РАО*. – 2017. – № 28. – С. 1–33.
4. **Олейник Ю. П.** Игрофикация в образовании: к вопросу об определении понятия // *Современные проблемы науки и образования*. – 2015. – № 3. – С. 476.
5. **Орлова О. В., Титова В. Н.** Геймификация как способ организации обучения // *Вестник Томского государственного педагогического университета*. – 2015. – № 9 (162). – С. 60–64.



6. **Погатуров В. А.** Информатизация образования как проблема культуры // Человек и культура. – 2015. – № 3. – С. 1–40. DOI: <http://doi.org/10.7256/2409-8744.2015.3.15247>
7. **Урсул А. Д., Урсул Т. А.** Образование в интересах устойчивого развития: первые результаты, проблемы и перспективы // Социодинамика. – 2015. – № 1. – С. 11–74. DOI: <http://doi.org/10.7256/2409-7144.2015.1.14001>
8. **Эльконин Д. Б.** Игра и психическое развитие // Альманах института коррекционной педагогики РАО. – 2017. – № 28. – С. 32–66.
9. **Attali Y., Arieli-Attali M.** Gamification in assessment: Do points affect test performance? // Computers & Education. – 2015. – Vol. 83. – P. 57–63. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2014.12.012>.
10. **Barnett L. A.** Developmental benefits of play for children // Journal of Leisure Research. – 1990. – № 22. – P. 138–153. – URL: https://www.researchgate.net/publication/232469836_Developmental_benefits_of_play_for_children
11. **Blasi M., Hurwitz S. C., Hurwitz S. C.** For Parents Particularly: To Be Successful—Let Them Play! // Childhood Education. – 2002. – Vol. 79, № 2. – P. 101–102. DOI: <http://doi.org/10.1080/00094056.2003.10522779>
12. **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>
13. **Bunce D. M., Flens E. A., Neiles K. Y.** How Long Can Students Pay Attention in Class? A Study of Student Attention Decline Using Clickers // Journal of Chemical Education. – 2010. – Vol. 87, № 12. – P. 1438–1443. DOI: <http://doi.org/10.1021/ed100409p>
14. **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, Issue 1. – P. 1–17. DOI: <http://doi.org/10.1007/s40692-014-0002-1>
15. **Dasgupta S., Resnick M.** Engaging novices in programming, experimenting, and learning with data // ACM Inroads. – 2014. – Vol. 5, Issue 4. – P. 72–75. DOI: <http://doi.org/10.1145/2684721.2684737>
16. **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>
17. **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, Issue 1–2, – P. 121–126. DOI: <http://doi.org/10.1007/s10758-014-9228-2>
18. **Isenberg J., Quisenberry N. L.** Play: A Necessity for all Children // Childhood Education. – 1988. – Vol. 64, Issue 3. – P. 138–145. DOI: <http://doi.org/10.1080/00094056.1988.10521522>
19. **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>
20. **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 // The Asia-Pacific Education Researcher. – 2015. – Vol. 24, Issue 3. – P. 535–543. DOI: <http://doi.org/10.1007/s40299-015-0237-2>



21. **McVey M.** Changing spaces of education: New perspectives on the nature of learning // *International Review of Education*. – 2013. – Vol. 59, Issue 6. – P. 805–807. DOI: <http://doi.org/10.1007/s11159-013-9394-9>
22. **Proske A., Roscoe R. D., McNamara D. S.** Game-based practice versus traditional practice in computer-based writing strategy training: effects on motivation and achievement // *Educational Technology Research and Development*. – 2014. – Vol. 62, Issue 5. – P. 481–505. DOI: <http://doi.org/10.1007/s11423-014-9349-2>
23. **Rabah J.** Benefits and Challenges of Information and Communication Technologies (ICT) Integration in Québec English Schools // *TOJET: The Turkish Online Journal of Educational Technology*. – 2015. – Vol. 14, Issue 2. – P. 24–31. URL: <http://tojet.net/articles/v14i2/1424.pdf>
24. **Sutton-Smith B.** *The ambiguity of play*. – Cambridge, Mass.: Harvard Univ. Press, 2001. – 276 p. http://scholar.google.com/scholar_lookup?title=The%20ambiguity%20of%20play&author=B.%20Sutton-Smith&publication_year=2001
25. **Werfhorst H. G. van de** Changing societies and four tasks of schooling: Challenges for strongly differentiated educational systems // *International Review of Education*. – 2014. – Vol. 60, Issue 1. – P. 123–144. DOI: <http://doi.org/10.1007/s11159-014-9410-8>



DOI: [10.15293/2226-3365.1706.04](https://doi.org/10.15293/2226-3365.1706.04)

Elena Vitalievna Soboleva, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Information Technologies and Technique of Training in Informatics Department, Vyatka State University, Kirov, Russian Federation.

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-3977-1246>

E-mail: sobolevaelv@yandex.ru

Nikita Leonidovich Karavaev, Candidate of Philosophical Sciences, Head of the Information Technologies and Technique of Training in Informatics Department, Vyatka State University, Kirov, Russian Federation.

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-6885-3227>

E-mail: nl_karavaev@vyatsu.ru

Marina Sergeevna Perevozchikova, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Information Technologies and Technique of Training in Informatics Department, Vyatka State University, Kirov, Russian Federation.

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-1258-0690>

E-mail: ms_perevozchikova@vyatsu.ru

Improving the content of teacher training for the development and application of computer games in learning process

Abstract

Introduction. *The article is devoted to solving the methodological problems associated with teacher training for planning and gamification of learning processes within information-based educational environments, taking into account the problems and needs of the society, new trends in the field of professional skills and needs of modern schoolchildren. The purpose of the article is to describe, on the basis of the analysis and generalization of methodological and scientific studies and experimental evaluation of the use of game-based learning technologies, the didactic features of teacher training aimed at using and creating games in educational and extracurricular activities.*

Materials and Methods. *The methodology of work is based on the study of the results of psychological, educational, methodological and technical research investigations, as well as, on analysis of the computer educational games of foreign and domestic authors. The research methods include student surveys, analysis of scientific literature, and analysis of learning outcomes.*

Results. *Firstly, the paper clarifies the conceptual basis of the learning process gamification methodology (game, gamification, game-based practice, game pedagogy). Secondly, the experimental work on formation of prospective teachers' competences in using and creating game elements in educational and extracurricular activities with the main focus on the Scratch environment is analyzed. The specific challenges facing teachers in the acquisition of knowledge, tools and methodology of gamification of the educational process are highlighted. Thirdly, the methodological characteristics of teachers mastering the basic theoretical knowledge and practical skills in creating simple games and developing game-based practice are described.*

Conclusions. *In conclusion, the authors emphasize the need to move away from standard teaching templates, based on the requirements of modern schoolchildren, and propose the new approach to*



organizing learning environments according to the requirements and challenges of the society, the state, and modern education. Effective using of game-based technology in education is based on teacher training carried out in the context of solving tasks related to the main areas of their professional activities.

Keywords

Gamification of learning; Challenges the education system; Pedagogic of game; Game-based practice; Teacher training; Professional activity; Scratch.

Acknowledgements

The reported study was funded by RHSF (Russian Humanitarian Scientific Foundation) according to the research project № 17-36-01026.

REFERENCES

1. Borisenko I. G., Yatsenko M. P., Chernykh S. I. Information Policy in The Education System as a Reflection of The Society Problems. *Philosophy of Education*, 2016, no. 1, pp. 51–60. (In Russian) DOI: <http://doi.org/10.15372/PHE20160105>
2. Varenina L. P. Gamification in Education. *Historical and Social Educational Idea*, 2014, vol. 6, no. 6–2 (28), pp. 314–317. (In Russian) URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=22981456>
3. Vigotskiy L.S. The game and its role in the mental development of the child. *Almanac Institute of Special Education*, 2017, no. 28, pp. 1–33. (In Russian) URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=28925332>
4. Oleynik Y. P Gamification in Education: Toward Definition. *Modern problems of science and education*, 2015, no 3, p. 476. (In Russian) URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=23703904>
5. Orlova O. V., Titova V. N. Gamification as a Way of Learning Organization. *Tomsk State Pedagogical University Bulletin*, 2015, no. 9, pp. 60–64. (In Russian) URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=24309337>
6. Potaturov V. A. Informatization of Education as a Cultural Issue. *Man and Culture*, 2015, no. 3, pp. 1–40. (In Russian) DOI: <http://doi.org/10.7256/2409-8744.2015.3.15247>
7. Ursul A. D., Ursul T. A. Education for Sustainable Development: The First Results, Problems and Prospects. *Sociodynamics*, 2015, no. 1, pp. 11–74. (In Russian) DOI: <http://doi.org/10.7256/2409-7144.2015.1.14001>
8. Elkonin D. B. Game and mental development. *Almanac Institute of Special Education*, 2017, no. 28, pp. 32–66. (In Russian) URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=28925333>
9. Attali Y., Arieli-Attali M. Gamification in assessment: Do points affect test performance? *Computers & Education*, 2015, vol. 83, pp. 57–63. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2014.12.012>
10. Barnett L. A. Developmental benefits of play for children. *Journal of Leisure Research*, 1990, no. 22, pp. 138–153. URL: https://www.researchgate.net/publication/232469836_Developmental_benefits_of_play_for_children
11. Blasi M., Hurwitz S. C., Hurwitz S. C. For Parents Particularly: To Be Successful—Let Them Play!. *Childhood Education*, 2002, vol. 79, no 2, pp. 101–102. DOI: <http://doi.org/10.1080/00094056.2003.10522779>
12. Bradbury N. A. Attention span during lectures: 8 seconds, 10 minutes, or more?. *Advances in Physiology Education*, 2016, vol. 40, no 4, pp. 509–513. DOI: <http://doi.org/10.1152/advan.00109.2016>
13. Bunce D. M., Flens E. A., Neiles K. Y. How Long Can Students Pay Attention in Class? A Study of Student Attention Decline Using Clickers. *Journal of Chemical Education*, 2010, vol. 87, no. 12, pp. 1438–1443. DOI: <http://doi.org/10.1021/ed100409p>



14. 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, issue 1, pp. 1–17. DOI: <http://doi.org/10.1007/s40692-014-0002-1>
15. Dasgupta S., Resnick M. Engaging novices in programming, experimenting, and learning with data. *ACM Inroads*, 2014, vol. 5, issue 4, pp. 72–75. DOI: <http://doi.org/10.1145/2684721.2684737>
16. Faiella F., Ricciardi M. Gamification and learning: a review of issues and research. *Journal of e-Learning and Knowledge Society*, 2015, vol. 11, no. 3, pp. 13–21. DOI: <https://doi.org/10.20368/1971-8829/1072>
17. 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, issue 1–2, pp. 121–126. DOI: <http://doi.org/10.1007/s10758-014-9228-2>
18. Isenberg J., Quisenberry N. L. Play: A Necessity for all Children. *Childhood Education*, 1988, vol. 64, issue 3, pp. 138–145. DOI: <http://doi.org/10.1080/00094056.1988.10521522>
19. 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, pp. 599–615. DOI: <http://doi.org/10.1007/s10734-016-0067-z>
20. 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. *The Asia-Pacific Education Researcher*, 2015, vol. 24, issue 3, pp. 535–543. DOI: <http://doi.org/10.1007/s40299-015-0237-2>
21. McVey M. Changing spaces of education: New perspectives on the nature of learning. *International Review of Education*, 2013, vol. 59, issue 6, pp. 805–807. DOI: <http://doi.org/10.1007/s11159-013-9394-9>
22. Proske A., Roscoe R. D., McNamara D. S. Game-based practice versus traditional practice in computer-based writing strategy training: effects on motivation and achievement. *Educational Technology Research and Development*, 2014, vol. 62, issue 5, pp. 481–505. DOI: <http://doi.org/10.1007/s11423-014-9349-2>
23. Rabah J. Benefits and Challenges of Information and Communication Technologies (ICT) Integration in Québec English Schools. *TOJET: The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 2015, vol. 14, issue 2, pp. 24–31. URL: <http://tojet.net/articles/v14i2/1424.pdf>
24. Sutton-Smith B. *The ambiguity of play*. Cambridge, Mass., Harvard Univ. Press Publ., 2001, 276 p. http://scholar.google.com/scholar_lookup?title=The%20ambiguity%20of%20play&author=B.%20Sutton-Smith&publication_year=2001
25. Werfhorst H. G. van de Changing societies and four tasks of schooling: Challenges for strongly differentiated educational systems. *International Review of Education*, 2014, vol. 60, issue 1, pp. 123–144. DOI: <http://doi.org/10.1007/s11159-014-9410-8>

Submitted: 17 June 2017

Accepted: 03 November 2017

Published: 30 December 2017



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).



© Т. Э. Сизикова, Н. А. Стунжа, А. Ф. Повещенко, Р. О. Агавелян, Т. В. Волошина

DOI: [10.15293/2226-3365.1706.05](https://doi.org/10.15293/2226-3365.1706.05)

УДК 159.95+004.738.5

ВЛИЯНИЕ СОВРЕМЕННЫХ WEB-ТЕХНОЛОГИЙ НА РАЗВИТИЕ КОНТЕНТНОГО ВИДА МЫШЛЕНИЯ

Т. Э. Сизикова (Новосибирск, Россия), Н. А. Стунжа (Москва, Россия), А. Ф. Повещенко,
Р. О. Агавелян, Т. В. Волошина (Новосибирск, Россия)

Проблема и цель. В статье исследуется проблема влияния доминирующих в информационной среде контентов Web 3.0 и Web 4.0 на современное мышление. Цель статьи – определение специфики контентного мышления, формирующегося под влиянием современных интернет-технологий.

Методология. Исследование проводится на основе метода теоретического анализа в рамках деятельностного и синергийного подходов. На основе синергийного подхода авторами выявлен основной метод контентного мышления – синтетическая дедукция как нелинейное движение мысли в рамках трех методологий: частной, общей и всеобщей.

Результаты. Авторами определены такие основные характеристики контентов Web 3.0 и Web 4.0, как семантическая структура, кооперативность, кластерность, широкие возможности для самовыражения человека, саморазвивающийся базовый личный контент.

Обосновывается, что это оказывает прямое влияние на развитие нового мышления, которое авторы назвали контентным. Контентное мышление обладает следующими характеристиками: аккумуляция в себе многих разных видов и стилей мышления; ведущий метод – синтетическая дедукция; возрастающая энтропия; возрастающая сингулярность; оперирование в рамках категории «мир»; расширяющаяся и сужающаяся целостность; разнопредметность и разноуровневость кластеров переработки информации; доведение мысли до предельных

Сизикова Татьяна Эдуардовна – кандидат психологических наук, доцент кафедры коррекционной педагогики и психологии, Новосибирский государственный педагогический университет.
E-mail: tat@ccru.ru

Стунжа Надежда Александровна – аспирант кафедры организационной психологии, Высшая Школа Экономики.
E-mail: nadezda.stunzha@gmail.com

Повещенко Александр Федорович – доктор медицинских наук, профессор кафедры коррекционной педагогики и психологии, Новосибирский государственный педагогический университет.
E-mail: poveshchenkoa200@mail.ru

Агавелян Рубен Оганесович – доктор психологических наук, профессор кафедры коррекционной педагогики и психологии, Новосибирский государственный педагогический университет.
E-mail: ruben_h_ag@mail.ru

Волошина Татьяна Викторовна – кандидат психологических наук, доцент кафедры коррекционной педагогики и психологии, Новосибирский государственный педагогический университет.
E-mail: fppd.voloshina@mail.ru



рамок философских категорий; многовекторный фокус исследования реальности; творческое саморазвитие. Отмечается, что такое мышление может влиять на снижение уровня рефлексии вследствие сканирующего способа работы с информацией. Авторами была выдвинута гипотеза для дальнейших исследований о сочетании двух механизмов саморазвития контентного мышления: внешнего механизма – саморазвития контента, внутреннего механизма – рефлексии.

Заключение. Делаются выводы о современной специфике интернет-технологий, являющихся условием формирования контентного мышления.

Ключевые слова: контентное мышление; синтетическая дедукция; рефлексия; сингулярность мышления; энтропия мышления; многомерность мышления; целостность мышления; нелинейное движение мысли.

Постановка проблемы

Научно-технический прогресс и развитие интернет-технологий существенно изменяют психическую сферу человека и, в частности, мышление, восприятие, память, внимание. Вопросы глобализации в построении картины мира, порожденные интернет-технологиями, активно исследуются в последние десятилетия [22]. В статье исследуется актуальная проблема влияния доминирующих в информационной среде контентов Web 3.0 и Web 4.0 на современное мышление. А. А. Веснин писал: «...люди, чье развитие происходило и происходит в эпоху Web 2.0 очевидно будут обладать совершенно иным внутренним инструментарием для работы с информацией, а в итоге – совершенно иной картиной мира» [4, с. 15]. В настоящее время большой интерес для психологов и педагогов представляет изучение вопроса: как контент интернет-технологий Web 3.0 и Web 4.0 влияет на мышление человека¹ [10; 11]. Существование появившейся современной среды, обозначенной как интернет-среда, в психологии исследуется уже на протяжении нескольких лет [20; 21; 24; 30], и в большинстве случаев выделяют деструктивные характеристики влияния Интернета в жизни и обучении людей [17; 28; 29]. Так, в

работе «Интернет как новая среда для проявления девиантного поведения подростка» четко указывается, с опорой на экспериментальные исследования таких психологов, как Г. В. Солдатова, Е. Ю. Зотова, А. И. Чекалина, О. С. Гостимская, что «стихийное погружение подростков в Интернет контрастирует с опытом предыдущих поколений, которые столкнулись с ним в относительно зрелом возрасте и встраивали его в свою жизнь как инструмент для решения определенных задач, и вызывает много тревоги относительно замены подростками реальной жизни на ”виртуальную”. За последнее десятилетие доля Интернет-пользователей среди российских подростков увеличилась с 70 до 97 %» [13, с. 49] и далее: «Проблема освоения подростками Интернета (задач и закономерностей этого процесса) представляется недостаточно разработанной ни в отечественной, ни в зарубежной науке интернет-пространство может способствовать как развитию подростка, так и его дезадаптивному поведению» [13, с. 50]. «Актуальной психолого-педагогической задачей в условиях современности становится обучение подростков навыкам работы с информацией в Интернете. Повышение критичности, осознанности и целеустремленности подростков при поиске, использовании и размещении контента...»

¹ Бабаева Ю. Д., Войскунский А. Е., Смылова О. В. Интернет: воздействие на личность // Гуманитарные

исследования в Интернете / под ред. А. Е. Войскунского. – Можайск; М.: Терра, 2000. – С. 11–39.



[13, с. 51], так обозначаются задачи, стоящие перед психологами и педагогами.

В статье раскрывается один из аспектов влияния интернет-пространства как средства развития нового вида мышления, необходимого для освоения расширенных возможностей современного Интернета, мышления быстро работающего с содержанием разного формата под производственные и личные задачи. Цель статьи – определение особенностей формирования контентного мышления у молодого поколения под воздействием современных интернет-технологий.

Методология исследования

Статья носит теоретический и аналитический характер, разработана на стыке трех разных предметностей: интернет-технология, психология и методология обучения в рамках деятельности научной лаборатории по исследованию методов рефлексивного психологического консультирования и дифференциальной диагностики личности на базе Новосибирского государственного педагогического университета. Методологические основания статьи – принцип синергичности² и принципы деятельностного³ подхода. Принцип синергичности дает основания выявить всеобщее в разных предметностях. Деятельностный подход позволяет учитывать выявленные особенности мышления в организации обучения [6; 12; 14–16; 26].

Результаты исследования

Ключевым в рамках исследуемой проблемы является понятие «контент» (*content* – содержимое), ставшее популярным среди

пользователей интернет-технологий. Как понятие, применяемое в социальных и технологических исследованиях, в информационных технологиях «контент» обладает основными характеристиками: уникальность, логичность, целостность, объем.

В общественных науках контент-анализ является диагностической процедурой, в которой реализуется диалектический метод – восхождение от конкретного к абстрактному, от многообразия текстового материала к конкретной абстрактной модели текста с применением понятийно-категориального аппарата науки [18; 31].

Первоначальный этап работы с контентом, обдумываемый субъектом интеллектуально-практической деятельности, означает существование определенного вида мышления. Это мышление не может не обладать основными характеристиками самого контента, исходя из характеристики мышления как интеллектуальной деятельности, в которой отражается и преобразуется реальность. Мышление и активность влияют на успешность личности и ее деятельности⁴ [7].

Мышление, воплощенное в корпоративной деятельности [8], создало современный информационный контент, и в широком смысле, контент современного образа жизни [31]. Таким образом, мы можем выделить современный вид мышления – контентное мышление [5].

В психологии традиционно принято различать виды мышления по содержанию решения задачи: наглядно-действенное, наглядно-образное и абстрактное мышление; по характеру решения задачи: практическое и теоретическое мышление; по степени новизны и оригинальности решения задачи: репродуктивное

² Жилин Д. М. Теория систем. – М.: УРСС, 2004. – 183 с.

³ Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность. – М.: Политиздат, 1975. – 117 с.

⁴ Schönbrodt F.D. RSA: An R package for response surface analysis (version 0.7.2). 2013. – URL: <http://cran.r-project.org/web/packages/RSA/index.html> (дата обращения: 02.02.2016)



и творческое (продуктивное) мышления. При этом исследователи акцентируют внимание на многообразии видов этого процесса. Так, К. Юнг в своих работах изучает целый спектр видов мышления: аналитическое, логическое, синтетическое, эмпирическое, дедуктивное, образное ассоциативное, абстрактное, позитивное, конкретное, символическое^{5,6}. Д. Гилфорд выделяет дивергентное и конвергентное мышление, а также образное, символическое, семантическое⁷. С. Л. Рубинштейн в качестве основных видов мышления рассматривает наглядно-образное и абстрактно-теоретическое, а также теоретическое и практическое мышление⁸. В психологии выделяются виды мышления, которые сами аккумулируют в себе несколько видов. По мнению Л. Леви-Брюлю, пралогическое мышление первобытного человека представляет собой сочетание ассоциативного и логического мышлений⁹. Кроме того, Г. Майер как отдельные виды мышления представляет эмоциональное и волевое мышление, указывая на то, что эмоциональное мышление можно подразделить на аффективное и волевое¹⁰. В связи с традиционным делением психики на область сознательного и бессознательного выделяют дискурсивное (рассудочное) и интуитивное виды мышления. В зависимости от стандартности

или нестандартности задач различают творческое и алгоритмическое мышление¹¹.

Таким образом, мышление по своей природе полифоничный процесс, постоянно видоизменяющийся под влиянием социокультурной среды. Мышление современного человека аккумулирует в себе множество мышлений и приводит к появлению нового вида – контентного мышления, опосредованного влиянием интернет-технологий, т. к. интеллектуальная ситуация начала XXI века представляет собой множество мировоззрений, множество критериев оценки своего существования в этом мире и, как следствие, множество логик. [5; 11; 14]. Выделенный вид мышления базируется на таких теориях мышления как: кристаллическое¹², синергичное¹³, саногенное¹⁴, кластерное¹⁵, критическое [15]. Все эти теории мышления объединяет одно – системность и базовая направленность на формирование, воссоздание и восстановление позитивной целостной картины мира.

В теории деятельности по А. Н. Леонтьеву¹⁶ внутренняя (мышление) деятельность есть производная от внешней (поведение) и имеет то же строение. Во внутренней мыслительной деятельности выделяются отдельные действия и операции. Внутренние и внешние элементы деятельности взаимозаменяемые.

⁵ Юнг К. Г. Структура психики и архетипы. – М.: Академический Проект, 2009. – С. 212, 252–253.

⁶ Юнг К. Г. Психологические типы. – М.: АСТ, Хранитель, 2008. – С. 221, 480, 556, 591, 595, 615.

⁷ Гилфорд Дж. П. Природа человеческого интеллекта. – М.: Прогресс 1971. – 123 с.

⁸ Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии. – СПб.: Питер, 2007. – С. 334.

⁹ Леви-Брюль Л. Первобытное мышление // История психологии / под ред. Гальперина П. Я., Ждан А. Н. – М.: Академический проект; Екатеринбург: Деловая книга, 2005. – С. 387–414.; С. 389.

¹⁰ Майер Г. Психология эмоционального мышления // Психология мышления / под ред. Гиппенрейтер Ю. Б. и др. – М.: АСТ, Астрель, 2008. – С. 204–207, 205.

¹¹ Либин А. В. Дифференциальная психология: на пересечении европейских, российских и американских традиций. – М.: Эксмо, 2006. – 532 с.

¹² Cattell R. B. The voyage of a laboratory: 1928–1984 // Multivariate Behavioral Research. – 1984. – Vol. 19. – P. 121–174.

¹³ Хайдеггер М. Бытие и время. – М.: Ad Marginem, 1997. – С. 452.

¹⁴ Орлов Ю. М. Саногенное (оздоравливающее) мышление / сост. А. В. Ребенок. Серия: Управление поведением, кн. 1. – 2-е изд., испр. – М.: Слайдинг, 2006. – 96 с.

¹⁵ Жилин Д. М. Теория систем. – М.: УРСС, 2004. – 183 с.

¹⁶ Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность. – М.: Смысл, Академия, 2005. – 87 с.



В этом подходе утверждается, что мышление сформировано в процессе деятельности.

Совершая действия и операции с информационным контентом и в рамках контента, субъект осуществляет определенную познавательную деятельность, следовательно, его мышление является опосредованным отражением информационной контентной реальности.

Под контентным мышлением мы понимаем мышление, осуществляемое методом синтетической дедукции (дедуктивный синтез) и обладающее характеристиками уникальности, целостности. Основой формирования данного вида мышления является тотализация и глобализация применения информационных технологий, построенных как контент по форме и содержанию. По форме контент имеет объем и структуру, по содержанию он является тематическим, кластерным.

Рассмотрим основные характеристики контента Web 3.0 и Web 4.0¹⁷.

1. Семантическая система, работа в рамках метаязыка. Семантическая структура позволяет проводить сбор информации о пользователе и реагировать на его запросы с некоторым опозданием, а не с опережением в Web 3.0. Для этого сервер проводит анализ, формирует блоки, оценивает, формирует мультипротоколы и прочее. На базе Web 3.0 разрабатывается Web 4.0, базовыми принципами которого являются максимальная комфортная

работа для пользователя: работа в семантической системе с опережением, влияние на формирование запроса пользователя, быстрый отклик на проявленный интерес^{18,19,20}.

2. Кооперативность. Образец коллективно-распределенной деятельности, о которой в методологии «интеллектики» писал И. С. Ладенко²¹, воплотился в структуре разработки и работе контента. Кооперация возможна в саморазвивающихся открытых системах, которые могут притянуть для своего развития закрытые системы. Работа с контентом позволяет пользователям объединяться в открытые и закрытые группы, взаимодействовать на основе распределения деятельности в соответствии с имеющимися у группы или человека интересами.

3. Кластерность. Семантическая система позволяет формировать кластеры на уровне интересов пользователей. Интерес становится ключевым и объединяющим фактором. Однородность интересов создает кластер. Между кластерами существуют как прямые, так и обратные связи, влияние и взаимовлияние. Опережающая интерес система Web 4.0 имеет внутри себя механизм, запускающий расширение кластера. Саморазвитие кластера происходит за счет предоставления информации, связанной по значениям с основным интересом. Интерес является основой объединения людей в группы.

¹⁷ Добро пожаловать – Web – 4.0 [Электронный ресурс]. – URL: <https://eveda.wordpress.com/> (дата обращения: 24.06.16)

¹⁷ Эволюция глобальной сети Интернет: WEB 1.0, WEB 2.0, WEB 3.0, WEB 4.0 [Электронный ресурс]. – URL: <http://www.bourabai.kz/dbt/web/evolution.htm> (дата обращения: 24.06.16)

¹⁸ Эволюция информационных технологий: история и прогноз [Электронный ресурс]. – URL: <http://b.my-city.com.ua/news/11/23/1-9-perspektivy-razvitiya-internet->

[servisov-programmnoe-obespechenie-evolyutsiya-ili-revolyutsiya/](#) (дата обращения: 24.06.16)

¹⁹ Calacanis D. Web 3.0, the "official" definition [Электронный ресурс]. – URL: <http://calacanis.com> (дата обращения: 24.06.16)

²⁰ Bemers-Lee T., Hendler J., Lassila O. The Semantic Web [Электронный ресурс]. – URL: <http://scientific-american.com> (дата обращения: 24.06.16)

²¹ Ладенко И. С. Интеллектуальные системы и обучение. – Новосибирск: Институт философии и права СО РАН, 1993 – 149 с.



4. Широкие возможности для самовыражения пользователя. Эта характеристика стирает границы между внутренним и внешним. Свобода, наличие поддержки, общность – это те психологические составляющие, которые снижают действие фильтров в виде психологических защитных механизмов психики. Внутреннее находит более адекватное воплощение во внешнем мире.

5. Саморазвивающаяся система, самоисправляющая ошибки пользователя.

6. Менеджер знаний – эффективное управление информацией.

7. Доступность. Каждый пользователь, может самостоятельно формировать контент для себя и для своего интернет-окружения. Выставляя свою тему в своем контенте, пользователь может получить обратную связь не только в рамках своего контента, но и сопряженных с ним по теме.

8. Простота и максимальное удобство. Достаточно обозначить страницу понравившегося материала и этот материал становится доступным для обсуждения, совместного анализа, дискуссии, развития для конкретного круга единомышленников.

9. Разработка и использование дополнительных возможностей. Например, «отправить» материал в своё сообщество на Facebook, Twitter, VKontakte, Odnoklassniki.

10. Управление человеческим ресурсом в актуальном режиме времени. Для решения любой задачи создаётся онлайн-сообщество, в которое добавляется онлайн-материал, позволяющий максимально широко раскрыть проблему и обеспечивающий макси-

мум возможностей для её решения. Примером является успешная в этом направлении деятельность E-executive.

11. Кристаллизация, которая позволяет уйти от централизованных ресурсов для развития собственного мнения, применения собственных возможностей, умений, способностей и талантов. «Децентрализация знаний» – в их проявлении, через создаваемый и привлекаемый контент позволяет более эффективно взаимодействовать внутри своей группы. Тем самым полнее использовать имеющиеся внутри группы (сообщества) ресурсы для достижений²². Например, сообщество E-executive, «Бэкмология. Mental Controller» и др.

12. Наличие максимально возможной защищенности человека. По классификации К. А. Хайдарова, Web 3 – это семантический web, а Web 4 – прагматический²³. К новизне в Web 4 относится применение робот-программных подходов²⁴.

Рассмотрим связь и влияние основных характеристик контента на мышление. Необходимо учитывать, что корпоративная мыслительная деятельность специалистов, разработавших современный информационно-технологический контент, опиралась на определенный вид мышления этих специалистов. Отрицать влияние Интернета на развитие нового мышления уже невозможно. Например, в исследованиях португальских ученых были выявлены положительные факторы влияния Интернета на мышление, такие как навыки решения проблем, активная поисковая исследовательская деятельность, правильный сбор необходимой информации, осведомленность во всем мире и на местном уровне [32]. Контент

²² Добро пожаловать – Web – 4.0. – URL: <https://eveda.wordpress.com/> (дата обращения: 24.06.16)

²³ Тоффлер Э. Шок будущего / пер. с англ. Э. Тоффлер. – М.: АСТ, 2002. – 557 с.

²⁴ Эволюция информационных технологий: история и прогноз. – URL: <http://b.my-city.com.ua/news/11/23/1-9-perspektivy-razvitiya-internet-servisov-programmnoe-obespechenie-evolyutsiya-ili-revolyutsiya/> (дата обращения: 24.06.16)



влияет на своих пользователей, создает условия для развития у них нового вида мышления, такого как контентное мышление.

Рассмотрим основные характеристики данного вида мышления.

1. Контентное мышление аккумулирует в себе много разных видов и стилей мышления. Полифония, противоборство, диалог, дополнительность и родство являются основными способами построения отношений между ними.

2. Основным методом контентного мышления является синтетическая дедукция²⁵, о которой мы писали выше. В работах И. Канта различается метафизическая, трансцендентальная, объективная, субъективная, «достаточная» субъективная дедукция, полная субъективная дедукция «сверху» и «снизу». В «Критике чистого разума» И. Кант²⁶ раскрывает синтез и дедукцию. По мнению В. Молчанова²⁷, можно обнаружить отсутствие звена, смыкающего рассудок и чувственность в объективной дедукции у И. Канта. Косвенным путем мы можем подойти, следуя за его рассуждениями, к предположению наличия синтетической дедукции в качестве недостающего звена [5].

Во втором издании работы И. Канта «Критика чистого разума» рассудок принимает название синтеза воображения. Единство синтеза воображения и апперцепции есть объективная дедукция по теории И. Канта, следовательно, дедукция, осуществляемая путем синтеза апперцепции и воображения есть синтетическая дедукция. Мы вводим понятие –

синтетическая дедукция, под которой понимаем логическое и не логическое (инсайт) движение [9] от общих связей явлений и предметов к частным и от выделенных частных к более общим, тем, что значительно шире и глубже тех, от которых получило начало движение мысли.

3. Контентное мышление многомерное: галографическое и «рамочное», способное вычленять явные и неявные, прямые и обратные связи и отношения между объектами.

4. Контентное мышление обладает характеристиками энтропии и сингулярности. Энтропия для открытой системы, в качестве которой для нас выступает мышление, характеризуется возрастающим объемом перерабатываемой информации и возрастающей сингулярностью – высокой скоростью переработки информации. Энтропия и сингулярность обусловлены большой доступностью и упрощением форм работы с информацией – все для пользователя компьютерной сети: блоги по интересам, поисковые системы, форматы представленности разного вида знаний и прочее. Мышление становится более вероятностным и в этих условиях способно быть основой для принятия решений в деятельности [3].

Сингулярность контентного мышления охватывает точку «все во всем». М. Мамардашвили обозначил применительно к философии жизненного пути данную точку в качестве проблеска²⁸. Проблеск в последствии, независимо от временного вектора жизни человека, разворачивается в нить событий и затем, на

²⁵Поплавская Т. Н. Холистическое мышление как основа развития философии синтеза. Holistic thinking as basis of development of philosophy of synthesis // Философия и филология – Философия образования: материалы конференции. – URL: <http://www.sworld.com.ua/index.php/ru/conference/the-content-ofconferences/archives-of-individual-conferences/march-2013> (дата обращения: 24.06.16)

²⁶ Кант И. Критика чистого разума // Кант И. Сочинения в 6-ти т. – Том 3. – М.: Мысль, 1964. – С. 68–227.

²⁷Молчанов В. Исследования по феноменологии сознания. – URL:http://thelib.ru/books/viktor_molchanov/issledovaniya_po_fenomenologii_soznaniya-read.html (дата обращения: 24.06.16)

²⁸ Мамардашвили М. К. Психологическая топология пути. Лекции. – СПб.: Русский христианский гуманитарный институт, 1197. – 572 с.



новом витке спирали раскручивания нити, в квинтэссенцию жизни [31]. Так, контентное мышление становится в настоящее время новым образом жизни людей.

Техническая сингулярность – это уже свершившийся переход от Web 1.0 и Web 2.0 к Web 3.0 и на его базе к Web 4.0. Это принципиально важно, т. к. первые конфигурации Сети отражали процессы анализа, движение от частного к общему и опирались на линейную связь между явлениями и их отражениями. Web 3.0 и Web 4.0 – это иная сеть – индивидуальное, частное, единичное, линейное заменяется на свои противоположности. «Web 3.0 это переход от сайтоцентристского веба к семантической юзероцентристской сети – от сети вебстраниц с произвольно конфигурированным контентом к сети уникальных объектов, объединенных в неконечное число кластерных онтологий. С технической стороны Web 3.0 это множество онлайн-сервисов, предоставляющих полный спектр средств вне-сентя, редактирования, поиска и отображения любого типа контента, которые одновременно обеспечивают онтологизацию деятельности пользователей, а через нее и онтологизацию контента», писал А. Болдачев²⁹.

5. Контентное мышление обладает творческой составляющей, которая, на основе всех перечисленных характеристик, может быть заполнена рождающимся новым продуктом – знанием, образ, мысль. Творческое самовыражение индивида [1; 2], создание им своего контента, онтологизация его и управление им для включения своих интересов в мировую сеть своей развивающейся и расширяющейся группы (кластер) по интересам и развивающаяся разносторонность интересов.

6. Обладая контентным мышлением человек в своем мышлении выходит за границы самого себя, он расширяется в объеме того, что может в себя впустить и вместить – информацию, чувства, цели и другое. Такое мышление характеризуется еще несколькими характерными особенностями.

6.1. Онтологическая особенность мышления – саморазвитие, присущее всем видам мышления, но в контентном мышлении есть свои особенности саморазвития. Во всех психологических предметностях механизмом саморазвития является рефлексия. С возрастающей ролью контента в жизни человека, контент становится внешним для субъекта механизмом саморазвития субъекта.

Акцент с внутреннего механизма – рефлексии [23–26; 28] – переходит на внешний. Субъект, работая в контенте и оперируя понятиями, образами, в рамках цели на основе своих интересов, перерабатывая информацию синтезно-дедуктивным высокоскоростным способом как Интернет, сканирует информацию, сканирует экран машины как отражение его жизни.

Рефлексия, придающая значение и вытаскивающая смысл в делании, стремится к нулю в системе «контент – человек», выстроенной на основе отражения, выраженного принципом построения контента – все возможное, лучшее и удобное для пользователя в системе Web 4.0 при сохранении комфорта и минимизации усилий, доступность и легкость. Возрастающая скорость технического прогресса сейчас создает минимизацию напряжения пользователю, влияя на снижение волевой поисковой активности [19; 22; 27].

²⁹ Болдачев А. От сайтоцентризма к юзероцентризму: от анархии к плюрализму // Философия эволюции и эволюция интернета. – URL: <https://habrahabr.ru/post/256083/> (дата обращения: 24.06.16)



Сканирование мышлением информации позволяет работать оперативно с большими массивами информации и на ресурсах «инсайта» осуществлять кристаллизацию знания. Прямо пропорционально этому возрастает скорость снижения осмысления, образно это можно выразить словами «душа не успевает за движением мысли и действием». В итоге можно прийти к ситуации, при которой сознание будет стремиться к нулю, а мышление – к бесконечности и процессы энтропии приобретут новое содержание^{30 31}.

6.2. Вторая онтологическая характеристика – мышление наполнено «бытием» на пределе своих возможностей, способно расширять свою предельную рамку исследования объектов, образно – это «расширяющаяся и сужающаяся целостность».

6.3. Третья операциональная особенность контентного мышления – базовая операция различения приобретает новый уровень развития – в целом различение разнопредметных, разноуровневых кластеров.

6.4. Четвертая операциональная особенность – базовая операция-обобщение, также приобретает новый уровень развития – оперирование тем, что в философии вкладывается в категорию «Дао», в любом действии – мыслительном и практическом.

6.5. Пятая операциональная особенность – исходя из широкого определения мышления как мировоззрения, «фокус» рассмотрения любого объекта по аналогии со строением кристалла – многовекторный, более четырех векторов.

7. Контентное мышление – это мировоззренческое мышление, охватывающее категорию «мир». Категория «мир» в мышлении пришла на смену категории «я» и категории «другой». В этой категории кооперативная

форма организации мыслительной деятельности является ведущей. Движение содержания «текста» мышления в трех методологических рамках: частной, общей и всеобщей методологиях является процессуальной единицей работы мышления в категории «мир».

Заключение

Таким образом, существуют разные виды мышления, развивающиеся под воздействием деятельности, образа жизни, индивидуальных особенностей. Контентное мышление порождено современными условиями технических и информационных изменений в обществе. Массовое потребление интернет-технологий привело к развитию нового вида мышления. Основной метод данного мышления – синтетическая дедукция, как нелинейное движение мысли в рамках трех методологий: частной, общей и всеобщей.

Основные характеристики контентов: семантическая структура; кооперативность; кластерность; широкие возможности для самовыражения человека; саморазвивающийся базовый личный контент; самоисправляющаяся ошибка система; эффективное и удобное управление информацией; доступность и простота; разработка и использование дополнительных возможностей; управление человеческим ресурсом в актуальном режиме времени; кристаллизация; наличие защищенности человека. Основные характеристики нового вида мышления, названного контентным: полифония; способ – синтетическая дедукция; многомерность; энтропия; сингулярность; целостность; творческая составляющая и рефлексия. Два основополагающих механизма развития контентного мышления: внешнего механизма

³⁰ Ладенко И. С. Интеллект и логика. – Красноярск: КГУ, 1985. – 140 с.

³¹ Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность. – М.: Политиздат, 1975. – 117 с.



– влияние интернет-контентов, внутреннего механизма – рефлексии.

Таким образом, контентное мышление обладает следующими определяющими характеристиками: аккумуляция в себе много разных видов и стилей мышления, оперирование в рамках категории «мир», расширяющаяся и сужающаяся целостность, разнопредметность и разноуровневость кластеров переработки информации, доведение мысли до предельных рамок философских категорий, многовекторный фокус исследования реальности, творческое саморазвитие. Ограничением контентного мышления является снижение

уровня рефлексии как следствие сканирующего способа работы с информацией.

На основании этого авторами статьи была выдвинута гипотеза для дальнейших исследований о сочетании двух механизмов саморазвития контентного мышления: внешнего механизма-саморазвития под влиянием расширяющихся возможностей управляемого контента и внутреннего механизма – рефлексии. Идентификация субъекта с контентом неизбежна, значит необходимо не бороться с ней, а направить на конструктивное развитие, сохранить осознанность и «сканированность».

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. **Асмолов А. Г., Асмолов Г. А.** От мы-медиа к Я-медиа: трансформации идентичности в виртуальном мире // Вопросы психологии. – 2009. – № 3. – С. 3–15.
2. **Архипов Г. И.** Корпоративно-территориальная организация горнорудной промышленности и кластерные проекты на территории с экономикой минерально-сырьевого типа // Региональная экономика: теория и практика. – 2014. – № 8. – С. 16–29.
3. **Величковский Б. М., Нуждин Ю. О., Свирин Е. П., Строганова Т. А., Федорова А. А., Шишкин С. Л.** Управление «силой мысли»: на пути к новым формам взаимодействия человека с техническими устройствами // Вопросы психологии. – 2016. – № 1. – С. 109–122.
4. **Веснин А. А.** Проблемы преподавания в контексте культуры информационного отвлечения // Вестник КГУ им. Н. А. Некрасова. Педагогика. Психология. Социальная работа. Ювентология. Социокинетика. – 2016. – Т. 22, № 3. – С. 14–16.
5. **Волошина Т. В., Сизикова Т. Э., Стунжа Н. А.** Контентное мышление – новая компетенция современного образования // Сибирский педагогический журнал. – 2016. – № 4. – С. 7–14.
6. **Волошина Т. В., Игнатенко О. Е.** Использование технологии модерации учебного процесса при обучении будущих педагогов-дефектологов // Вестник педагогических инноваций. – 2012. – № 2. – С. 58–60.
7. **Дубов И. Г., Митина О. В.** The Role of Activity and Intellect in Achieving Success // Вопросы психологии. – 2016. – № 2. – С. 54–69.
8. **Иванников В. А.** Деятельностная природа личности // Вопросы психологии. – 2015. – № 6. – С. 3–8.
9. **Коровкин С. Ю., Савинова А. Д., Владимиров И. Ю.** Мониторинг динамики загрузки рабочей памяти на этапе инкубации инсайтного решения // Вопросы психологии. – 2016. – № 2. – С. 148–161.
10. **Лажинцева Е. М., Бочавер А. А.** Интернет как новая среда для проявления девиантного поведения подростка // Вопросы психологии. – 2015. – № 4. – С. 49–58.
11. **Мдивани М. О.** Цифровая обучающая среда в школе: представления участников образовательного процесса // Вопросы психологии. – 2016. – № 1. – С. 68–78.



12. **Рубцова М. О.** Технология проблемного обучения // Вестник педагогических инноваций. – 2012. – № 2. – С. 94–98.
13. **Солдатова Г. У., Рассказова Е. И.** Модели передачи опыта между поколениями при освоении и использования Интернета // Вопросы психологии. – 2015. – № 2. – С. 56–67.
14. **Цукерман Г. А.** Обучение ведет за собой развитие. Куда? // Вопросы образования. – 2010. – № 1. – С. 42–90.
15. **Цукерман Г. А., Митина О. В.** Диагностика критического мышления // Вопросы психологии. – 2015. – № 3. – С. 15–30.
16. **Шелепанова Н. В.** Использование web2 в образовательном процессе преподавателя психолога // Вестник педагогических инноваций. – 2012. – № 1. – С. 105–111.
17. **Abdelraheem A. Y.** Computerized leaning environments: Problems, design, challendes and future promises // Journal of Interactive Online Leaning. – 2003. – Vol. 2 (2). – P. 1–9. URL: <http://www.ncolr.org/issues/jiol/v2/n2/computerized-learning-environments-problems-design-challenges-and-future-promises>
18. **Agras W. S., Jacob R. G., Lebedeck M.** The California drought: A quasi experimental analysis of social policy // Journal of Applied Behavior Analysis. – 1980. – Vol. 13, Issue 4. – P. 561–570. DOI: <https://doi.org/10.1901/jaba.1980.13-561>
19. **Andersson G., Cuijpers P.** Internet-based and other computerized psychological treatments for adult depression: A meta-analysis // Cognitive Behaviour Therapy. – 2009. – Vol. 38, № 4. – P. 196–205. DOI: <https://doi.org/10.1080/16506070903318960>
20. **Anohah E., Oyelere S. S., Suhonen J., Sutinen E.** Trends of mobile learning in computing education from 2006 to 2014: A systematic review of research publications // International Journal of Mobile and Blended Learning (IJMBL). – 2017. – Vol. 9 (1). – P. 16–33. DOI: <https://doi.org/10.4018/IJMBL.2017010102>
21. **Bennett S., Maton K., Kervin L.** The ‘digital natives’ debate: a critical review of the evidence // British Journal of Educational Technology. – 2008. – Vol. 39 (5). – P. 775–786. DOI: <https://doi.org/10.1111/j.1467-8535.2007.00793.x>
22. **Cover R.** Identity, Internet, and Globalization // Digital Identities. Creating and Communicating the Online Self. – Elsevier, 2016. – P. 141–182. DOI: <https://doi.org/10.1016/B978-0-12-420083-8.00005-5>
23. **Duffy A.** Guiding students through reflective practice – The preceptors experiences. A qualitative descriptive study // Nurse education in practice. – 2009. – Vol. 9, Issue 3. – P. 166–175. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.nepr.2008.07.002>
24. **Koutropoulas A.** Digital natives: Ten years after // Journal of Online Teaching and Learning. – 2011. – Vol. 7, № 4. – P. 525–538. URL http://jolt.merlot.org/vol7no4/koutropoulos_1211.pdf
25. **Levett-Jones T. L.** Facilitating reflective practice and self-assessment of competence through the use of narratives // Nurse education in practice. – 2007. – Vol. 7, Issue 2. – P. 112–119. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.nepr.2006.10.002>
26. **Livingstone S., Helsper E. J.** Parental mediation of children’s Internet use // Journal of Broadcasting & Electronic Media. – 2008. – Vol. 52, Issue 4. – P. 581–599. DOI: <https://doi.org/10.1080/08838150802437396>
27. **Mann K., Gordon J., MacLeod A.** Reflection and reflective practice in health professions education: a systematic review // Advances in Health Sciences Education, Theory and Practice. – 2009. – № 14. – P. 595–621. DOI: <https://doi.org/10.1007/s10459-007-9090-2>



28. **Moallem M.** Applying constructivist and objectivist learning theories in the design of a web-based course: Implication for practice // *Educ. Technology & Society*. – 2001. – Vol. 4 (3). – P. 113–125. URL: <https://eric.ed.gov/?id=EJ635423>
29. **Richards D., Richardson T.** Computer-based psychological treatments for depression: A systematic review and meta-analysis // *Clinical Psychology Review*. – 2012. – Vol. 32, № 4. – P. 329–342. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.cpr.2012.02.004>
30. **Suhonen J., Sutinen E.** FODEM: developing digital learning environments in widely dispersed learning communities // *Educ. Technology & Society*. – 2006. – Vol. 9 (3). – P. 43–55. URL: http://www.ifets.info/journals/9_3/5.pdf
31. **Xiao Wang, Lingxi Li, Yong Yuan, Peijun Ye, Fei-Yue Wang.** ACP-based social computing and parallel intelligence: Societies 5.0 and beyond // *CAAI Transactions on Intelligence Technology*. – 2016. – Vol. 1, № 4. – P. 377–393. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.trit.2016.11.005>
32. **Issa T., Isaias P.** Internet factors influencing generations Y and Z in Australia and Portugal: A practical study // *Information Processing & Management*. – 2016. – Vol. 52, № 4. – P. 592–617. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.ipm.2015.12.006>



DOI: [10.15293/2226-3365.1706.05](https://doi.org/10.15293/2226-3365.1706.05)

Tatyana Eduardovna Sizikova, Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor, Novosibirsk State Pedagogical University, Novosibirsk, Russian Federation.

ORCID ID: <http://orcid.org/0000-0001-7889-2043>

E-mail: tat@ccru.ru

Nadezda Alexandrovna Stunzha, Postgraduate, Faculty of psychology, National Research Institute of Higher School of Economics, Moscow, Russian Federation.

ORCID ID: <http://orcid.org/0000-0002-5016-3428>

E-mail: nadezda.stunzha@gmail.com

Alexander Fedorovich Poveshenko, Doctor of Medical Sciences, Professor of the Correctional Pedagogy and Psychology Department, Novosibirsk State Pedagogical University, Novosibirsk, Russian Federation.

ORCID ID: <http://orcid.org/0000-0002-4433-7110>

E-mail: poveshchenkoa200@mail.ru

Ruben Oganesevich Agavelyan, Doctor of Psychological Sciences, Professor, Director of the Institute of Childhood, Novosibirsk State Pedagogical University, Novosibirsk, Russian Federation.

ORCID ID: <http://orcid.org/0000-0001-6494-8544>

E-mail: ruben_h_ag@mail.ru

Tatyana Viktorovna Voloshina, Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor, Head of Correctional Pedagogy and Psychology Department, Novosibirsk State Pedagogical University, Novosibirsk, Russian Federation.

ORCID ID: <http://orcid.org/0000-0002-8972-3613>

E-mail: fppd.voloshina@mail.ru

The influence of modern web technologies on the development of a new kind of thinking

Abstract

Introduction. This article explores the impact of Web 3.0 and Web 4.0 contents dominant in the information environment on modern thinking. The purpose of the article is an analytical study of the changes that occur in the thinking of Internet consumers.

Materials and Methods. The research is conducted on the basis of the method of theoretical analysis by adopting an activity and synergistic approaches.

Results. The authors have identified the following main characteristics of Web 3.0 and Web 4.0 content: semantic structure, cooperativity, clustering, wide opportunities for consumer self-expression, self-developing basic personal content, self-correcting errors system, efficient and convenient information management, accessibility, simplicity and maximum convenience, development and use of additional features, human resource management in the current time mode, crystallization, and the availability of maximum possible security of consumers. The authors emphasize that in the present context of accelerating scientific and technological progress and the development of global information networks, qualitative changes in the thinking activity of the modern person are taking place. Content



has a developing effect on consumers' thinking and thinking itself becomes like content. The authors suggest the hypothesis that there exist a combination of two mechanisms of self-development of content thinking: the external mechanism – the self-development of content, and the internal mechanism – the reflection.

Conclusions. Conclusions are drawn that the main characteristics of such thinking are the following: accumulation of many different types and styles of thinking, the leading method is synthetic deduction, increasing entropy, increasing singularity, operation within the framework of the "peace" category, expanding and tapering integrity, variability and different levels of clusters of processing and packaging of information, bringing thought to the ultimate limits of philosophical categories, multi-vector focus of reality research, and creative self-development. The limitation of content thinking is a reduction of a reflection level as a consequence of a scanning method of working with information.

Keywords: Content thinking; Synthetic deduction; Reflection; Singularity of thinking; Entropy of thinking; Multidimensionality of thinking; Integrity of thinking; Nonlinear movement of thought.

REFERENCES

1. Asmolov A. G., Asmolov G. A. From We-media to I-media: Transformation of identity in the virtual world. *Voprosy Psichologii*, 2009, no. 3, pp. 3–15. (In Russian) URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=15583560>
2. Arkhipov G. I. The corporate and territorial organization of the mining industry and cluster projects in the territory with economy of mineral raw materials. *Regional Economics: Theory and Practice*, 2014, no. 8, pp. 16–29. (In Russian) URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=21155559>
3. Velichkovsky B. M., Nuzhdin Y. O., Svirina E. P., Stroganova T. A., Fedorov A. A., Shishkin S. L. Management of the "power of thought": on the way to new forms of human interaction with technical devices. *Voprosy Psichologii*, 2016, no. 1, pp. 109–122. (In Russian) URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=25925236>
4. Vesnin A. A. Problems of teaching in the context of culture of information abstraction. *Bulletin of Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology*, 2016, vol. 22, no. 3, pp. 14–16. (In Russian) URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=27033435>
5. Voloshina T. V., Sizikova T. E., Stunzha N. A. Content Thinking – New Competence of Modern Education. *Siberian Pedagogical Journal*, 2016, no. 4, pp. 7–14. (In Russian) URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=26687288>
6. Voloshina T. V., Ignatenko O. E. The use of technology moderation of the learning process in the training of future teachers of special education. *Journal of Pedagogical Innovations*, 2012, no. 2, pp. 58–60. (In Russian) URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=25417449>
7. Dubov I. G., Mitina O. V. The Role of Activity and Intellect In Achieving Success. *Voprosy Psichologii*, 2016, no. 2, pp. 54–69. (In Russian) URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=26505365>
8. Ivannikov V. A. Activity nature of the personality. *Voprosy Psichologii*, 2015, no. 6, pp. 3–8. (In Russian) URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=25596112>
9. Korovkin S. Yu., Savinov A. D., Vladimirov I. Y. monitoring of the dynamics of loading of working memory at the stage of ecobali insidenova solutions. *Voprosy Psichologii*, 2016, no. 2, pp. 148–161. (In Russian) URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=26505374>
10. Lazhintseva E. M., Bochver A. A. Internet as a new medium for the manifestation of deviant behavior of teenagers. *Voprosy Psichologii*, 2015, no. 4, pp. 49–58. (In Russian) URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=25596093>



11. Mdivani M. O. Digital learning environment at school: views of participants of educational process. *Voprosy Psichologii*, 2016, no. 1, pp. 68–78. (In Russian) URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=25925232>
12. Rubtsova M. O. Technology of problem-based learning. *Journal of Pedagogical Innovations*, 2012, no. 2, pp. 94–98. (In Russian) URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=25417454>
13. Soldatova G. U., Rasskazova E. I. The Model the transfer of experience between generations in the development and use of the Internet. *Voprosy Psichologii*, 2015, no. 2, pp. 56–67. (In Russian) URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=25470006>
14. Zuckerman A. Learning leads development. Where?. *Educational Studies Moscow*, 2010, no. 1, pp. 42–90. (In Russian) URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=13920087>
15. Zuckerman A., Mitina O. V. Diagnostics of critical thinking. *Voprosy Psichologii*, 2015, no. 3, pp. 15–30. (In Russian) URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=25510936>
16. Cherepanova N. The Use of web2 in the educational process teacher psychologist. *Journal of Pedagogical Innovations*, 2012, no. 1, pp. 105-111. (In Russian) URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=25475459>
17. Abdelraheem A. Y. Computerized leaning environments: Problems, design, challendes and future promises. *Journal of Interactive Online Leaning*, 2003, vol. 2 (2), pp. 1–9. URL: <http://www.ncolr.org/issues/jiol/v2/n2/computerized-learning-environments-problems-design-challenges-and-future-promises>
18. Agras W. S., Jacob R. G., Lebedeck M. The California drought: A quasiexperimental analysis of social policy. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 1980, vol. 13, issue 4, pp. 561–570. DOI <https://doi.org/10.1901/jaba.1980.13-561>
19. Andersson G., Cuijpers P. Internet-based and other computerized psychological treatments for adult depression: A meta-analysis. *Cognitive Behaviour Therapy*, 2009, vol. 38, no. 4, pp. 196–205. DOI: <https://doi.org/10.1080/16506070903318960>
20. Anohah E., Oyelere S. S., Suhonen J., Sutinen E. Trends of mobile learning in computing education from 2006 to 2014: A systematic review of research publications. *International Journal of Mobile and Blended Learning (IJMBL)*, 2017, vol. 9 (1), pp. 16–33. DOI: <https://doi.org/10.4018/IJMBL.2017010102>
21. Bennett S., Maton K., Kervin L. The ‘digital natives’ debate: a critical review of the evidence. *British Journal of Educational Technology*, 2008, vol. 39 (5), pp. 775–786. DOI: <https://doi.org/10.1111/j.1467-8535.2007.00793.x>
22. Cover R. *Identity, Internet, and Globalization. Digital Identities. Creating and Communicating the Online Self*. Elsevier Publ., 2016, pp. 141–182. DOI: <https://doi.org/10.1016/B978-0-12-420083-8.00005-5>
23. Duffy A. Guiding students through reflective practice – The preceptors experiences. A qualitative descriptive study. *Nurse Education in Practice*, 2009, vol. 9, issue 3, pp. 166–175. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.nepr.2008.07.002>
24. Koutropoulos A. Digital natives: Ten years after. *Journal of Online Teaching and Learning*, 2011, vol. 7, no. 4, pp. 525–538. URL: http://jolt.merlot.org/vol7no4/koutropoulos_1211.pdf
25. Levett-Jones T. L. Facilitating reflective practice and self-assessment of competence through the use of narratives. *Nurse Education in Practice*, 2007, vol. 7, issue 2, pp. 112–119. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.nepr.2006.10.002>
26. Livingstone S., Helsper E. J. Parental mediation of children’s Internet use. *Journal of Broadcasting & Electronic Media*, 2008, vol. 52, issue 4, pp. 581–599. DOI: <https://doi.org/10.1080/08838150802437396>



27. Mann K., Gordon J., MacLeod A. Reflection and reflective practice in health professions education: a systematic review. *Advances in Health Sciences Education, Theory and Practice*, 2009, no. 14, pp. 595–621. DOI: <https://doi.org/10.1007/s10459-007-9090-2>
28. Moallem M. Applying constructivist and objectivist learning theories in the design of a web-based course: Implication for practice. *Educational Technology & Society*, 2001, vol. 4 (3), pp. 113–125. URL: <https://eric.ed.gov/?id=EJ635423>
29. Richards D., Richardson T. Computer-based psychological treatments for depression: A systematic review and meta-analysis. *Clinical Psychology Review*, 2012, vol. 32, no. 4, pp. 329–342. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.cpr.2012.02.004>
30. Suhonen J., Sutinen E. FODEM: developing digital learning environments in widely dispersed learning communities. *Educational Technology & Society*, 2006, vol. 9 (3), pp. 43–55. URL: http://www.ifets.info/journals/9_3/5.pdf
31. Xiao Wang, Lingxi Li, Yong Yuan, Peijun Ye, Fei-Yue Wang. ACP-based social computing and parallel intelligence: Societies 5.0 and beyond. *CAAI Transactions on Intelligence Technology*, 2016, vol. 1, no. 4, pp. 377–393. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.trit.2016.11.005>
32. Issa T., Isaias P. Internet factors influencing generations Y and Z in Australia and Portugal: A practical study. *Information Processing & Management*, 2016, vol. 52, no. 4, pp. 592–617. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.ipm.2015.12.006>

Submitted: 15 June 2017 Accepted: 03 November 2017 Published: 30 December 2017



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).



© Н. В. Сиврикова, Е. Г. Черникова, Н. А. Соколова

DOI: [10.15293/2226-3365.1706.06](https://doi.org/10.15293/2226-3365.1706.06)

УДК 373

УДОВЛЕТВОРЕННОСТЬ ЖИЗНЬЮ И ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМ ПРОЦЕССОМ КАК ПРЕДИКТОРЫ СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ АДАПТАЦИИ УЧИТЕЛЕЙ*

Н. В. Сиврикова, Е. Г. Черникова, Н. А. Соколова (Челябинск, Россия)

Проблема и цель. Проблема изучения факторов социально-психологической адаптации учителей продиктована ростом требований, предъявляемых к педагогам в условиях обновления системы образования. Одним из мало изученных аспектов данной проблемы выступает влияние удовлетворенности жизнью и профессией на процесс адаптации, поэтому цель представленного исследования – выявление зависимости социально-психологической адаптации педагогов от удовлетворенности жизнью и образовательным процессом.

Методология. Сбор данных осуществлялся с помощью методик: «Удовлетворенность жизнью» (Н. Н. Мельниковой); «Удовлетворенность участников образовательного процесса его различными сторонами» (М. И. Лукьяновой, Н. В. Калининой); анкета для изучения уровня социально-психологической дезадаптации учителя. Для математической обработки данных использовался множественный регрессионный анализ. Выборку составили 262 учителя общеобразовательных школ г. Челябинска.

Результаты. В ходе исследования было установлено, что учителя адаптированы к профессиональной деятельности, удовлетворены жизнью и образовательным процессом. Только 30 % начинающих, а также 20 % опытных учителей демонстрируют выраженные признаки дезадаптации. Различия в социально-психологической адаптации учителей с разным стажем работы были обнаружены по фактору «дистанцирование от профессии». Было определено, что

*Исследование выполнено при финансовой поддержке ФГБОУ ВО «Красноярский государственный педагогический университет» по договору на выполнение НИР от 21.06.2017 г. № 16-748 по теме «Социально-психологическая адаптация молодых учителей общеобразовательных школ».

Сиврикова Надежда Валерьевна – кандидат психологических наук, доцент кафедры социальной работы, педагогики и психологии, Южно-уральский государственный гуманитарно-педагогический университет.

E-mail: Bobnv79@mail.ru

Черникова Елена Геннадьевна – кандидат социологических наук, доцент, доцент кафедры социальной работы, педагогики и психологии, Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет.

E-mail: Helen1268@mail.ru

Соколова Надежда Анатольевна – доктор педагогических наук, профессор, заведующая кафедрой социальной работы, педагогики и психологии, Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет.

E-mail: sokolovana-2011@mail.ru



опытные учителя в большей степени, чем начинающие учителя, удовлетворены как отдельными сторонами, так и в целом образовательным процессом в школе. В оценках начинающих учителей наблюдается четкая иерархия в удовлетворенности отдельными сторонами образовательного процесса. Установлена зависимость уровня социально-психологической адаптации учителей от уровня удовлетворенности жизнью. Обнаружена зависимость уровня удовлетворенности жизнью от уровня удовлетворенности отдельными сторонами образовательного процесса.

Заключение. По результатам исследования были сделаны выводы о том, что 1) уровень социально-психологической адаптации к профессии учителя зависит от таких факторов удовлетворенности жизнью, как включенность в жизнь, разочарование в жизни и усталость от жизни; 2) уровень удовлетворенности жизнью зависит от таких факторов удовлетворенности образовательным процессом, как удовлетворенность деятельностью и взаимодействием с участниками образовательного процесса.

Ключевые слова: социально-психологическая адаптация; адаптация учителей; удовлетворенность жизнью; удовлетворенность образовательным процессом; удовлетворенность деятельностью; профессиональная адаптация; профессиональное развитие.

Введение

Отмечается тенденция к росту общественных ожиданий от системы образования, который приводит к увеличению профессиональной нагрузки на учителей [7; 8]. Это усиливает давление на педагогов, что усложняет процесс их адаптации. Еще большую остроту описанные явления приобретают при анализе адаптации молодых учителей общеобразовательных школ [18; 27; 31].

В современной школе возникает парадокс: с одной стороны, начинающий учитель обязан выполнять тот же объем работ, что и остальные члены педагогического коллектива, а с другой стороны, отсутствие опыта не позволяет выпускникам вузов работать наравне с коллегами [9]. Кроме того, именно на молодых учителей возлагается миссия обновления системы образования.¹ В таких условиях естественный процесс социально-психологической адаптации многократно осложняется.

Вместе с тем от первых шагов в профессии зависит успех дальнейшего карьерного

пути учителя и его профессиональный рост. Опасность процесса адаптации именно в педагогической деятельности заключается в том, что согласно многочисленным исследованиям представители этой профессии склонны использовать стратегии ухода [6], т. е. покидают школу или кардинально меняют вид деятельности в результате нарушения процесса адаптации [11; 26].

При этом Н. М. Хошимова и С. М. Тагоева отмечают, что в процессе адаптации у молодого педагога возникает удовлетворенность своей работой, что является важным условием дальнейшего профессионального роста [16]. Известно, что 44 % не удовлетворенных первыми шагами в профессии учителей, спустя один-два года хотели бы оставить педагогическую работу, в то время как среди удовлетворенных началом пути таковых всего 14 % [26]. С. В. Дубровина и И. В. Дрейзин отмечают, что субъективная оценка и удовлетворенность жизнью педагогов определяют поведение учи-

¹ Tang Y., Yang Z., Si Y. Dilemma analysis and countermeasure study for the role adaptation of college teachers in the initial stage of entry / Ed. by Kim YH. // Peer-reviewed materials digest published following the results

of the International Conference on Social Science, Humanities and Modern Education (SSHME). Book Series: Advances in social science education and humanities research. – 2016. – Vol. 67. – P. 255–258.



теля [4]. Таким образом, именно удовлетворенность жизнью и образовательным процессом могут рассматриваться в качестве предикторов социально-психологической адаптации учителя.

Мы отмечаем недостаточное внимание к вопросам изучения влияния удовлетворенности образовательным процессом на адаптацию учителя. В зарубежных исследованиях не используется термин «удовлетворенность образовательным процессом». Однако отдельные элементы этого явления рассматриваются в исследованиях удовлетворенности трудом в контексте мотивации и эффективности работы учителя [28; 30; 35]. Отечественные исследователи склонны изучать удовлетворенность образовательным процессом в рамках изучения адаптации учащихся (С. В. Шуковский [20], А. А. Русанова [13]) или оценки результативности работы школы (М. В. Бадашкеев [1], Э. А. Супатаева [15]). Поэтому в своем исследовании мы обратились к анализу удовлетворенности жизнью и образовательным процессом как предикторам социально-психологической адаптации учителей.

Постановка проблемы

Социально-психологическая адаптация молодых учителей в школе – тема, широко обсуждаемая как в отечественной, так и в зарубежной науке. В исследованиях большое внимание уделяется описанию социально-психологического портрета учительства. Как указывают отечественные авторы, с 1993 г. по многим параметрам он остается неизменным [5].

Это по-прежнему женская социально-профессиональная группа (92 %). Преобладающее число женщин в педагогической среде отражает специфику феминизации профессии «педагог», которую отмечают не только отечественные², но и зарубежные исследователи [33].

По официальным данным в российских школах работают 136 тысяч молодых педагогов, и их число ежегодно растет³. Каждый четвертый – пятый педагог в России моложе 30 лет, такую же долю составляют учителя пенсионного и предпенсионного возраста [5]. По данным 2015 г. опыт работы учителей в возрасте до 35 лет составил от 0 до 3 лет [34]. Учитывая, что период адаптации составляет от 3 до 5 лет [9; 17; 23], можно сделать вывод, что каждый пятый учитель в школах страны находится на этапе социально-психологической адаптации к профессиональной деятельности.

Согласно эмпирическим данным от 78 до 93 % молодых учителей общеобразовательных школ испытывают затруднения в профессиональной деятельности на этапе социально-профессиональной адаптации [9; 17]. Большинство молодых педагогов (65 %) не удовлетворены своей психологической подготовкой и в первую очередь ее практической составляющей [17]. В первые 3–5 лет работы в школе интерес к профессии резко сокращается почти у половины учителей, а около 10 % – полностью разочаровываются в профессии [34].

О наличии выраженных признаков эмоционального дискомфорта у молодых учителей говорят исследования, проведенные как на

² *Леонова О. В.* Особенности социально-профессиональной адаптации молодых педагогов // Актуальные вопросы общественных наук: социология, политология, философия, история: сборник статей по материалам LVI международной научно-практической конференции. – 2015. – № 12 (52). – С. 17–23.

³ *Ивойлова И.* Количество молодых учителей в России выросло до 136 тысяч // Русская газета. – URL: <http://www.rg.ru/2015/07/14/uchitel-site-anons.html>



выборке учителей сельских школ [19], так и среди учителей городских школ [10].

Таким образом, результаты эмпирических исследований показывают, что на этапе вхождения в профессию учителя испытывают трудности, которые проявляются в низком уровне их социально-психологической адаптации и возникновении негативных эмоциональных состояний, поэтому исследователи говорят о необходимости разработки системы профессиональной адаптации молодых учителей в школе [9; 12; 29].

Существенную роль в процессе профессиональной адаптации играет внутренняя субъективная оценка деятельности и жизни в целом. Удовлетворенность жизнью и отдельными ее сторонами рассматривается в теории социально-психологической адаптации как субъективный критерий адаптированности личности⁴. В исследовании Н. Н. Мельниковой⁵ было обнаружено, что в результате факторного анализа в общей структуре удовлетворенности жизнью можно выделить четыре фактора: жизненная включенность, разочарование в жизни, усталость от жизни, беспокойство о будущем.

Большая часть жизни взрослого человека связана с его работой, поэтому удовлетворенность жизнью во многом зависит от удовлетворенности трудом. Judge и Kammeyer-Mueller установили, что удовлетворение работой является фундаментальной конструкцией для организаций [25]. Ряд исследователей считают, что она представляет собой самый важный индикатор положения человека в профессиональной деятельности, который тесно связан с мотивацией работы [22; 25; 35].

Среди факторов, которые определяют понятие удовлетворенности трудом учителей, исследователи называют: характер взаимоотношений с администрацией и коллегами, удовлетворенность заработной платой, возможности профессионального развития, условия работы, поведение учеников, школьную политику, признание в обществе, уровень ответственности и связанные с работой стрессоры [33].

В отечественной психологии наряду с термином «удовлетворенность деятельностью» в работе учителя используется понятие «удовлетворенность образовательным процессом». Составляющими элементами этого сложного феномена являются: удовлетворенность деятельностью, организационной, социально-психологической и административной сторонами образовательного процесса⁶.

По данным большинства исследователей, учителя в российских школах в целом удовлетворены своей профессиональной деятельностью [3; 6] и отмечают средний уровень удовлетворенности качеством жизни [2; 4]. В то же время есть результаты, указывающие на неполную удовлетворенность учителей условиями их работы [2]. При этом неудовлетворенность в среде учителей отмечается только в отношении уровня заработной платы [6].

Сравнительный анализ уровня удовлетворенности работой начинающих и опытных учителей показал, что молодые учителя ниже оценивают удовлетворенность своими достижениями, но выше оценивают условия труда [14]. Установлена зависимость восприятия и оценки учебного процесса от стажа работы учителя [24]. Также было установлено, что с

⁴ Мельникова Н. Н. Диагностика социально-психологической адаптации личности: учебное пособие. – Челябинск: Изд-во ЮУрГУ, 2004. – 57 с.

⁵ Там же.

⁶ Лукьянова М. И., Калинина Н. В. Психолого-педагогические показатели деятельности школы: критерии и диагностика. – М.: ТЦ Сфера, 2004. – 208 с.



опытом учителей связана оценка взаимоотношений в педагогическом коллективе [6].

Нам не удалось встретить исследований, посвященных анализу влияния удовлетворенности жизнью и образовательным процессом на уровень социально-психологической адаптации учителей общеобразовательных школ, поэтому целью нашего исследования стало изучение этого влияния.

Материалы и методы

Нами была выдвинута гипотеза о том, что предикторами социально-психологической адаптации учителей является уровень удовлетворенности жизнью и образовательным процессом. Эмпирические результаты исследования основаны на данных, собранных в 2016 г. в муниципальных общеобразовательных школах г. Челябинска. В общей сложности в исследовании приняли участие 262 учителя из 9 школ. В выборку этого исследования вошли учителя средних и старших классов. Женщины составили 98 % участников исследования; средний возраст опрошенных – 47 лет, средний профессиональный стаж – 20 лет. Всего в исследовании приняли участие 80 начинающих учителей и 182 учителя с опытом работы более пяти лет.

Для сбора эмпирических данных об уровне удовлетворенности жизнью и образовательным процессом использовались: опросник «Удовлетворенность жизнью», разработанный Н. Н. Мельниковой; методика «Удовлетворенность участников образовательного процесса его различными сторонами», разработанная М. И. Лукьяновой, Н. В. Калининой. Уровень социально-психологической дезадаптации учителей в профессиональной деятельности выявлялся с помощью специально разработанной анкеты. Вопросы анкеты были объединены в четыре блока (соответственно

признакам адаптации/дезадаптации): 1) пассивность, усталость; 2) увлеченность профессиональной деятельностью; 3) дистанцирование от работы; 4) негативная оценка влияния работы на другие аспекты жизни. Всего анкета содержала 33 вопроса. Чем ниже итоговое значение по анкете, тем выше степень социально-психологической адаптации к профессии и тем ниже степень социально-психологической дезадаптации.

Для математической обработки результатов исследования использовались: χ^2 -критерий Пирсона, U -критерий Манна–Уитни и множественный регрессионный анализ. Расчеты проводились с помощью пакета статистических программ IBM SPSS Statistics 22.

Результаты исследования

В ходе исследования было установлено, что большинство учителей в школе достаточно адаптированы к своей профессии. Вместе с тем у 30 % начинающих учителей и 20 % опытных учителей отмечаются выраженные признаки социально-психологической дезадаптации в профессиональной сфере.

Различия в социально-психологической адаптации учителей с разным стажем работы были обнаружены по фактору «дистанцирование от профессии» ($p \leq 0,05$). Высокие значения по нему отмечаются у 31 % начинающих и 21 % опытных учителей, а низкие – у 26 % опытных и 11 % начинающих учителей. Установленный нами факт, что дистанцирование от профессии (уход) как признак дезадаптации чаще наблюдается у начинающих учителей, представляет интерес в рамках обсуждения факторов текучести педагогических кадров.

Исследователями было установлено, что первые годы профессионального опыта – важнейшие для принятия решения о смене профессии учителя, при этом верхней границей является пятилетний рубеж [22; 26; 32]. По



мнению психологов, в первые годы своей работы в школе учителя задумываются об альтернативных вариантах карьеры, в этот период им легче принять решение об уходе из нее. Однако К. А. Маслинский и В. А. Иванюшин, анализируя результаты собственного исследования, приходят к выводу, что отношение к уходу из профессии не зависит от стажа работы [11, с. 22].

Характеристика удовлетворенности жизнью у учителей, полученная в нашем исследовании, совпадает с результатами других авторов [4; 6] и подтверждает тот факт, что абсолютное большинство педагогов удовлетворены своей жизнью. В нашем исследовании значимых различий в уровне удовлетворенности жизнью и в отдельных ее параметрах у учителей с разным стажем работы в школе обнаружить не удалось.

Учителя, принимавшие участие в исследовании, оказались удовлетворены различными сторонами образовательного процесса. Однако сравнение оценок начинающих и опытных учителей позволило установить, что учителя со стажем более пяти лет почти не дифференцируют собственное отношение к отдельным сторонам образовательного процесса, в то время как у начинающих педагогов наблюдается четкая иерархия в удовлетворенности теми или иными его элементами. В большей степени их удовлетворяет организационная составляющая и взаимодействие с другими участниками образовательного процесса. Несколько меньше они довольны своей деятельностью и администрацией школы. В ходе исследования было установлено, что опытные учителя в большей степени, чем начинающие учителя, удовлетворены как отдельными сторонами, так и в целом образовательным процессом в школе ($p \leq 0,0001$).

Тот факт, что молодежь склонна к высказыванию более полярных точек зрения, чем

опытные педагоги был зафиксирован и в исследовании Г. З. Ефимовой [6]. Мы объясняем это тем, что у них еще не сформировалась лояльность к образовательному учреждению.

Для выявления зависимости уровня дезадаптации от уровня удовлетворенности жизнью у учителей был применен множественный пошаговый регрессионный анализ. Результаты математических расчетов представлены в таблице 1. Мы получили три надежные регрессионные модели зависимости уровня дезадаптации учителей от степени их удовлетворенности жизнью. Эти модели описывают не менее 65 % изменчивости зависимой переменной, что говорит об их удовлетворительном качестве. Результаты исследования свидетельствуют о том, что уровень социально-психологической дезадаптации учителя в профессиональной сфере зависит от степени его усталости от жизни, разочарования в ней и жизненной включенности. При этом уровень адаптации тем выше, чем больше учитель включен в текущие дела, умеет жить настоящим моментом и чем меньше он чувствует разочарование своим положением и ситуацией, чем меньше напряжения он испытывает. Тот факт, что показатели удовлетворенности образовательным процессом не вошли в регрессионную модель социально-психологической адаптации, на наш взгляд, может свидетельствовать о том, что данные переменные играют не прямую, а опосредованную роль в процессе адаптации учителя. В частности, мы предположили, что удовлетворенность образовательным процессом влияет на удовлетворенность жизнью педагогов.



Таблица 1

Регрессионные модели, описывающие зависимость уровня социально-психологической дезадаптации от удовлетворенности жизнью и образовательным процессом

Table 1

Regression models describing the dependence of the level of socio-psychological maladjustment on satisfaction with life and the educational process

Независимые переменные и константа	Модель 1	Модель 2	Модель 3
Константа	38,4***	69,4***	64,5***
Включенность в жизнь	-0,25	-0,4***	-0,4***
Разочарование в жизни	0,181	0,17	0,5***
Усталость от жизни	1,97***	1,54***	1,28***
Беспокойство о будущем	0,185	0,14	0,063
Деятельностная сторона образовательного процесса	-0,1	-0,06	-0,04
Организационная сторона образовательного процесса	-0,1	-0,072	-0,05
Взаимодействие участников образовательного процесса	-0,1	-0,064	-0,03
Административная сторона образовательного процесса	-0,1	-0,06	-0,03
R ² (объяснительный потенциал модели)	0,65	0,68	0,69
F (контрольная величина модели регрессии)	476,1	274,6	194,8
P (надежность линейной регрессионной модели зависимости)	0,000001	0,000001	0,000001
Условные обозначения: *** – $p \leq 0,001$; ** – $p \leq 0,01$ Legend: *** – $p \leq 0,001$; ** – $p \leq 0,01$			

Мы провели еще один множественный пошаговый регрессионный анализ, чтобы

установить зависимость степени удовлетворенности жизнью от уровня удовлетворенности образовательным процессом (табл. 2).

Таблица 2

Регрессионные модели, описывающие зависимость удовлетворенности жизнью от удовлетворенности образовательным процессом

Table 1

Regression models describing the dependence of life satisfaction on satisfaction with the educational process

Независимые переменные и константа	Модель 1	Модель 2
Константа	-4,1	-9,508
Деятельностная сторона образовательного процесса	8,778***	6,37***
Организационная сторона образовательного процесса	0,064	-0,018
Взаимодействие участников образовательного процесса	0,21	3,688**
Административная сторона образовательного процесса	0,08	-0,44
R ² (объяснительный потенциал модели)	0,196	0,226
F (контрольная величина модели регрессии)	63,5	37,8
P (надежность линейной регрессионной модели зависимости)	0,000001	0,00001
Условные обозначения: *** – $p \leq 0,001$; ** – $p \leq 0,01$ Legend: *** – $p \leq 0,001$; ** – $p \leq 0,01$		



Нами были получены две надежные регрессионные модели. Однако эти модели описывают незначительный объем изменчивости зависимой переменной (19,6 % – первая и 22,6 % – вторая). Это говорит о том, что удовлетворенность жизнью у педагогов только на 20 % объясняется удовлетворенностью деятельностью и социально-психологической стороной образовательного процесса, а на 80 % – другими факторами.

В нашем исследовании подтвердилась гипотеза о том, что удовлетворенность отдельными сторонами образовательного процесса влияет на удовлетворенность жизнью у учителей. Оказалось, что удовлетворенность жизнью зависит от удовлетворенности собственной деятельностью и удовлетворенностью сложившимися взаимоотношениями с учениками, коллегами, администрацией и родителями. В рамках анализа процесса социально-психологической адаптации молодых учителей эти результаты имеют особую значимость, т. к. по данным исследователей уровень удовлетворенности своей деятельностью у начинающих учителей ниже, чем у более опытных коллег [14].

Заключение

Во-первых, мы представили данные об уровне социально-психологической адаптации к профессиональной деятельности и удовлетворенности жизнью учителей общеобразовательных школ г. Челябинска, не представленные ранее. Полученные данные свидетельствуют о том, что учителя достаточно адаптированы к профессиональной деятельности. При этом среди начинающих учителей чаще наблюдаются случаи дистанцирования от профессии.

Во-вторых, было установлено, что уровень социально-психологической дезадаптации учителя зависит от таких факторов удовлетворенности жизнью как включенность в жизнь, разочарование в жизни и усталость от жизни. Это значит, что удовлетворенность жизнью является предиктором уровня социально-психологической адаптации учителей к их профессиональной деятельности.

В-третьих, было установлено, что удовлетворенность жизнью у учителей зависит от удовлетворенности собственной деятельностью и удовлетворенности сложившимися взаимоотношениями с учениками, коллегами, администрацией и родителями.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. **Бадашкев М. В.** Анализ мониторинга удовлетворенности образовательным процессом сельской школы // Научная дискуссия: вопросы социологии, политологии, философии, истории. – 2015. – № 9-10 (38). – С. 45–48.
2. **Багнетова Е. А., Литовченко О. Г., Нифонтова О. Л.** Оценка качества жизни, психологического и функционального состояния педагогов // Современные проблемы науки и образования. – 2015. – № 6-0. – С. 253.
3. **Водинчар Е. А., Завьялова Е. Х.** Взаимосвязь личностного потенциала и субъективной успешности профессиональной деятельности учителя // Вестник КРАУНЦ. Гуманитарные науки. – 2015. – № 2 (26). – С. 39–48.
4. **Дубровина С. В., Дрейзин И. В.** Взаимосвязь внутренних ресурсов личности и удовлетворенности качеством жизни у педагогов // Теория и практика общественного развития. – 2015. – № 21. – С. 335–337.



5. **Ершова Н. В., Прямикова Е. В., Шапко И. В.** Мониторинг социального и профессионального самочувствия педагогов: определение основных показателей // Вестник социально-гуманитарного образования и науки. – 2015. – № 3. – С. 16–26.
6. **Ефимова Г. З.** Молодой учитель: профессиональная социализация и качество жизни // Вестник Тюменского государственного университета. Социально-экономические и правовые исследования. – 2015. – Т. 1, № 3 (3). – С. 102–113.
7. **Жегин П. А.** Поддержка начинающих учителей: опыт Австралии, новой Зеландии, Ирландии // Педагогическое образование в России. – 2011. – № 2. – С. 238–245.
8. **Зембицкая М. В.** Поддержка молодых учителей как приоритет кадровой политики США в сфере школьного образования // Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук. – 2014. – № 5-2. – С. 124–128.
9. **Котова С. А.** Адаптация в должности и освоение профессии учителя // Народное образование. – 2010. – № 8. – С. 121–127.
10. **Малышев И. В.** Характеристика социально-психологических параметров адаптационной готовности и копинг-стратегий специалистов стрессогенных профессий // Новое слово в науке: перспективы развития. – 2016. – № 3 (9). – С. 69–71.
11. **Маслинский К. А., Иванюшина В. А.** Остаться учителем? Факторы, влияющие на отношение к уходу из учительской профессии // Вопросы образования. – 2016. – № 4. – С. 8–30.
12. **Пинская М. А., Пономарева А. А., Косарецкий С. Г.** Профессиональное развитие и подготовка молодых учителей в России // Вопросы образования. – 2016. – № 2. – С. 100–124.
13. **Русанова А. А.** Удовлетворенность как показатель качества образования в современном вузе (из опыта конкретного социологического исследования) // Современные исследования социальных проблем (электронный научный журнал). – 2011. – № 3. – С. 21.
14. **Созиева Ф. Х.** Взаимосвязь смысложизненных ориентаций и удовлетворенности профессиональной деятельностью учителей разного возраста // Вестник Северо-Осетинского государственного университета имени Коста Левановича Хетагурова. – 2012. – № 3. – С. 81–88.
15. **Супатаева Э. А.** О реализации мониторинга удовлетворенности учащихся образовательным процессом // Известия Кыргызской академии образования. – 2015. – № 2 (34). – С. 98–104.
16. **Хошимова Н. М., Тагоева С. М.** Проблемы адаптации начинающих учителей к профессиональной деятельности // Ученые записки Худжандского государственного университета им. академика Б. Гафурова. Серия гуманитарно-общественных наук. – 2016. – Т. 48, № 3. – С. 226–229.
17. **Черникова Е. Г.** Особенности социально-профессиональной адаптации молодых педагогов общеобразовательных школ // Вестник Челябинского государственного университета. – 2014. – № 4 (333). – С. 150–153.
18. **Шайденко Н. А., Подзолков В. Г., Кипурова С. Н., Сергеев А. Н., Сергеева А. В.** Адаптационный потенциал будущего учителя и его проявления на этапе вхождения в профессию. – Тула: Изд-во Тул. гос. пед. ун-та им. Л. Н. Толстого, 2013. – 232 с.
19. **Штефан А. Н., Фокина Т. А.** Организация психологического сопровождения процесса адаптации молодых учителей к работе в сельской школе // Вестник Московского гуманитарно-экономического института. – 2016. – № 2. – С. 52–56.
20. **Щуковский С. В.** Удовлетворенность образовательным процессом как показатель адаптации учащихся и результативности работы школы // Письма в Эмиссия. Оффлайн: электронный научный журнал. – 2009. – № 10. – С. 1358.
21. **Clandinin D. J., Long J., Schaefer L., Downey C. A., Steeves P., Pinnegar E., McKenzie Robblee S., Wnuk Sh.** Early career teacher attrition: intentions of teachers beginning // Teaching education. – 2015. – Vol. 26, Issue 1. – P. 1–16. DOI: <https://dx.doi.org/10.1080/10476210.2014.996746>



22. **Dalal R., Baysing M., Brummel B., LeBreton J.** The relative importance of employee engagement, other job attitudes, and trait affect as predictors of job performance // *Journal of Applied Social Psychology*. – 2012. – Vol. 42 (S1). – P. E295–E325. DOI: <https://dx.doi.org/10.1111/j.1559-1816.2012.01017.x>
23. **Fox A. R. C., Wilson E. G.** Networking and the development of professionals: Beginning teachers building social capital // *Teaching and teacher education*. – 2015. – Vol. 47. – P. 93–107. DOI: <https://dx.doi.org/10.1016/j.tate.2014.12.004>
24. **Han S., Cetin S. C., Matteson S. M.** Examining the Pattern of Middle Grade Mathematics Teachers' Performance: A Concurrent Embedded Mixed Methods Study // *Eurasia journal of mathematics science and technology education*. – 2016. – Vol. 12, № 3. – P. 387–409. DOI: <https://dx.doi.org/10.12973/eurasia.2016.1206a>
25. **Judge T., Kammeyer-Mueller J.** Job attitudes // *Annual Review of Psychology*. – 2012. – Vol. 63. – P. 341–367. DOI: <https://dx.doi.org/10.1146/annurev-psych-120710-100511>
26. **Lindqvist P., Nordanger U. K., Carlsson R.** Teacher attrition the first five years – A multifaceted image // *Teaching and teacher education*. – 2014. – Vol. 40. – P. 94–103. DOI: <https://dx.doi.org/10.1016/j.tate.2014.02.005>
27. **Moliner Miravet L., Orti Pitarch J.** Will I finish the syllabus? Concerns of novice teachers // *Revista complutense de educacion*. – 2016. – Vol. 27, № 2. – P. 827–844 DOI: https://dx.doi.org/10.5209/rev_RCED.2016.v27.n2.48371
28. **Nahid N. A.** Teachers: emotional intelligence, job satisfaction, and organizational commitment // *Journal of Workplace Learning*. – 2012. – Vol. 24, Issue 4. – P. 256–269. DOI: <https://dx.doi.org/10.1108/13665621211223379>
29. **Parker C. A., Bickmore K.** Conflict management and dialogue with diverse students: novice teachers' approaches and concerns // *Journal of Teaching and Learning*. – 2012. – Vol. 8, № 2. – P. 47–64. DOI: <https://dx.doi.org/10.22329/JTL.V8I2.3313>
30. **Saowanee T., Sompon T.** School Climate affecting job satisfaction of teachers in Primary Education, Khon Kaen, Thailand // *Procedia – Social and Behavioral Sciences*. – 2014. – Vol. 116. – P. 996–1000. DOI: <https://dx.doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.01.334>
31. **Struyve C., Vanthournout G.** More than a mentor the role of social connectedness in early career and experienced teachers' intention to leave // *Journal of professional capital and community*. – 2016. – Vol. 1, Issue 3. – P. 198–218. DOI: <https://dx.doi.org/10.1108/JPCCC-01-2016-0002>
32. **Struyven K., Vanthournout G.** Teachers' Exit Decisions: An Investigation into the Reasons why Newly Qualified Teachers Fail to Enter the Teaching Profession or Why Those Who Do Enter Do not Continue Teaching // *Teaching and Teacher Education*. – 2014. – Vol. 43. – P. 37–45. DOI: <https://dx.doi.org/10.1016/j.tate.2014.06.002>
33. **Usop A. M., Askandar D. K., Langguyuan-Kadtong M., Usop D. A.** Work performance and job satisfaction among teachers // *International Journal of Humanities and Social Science*. – 2013. – Vol. 3, № 5. – P. 245–252. URL: http://www.ijhssnet.com/journals/Vol_3_No_5_March_2013/25.pdf
34. **Vatashchak I. S.** Dynamics of professional interest of young teachers as the background of professional development // *Journal of Siberian Federal University. Humanities & Social Sciences*. – 2015. – № 11. – P. 2260–2274. DOI: <https://dx.doi.org/10.17516/1997-1370-2015-8-11-2260-2274>
35. **Viseu J., Neves de Jesus S., Rus C., Canavarro J. M.** Teacher motivation, work satisfaction, and positive psychological capital: A literature review // *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*. – 2016. – Vol. 14 (2), № 39. – P. 439–461. DOI: <https://dx.doi.org/10.14204/ejrep.39.15102>



DOI: [10.15293/2226-3365.1706.06](https://doi.org/10.15293/2226-3365.1706.06)

Nadezhda Valeryevna Sivrikova, Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor, Social Work, Pedagogics and Psychology Department, Southern Ural State Humanitarian and Pedagogical University, Chelyabinsk, Russian Federation.

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-9757-8113>

E-mail: Bobnv79@mail.ru

Elena Gennadyevna Chernikova, Candidate of Sociological Sciences, Associate Professor, Social Work, Pedagogics and Psychology Department, Southern Ural State Humanitarian and Pedagogical University, Chelyabinsk, Russian Federation.

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-8858-9790>

E-mail: Helen1268@mail.ru

Nadezhda Anatolyevna Sokolova, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Social Work, Pedagogics and Psychology Department, Southern Ural State Humanitarian and Pedagogical University, Chelyabinsk, Russian Federation.

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-2110-8320>

E-mail: sokolovana-2011@mail.ru

Teachers' satisfaction with life and educational process as predictors of their social and psychological adaptation

Abstract

Introduction. *The problem of studying the factors of teachers' social and psychological adaptation has grown in importance in the light of recent increased requirements imposed to teachers in the conditions of updating the education system. Despite this, very few studies have investigated the impact of satisfaction with life and profession on teachers' adaptation. Therefore, the purpose of this study is to identify the relationship between teachers' social and psychological adaptation and their satisfaction with life and educational process.*

Materials and Methods. *Data collection was carried out by means of the following techniques: Satisfaction with life by N. N. Melnikova; Satisfaction with various aspects of educational process by its participants by M. I. Lukyanova and N. V. Kalinina, and the questionnaire for studying the level of teachers' social and psychological disadaptation. Mathematical data processing was performed using the multiple regression analysis. The sample consisted of 262 comprehensive school teachers from Chelyabinsk.*

Results. *The research revealed rather high level of satisfaction with life and educational process among the surveyed teachers. Only 30 % of newly-qualified and 20 % of experienced teachers showed the evident signs of disadaptation. Differences in social and psychological adaptation of teachers depending on their work experience have been indicated in the criterion of distancing from the profession. It has been identified that experienced teachers are more satisfied both with the separate aspects and educational process as a whole. The newly-qualified teachers demonstrated more accurate hierarchy in satisfaction with the separate aspects of educational process. They are more satisfied with the organizational component and interaction with other participants of the process. There was a significant correlation between teachers' level of social and psychological adaptation and the level of their life satisfaction. Moreover, the correlation*



between the level of life satisfaction and the level of satisfaction with the separate aspects of educational process was observed.

Conclusions. The findings of this study suggest the following: 1) the level of teachers' social and psychological adaptation to the profession depends on such factors of life satisfaction as inclusiveness in life, disappointment in life and fatigue from life; 2) the level of life satisfaction depends on such factors of satisfaction with educational process as satisfaction with activity and interaction with participants of educational process.

Keywords

Social and psychological adaptation; Adaptation of teachers; Satisfaction with life; Satisfaction with educational process; Satisfaction with activity; Professional adaptation; Professional development.

Acknowledgements

The reported study was funded by Krasnoyarsk State Pedagogical University, No. 16-748 on "The Socio-psychological adaptation of young teachers in secondary schools.

REFERENCES

1. Badashkeev M. V. Analysis of Monitoring of Satisfaction with Educational Process of Rural School. *Scientific Discussion: Issues of Sociology, Political Science, Philosophy, History*, 2015, no. 9-10, pp. 45–48. (In Russian) URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=24327633>
2. Bagnetova E. A., Litovchenko O. G., Nifontova O. L. Assessment of Quality of Life, Psychological and Functional Status of Teachers. *Modern Problems of Science and Education*, 2015, no. 6-0, pp. 253. (In Russian) URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=25389834>
3. Vodinchar E. A., Zavyalova E. Kh. Personality's Potential and Subjective Effectiveness of Teacher's Work. *Messenger KRAUNTS. Humanitarian Sciences*, 2015, no. 2, pp. 39–48. (In Russian) URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=25376466>
4. Dubrovina S. V., Dreizin I. V. Correlation of teachers' internal personal resources and satisfaction with the quality of life. *Theory and Practice of Social Development*, 2015, no. 21, pp. 335–337. (In Russian) URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=24876729>
5. Ershova N. V., Pryamikova E. V., Shapko I. V. Monitoring of Social and Professional Well-Being of Teachers: The Definition of Basic Indicators. *Bulletin of Social and Humanitarian Education and Science*, 2015, no. 3, pp. 16–26. (In Russian) URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=2667456>
6. Efimova G. Z. The Young Teacher: Professional Socialization and Living Standards. *Tyumen State University Herald. Social, Economic, and Law Research*, 2015, vol. 1, no. 3, pp. 102–113. (In Russian) URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=25941055>
7. Zhegin P. A. Novice teacher support: experience of Australia, New Zealand and Ireland. *Pedagogical Education in Russia*, 2011, no. 2, pp. 238–245. (In Russian) URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=16441692>
8. Zembitskaya M. V. Support of young teachers as a priority of the USA personnel policy in the field of school education. *Actual Problems of Humanitarian and Natural Sciences*, 2014, no. 5-2, pp. 124–128. (In Russian) URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=21675790>
9. Kotova S. A. Adapting and mastering the profession of a teacher. *Public Education*, 2010, no. 8, pp. 121–127. (In Russian) URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=15500769>
10. Malyshev I. V. Characteristics of socio-psychological parameters of adaptive readiness and coping strategies of specialists in stressful professions. *A New Word in Science: Prospects for Development*, 2016, no. 3, pp. 69–71. (In Russian) URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=26508279>



11. Maslinskii K. A., Ivanyushina V. A. To remain a teacher? Factors influencing attitudes toward leaving from the teaching profession. *Educational Studies. Moscow*, 2016, no. 4, pp. 8–30. (In Russian) DOI: <https://dx.doi.org/10.17323/1814-9545-2016-4-8-30>
12. Pinskaya M. A., Ponomareva A. A., Kosaretskii S. G. Professional Development and Training for Young Teachers in Russia. *Educational Studies. Moscow*, 2016, no. 2, pp. 100–124. (In Russian) DOI: 10.17323/1814-9545-2016-2-100-124 URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=26421715>
13. Rusanova A. Satisfaction as an indicator of the quality of education in the modern university (the experience of a particular case study). *Society of Russia: Educational Space, Psychological Structures and Social Values*, 2011. no. 3. pp. 21 (In Russian) URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=16927222>
14. Sozieva F. Kh. Relationship of Life Meaning Orientations and Satisfaction of Professional Activities of Teachers of Different Ages. *Bulletin of Khetagurov North Ossetian State University. Social Sciences*, 2012, no. 3, pp. 81–88. (In Russian) URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=18811417>
15. Supataeva E. A. About Implementation of Monitoring of Satisfaction of The Students Educational Process. *Bulletin of Kyrgyz Academy of Education*, 2015, no. 2, pp. 98–104. (In Russian) URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=25727182>
16. Khoshimova N. M., Tagoeva S. M. Problems of young teachers to professional activity. *Scientific Notes Series of Humanities and Social Sciences*, 2016, vol. 48, no. 3, pp. 226–229. (In Russian) URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=27516379>
17. Chernikova E. G. Features and Contradictions of Socially-Professional Adaptation of Young Teachers of General Schools. *Bulletin of Chelyabinsk State University*, 2014, no. 4, pp. 150–153. (In Russian) URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=21682877>
18. Shaidenko N. A., Podzolkov V. G., Kipurova S. N. *Adaptation potential of the future teacher and his manifestations at the stage of entering the profession*. Monograph. Tula, Tula State Pedagogical University L. N. Tolstoy Publ., 2013, 232 p. (In Russian) URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=24158904>
19. Shtefan A. N., Fokina T. A. The organization of psychological support of the process of adaptation of young teachers to work in a rural school. *Bulletin of Moscow Humanitarian-Economic Institute*, 2016, no. 2, pp. 52–56. (In Russian) URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=27467412>
20. Shchukovsky S. V. Satisfaction with the educational process as an indicator of adaptation of students and school performance. *The Emissia. Offline Letters*, 2009, no. 10, p. 1358 (In Russian) URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=17743952>
21. Clandinin D. J., Long J., Schaefer L., Downey C. A., Steeves P., Pinnegar E., McKenzie Robblee S., Wnuk Sh. Early career teacher attrition: intentions of teachers beginning. *Teaching Education*, 2015, vol. 26, issue 1, pp. 1–16. DOI: <https://dx.doi.org/10.1080/10476210.2014.996746>
22. Dalal R., Baysing M., Brummel B., LeBreton J. The relative importance of employee engagement, other job attitudes, and trait affect as predictors of job performance. *Journal of Applied Social Psychology*, 2012, vol. 42 (S1), pp. E295–E325. DOI: <https://dx.doi.org/10.1111/j.1559-1816.2012.01017.x>
23. Fox A. R. C., Wilson E. G. Networking and the development of professionals: Beginning teachers building social capital. *Teaching and Teacher Education*, 2015, vol. 47, pp. 93–107. DOI: <https://dx.doi.org/10.1016/j.tate.2014.12.004>
24. Han S., Cetin S. C., Matteson S. M. Examining the pattern of middle grade mathematics teachers' performance: a concurrent embedded mixed methods study. *Eurasia Journal of Mathematics*



- Science and Technology Education*, 2016, vol. 12, no. 3, pp. 387–409. DOI: <https://dx.doi.org/10.12973/eurasia.2016.1206a>
25. Judge T., Kammeyer-Mueller J. Job attitudes. *Annual Review of Psychology*, 2012, vol. 63, pp. 341–367. DOI: <https://dx.doi.org/10.1146/annurev-psych-120710-100511>
 26. Lindqvist P., Nordanger U. K., Carlsson R. Teacher attrition the first five years – A multifaceted image. *Teaching and Teacher Education*, 2014, vol. 40, pp. 94–103. DOI: <https://dx.doi.org/10.1016/j.tate.2014.02.005>
 27. Moliner Miravet L., Orti Pitarch J. Will I finish the syllabus? Concerns of novice teachers. *Revista Complutense de Educacion*, 2016, vol. 27, no. 2, pp. 827–844 DOI: https://dx.doi.org/10.5209/rev_RCED.2016.v27.n2.48371
 28. Nahid N. A. Teachers: emotional intelligence, job satisfaction, and organizational commitment. *Journal of Workplace Learning*, 2012, vol. 24, issue 4, pp. 256–269. DOI: <https://dx.doi.org/10.1108/13665621211223379>
 29. Parker C. A., Bickmore K. Conflict management and dialogue with diverse students: novice teachers' approaches and concerns. *Journal of Teaching and Learning*, 2012, vol. 8, no 2, pp. 47–64. DOI: <https://dx.doi.org/10.22329/JTL.V8I2.3313>
 30. Saowanee T., Sompon T. School climate affecting job satisfaction of teachers in Primary Education, Khon Kaen, Thailand. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 2014, vol. 116, pp. 996–1000. DOI: <https://dx.doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.01.334>
 31. Struyve C., Vanthournout G. More than a mentor the role of social connectedness in early career and experienced teachers' intention to leave. *Journal of Professional Capital and Community*, 2016, vol. 1, issue 3, pp. 198–218. DOI: <https://dx.doi.org/10.1108/JPCC-01-2016-0002>
 32. Struyven K., Vanthournout G. Teachers' exit decisions: an investigation into the reasons why newly qualified teachers fail to enter the teaching profession or why those who do enter do not continue teaching. *Teaching and Teacher Education*, 2014, vol. 43, pp. 37–45. DOI: <https://dx.doi.org/10.1016/j.tate.2014.06.002>
 33. Usop A. M., Askandar D. K., Langguyuan-Kadtong M., Usop D. A. Work Performance and Job Satisfaction among Teachers. *International Journal of Humanities and Social Science*, 2013, vol. 3, no. 5, pp. 245–252. URL: http://www.ijhssnet.com/journals/Vol_3_No_5_March_2013/25.pdf
 34. Vatashchak I. S. Dynamics of professional interest of young teachers as the background of professional development. *Journal of Siberian Federal University. Humanities & Social Sciences*, 2015, no. 11, pp. 2260–2274. DOI: <https://dx.doi.org/10.17516/1997-1370-2015-8-11-2260-2274>
 35. Viseu J., Neves de Jesus S., Rus C., Canavarró J. M. Teacher motivation, work satisfaction, and positive psychological capital: A literature review. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 2016, vol. 14 (2), no. 39, pp. 439–461. DOI: <https://dx.doi.org/10.14204/ejrep.39.15102>

Submitted: 21 July 2017 Accepted: 03 November 2017 Published: 30 December 2017



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).



© Н. Н. Касенова, Н. В. Кергилова, А. М. Егорычев

DOI: [10.15293/2226-3365.1706.07](https://doi.org/10.15293/2226-3365.1706.07)

УДК 37.1 + 316.7

АДАПТАЦИЯ ДЕТЕЙ-ИНОФОНОВ, БИЛИНГВОВ И МИГРАНТОВ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЯХ КАК УСЛОВИЕ ЭФФЕКТИВНОЙ ИНТЕГРАЦИИ В РОССИЙСКОЕ ОБЩЕСТВО*

Н. Н. Касенова (Новосибирск, Россия), Н. В. Кергилова (Горно-Алтайск, Россия),
А. М. Егорычев (Москва, Россия)

Проблема и цель. В статье рассматривается проблема языковой и социокультурной адаптации детей в образовательных организациях как условие эффективной интеграции в российское общество. Цель статьи – определить условия успешной адаптации детей-инофонов, билингвов и мигрантов в образовательных организациях.

Методология. Авторы статьи опираются на общенаучный системный и аксиологический подходы по исследованию педагогических процессов и явлений. Методология исследования включает обзор научной литературы и аналитический подход к решению проблемы на основе работ зарубежных и отечественных ученых по проблеме языковой и социокультурной адаптации детей в образовательных организациях в условиях миграции.

Результаты. В статье раскрываются понятия «дети-инофоны», «дети-билингвы», «дети-мигранты», определены сущностные и специфические особенности языковой и социокультурной адаптации детей в образовательных организациях. Определены возможности образовательных организаций по работе с данными категориями детей. Дано определение понятия «адаптация детей-инофонов, детей-билингвов, детей-мигрантов». Отмечаются наиболее важные условия эффективной адаптации детей-инофонов, билингвов и мигрантов в образовательных организациях. Определены пути успешной адаптации детей-инофонов, билингвов и мигрантов в образовательных организациях.

*Подготовлено и издано в рамках гранта в форме субсидий молодым ученым и специалистам в сфере научной и инновационной деятельности (договор №13 от 04.07.2017)

Касенова Надежда Николаевна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики и методики начального образования Института детства, Новосибирский государственный педагогический университет.

E-mail: kasenova_n@mail.ru

Кергилова Наталья Викторовна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики, психологии и социальной работы ППФ, Горно-Алтайский государственный университет.

E-mail: kergilova@mail.ru

Егорычев Александр Михайлович – доктор философских наук, профессор, Российский государственный социальный университет.

E-mail: chelovekcap@mail.ru



***Заключение.** Делаются выводы о том, что успешность адаптации детей-инофонов, билингвов и мигрантов в образовательных организациях зависит от использования существующих в зарубежном и российском опыте современных педагогических технологий.*

***Ключевые слова:** дети-инофоны; дети-билингвы; дети-мигранты; адаптация; миграция населения; межнациональное общение педагога.*

Постановка проблемы

Россия является многонациональным государством, где проживают 193 этноса и народа. Процессы межнационального общения и взаимодействия регулируются многовековой историей проживания коренных народов на территории страны. Каждая историческая эпоха вносит свои коррективы в этот процесс [1]. С увеличением миграционных потоков из бывших республик СССР и других государств, а также в связи с процессами, которые вызывают вынужденный переезд российских граждан из родного региона в какой-либо крупный город страны, данная проблема становится одним из основных направлений государственной социальной политики Российской Федерации.

Г. У. Солдатова и Л. А. Шайгарова отмечают, что во всех сферах науки, политики и социальной практики людей, вынужденных покинуть родину, называют «мигрантами» [2]. Проблема миграции в современных условиях актуальна не только для отдельных регионов государств, но и для мирового сообщества в целом. Миграционные процессы, происходящие в мировом сообществе, имеют неоднозначную оценку со стороны современных исследователей [3].

П. Вимон в своей статье «Миграция в Европе» рассматривает современную ситуа-

цию в Европе, связанную с мигрантами, и вызвавшие её причины. П. Вимон как сторонник демократических ценностей Европейского Союза отмечает, что современная Европа не должна «обороняться» от мигрантов, а наоборот, видеть в них механизм омоложения Европы не в ущерб коренного населения¹. Многие зарубежные исследователи в области миграции² стоят на позиции, что современная международная миграция играет важную роль в интеграции экономик стран мирового сообщества, но при этом указывают на ответственность принимающих стран и обязанность их перед трудящимися-мигрантами, необходимости изменения существующих правовых документов, в частности «Конвенции о защите трудящихся-мигрантов и членов их семей».

М. В. Афонин в своей статье «К вопросу о некоторых тенденциях трудовой миграции в Российской Федерации» проанализировал миграционную обстановку в России и показал, что интенсивность миграционных потоков имеет устойчивую тенденцию. Он охарактеризовал общее направление миграционных потоков – их движение из стран с низким уровнем жизни, неустойчивым социальным, экономическим и политическим положением [4]. Важно отметить, по мнению А. М. Егорычева, что современному российскому обществу необходима идеология консолидации,

¹ Pierre V. Migration in Europe Bridging the Solidarity Gap / Carnegie Endowment for International Peace, 2016, pp. 28. URL: http://carnegieendowment.org/files/Vimont_Migration_fulltext (дата обращения 18.08.2017)

² I. Gonzalez Alvarado, H. Sanchez. Migration in Latin America and the Caribbean: A view from the ICFTU/ORIT // Trends in the regions. P. 101–108. URL: <http://library.fes.de/pdf-files/gurn/00084.pdf> (дата обращения 12.08.2017)



позволяющая объединять национальные интересы всех народов РФ на основе сохранения и упрочнения исторической памяти и культуры, национального патриотизма³.

Необходимо отметить, что процессы миграции сложны и обусловлены совокупностью экономических, социокультурных, образовательных факторов и проблем⁴. Среди них наиболее актуальными являются языковой и социокультурный барьеры, тормозящие успешное вовлечение детей-инофонов, билингвов и мигрантов в различные виды образовательной, культурно-досуговой и социальной деятельности; сложность включения в иную культурную среду, трудности при освоении русского языка [5], отсутствие представлений о нормах и базовых ценностях культуры российского общества, незнание особенностей повседневного быта и норм межличностного общения⁵, трудности коммуникации в ученическом и педагогическом коллективе, проблемы социально-педагогического сопровождения детей-мигрантов [6] и социальной адаптации в целом [7], с которыми сталкиваются дети-инофоны, билингвы и мигранты в образовательных организациях.

Другими словами, рассматриваемая проблема языковой и социокультурной адаптации детей в образовательных организациях как условие эффективной интеграции в российское общество недостаточно раскрыта в научной педагогической литературе и требует нового обоснования в современной ситуации усиления миграции. Цель статьи – определить

условия успешной адаптации детей-инофонов, билингвов и мигрантов в образовательных организациях.

Методология исследования

Авторы статьи опираются на общенаучный системный и аксиологический подходы по исследованию педагогических процессов и явлений. Методология исследования включает обзор научной литературы и аналитический подход к решению проблемы на основе работ зарубежных и отечественных ученых по проблеме языковой и социокультурной адаптации детей в образовательных организациях в условиях миграции.

Результаты исследования

Говоря об успешности адаптации *детей-инофонов, билингвов и мигрантов*, необходимо раскрыть сущность понятия «адаптация» и отдельно дать авторское понимание термина «адаптация детей-инофонов, билингвов и мигрантов».

Так, в работе под редакцией В. И. Астаховой и А. Л. Сидоренко «Глоссарий современного образования» термин «адаптация» раскрывается как «способность организма приспосабливаться к различным условиям внешней среды. В основе адаптации лежат реакции организма, направленные на сохранение постоянства его внутренней среды. Адаптация обеспечивает нормальное развитие, оптимальную работоспособность и максимальную продолжительность жизни организма в

³ Егорычев А. М. Социальное образование и русская культура: контекст интеграции в формировании российского общества // Профессиональная подготовка специалистов социальной сферы: проблемы и перспективы. Сб. ст. научно-практической конференции с международным участием. Ответственный составитель К. И. Чижова. М.: Московский городской педагогический университет; 2014. С. 12-18.

⁴ Gruwell E. et al. The Freedom Writers Diary: How a teacher and 150 students used writing to change themselves and the world around them. New York City. NY, USA: Broadway Books Foundation, 1999, pp. 280.

⁵ Bilsborrow R. E. Migration, population change, and the rural environment // Feature Articles Ecspp report ISSUE – P. 69–94

различных условиях окружающей среды.

В педагогической практике важное значение имеет учет особенностей процесса адаптация ребенка к изменившимся условиям его жизни и деятельности при поступлении в общественное учебно-воспитательное учреждение (детский сад, школа), при вхождении в новый коллектив»⁶.

Соответственно «адаптация детей-инофонов, билингвов и мигрантов» – это «способность данной категории детей приспособиться к различным условиям внешней среды, а точнее освоить новую картину мира и государственный язык».

Дети-мигранты – это дети вынужденных переселенцев из других государств, чаще всего из-за политической, экономической, национально-правовой нестабильности. Как правило, дети мигрантов имеют разный уровень владения русским языком, в связи с этим их можно отнести к следующим группам: дети-инофоны (владеющие только одним язы-

ком, который для остальных является иностранным); дети-билингвы (владеющие двумя языками одновременно, обладающие способностью использовать в общении две языковые системы).

Дети-мигранты могут быть одновременно билингвами и инофонами, что зависит от семьи, от того, на каком уровне знания русского языка находятся родители. Статистика показывает, что в большинстве российских школ встречаются не только дети-билингвы, но и дети-инофоны, которые не владеют государственным языком РФ. Дети-инофоны и билингвы среди граждан РФ больше всего встречаются среди семей, переселившихся из республик Кавказа. В Сибирском федеральном округе в большей мере встречаются дети-инофоны из Республики Тыва, особенно в дошкольном возрасте. Результаты по миграции населения города Новосибирска⁷, представленные в таблице 1, подтверждают существующую тенденцию увеличения миграционных потоков особенно из стран СНГ (табл. 1).

Таблица 1

Данные по миграции населения города Новосибирска

Table 1

Data on migration of the population of the city of Novosibirsk

Год	Прибывшие – всего, человек	Из них		
		Из зарубежных стран	В том числе	
			Из стран СНГ	Из других стран
2011	43 914	9 640	7 604	2 036
2012	50 603	9 845	8 429	1 416
2013	52 910	9 362	8 186	1 176
2014	47 918	10 152	8 806	1 346
2015	50 199	12 968	12 501	467
2016	51 896	17 675	16 129	1 546

⁶ Глоссарий современного образования / под ред. В.И. Астаховой и А.Л. Сидоренко. Харьков, 1998. С. 9

⁷ Миграция населения города Новосибирска. URL: <http://novosibstat.gks.ru/> (дата обращения 12.06.2017).



Только в 2013 г. наблюдался небольшой спад (3 %) по сравнению с 2011 г. Наблюдается существенное снижение приезжих из других государств в 2015 г., зато в 2016 г. происходит увеличение приезжих в три раза, показатель 2016 г. вернулся к результату 2014 г.

Важным показателем являются результаты переписи населения, прошедшей в 2010 г. Данные распределения населения по национальности и владению русским языком мы выбрали из большого перечня. Национальности, которые проживают в НСО и г. Новосибирске, представлены в таблице 2⁸.

Таблица 2

Данные распределения населения по национальности и владению русским языком

Table 2

The data distribution of the population by nationality and ownership of Russian language

Национальность	Городское и сельское население, человек	
	Численность лиц соответствующей национальности	Владеющие русским языком
Азербайджанцы	603 070	576 420
Алтайцы	74 238	69 866
Белорусы	521 443	520 047
Буряты	461 389	451 387
Греки	85 640	85 073
Грузины	157 803	155 969
Евреи	156 801	155 631
Казахи	647 732	638 929
Киргизы	103 422	97 617
Китайцы	28 943	19 363
Корейцы	153 156	147 053
Монголы	2 986	2 658
Таджики	200 303	188 958
Сибирские татары	6 779	6 473
Тувинцы	263 934	218 537
Узбеки	289 862	272 049
Украинцы	1 927 988	1 922 155
Хакасы	72 959	71 999
Цыгане	204 958	196 682
Якуты (саха)	478 085	428 280

Приведенные данные подтверждают, что не все представители этносов владеют русским языком. Важно отметить, что многие из них являются представителями коренных

народов России. Это существенная проблема как для российского государства, так и для образовательных организаций, сталкивающихся с вопросами обучения детей, не знающих либо

⁸ Население по национальности и владению русским языком. URL: http://www.gks.ru/free_doc/new_site/

perepis2010/croc/Documents/Vol4/pub-04-03.pdf (дата обращения 12.06.2017).



плохо знающих государственный язык Российской Федерации.

Итак, проблема обучения таких детей в образовательных организациях связана с двумя видами их адаптации: языковой и социокультурной.

Языковая адаптация. Исходной ситуацией и основной проблемой обучения детей-инофонов, билингвов и мигрантов как фактора их эффективной адаптации является знание ими русского языка. Проблема обучения русскому языку как второму в полиэтничном классе – новая и актуальная в современной государственной школе. Она требует научно-теоретического обоснования с лингвистических, психолого-педагогических и методических позиций [8].

Вместе с тем школы на практике сталкиваются с прямо противоположной ситуацией: как правило, дети не владеют либо плохо владеют русским языком. Образовательные организации должны предпринимать меры по языковой адаптации, реализуемые, чаще всего, с помощью индивидуальных и групповых занятий. Одним из распространенных вариантов является обучение по стандартной программе с использованием дополнительных часов на языковую подготовку.

В качестве примера можно привести работу, проведенную С. В. Подзоровой в школе № 77. Она описывает модель предшкольной группы для иноязычных детей, где основной акцент делается на образовательном процессе по изучению русского языка иноязычными детьми дошколы. Автор также отмечает, что русский язык – это не только предмет изучения, но и средство, позволяющее приобретать знания на этапе систематического обучения по всем учебным дисциплинам. Знание русского языка для детей-инофонов становится основным гарантом получения образования на всех его уровнях в РФ [9].

Исследователи Д. Тзиспрей, М. Нейман и С. Кемперт провели исследование 1 032 школьников и доказали, что у детей в начальном звене преимущественно присутствует двуязычие; которое исчезает, когда ребенок переходит в среднее звено школы, что дает дифференцированные выгоды для языкового меньшинства и одноязычных групп [10]. Необходимо отметить, что зарубежные исследователи акцентируют внимание не на понятии «дети-инофоны», а на понятии «ребенок-монолингв» [11].

В данном направлении необходимо отметить следующие исследования зарубежных ученых по проблеме работы с детьми билингвами и инофонами в детских садах и школах: J. M. DeJesus, H. G. Hwang, J. B. Dautel, K. D. Kinzler “Bilingual children’s social preferences hinge on accent” [12]; W. Quin Yow, Xiaoqian Li “The influence of language behavior in social preferences and selective trust of monolingual and bilingual children” [13]; N. Atagi, E. R. Goldenberg, C. M. Sandhofer “Children’s use of linguistic information when learning in a bilingual context” [14]; Li Feng, Yunwei Gai, Xiaoning Chen “Family learning environment and early literacy: A comparison of bilingual and monolingual children” [15]; S. Wermelinger, A. Gampe, M. M. Daum “Bilingual toddlers have advanced abilities to repair communication failure” [16]; E. Blom, A. C. Küntay, M. Messer, J. Verhagen, P. Leseman “The benefits of being bilingual: Working memory in bilingual Turkish–Dutch children” [17].

Также необходимо выделить работы современных зарубежных авторов, посвященные *детям-мигрантам и их адаптации в обществе*: H. Qian, A. Walker “The education of migrant children in Shanghai: The battle for equity” [18]; K. Machovcová “Czech elementary school teachers’ implicit expectations from migrant children” [19]; Y. Meir, M. Slone, I. Lavi



“Children of illegal migrant workers: Life circumstances and mental health” [20]; A. SelcenBingöl “Mother Tongue Instruction Policies towards Turkish Migrant Children in Europe” [21].

Таким образом, с обозначенной проблемой в большей мере встречаются воспитатели дошкольных организаций и учителя начальных классов, привыкшие работать по учебникам и программам, ориентированным на детей, для которых русский язык является родным. Например, когда появляется в школе ребенок-инофон, учителю необходимо так скорректировать тематическое планирование и смоделировать учебный процесс, не изменяя при этом образовательные программы, чтобы вовлечь в учебную деятельность всех учащихся с разным уровнем знания государственного языка. При этом необходимо обеспечить учащимся-инофонам должное методическое сопровождение, которое помогло бы им овладеть русским языком хотя бы в той степени, которая необходима для освоения школьной программы и нормальной коммуникации с учителем и одноклассниками [14].

Социокультурная адаптация. Более глубинной является проблема социокультурной адаптации детей-инофонов, билингвов и мигрантов в процессе обучения, связанная с непониманием ребенком иной культуры, ее смысловых, ценностно-нормативных особенностей, а следовательно, и содержания образования [22]. В работе Л. В. Мардахаева особо подчеркивается важность учета социокультурного мира каждого ребенка, т. е. учета индивидуального проявления субкультуры, характерного для его возраста, своеобразия и среды воспитания. Это позволит ему понимать явления объективной действительности, реагировать на них и адекватно проявлять себя в данной социальной среде [23].

Каждому педагогу необходимо помнить, что ребенок воспитывается в конкретной

семейной социокультурной среде и является представителем и носителем своей национальной культуры. «Бережное отношение к национальной памяти, к обычаям, традициям, языку, культурному наследию народа являлось и является непреходящей жизненной ценностью общества» [24].

Именно опора на национальные семейные ценности, выражающие нравственное отношение к окружающему миру (природе, людям), которые у всех этносов и народов имеют общие основания (универсальные), поможет педагогическим работникам облегчить адаптацию ребенка к образовательной среде, условиям нового для них социума, а также позволит ребенку «совместить» свои культурные ценности с другими. Дополнительно необходимо обратить внимание на проблему работы педагогов с родителями. В большинстве семей, где есть ребенок-инофон, один из родителей не владеет русским языком, что усложняет работу с данным ребенком.

Говоря об адаптации детей-инофонов, билингвов и мигрантов, необходимо отметить отсутствие специально подготовленных кадров для осуществления языковой подготовки учащихся, потребность в организации методической помощи школам по реализации языковой и социокультурной адаптации, недостаточное количество часов, выделяемых на занятия по русскому языку, необходимость проводить дополнительные занятия с детьми внеурочно, за счет личного времени учителя, непроработанность нормативно-правовой базы для решения задач обучения детей-инофонов, билингвов и мигрантов.

В настоящее время участники образовательного процесса осознают, что в условиях роста миграции необходимо решать задачу обучения детей-инофонов, билингвов и мигрантов русскому языку в обстоятельствах,



организационно адекватных остроте и сложности назревшей проблемы, и задействовать необходимые современные педагогические технологии. Дополнительным эффективным средством по успешной адаптации таких детей будет организация воспитательной работы через внеучебные мероприятия: конкурсы, праздники, фестивали национальных культур.

Заключение

Итак, адаптацию детей-инофонов, билингвов и мигрантов в образовательных организациях целесообразно формировать с создания: информационной базы (разработки методологической базы, понятийного аппарата, результатов репрезентативных исследований по проблемам школ и т. д.); научно-методической базы (обеспечение учебно-методическими пособиями, позволяющими наполнить

педагогам свою методическую копилку необходимыми материалами по работе с такими детьми); системы подготовки и переподготовки учителей во взаимосвязи с педагогическими вузами (увеличение числа обученных педагогов работе с детьми-инофонами, билингвами и мигрантами); системы взаимосвязи школ и дополнительных образовательных учреждений (центры, школы искусств и др.), ориентирующихся на решение проблемы эффективной адаптации; системы обмена информацией управления образованием и УФМС, управления образования и органами внутренних дел.

Другими словами, успешность адаптации детей-инофонов, билингвов и мигрантов в образовательных организациях зависит от использования существующих в зарубежном и российском опыте современных педагогических технологий.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. **Касенова Н. Н.** Воспитание культуры межнационального общения в педагогическом вузе // История и педагогика естествознания. – 2015. – № 3. – С. 53–58.
2. **Soldatova G. U., Shaygerova L. A.** Psychological adaptation of forced migrants // Психологический журнал. – 2002. – Т. 23, № 4. – С. 66–81.
3. **Джуринский А. Н.** Вызовы многонационального социума и генезис идей мульти-поликультурного образования // Педагогика и психология. – 2011. – № 2 (7). – С. 6–15.
4. **Афонин М. В.** К вопросу о некоторых тенденциях трудовой миграции в Российской Федерации // Вестник Ярославского государственного университета им. П.Г. Демидова. Серия Гуманитарные науки. – 2013. – № 2. – С. 102–106.
5. **Хамраева Е. А.** Русский, родной и иностранный языки в образовательном пространстве ребенка-билингва в России // Динамика языковых и культурных процессов в современной России. – 2016. – № 5. – С. 2128–2133.
6. **Данг Тхи Ким Лиен** Особенности социально-педагогического сопровождения детей-мигрантов // Известия Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена. – 2009. – № 105. – С. 79–82.
7. **Засыпкин В. П., Зборовский Г. Е., Шуклина Е. А.** Проблемы обучения и социальной адаптации детей мигрантов в цифрах и диалогах: монография. – Ханты-Мансийск: Новости Югры, 2012. – 212 с.
8. **Борисенко И. В.** Русский язык как неродной в русскоязычной начальной школе // Ярославский педагогический вестник. – 2013. – Т. 2, № 4. – С. 121–126.
9. **Подзорова С. В.** Модель дошкольного образования для детей, родным языком которых не является русский // Сибирский учитель. – 2010. – № 72. – С. 63–67.



10. **Maluch J. T., Neumann M., Kempert S.** Bilingualism as a resource for foreign language learning of language minority students? Empirical evidence from a longitudinal study during primary and secondary school in Germany // *Learning and Individual Differences*. – 2016. – Vol. 51. – P. 111–118. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2016.09.001>
11. **Hoff E., Ribot K. M.** Language Growth in English Monolingual and Spanish-English Bilingual Children from 2.5 to 5 Years // *The Journal of Pediatrics*. – 2017. – Vol. 190. – P. 241–245.e1. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.jpeds.2017.06.071>
12. **DeJesus J. M., Hwang H. G., Dautel J. B., Kinzler K. D.** Bilingual children's social preferences hinge on accent // *Journal of Experimental Child Psychology*. – 2017. – Vol. 164. – P. 178–191. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.jecp.2017.07.005>
13. **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>
14. **Atagi N., Goldenberg E. R., Sandhofer C. M.** Children's use of linguistic information when learning in a bilingual context // *Journal of Experimental Child Psychology*. – 2016. – Vol. 144. – P. 199–208. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.jecp.2015.11.005>
15. **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>
16. **Wermelinger S., Gampe A., Daum M. M.** Bilingual toddlers have advanced abilities to repair communication failure // *Journal of Experimental Child Psychology*. – 2017. – Vol. 155. – P. 84–94. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.jecp.2016.11.005>
17. **Blom E., Küntay A. C., Messer M., Verhagen J., Leseman P.** The benefits of being bilingual: Working memory in bilingual Turkish–Dutch children // *Journal of Experimental Child Psychology*. – 2014. – Vol. 128. – P. 105–119. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.jecp.2014.06.007>
18. **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>
19. **Machovcová K.** Czech elementary school teachers' implicit expectations from migrant children // *International Journal of Educational Development*. – 2017. – Vol. 53. – P. 92–100. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2016.12.006>
20. **Meir Y., Slone M., Lavi I.** Children of illegal migrant workers: Life circumstances and mental health // *Children and Youth Services Review*. – 2012. – Vol. 34, Issue 8. – P. 1546–1552. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2012.04.008>
21. **Bingöl A. S.** Mother Tongue Instruction Policies towards Turkish Migrant Children in Europe // *Procedia – Social and Behavioral Sciences*. – 2013. – Vol. 70. – P. 1016–1023. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2013.01.153>
22. **Боровикова М. В., Лазутина Е. А.** Формирование коммуникативной и социо-культурной компетенций учащихся на примере интегрированного урока (из опыта работы) // *Вестник педагогических инноваций*. – 2015. – № 1. – С. 5–14.
23. **Мардахаев Л. В.** К вопросу о понимании существа детской субкультуры и социокультурного мира ребенка в социальной педагогике // *Актуальные проблемы филологии и методики преподавания иностранных языков*. – 2013. – № 7. – С. 141–152.
24. **Кергилова Н. В.** Воспитательно-образовательные возможности народной афористики алтайцев // *Сибирский педагогический журнал*. – 2004. – № 2. – С. 142–147.



DOI: [10.15293/2226-3365.1706.07](https://doi.org/10.15293/2226-3365.1706.07)

Nadezhda Nikolaevna Kasenova, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of Pedagogy and Methodology of Elementary Education Department, Institute of Childhood, Novosibirsk State Pedagogical University, Novosibirsk, Russian Federation.

ORCID ID: <http://orcid.org/0000-0003-0762-0651>

E-mail: kasenova_n@mail.ru

Natalya Viktorovna Kergilova, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Pedagogy, Psychology and Social Work of the PPF Department, Gorno-Altai State University, Gorno-Altai, Russian Federation.

ORCID ID: <http://orcid.org/0000-0002-8586-550X>

E-mail: kergilova@mail.ru

Alexander Mikhailovich Egorychev, Doctor of Philosophical Sciences, Professor, Russian State Social University, Moscow, Russian Federation.

ORCID ID: <http://orcid.org/0000-0002-7497-4508>

E-mail: chelovekcap@mail.ru

Adaptation of Speakers of other languages, Bilingual, and Migrant children to education settings as a condition for their effective integration into Russian society

Abstract

Introduction. *The article discusses the problem of linguistic and sociocultural adaptation of children to education settings as a condition for their effective integration into Russian society. The purpose of this article is to identify favorable conditions contributing to successful adaptation of speakers of other languages, bilingual, and migrant children to Russian education settings.*

Materials and Methods. *The authors rely on systemic and axiological approaches to investigating educational processes and phenomena. The research methodology includes a review of scientific literature and an analytical approach to solving problems on the basis of works by foreign and domestic scholars on linguistic and socio-cultural adaptation of children to education settings in the context of migration.*

Results. *The article clarifies the concepts of "children-speakers of other languages", "bilingual children", and "migrant children", identifies the essential and specific features of their language and socio-cultural adaptation to education settings. The authors identify capabilities of education settings working with these categories of children. The definition of the concept "adaptation of speakers of other languages, bilingual, and migrant children" is provided. The authors highlight the most important conditions for effective adaptation of such categories of children to Russian education settings and determine the ways of successful adaptation.*

Conclusions. *The findings suggest that successful adaptation of speakers of other languages, bilingual and migrant children to education settings should be based on existing Russian and foreign experience and modern educational technologies.*



Keywords: *Inophones children; Bilingual children; Children-migrants; Adaptation; Migration of population; Interethnic communication of the teacher.*

Acknowledgements

The reported study was funded by Russian Humanitarian Scientific Foundation according to the research project for young scientists № 13 from 04.07.2017.

REFERENCES

1. Kasenova N. N. Education of culture of interethnic communication in a pedagogical university. *History and Pedagogy of Natural Science*, 2015, no. 3, pp. 53–58. (In Russian) URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=25522511>
2. Soldatova G. U., Shaygerova L. A. Psychological adaptation of forced migrants. *Psychological Journal*, 2002, vol. 23, no. 4, pp. 66–81. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=14966926>
3. Dzhurinsky A. N. The challenges of a multiethnic society and the Genesis of the ideas of multicultural education. *Pedagogy and Psychology*, 2011, no. 2 (7), pp. 6–15. (In Russian) URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=26115327>
4. Afonin M. V. On Some Trends of Labor Migration in the Russian Federation. *Bulletin of Demidov Yaroslavl State University. Humanitarian Sciences*, 2013, no. 2, pp. 102–106. (In Russian) URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=19109560>
5. Khamraeva E. A. Russian, Native and Foreign Language in Educational Sphere of a Bilingual Child in Russia. *The Dynamics of Linguistic and Cultural Processes in Contemporary Russia*, 2016, no. 5, pp. 2128–2133. (In Russian) URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=28384375>
6. Dang Thi Kim Lien. Features of social and pedagogical support of child migrants. *Izvestia: Herzen University Journal of Humanities & Sciences*, 2009, no. 105, pp. 79–82. (In Russian) URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=12226772>
7. Zasyplin V. P., Zborovskiy G. E., Shuklina E. A. *Problems of training and social adaptation of children of migrants in figures and dialogs*. Monograph. Khanty-Mansiysk, Ugra News Publ., 2012, 212 p. (In Russian) URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=28349493>
8. Borisenko I. V. Russian as Nonnative in Russian-Speaking Elementary School. *Yaroslavl Pedagogical Bulletin*, 2013, vol. 2, no. 4, pp. 121–126. (In Russian) URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=21322748>
9. Podzorova S. V. The Model of Pre-school Education for Children of Non-Local Population. *Siberian Teacher*, 2010, no. 72, pp. 63–67. (In Russian) URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=16997032>
10. Maluch J. T., Neumann M., Kempert S. Bilingualism as a resource for foreign language learning of language minority students? Empirical evidence from a longitudinal study during primary and secondary school in Germany. *Learning and Individual Differences*, 2016, vol. 51, pp. 111–118. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2016.09.001>
11. Hoff E., Ribot K. M. Language Growth in English Monolingual and Spanish-English Bilingual Children from 2.5 to 5 Years. *The Journal of Pediatrics*, 2017, vol. 190, pp. 241–245.e1. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.jpeds.2017.06.071>
12. DeJesus J. M., Hwang H. G., Dautel J. B., Kinzler K. D. Bilingual children's social preferences hinge on accent. *Journal of Experimental Child Psychology*, 2017, vol. 164, pp. 178–191. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.jecp.2017.07.005>



13. 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>
14. Atagi N., Goldenberg E. R., Sandhofer C. M. Children's use of linguistic information when learning in a bilingual context. *Journal of Experimental Child Psychology*, 2016, vol. 144, pp. 199–208. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.jecp.2015.11.005>
15. 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>
16. Wermelinger S., Gampe A., Daum M. M. Bilingual toddlers have advanced abilities to repair communication failure. *Journal of Experimental Child Psychology*, 2017, vol. 155, pp. 84–94. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.jecp.2016.11.005>
17. Blom E., Kuntay A. C., Messer M., Verhagen J., Leseman P. The benefits of being bilingual: Working memory in bilingual Turkish–Dutch children. *Journal of Experimental Child Psychology*, 2014, vol. 128, pp. 105–119. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.jecp.2014.06.007>
18. 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>
19. Machovcová K. Czech elementary school teachers' implicit expectations from migrant children. *International Journal of Educational Development*, 2017, vol. 53, pp. 92–100. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2016.12.006>
20. Meir Y., Slone M., Lavi I. Children of illegal migrant workers: Life circumstances and mental health. *Children and Youth Services Review*, 2012, vol. 34, issue 8, pp. 1546–1552. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2012.04.008>
21. Bingöl A. S. Mother Tongue Instruction Policies towards Turkish Migrant Children in Europe. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 2013, vol. 70, pp. 1016–1023. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2013.01.153>
22. Borovikova M. V., Lagutina E. A. Formation of communicative and socio-cultural competences of students on the example of integrated lesson (from experience). *Journal of Pedagogical Innovations*, 2015, no. 1, pp. 5–14. (In Russian) URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=25084607>
23. Mardahaev L. V. To the question about the understanding of children's subculture and the socio-cultural world of the child in social pedagogy. *Actual Problems of Philology and Methods of Teaching Foreign Languages*, 2013, no. 7, pp. 141–152. (In Russian) URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=21255026>
24. Kergilova N. V. Educational opportunities of Altai people's aphoristic. *Siberian Pedagogical Journal*, 2004, no. 2, pp. 142–147. (In Russian) URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=18379925>

Submitted: 05 September 2017 Accepted: 03 November 2017 Published: 30 December 2017



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).



© С. М. Ситяева, С. В. Яремчук

DOI: [10.15293/2226-3365.1706.08](https://doi.org/10.15293/2226-3365.1706.08)

УДК 159.922+159.923

ЭКСТРЕМИСТСКИЕ УСТАНОВКИ МОЛОДЕЖИ В ЗАВИСИМОСТИ ОТ СИБЛИНГОВОЙ ПОЗИЦИИ*

С. М. Ситяева, С. В. Яремчук (Комсомольск-на-Амуре, Россия)

Проблема и цель. В статье представлены результаты исследования взаимосвязи сиблинговой позиции и экстремистских установок молодежи. Цель исследования состоит в анализе характера связи между выраженностью и специфичностью экстремистских установок у молодых юношей и девушек и порядка их рождения в семье.

Методология. В анализируемую выборку вошло 377 испытуемых (от 14 до 30 лет; 176 юношей и 201 девушка). Из них 100 – единственные дети в семье, 117 – первые, 53 – средние дети и 106 – младшие. Экстремистские установки испытуемых выявлялись с помощью методики изучения экстремистско-деструктивных установок К. В. Злоказова, позволяющей выявить уровень авторитаризма, проявление националистической, фанатической и ксенофобской установок, и методики Э. А. Паина и С. А. Простакова, в которой предлагается осуществить выбор (или отказаться) в сторону того или иного лозунга, характерного для экстремистского течения.

Результаты. Обнаружена взаимосвязь между экстремистскими установками молодежи и сиблинговой позицией в семье (как с учетом, так и без учета пола). В целом юноши по сравнению с девушками характеризуются более высоким уровнем экстремизма (проявляющемся в более высоком уровне национализма и ксенофобии), чаще идентифицируют себя с тем или иным политическим направлением. Единственные в семье дети характеризуются более высоким уровнем националистических установок, реже придерживаются леворадикальных взглядов. Более фанатичными, а следовательно, более сосредоточенными на религиозных идеях, представлениями о преимущественной роли религиозных норм в жизни испытуемого и его ближайшего окружения являются единственные в семье девушки и младшие в семье юноши. Более высокий уровень ксенофобии выявлен у единственных в семье юношей.

Заключение. В группу риска по формированию экстремистского поведения вошла группа единственных детей в семье юношей: у них в значительно большей степени выражены ксенофобские установки, а также они чаще придерживаются националистических взглядов.

*Работа выполнена при финансовой поддержке Министерства образования и науки РФ в рамках реализации госзадания № 25.8631.2017/8.9 по теме проекта «Субъективные и объективные предикторы экстремистских установок молодежи».

Ситяева Снежана Михайловна – кандидат биологических наук, доцент кафедры психологии образования, Амурский гуманитарно-педагогический государственный университет.

E-mail: snejana-reg27@yandex.ru

Яремчук Светлана Владимировна – кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии образования, Амурский гуманитарно-педагогический государственный университет.

E-mail: svj@rambler.ru



Результаты исследования могут быть учтены в работе с молодежью по профилактике экстремистского поведения.

Ключевые слова: *экстремизм; экстремизм молодежи; предикторы экстремизма; сублинговая позиция; порядок рождения; национализм; ксенофобия; фанатизм; авторитаризм.*

Постановка проблемы

Современная социальная ситуация в мире характеризуется значительным возрастанием экстремистских проявлений: национализма, ксенофобии, мигрантофобии, терроризма [1]. В России за последнее время также наблюдается рост преступлений террористической и экстремистской направленности. По официальным статистическим данным МВД Российской Федерации процент данной категории преступлений за 2015 г. возрос по отношению к предыдущему периоду на 35,8 и 27,7 % соответственно¹, а за 2016 г. вырос еще на 44,8 и 9,1 %².

Известно, что до 80 % участников экстремистских организаций составляют лица до 30 лет. Как отмечает И. В. Куликов, главными чертами современного молодежного экстремизма являются: быстро развивающаяся организованность, тесная взаимосвязь идей и целей, сплоченность группировок, формирование в них идеологических уставов, разнообразие методов достижения поставленных целей, использование новейших информационных технологий, социальных сетей, усиление мер конспирации [2]. По результатам исследования В. А. Лузгиной и Е. А. Кормильцевой,

22 % молодежи в России нейтрально или положительно относятся к фашизму, 57 % молодых имеют знакомых, поддерживающие фашистские взгляды³.

По мнению исследователей, более высокая экстремистская активность молодежи может быть связана с психологическими особенностями, характерными для людей в этом возрасте: некритичностью и парадоксальностью мышления, неумением логически анализировать причины социальных действий и последствия экстремистской активности [3], выраженной потребностью в идентификации, принадлежности к группе [4], неустойчивостью и противоречивостью ценностных ориентаций и мировоззрения [5; 6], склонностью к максимализму и неумеренностью в выборе средств и способов достижения жизненных целей⁴.

Изучение предикторов экстремистского поведения и установок в настоящее время является крайне актуальным. На это указывают как российские, так и зарубежные исследователи. Так, А. Scarcella, R. Page и V. Furtado в 2016 г. представили результаты анализа серии научных исследований, размещенных в 20 различных базах данных по психологии, медицине, социологии и политике. Они указали на существующий недостаток

¹ Состояние преступности в России за январь – декабрь 2015 года [Электронный ресурс]. – URL: <https://xn--b1aew.xn--p1ai/folder/101762/item/7087734> (дата обращения 30.07.2017)

² Состояние преступности в России за январь – декабрь 2016 года [Электронный ресурс]. – URL: <https://xn--b1aew.xn--p1ai/folder/101762/item/9338947/> (дата обращения 30.07.2017)

³ Лузгина В. А., Кормильцева Е. А. Идеология фашизма: история и современность. Первый опыт со-

циологического анализа // Потенциал российской экономики и инновационные пути его реализации: материалы международной научно-практической конференции студентов и аспирантов: в 2 ч. – Омск, 2015. – С. 349–353.

⁴ Липина Е. А. Психологические особенности личности экстремиста [Электронный ресурс] // Гуманитарные научные исследования. – 2015. – Вып. 8. – URL: <http://human.snauka.ru/2015/08/12222> (дата обращения: 30.07.2017).



научных знаний о предикторах экстремистского и террористического поведения, отсутствие методического инструментария, обладающего высокой прогностической способностью в предсказании экстремистского и террористического поведения [7].

Анализ существующих на данный момент научных исследований по проблеме предикторов экстремистской активности и установок показал, что к их числу могут быть отнесены как ситуационные факторы, так и индивидуально-психологические особенности личности молодых людей, сложившиеся под влиянием социальной среды.

Ситуационным может быть личное или опосредованное (через сеть Интернет) общение с вербовщиком, чтение запрещенной экстремистской литературы, вызванное интересом к ней. К числу таких факторов может быть отнесена и сформированная извне ситуация, приводящая к экстремистскому поведению. Как показали эксперименты С. Милгрэма и Ф. Зимбардо, эта ситуация зачастую оказывает на людей более сильное влияние, чем внутренние побуждения. Так, эксперимент, проведенный в 2012–2013 гг. К. В. Злоказовым, в котором с помощью курсантов, студентов и сотрудников полиции были смоделированы массовые беспорядки, показал, что курсантам, выступающим в роли провокаторов (руководимых экспериментатором), удалось сплотить незнакомых членов толпы и организовать их совместные деструктивные действия, направленные против сотрудников полиции. Участники подражали действиям про-

вокаторов, увлекаясь настолько, что действовали в дальнейшем самостоятельно, без примера. Причем, чем более неопределенной для них была сама ситуация, тем более деструктивным было их поведение [8].

Другие исследователи подчеркивают роль семьи в формировании экстремистских установок молодежи. Так, А. А. Султанов утверждает, что экстремистское поведение не находится в непосредственной зависимости от таких факторов, как образование, квалификация, структурная неполноценность семьи. Они приобретают значение в связи с социально-психологической атмосферой семьи, нравственно-правовыми взглядами, установками, ценностными ориентациями, поведением родителей и других членов семьи [9]. С. Е. Щербина указывает на то, что увеличивающееся социальное неблагополучие семьи в современной России может привести в ближайшее время к росту экстремизма, делинквентности и нарциссизма молодежи⁵.

Серия исследований посвящена изучению индивидуально-психологических особенностей людей, предрасположенных к экстремистской деятельности. Так, Т. Адорно описывает авторитарную личность (фашистского типа), для которой характерны авторитарная агрессия, консерватизм, потребность в подчинении, нетерпимое отношение к любым проявлениям субъективности, эмоциональности и «мягкодушия», суеверность и стереотипизм, враждебность, проективность, сексуальное морализаторство⁶. D. G. Davydov к личностным особенностям экстремистов относит демонстративную смелость, склонность к риску,

⁵ Щербина С. Е. К вопросу о неблагополучии семьи как одном из факторов проявления экстремизма современной молодежи // Противодействие экстремизму и терроризму в крымском федеральном округе: проблемы теории и практики: материалы Всероссийской научно-практической конференции. – Краснодарский

университет МВД России Крымский филиал, 2015. – С. 302–305.

⁶ The Authoritarian personality / By T. W. Adorno, Else Frenkel-Brunswik, Daniel J. Levinson, R. Nevitt Sanford // Collab. with Betty Aron et al. – New York: Norton, 1969. – 990 p.



конфликтность и агрессивность позиции [10]. Ю. М. Антонян и Е. Н. Юрасова, изучая психологические особенности лиц, склонных к экстремизму, отмечают, что для них характерен параноидный и нарциссический тип личности [11].

По мнению ряда исследователей (Т. Адорно, Ю. М. Антонян и Е. Н. Юрасова), формирование личности экстремистского типа происходит в раннем детстве под воздействием воспитания. Параноидная структура личности формируется в условиях жесткой критики и унижений ребенка, а также наказаний, зависящих от воли взрослого. Формирование нарциссических черт возможно, как при чрезмерном захваливании и потакании желаниям ребенка, так и при жестком социальном контроле и осуждении, когда любое поведение ребенка, не соответствующее «нормам», пресекается, и его постоянно стыдят [11].

Известно, что в одной и той же семье отношение родителей к детям с разной сиблинговой позицией значительно отличается. Так, исследование Е. Е. Алексеевой и А. С. Телегиной показало, что родители единственных детей излишне концентрируются на ребенке, проявляют чрезмерную заботу, подавляют волю ребенка, исключают внесемейные влияния, подавляют агрессивность и сексуальность ребенка, стремятся ускорить его развитие. Отношение родителей к старшим детям формирует у них чувство неполноценности в семье. К младшим детям в семье родители проявляют раздражительность и строгость [12]. Сиблинги также проявляют разное отношение к своим родителям. Так, С. Salmon и М. Daly выявили, что более близкие отношения с матерью наблюдаются у первенцев и младших детей, а средние дети в семье более дистанцированы от матери [13].

Ф. Дж. Саллоуэй в 1995 г. на основе проведенного мета-анализа пришел к выводу, что порядок рождения лучше прогнозирует

возможные социальные установки человека, нежели это делают пол, класс или раса. Его открытия дали возможность предполагать, что порядок рождения в 5–10 раз сильнее влияет на черты личности, чем академические достижения или уровень IQ [14]. При этом последние исследования показывают, что не сам по себе порядковый номер рождения оказывает влияние на особенности человека, а положение человека в системе семейных отношений [15].

Зарубежные исследователи [16] проанализировали 200 научных статей, описывающих результаты эмпирических исследований (с 1960 по 2010 г.), направленных на изучение влияния фактора «порядок рождения» на личностные и интеллектуальные характеристики людей. Они представили обобщенную характеристику людей с разной сиблинговой позицией. Единственные дети в семье характеризуются высоким интеллектом, потребностью в достижениях, выраженной гендерной идентичностью, при этом чаще имеют проблемы в поведении, чаще страдают психическими расстройствами и имеют самую низкую потребность в аффилиации. Первые дети в семье, как и единственные, характеризуются высоким интеллектом, высокой успеваемостью, потребностью в достижениях, при этом они обладают лидерскими качествами, способны создавать доверительные отношения с другими людьми, ориентированы на ценности родителей, ответственны. Для них также характерно поведение типа А (коронарный тип по Р. Г. Розенману и Г. Фридману), консерватизм, интерес к политике. Средние в семье дети эмоционально устойчивы, общительны, у родителей с ними меньше проблем, они способны к конкуренции в разных областях, успешно взаимодействуют с младшими и старшими по отношению к себе людьми. Младшие дети в семье более приятны и от-



крыты в общении, добросердечны, характеризуются более высоким социальным интеллектом, артистизмом, популярностью в социальной группе, при этом они более авантюرنы, более склонны к алкогольной и наркотической зависимости, психическим заболеваниям [16].

подавляющая часть зарубежных ученых сходятся во мнении, что порядок рождения влияет на академическую успешность и расходятся во мнении о влиянии этого фактора на личностные особенности. Есть те, кто отрицает различия в личностных характеристиках людей с разной sibлинговой позицией [17; 18]; некоторые отмечают, что по мере взросления эти различия нивелируются [19; 20] или существенно зависят от разницы в возрасте между детьми в семье [21].

Ф. Дж. Саллоуэй характеризует первенцев как более консервативных, а младших как более радикальных. В доказательство этого тезиса он приводит следующий факт: «Не было ни одного случая радикальной революции, организованной первенцами, и никогда не было случая консервативной революции, которую защищали бы младшие дети и противостояли первенцы». Причем первенцы чаще выступают за применение крайних военных мер в защите своих интересов⁷. Интересно, что в результате эмпирического исследования Г. Айзенк выявил, что члены коммунистической партии более радикальны, а представители фашистской организации более консервативны, однако и те, и другие в значительной степени авторитарны по сравнению с либералами⁸. Исследования показали, что младшие дети чаще, чем остальные в своей жизни подвергались аресту [22], значительно чаще, чем первые дети были госпитализированы из-за употребления наркотиков [23], но при этом они не

чаще других были участниками протестных акций и демонстраций [24].

В последние годы в России появилась значительная часть работ, подтверждающая влияние sibлинговой позиции на личностные особенности людей, интеллектуальные и творческие способности, стратегии разрешения конфликтов, социальный статус в коллективе и другие сферы (Н. М. Зырянова, О. С. Алексеева, Н. В. Лукьянченко, С. А. Русс, А. Ю. Маленова, А. В. Ляшевская, И. В. Грошев, А. В. Петрановский, М. В. Галимзянова, А. А. Моисеева и др.).

Таким образом, значительный ряд зарубежных и отечественных исследований указывает на специфические особенности людей, обусловленные их sibлинговой позицией, при этом незначительная часть из них посвящена изучению взаимосвязи экстремистского поведения и sibлинговой позиции в семье. Таких исследований в России нам найти не удалось, в связи с этим в настоящем исследовании нами была поставлена цель проанализировать характер связи между выраженностью и специфичностью экстремистских установок у юношей и девушек и порядком их рождения в семье.

Методология исследования

В анализируемую выборку вошло 377 испытуемых (от 14 до 30 лет, школьники, студенты ссузов и вузов, рабочая молодежь), из них: 100 человек – единственные дети в семье (53 юношей и 47 девушек, средний возраст 19,05 лет); 117 человек – первые дети (58 юношей и 59 девушек, средний возраст 20,04 лет); 53 человека – средние дети (27 юношей и 26 девушек, средний возраст 19,0 лет); 106 человек – младшие дети (38 юношей и 68 девушек, средний возраст 19,55 лет).

⁷ Sulloway F. J. Birth order // Encyclopedia of Creativity. – 1999. – Vol. 1. – P. 189–202.

⁸ Eysenck H. J. Sense and nonsense in psychology. – Harmondsworth: Penguin, 1957.



Экстремистские установки молодых людей мы изучали с помощью **методики изучения экстремистско-деструктивных установок К. В. Злоказова** [25]. Методика включает четыре шкалы: фанатизм, национализм, ксенофобия и авторитаризм.

Высокие значения по шкале «Фанатизм» предполагают сосредоточенность на религиозных идеях, увлеченности религией, представлений о преимущественной роли религиозных норм в жизни испытуемого и его ближайшего окружения, использование религиозных канонов для объяснения жизненных событий.

Высокие значения по шкале «Национализм» предполагают дискриминирующую установку респондента по отношению к представителям других национальностей, нетерпимость к иным культурам и социальным нормам, одобрение репрессивных методов управления, призывы к радикальным решениям в отношении представителей других национальностей.

Высокие значения по шкале «Ксенофобия» характеризуют стремление отвечающего избегать контакта с представителями других национальностей, религии и, вероятно, убеждений.

Высокие значения по шкале «Авторитаризм» можно интерпретировать как представления о необходимости стойкости и твердости в отношениях с окружающими. Также содержание шкалы характеризует ригидность личности через описание ее признаков категоричности суждений, твердости убеждений и неизменности решений. Авторитаризм как свойство личности описывает своеобразный фундамент, связанный с готовностью придерживаться принятого решения, в том числе и противоречащего социальным нормам и общественным интересам.

Также для изучения проявлений экстремистских установок молодежи была использована **методика Э. А. Паина и С. А. Простакова** [26], в которой использовались речевые обороты и лозунги, характерные для экстремистских течений, выделенных авторами в ходе исследований интернет-аудитории. Респондентам предлагалось представить, что они находятся в определенном месте, где собираются некие политические силы, и совершить выбор в пользу наиболее близких им лозунгов. В методике предлагается четыре группы лозунгов, взятых авторами с экстремистских сайтов разных направлений: националисты (лозунги «Я – русский!», «Россия для русских!», «Не бойся быть русским!», «России русскую власть!», «Русский помоги русскому!»), левые («Народовластие – прямая демократия – Советы!», «Пересмотреть итоги грабительской приватизации!», «Хватит кормить буржуев!», «Долой врагов рабочих людей!», «Власть миллионам, а не миллионерам!», «За социализм!», «За государственную поддержку работающего человека!»), сторонники действующей власти («Путин – наша сила!», «Путин – наша надежда!», «Кто, если не Путин!», «Путин – спасение России!», «За стабильность!»), прозападные либеральные лозунги («За европейский выбор России!», «Права и свободы человека превыше всего!», «За вашу и нашу свободу!», «Нет дискриминации! Гражданское единство вместо национальной розни!», «За свободу слова! Прекратить политическую цензуру!», «Свободу политзаключенным!»). Респондентам предлагается ответить на вопросы: «К какой из колонн вы бы скорее присоединились или вообще уйдете с площади, увидев такое скопление людей? Какие из этих групп лозунгов наиболее близки лично вам?» Предлагалось также два нейтральных варианта ответа, позволяющих уклониться от выбора и не идентифицировать

себя с каким-либо идейно-политическим течением: 1) не присоединюсь ни к одной из них, 2) ушел бы с площади, увидев эти собрания.

Методика К. В. Злоказова позволяет выявить неосознаваемые экстремистско-деструктивные установки. В свою очередь методика Э. А. Паина и С. А. Простакова позволяет проанализировать осознанный выбор испытуемыми тех или иных политических лозунгов, в соответствии с имеющимися установками.

Результаты исследования

Анализ полученных результатов с помощью методики Э. А. Паина и С. А. Простакова показал, что наибольший процент поддержавших те или иные лозунги обнаружен у единственных в семье юношей (48,8 %), причем из этого перечня численный перевес был выявлен в сторону националистических лозунгов –

20,9 %. Вторую позицию по частоте выбора тех или иных лозунгов заняли юноши, являющиеся средними в семье – 46 %. Они преимущественно оказались сторонниками действующей власти (23 %). Третью позицию разделили между собой юноши, являющиеся первыми детьми в семье (43,3 %), и девушки, являющиеся средними детьми (42,3 %). Те и другие чаще выбирали леворадикальные лозунги (15 %).

Реже всех делали выбор в сторону того или иного лозунга девушки всех sibлинговых позиций (кроме девушек, являющихся средними детьми в семье). У девушек всех sibлинговых позиций также выявлен численный перевес выбора леворадикальных лозунгов, кроме единственных в семье девушек, у которых был очень низкий процент леворадикальных взглядов, а преобладали прозападные либеральные (табл. 1).

Таблица 1

Выбор политических лозунгов молодежью в зависимости от sibлинговой позиции и пола

Table 1

Sibling position, gender and choice of political slogans by young people

Идейно-политические течения	Выборка в целом	Сиблинговая позиция											
		единственный (n = 100)			первый (n = 117)			средний (n = 53)			младший (n = 106)		
		все	дев	юн	все	дев	юн	все	дев	юн	все	дев	юн
националисты	8,9	13,0	7,8	20,9	7,7	6,7	8,3	9,4	7,7	11,5	6,66	3,0	12,8
леворадикальные лозунги	9,8	3,0	2,0	4,7	14,5	13,3	15,0	13,2	15,4	7,7	9,52	13,4	2,6
сторонники действующей власти	8,2	8,0	3,9	11,6	6,8	3,3	10,0	15,1	7,7	23	6,7	7,5	7,7
прозападные либеральные лозунги	9,0	12	11,8	11,6	7,7	5,0	10,0	7,5	11,5	3,8	7,6	6,0	7,7
сумма	39,5	36	25,5	48,8	36,7	28,3	43,3	45,2	42,3	46	30,4	29,9	30,8
Уклонились от выбора													
нейтралитет	15	18	26	12	12	13,7	11,7	21	22,7	23	15	13,1	18,2
против всех	45,5	46	49,5	39,2	51,3	58	45	33,8	35	31	54,6	57	51

Анализ различий с помощью критерия Фишера показал, что юноши достоверно чаще, чем девушки идентифицируют себя с тем или иным политическим направлением ($p = 0,0089$). Единственные дети в семье реже, в отличие от испытуемых других sibлинговых позиций, выбирают леворадикальные лозунги ($p = 0,0076$), что может свидетельствовать о более выраженных консервативных взглядах единственных в семье детей.

Также выявлена тенденция к выбору националистических лозунгов единственными в семье юношами ($p = 0,069$) и поддержка действующей власти юношами со средней позицией в семье ($p = 0,0636$) по сравнению с юношами других sibлинговых позиций.

С помощью методики К. В. Злоказова мы смогли проанализировать выраженность у мо-

лодежи экстремистских установок: фанатических, националистических, ксенофобских и авторитаризма с учетом sibлинговой позиции. Мы выявили, что для всей изучаемой выборки молодых людей характерен преимущественно низкий уровень фанатизма, средний уровень национализма и ксенофобии и повышенный уровень авторитаризма. Анализ различий в экстремистских установках испытуемых в зависимости от sibлинговой позиции (с помощью критерия Фишера) показал, что достоверные различия были выявлены в соотношении испытуемых с повышенным уровнем националистической установки: среди единственных детей таких оказалось достоверно больше (30 %) по сравнению с другими категориями испытуемых (от 13 до 16 %) ($p \leq 0,05$) (табл. 2).

Таблица 2

Процентное соотношение экстремистских установок молодежи с разной sibлинговой позицией

Table 2

Extremist attitudes of young people with different sibling positions (percentages)

Степень выраженности экстремистских установок	Выборка в целом	Сиблинговая позиция			
		единственный	первый	средний	младший
фанатизм					
низкая	54,77	56,00	57,89	54,72	60,58
пониженная	12,83	16,00	12,28	20,75	9,62
умеренная	11,70	14,00	7,02	15,09	11,54
повышенная	14,78	10,00	15,79	7,55	13,46
высокая	5,92	4,00	7,02	1,89	4,81
национализм					
низкая	12,42	12,00	12,50	15,09	9,71
пониженная	31,40	26,00	41,07	26,42	46,60
умеренная	31,71	30,00	27,68	45,28	27,18
повышенная	23,44	30,00*	16,96	13,21	16,50
высокая	1,03	2,00	1,79	0,00	0,00



ксенофобия					
низкая	21,45	16,00	21,74	18,87	29,81
пониженная	22,24	22,00	23,48	35,85	22,12
умеренная	39,06	48,00	38,26	32,08	31,73
повышенная	11,77	5,00	13,91	13,21	13,46
высокая	5,47	10,00	2,61	0,00	2,88
авторитаризм					
низкая	6,44	5,00	4,35	11,32	3,85
пониженная	21,66	28,00	19,13	28,30	22,12
умеренная	21,66	24,00	23,48	16,98	19,23
повышенная	38,76	32,00	40,87	33,96	44,23
высокая	11,49	11,00	12,17	9,43	10,58

Анализ различий в экстремистских установках у девушек и юношей с помощью критерия Манна–Уитни показал, что у юношей,

по сравнению с девушками, в большей степени выражены националистические ($p = 0,003$) и ксенофобские ($p = 0,028$) установки (табл. 3).

Таблица 3

Сравнительный анализ выраженности экстремистских установок девушек и юношей

Table 3

Comparative analysis of the expression of extremist attitudes of girls and boys

Экстремистские установки	девушки	юноши	U	Z	p-level
фанатизм	3,50	3,68	23366	-0,68009	0,496449
национализм	7,57	8,42	20227	-2,95810	0,003096
ксенофобия	5,83	6,40	21336	-2,19637	0,028066
авторитаризм	5,24	5,52	21901	-1,77435	0,076006

С целью оценки влияния таких факторов как сиблинговая позиция и пол на экстремистские установки молодежи нами был использован однофакторный и многофакторный дисперсионный анализ.

В ходе однофакторного дисперсионного анализа было выявлено статистически

значимое влияние фактора «сиблинговая позиция» на националистическую установку молодежи ($p = 0,03$) (рис. 1). Единственные дети в семье оказались более других нетерпимы по отношению к представителям других национальностей.

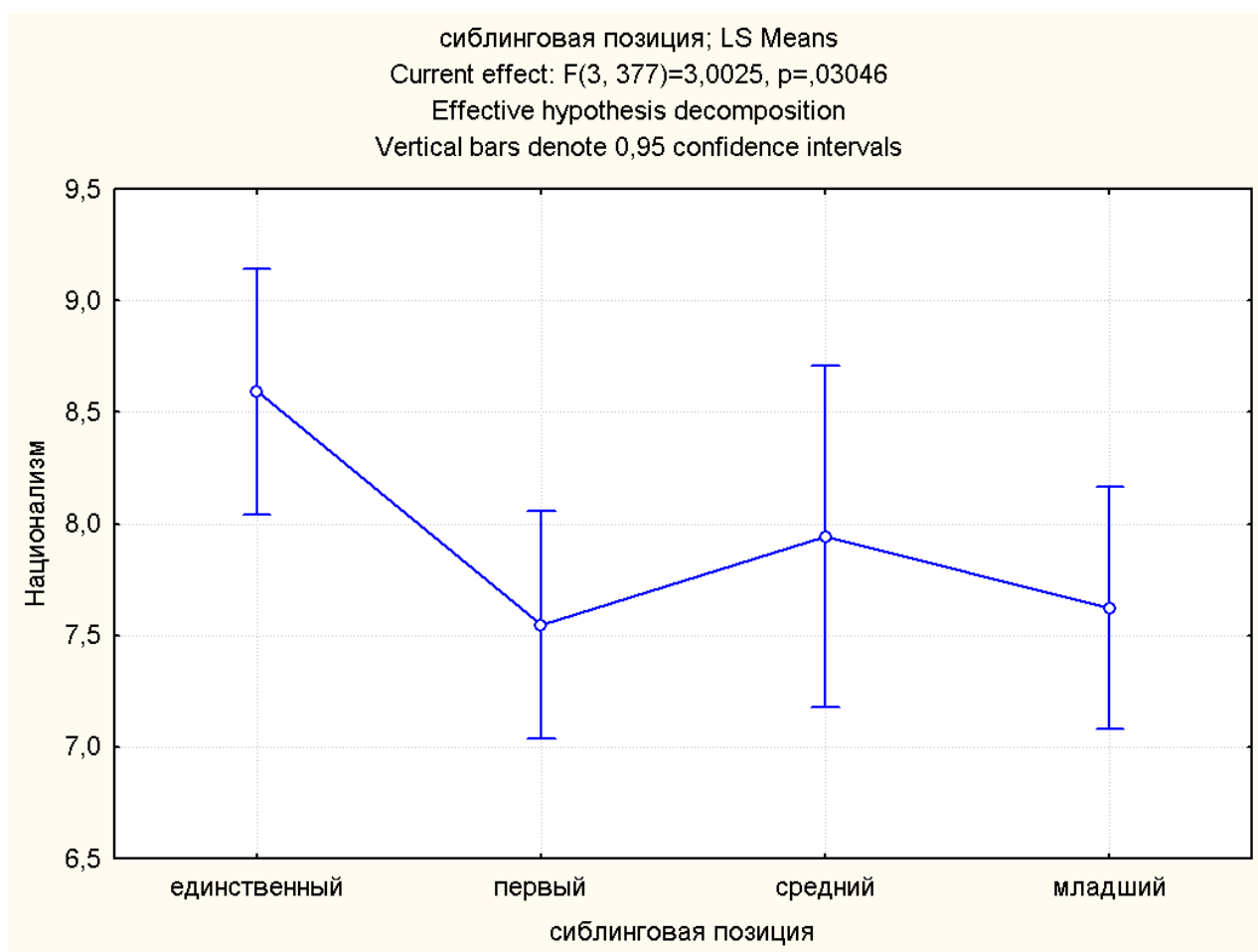


Рис. 1. Результаты однофакторного дисперсионного анализа влияния сiblingовой позиции на националистическую установку молодежи
Fig. 1. The results of a one-factor analysis of the impact of the sibling position on the nationalist attitude of young people

Проанализировав влияние сiblingовой позиции на экстремистские установки, отдельно в группе юношей и девушек мы выявили, что в выборке юношей сiblingовая позиция достоверно влияет на выраженность ксенофобии ($p = 0,004$). Единственные юноши в семье характеризовались более выраженной

ксенофобией (стремлением избегать контакта с представителями других национальностей, религии и убеждений).

В свою очередь юноши, являющиеся средними детьми в семье, характеризовались самым низким значением ксенофобии (рис. 2).

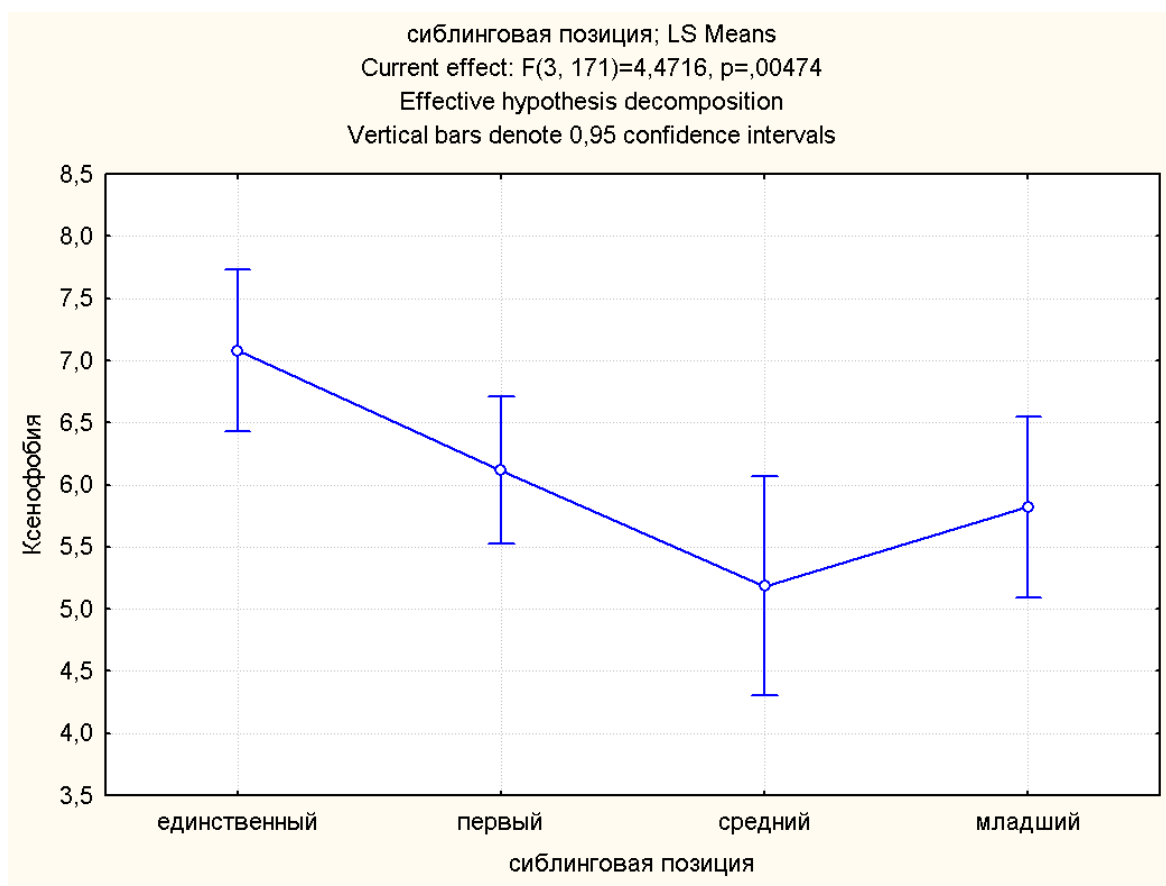


Рис. 2. Результаты однофакторного дисперсионного анализа влияния сiblingовой позиции на ксенофобскую установку юношей

Fig. 2. The results of a one-factor analysis of the influence of the sibling position on the xenophobic attitude of young men

Многофакторный дисперсионный анализ показал достоверное совокупное влияние факторов «сiblingовая позиция» и «пол» на следующие экстремистские установки: ксенофобия ($p \leq 0,05$) и фанатизм ($p \leq 0,05$).

В группе единственных детей более выраженной оказалась ксенофобская установка у юношей, а в группе средних детей – у девушек

(рис. 3). В свою очередь более фанатичными, а следовательно, сосредоточенными на религиозных идеях, увлеченными религией, характеризующимися представлениями о преимущественной роли религиозных норм в жизни испытуемого и его ближайшего окружения являются единственные в семье девушки и младшие в семье юноши (рис. 4).

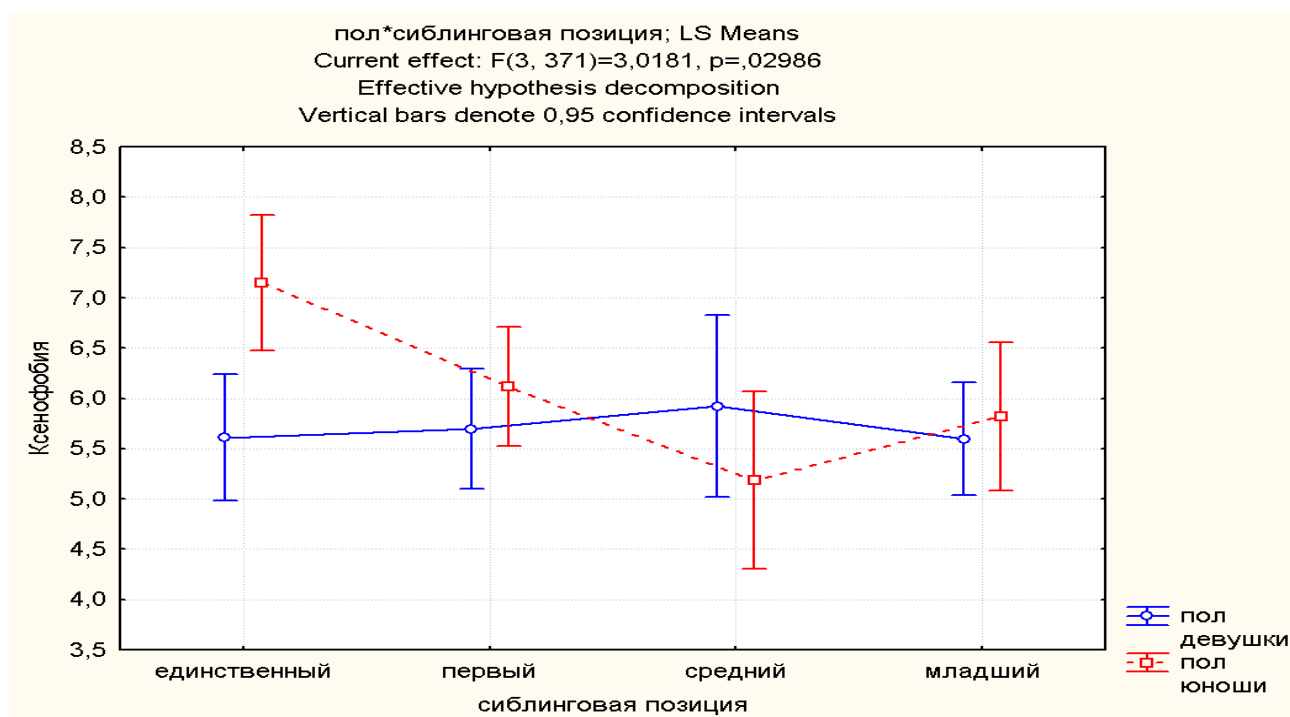


Рис. 3. Результаты многофакторного дисперсионного анализа влияния сиблинговой позиции и пола на ксенофобскую установку девушек и юношей

Fig. 3. The results of a multifactorial variance analysis of the influence of the sibling position and gender on the xenophobic attitude of girls and boys

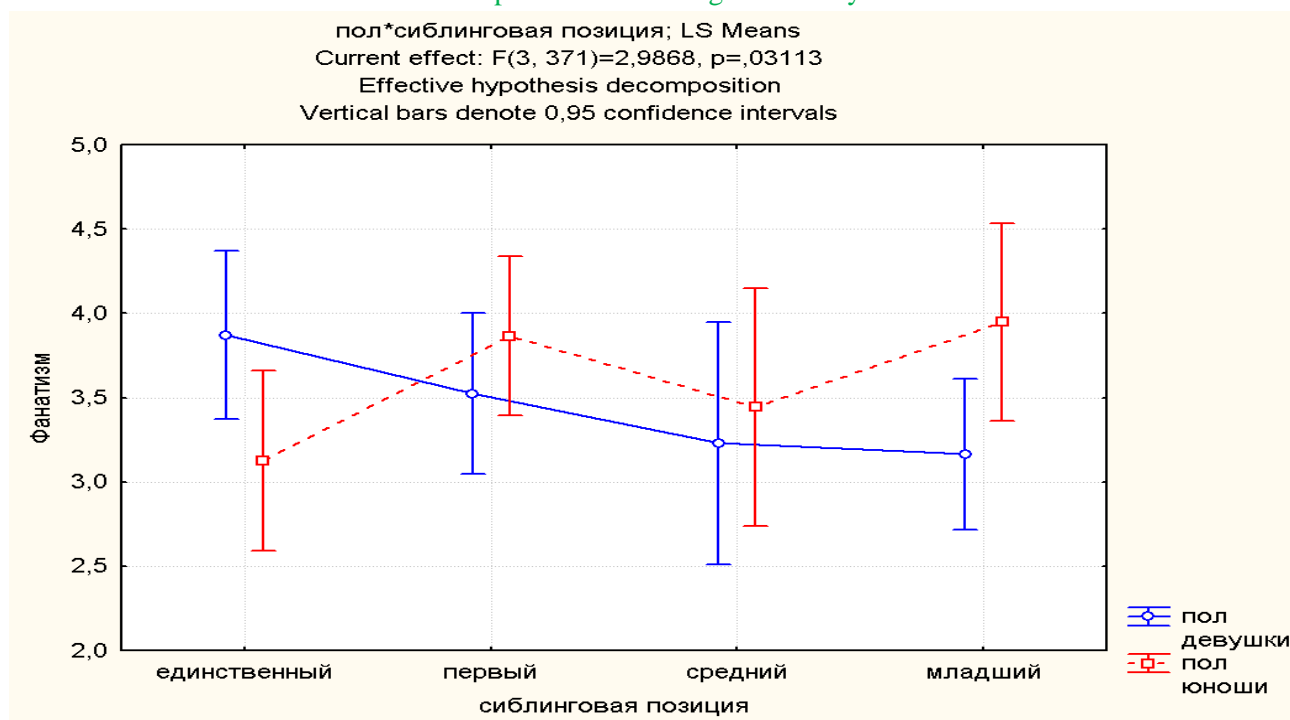


Рис. 4. Результаты многофакторного дисперсионного анализа влияния сиблинговой позиции и пола на проявление фанатической установки девушек и юношей

Fig. 4. The results of a multifactorial variance analysis of the influence of the sibling position and gender on the fanatical attitude of girls and boys



Обсуждение результатов

Таким образом, полученные результаты свидетельствуют о наличии взаимосвязи сиблинговой позиции (как с учетом, так и без учета половой принадлежности) и экстремистских установок молодежи.

В нашем исследовании наиболее подверженными националистическим взглядам оказались единственные дети в семье. Объяснить полученный факт можно личностными особенностями единственных детей, формирующимися под влиянием родительского отношения и отсутствием родных братьев и сестер. Как было отмечено выше, родители единственных детей зачастую излишне концентрируются на ребенке, проявляют чрезмерную заботу, требовательность, подавляют волю ребенка, исключают внесемейные влияния, подавляют его агрессивность и сексуальность, стремятся ускорить его развитие [12]. Такое отношение может вызвать формирование нарциссических черт личности. Так, в эмпирическом исследовании J. M. Curtis и D. R. Cowell были выявлены более высокие средние баллы по шкале патологического нарциссизма у единственных детей и первенцев [27].

Усугубляющим положение фактором, вероятно, является отсутствие младших братьев и сестер у единственного ребенка, приводящее к отсутствию опыта решения сиблинговых конфликтов, меньшему количеству ситуаций, требующих проявления терпимости. А. Адлер⁹ характеризует единственных детей как более эгоцентричных, конфликтных, имеющих трудности в общении. Эмпирическое исследование С. А. Salmon и др. показало, что

для поведение первенцев и единственных детей является менее просоциальным, чем поведение вторых и последующих детей [28]. А. В. Петрановский и М. В. Галимзянова в исследовании взрослых (на основе самоотчета) выявили, что взрослые с сиблинговой позицией единственных детей склонны воспринимать себя как целеустремленных, уверенных в себе, высокомерных, эгоистичных и черствых, склонных работать в одиночку и готовых нарушать правила ради достижения целей¹⁰. Ряд исследователей выявили, что единственные дети в семье вызывают меньше симпатии у сверстников¹¹ [29], являются более конфликтными в группе [29].

По результатам наших исследований в группу риска по формированию экстремистского поведения вошла группа юношей – единственных детей в семье. У них в значительно большей степени выражены ксенофобские установки, а также они чаще выбирают националистические лозунги по сравнению с другими группами испытуемых (как девушками, так и юношами с разной сиблинговой позицией). Ксенофобия трактуется в психологии как страх или ненависть к кому-либо или чему-либо чужому; восприятие чужого, как опасного и враждебного. Ксенофобия зачастую в исследованиях рассматривается как предпосылка экстремистского поведения. К. Н. Tafira предлагает заменить термин «ксенофобия» понятием «культурный расизм», который пришел на смену биологического расизма и стал ответом на массовые миграции эпохи глобализации [30].

⁹ Adler A. How position in the family constellation influences life-style // International Journal of Individual Psychology. – 1937. – Vol. 3. – P. 211–227.

¹⁰ Петрановский А. В., Галимзянова М. В. Самовосприятие и межличностные отношения взрослых в связи с их сиблинговой позицией и субъективными переживаниями

ями детства // Научные исследования выпускников факультета психологии СПбГУ. – 2016. – Т. 3. – С. 169–174.

¹¹ D'Angelo M. The relationship between birth order status and personality traits. Theses and Dissertations. – 1999. – P. 21–26.



По мнению К. Wahl, ксенофобия возникает на основе эмоциональных факторов, которые, главным образом, направлены не на «чужих», а в большей степени против незнакомых людей в целом. В исследовании К. Wahl у подростков с высоким уровнем ксенофобии было обнаружено нечто похожее на мизантропию или отсутствие социальной компетентности [31].

Для объяснения более высокого уровня ксенофобии единственных в семье юношей по сравнению с девушками можно обратиться к фактам, открытым в гендерной психологии. Так, известно, что женщины по сравнению с мужчинами в целом более общительны, легче устанавливают контакт, эмпатийны, способны в большей степени встать на позицию другого человека и понять чувства других людей.

По всей видимости, воспитываемый в семье единственный юноша в меньшей степени по сравнению юношами, имеющими сиблингов, имеет возможность развивать свои ком-

муникативные навыки и социальную компетентность, что и может стать основой для формирования ксенофобской установки.

Заключение

Результаты исследования показывают, что экстремистские установки молодежи зависят от сиблинговой позиции в семье и от пола. Юноши по сравнению с девушками в целом характеризуются более высоким уровнем экстремизма (проявляющемся в более высоком уровне национализма и ксенофобии), чаще идентифицируют себя с тем или иным политическим направлением.

Единственные в семье дети характеризуются более высоким уровнем националистических установок, реже придерживаются леворадикальных взглядов. Единственные в семье юноши характеризуются более высоким уровнем ксенофобии. Полученные нами результаты дополняют научные данные о предикторах экстремистских установок молодых людей и могут быть учтены в работе с молодежью по профилактике экстремистского поведения.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. **Anderson-Nathe B., Gharabaghi K.** Trending rightward: Nationalism, xenophobia, and the 2016 politics of fear // *Child & Youth Services*. – 2017. – Vol. 38, Issue 1. – P. 1–3. DOI: <http://dx.doi.org/10.1080/0145935X.2017.1277125>
2. **Куликов И. В.** Экстремизм среди молодежи // *Социально-экономические явления и процессы*. – 2013. – № 7. – С. 175–177.
3. **Козлов Д. С.** Политический экстремизм и экстремальность: явления общественного сознания, присущие психологии и поведению молодежи // *Теория и практика общественного развития*. – 2015. – № 12. – С. 493–495.
4. **Зубок Ю. А., Чупров В. И.** Молодежный экстремизм. Сущность и особенности проявления // *Социологические исследования*. – 2008. – № 5. – С. 37–46.
5. **Злоказов К. В., Муслумов Р. Р.** Психологические особенности вовлечения несовершеннолетних в молодежные экстремистские группировки // *Педагогическое образование в России*. – 2014. – № 5. – С. 81–87.
6. **Бочаров А. В., Мещерякова Э. И., Ларионова А. В.** Типология психологических факторов отношения студентов к экстремизму (по результатам анкетирования и психодиагностики) // *Прикладная юридическая психология*. – 2015. – № 1. – С. 21–33.



7. **Scarcella A., Page R., Furtado V.** Terrorism, Radicalisation, Extremism, Authoritarianism and Fundamentalism: A Systematic Review of the Quality and Psychometric Properties of Assessments // Plos one. – 2016. – Vol. 11 (12). – P. e0166947 DOI: <http://dx.doi.org/10.1371/journal.pone.0166947>
8. **Злоказов К. В.** Анализ особенностей личности участников массовых беспорядков // Вестник Санкт-Петербургского университета МВД России. – 2013. – № 4 (60). – С. 235–240.
9. **Султанов А. А.** Молодежные группы экстремистской направленности: причины их существования // Наука и современность – 2014. – № 30. – С. 214–218.
10. **Davydov D. G.** The Causes of Youth Extremism and Ways to Prevent It in the Educational Environment // Russian Education & Society. – 2015. – Vol. 57, Issue 3. – P. 146–162. DOI: <http://dx.doi.org/10.1080/10609393.2015.1018745>
11. **Antonyan Y. M., Yurasova E. N.** The extremist and terrorist behavior from the position of profound psychology // Научный портал МВД России. – 2010. – № 10. – С. 3–10.
12. **Алексеева Е. Е., Телегина А. С.** Сравнительный анализ отношения родителей к детям в зависимости от порядка их рождения // Научно-методический электронный журнал Концепт. – 2015. – Т. 13. – С. 801–805.
13. **Salmon C. A., Daly M.** Birth order and familial sentiment: Middleborns are different // Evolution and Human Behavior. – 1998. – Vol. 19, Issue 5. – P. 299–312. DOI: [http://dx.doi.org/10.1016/S1090-5138\(98\)00022-1](http://dx.doi.org/10.1016/S1090-5138(98)00022-1)
14. **Sulloway F. J.** Birth Order and Evolutionary Psychology: A Meta-Analytic Overview // Psychological Inquiry. – 1995. – Vol. 6 (1). – P. 75–80. DOI: http://dx.doi.org/10.1207/s15327965pli0601_15
15. **Barclay K. J.** Birth order and educational attainment: evidence from fully adopted sibling groups // Intelligence. – 2015. – Vol. 48. – P. 109–122. DOI: <https://dx.doi.org/10.1016/j.intell.2014.10.009>
16. **Eckstein D., Aycock K. J., Sperber M. A., McDonald J., Van Wiesner III V., Watts R. E., Ginsburg P.** A Review of 200 Birth-Order Studies: Lifestyle Characteristics // Journal of Individual Psychology. – 2010. – Vol. 66 (4). – P. 408–434 URL: [Google Scholar](https://scholar.google.com/)
17. **Bleske-Rechek A., Kelley J. A.** Birth order and personality: A within-family test using independent self-reports from both firstborn and laterborn siblings // Personality and Individual Differences. – 2014. – Vol. 56. – P. 15–18. DOI: <https://dx.doi.org/10.1016/j.paid.2013.08.011>
18. **Damian R. I., Roberts B. W.** The associations of birth order with personality and intelligence in a representative sample of U.S. high school students // Journal of Research in Personality. – 2015. – Vol. 58. – P. 96–105. DOI: <https://dx.doi.org/10.1016/j.jrp.2015.05.005>
19. **Bobbitt-Zeher D., Downey D. B.** Number of siblings and friendship nominations among adolescents // Journal of Family Issues. – 2013. – Vol. 34, Issue 9. – P. 1175–1193. DOI: <https://dx.doi.org/10.1177/0192513X12470370>
20. **Bertoni M., Brunello G.** Later-borns don't give up: the temporary effects of birth order on European Earnings // Demography. – 2016. – Vol. 53 (2). – P. 449–470. DOI: <https://dx.doi.org/10.1007/s13524-016-0454-1>
21. **Golsteyn B. H., Magnée C. A.** Does birth spacing affect personality? // Journal of Economic Psychology. – 2017. – Vol. 60. – P. 92–108. DOI: <https://dx.doi.org/10.1016/j.joep.2017.02.001>
22. **Zweigenhaft R. L., Von Ammon J.** Birth order and civil disobedience: a test of Sulloway's "born to rebel" hypothesis // The Journal of Social Psychology. – 2000. – Vol. 140, Issue 5. – P. 624–627. DOI: <http://dx.doi.org/10.1080/00224540009600502>



23. **Barclay K., Myrskylä M., Tynelius P., Berglind D., Rasmussen F.** Birth order and hospitalization for alcohol and narcotics use in Sweden // *Drug and Alcohol Dependence*. – 2016. – Vol. 167. – P. 15–22. DOI: <https://dx.doi.org/10.1016/j.drugalcdep.2016.06.029>
24. **Zweigenhaft R. L.** Birth order effects and rebelliousness: Political activism and involvement with marijuana // *Political Psychology*. – 2002. – Vol. 23, Issue 2. – P. 219–233. DOI: <http://dx.doi.org/10.1111/0162-895X.00279>
25. **Злоказов К. В.** Метод исследования экстремистско-деструктивных установок личности // *Вестник Санкт-Петербургского университета МВД России*. – 2014. – № 1. – С. 173–180.
26. **Паин Э. А., Простаков С. А.** Многоликий русский национализм. Идеино-политические разновидности (2010–2014 гг.) // *Политические исследования*. – 2014. – № 4. – С. 96–113.
27. **Curtis J. M., Cowell D. R.** Relation of birth order and scores on measures of pathological narcissism // *Psychological Report*. – 1993. – Vol. 72 (1). – P. 311–315. DOI: <https://dx.doi.org/10.2466/pr0.1993.72.1.311>
28. **Salmon C. A., Cuthbertson M., JoséFigueredo A.** The relationship between birth order and prosociality: An evolutionary perspective // *Personality and Individual Differences*. – 2016. – Vol. 96. – P. 18–22. DOI: <https://dx.doi.org/10.1016/j.paid.2016.02.066>
29. **Kitzmann K. M., Cohen R., Lockwood R. L.** Are only children missing out? Comparison of the peer-related social competence of only children and siblings // *Journal of Social and Personal Relationships*. – 2002. – Vol. 19, Issue 3. – P. 299–316. DOI: <http://dx.doi.org/10.1177/0265407502193001>
30. **Tafira K. H.** Is xenophobia racism? // *Anthropology Southern Africa*. – 2011. – Vol. 34, Issue 3-4. – P. 114–121. DOI: <http://dx.doi.org/10.1080/23323256.2011.11500015>
31. **Wahl K.** Development of xenophobia and aggression // *International Journal and Applied Criminal Justice*. – 2002. – Vol. 26, Issue 2. – P. 247–256. DOI: <http://dx.doi.org/10.1080/01924036.2002.9678690>



DOI: [10.15293/2226-3365.1706.08](https://doi.org/10.15293/2226-3365.1706.08)

Snezhana Mihajlovna Sityaeva, Candidate of Biological Sciences, Associate Professor, Education Psychology Department, Amur State University of Humanities and Pedagogy, Komsomolsk-on-Amur, Russian Federation.

ORCID ID: <http://orcid.org/0000-0001-9412-5215>

E-mail: snejana-reg27@yandex.ru

Svetlana Vladimirovna Yaremtchuk, Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor, Education Psychology Department, Amur State University of Humanities and Pedagogy, Komsomolsk-on-Amur, Russian Federation.

ORCID ID: <http://orcid.org/0000-0003-1036-6826>

E-mail: svj@rambler.ru

Sibling position and extremist attitudes of youth

Abstract

Introduction. This paper focuses on the empirical study of correlation between the sibling position and the extremist attitudes of young people. The purpose of this study is to analyze the specifics extremist attitudes of young men and women depending on their birth order.

Materials and Methods. The participants of the study were 377 subjects (aged between 14 and 30 years, 176 male subjects and 201 female subjects). 100 participants are the only children, 117 ones are the first-borns, 53 ones are middle children and 106 are later-borns. Extremist attitudes of the subjects were identified using K.V. Zlokazov's methodology of studying extremist-destructive attitudes. This technique allows us to reveal the level of authoritarianism, the manifestation of nationalistic, fanatical and xenophobic attitudes. According to E.A. Pain and S.A. Prostavkov's methodology, the subjects were supposed to choose a political slogan characteristic of an extremist trend or refuse to choose.

Results. As a result of the research, a correlation was found between extremist attitudes of youth and the sibling position in the family (both gender-specific and non-gender-specific). Young males in comparison with young females are characterized by a higher level of extremism (manifested in a higher level of nationalism and xenophobia), more often identify themselves with one or another political movement. The only children in the family are characterized by a higher level of nationalist attitudes, less adhering to left-wing views. A higher level of fanaticism is revealed in only children girls and later-borns boys in the family. A higher level of xenophobia was found in single boys in the family.

Conclusions. A group of only children in the family of boys entered the risk group for the formation of extremist behavior. They have a much higher degree of xenophobic attitudes, and they often choose nationalist slogans in comparison with other groups of subjects. The results of this study can be taken into account in working with young people to prevent extremist behavior.

Keywords

Extremism; Youth extremism; Predictors of extremism; Sibling position; Birth order; Nationalism; Xenophobia; Fanaticism; Authoritarianism.

Acknowledgements

This work is done with the financial support of Ministry of Education and Science of the Russian Federation, project No. 25.8631.2017/8.9 on the theme of the project "Subjective and objective predictors of youth extremist attitudes".



REFERENCES

1. Anderson-Nathe B., Gharabaghi K. Trending rightward: Nationalism, xenophobia, and the 2016 politics of fear. *Child & Youth Services*, 2017, vol. 38, issue 1, pp. 1–3. DOI: <http://dx.doi.org/10.1080/0145935X.2017.1277125>
2. Kulikov I. V. Extremism Among Youth. *Social-Economic Phenomena and Processes*, 2013, no. 7, pp. 175–177. (In Russian). URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=20328822>.
3. Kozlov D. S. Political Extremism and Extremeness: Phenomena of Social Consciousness Typical for the Psychology and Behavior of Young People. *Theory and Practice of Social Development*, 2015, no. 12, pp. 493–495. (In Russian). URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=24038241>
4. Zubok Ya. A., Chuprov V. I. Youth extremism. Essence and specific manifestations. *Sociological Research*, 2008, no. 5, pp. 37–46. (In Russian). URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=10246372>
5. Zlokazov K. V., Muslumov R. R. Psychological Peculiarities of Involvement of the Minor Into Extremist Groups. *Pedagogical Education in Russia*, 2014, no. 5, pp. 81–87. (In Russian). URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=21766291>
6. Bocharov A. V., Meshcheryakova E. I., Larionova A. V. Typology of psychological factors of students' attitude to extremism (based on psychodiagnostics and questioning results). *Applied Legal Psychology*, 2015, no. 1, pp. 21–33. (In Russian). URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=23217508>
7. Scarcella A., Page R., Furtado V. Terrorism, Radicalisation, Extremism, Authoritarianism and Fundamentalism: A Systematic Review of the Quality and Psychometric Properties of Assessments. *Plos One*, 2016, vol. 11 (12), pp. e0166947. DOI: <http://dx.doi.org/10.1371/journal.pone.0166947>
8. Zlokazov K. V. Analysis of the characteristics of the individual participants in the riots. *Journal of the Saint-Petersburg University of the MIA of Russia*, 2013, no. 4, pp. 235–240. (In Russian). URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=21119175>
9. Sultanov A. A. Youth groups of extremist orientation: the reasons for their existence. *Science and Contemporaneity*, 2014, no. 30, pp. 214–218. (In Russian). URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=21616797>
10. Davydov D. G. The Causes of Youth Extremism and Ways to Prevent It in the Educational Environment. *Russian Education & Society*, 2015, no. 57, pp. 146–162. DOI: <http://dx.doi.org/10.1080/10609393.2015.1018745>
11. Antonyan Y. M., Yurasova E. N. The extremist and terrorist behavior from the position of profound psychology. *Scientific Portal of the Russia MI*, 2010, no. 10, pp. 3–10. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=15230021>
12. Alekseeva E. E., Telegina A. S. Comparative analysis of parents' attitude to children depending on the order of their birth. *Periodic Scientific and Methodological E-Journal Concept*, 2015, vol. 13, pp. 801–805. (In Russian). URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=23583946>
13. Salmon C. A., Daly M. Birth order and familial sentiment: Middleborns are different. *Evolution and Human Behavior*, 1998, vol. 19, issue 5, pp. 299–312. DOI: [http://dx.doi.org/10.1016/S1090-5138\(98\)00022-1](http://dx.doi.org/10.1016/S1090-5138(98)00022-1)
14. Sulloway F. J. Birth Order and Evolutionary Psychology: A Meta-Analytic Overview. *Psychological Inquiry*, 1995, vol. 6 (1), pp. 75–80. DOI: http://dx.doi.org/10.1207/s15327965pli0601_15



15. Barclay K. J. Birth order and educational attainment: evidence from fully adopted sibling groups. *Intelligence*, 2015, vol. 48, pp. 109–122. DOI: <https://dx.doi.org/10.1016/j.intell.2014.10.009>
16. Eckstein D., Aycocock K. J., Sperber M. A., McDonald J., Van Wiesner III V., Watts R. E., Ginsburg P. A Review of 200 Birth-Order Studies: Lifestyle Characteristics. *Journal of Individual Psychology*, 2010, vol. 66 (4), pp. 408–434. URL: [Google Scholar](#)
17. Bleske-Rechek A., Kelley J. A. Birth order and personality: A within-family test using independent self-reports from both firstborn and laterborn siblings. *Personality and Individual Differences*, 2014, vol. 56, pp. 15–18. DOI: <https://dx.doi.org/10.1016/j.paid.2013.08.011>
18. Damian R. I., Roberts B. W. The associations of birth order with personality and intelligence in a representative sample of U.S. high school students. *Journal of Research in Personality*, 2015, vol. 58, pp. 96–105. DOI: <https://dx.doi.org/10.1016/j.jrp.2015.05.005>
19. Bobbitt-Zeher D., Downey D. B. Number of siblings and friendship nominations among adolescents. *Journal of Family Issues*, 2013, vol. 34, issue 9, pp. 1175–1193. DOI: <https://dx.doi.org/10.1177/0192513X12470370>
20. Bertoni M., Brunello G. Later-borns gon't give up: the temporary effects of birth order on European Earnings. *Demography*, 2016, vol. 53 (2), pp. 449–470. DOI: <https://dx.doi.org/10.1007/s13524-016-0454-1>
21. Golsteyn B. H., Magnée C. A. Does birth spacing affect personality? *Journal of Economic Psychology*, 2017, vol. 60, pp. 92–108. DOI: <https://dx.doi.org/10.1016/j.joep.2017.02.001>
22. Zweigenhaft R. L., Von Ammon J. Birth order and civil disobedience: a test of Sulloway's "born to rebel" hypothesis. *Journal of Social Psychology*, 2000, vol. 140, issue 5, pp. 624–627. DOI: <http://dx.doi.org/10.1080/00224540009600502>
23. Barclay K., Myrskylä M., Tynelius P., Berglind D., Rasmussen F. Birth order and hospitalization for alcohol and narcotics use in Sweden. *Drug and Alcohol Dependence*, 2016, vol. 167, pp. 15–22. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.drugalcdep.2016.06.029>
24. Zweigenhaft R. L. Birth order effects and rebelliousness: Political activism and involvement with marijuana. *Political Psychology*, 2002, vol. 23, issue 2, pp. 219–233. DOI: <http://dx.doi.org/10.1111/0162-895X.00279>
25. Zlokazov K. V. The method of investigation extremist destructive personality settings. *Journal of Saint-Petersburg University of MIA of Russia*, 2014, no. 1, pp. 173–180. (In Russian). URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=21621833>
26. Pain E. A., Prostavkov S. A. The many faces of Russian nationalism. The ideological and political different-the conspicuity (2010–2014). *Political Studies*, 2014, no. 4, pp. 96–113. (In Russian). URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=21809100>
27. Curtis J. M., Cowell D. R. Relation of birth order and scores on measures of pathological narcissism. *Psychological Report*, 1993, vol. 72 (1), pp. 311–315. DOI: <https://dx.doi.org/10.2466/pr0.1993.72.1.311>
28. Salmon C. A., Cuthbertson M., JoséFigueredo A. The relationship between birth order and prosociality: An evolutionary perspective. *Personality and Individual Differences*, 2016, vol. 96, pp. 18–22. DOI: <https://dx.doi.org/10.1016/j.paid.2016.02.066>
29. Kitzmann K. M., Cohen R., Lockwood R. L. Are only children missing out? Comparison of the peer-related social competence of only children and siblings. *Journal of Social and Personal Relationships*, 2002, vol. 19, issue 3, pp. 299–316. DOI: <http://dx.doi.org/10.1177/0265407502193001>



30. Tafira K. H. Is xenophobia racism? *Anthropology Southern Africa*, 2011, vol. 34, issue 3-4, pp. 114–121. DOI: <http://dx.doi.org/10.1080/23323256.2011.11500015>
31. Wahl K. Development of xenophobia and aggression. *International Journal and Applied Criminal Justice*, 2002, vol. 26, issue 2, pp. 247–256. DOI: <http://dx.doi.org/10.1080/01924036.2002.9678690>

Submitted: 03 August 2017 Accepted: 03 November 2017 Published: 30 December 2017



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.vestnik.nspu.ru

ФИЛОСОФИЯ
И ИСТОРИЯ

PHILOSOPHY AND HISTORY



© М. Н. Кожевникова

DOI: [10.15293/2226-3365.1706.09](https://doi.org/10.15293/2226-3365.1706.09)

УДК 17+37.01

К ПОНИМАНИЮ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ РЕФЛЕКСИИ УЧИТЕЛЯ: ОБОСНОВАНИЕ ГУМАНИТАРНОЙ МОДЕЛИ*

М. Н. Кожевникова (Санкт-Петербург, Россия)

Проблема и цель. Статья посвящена проблемам понимания, использования, обучения педагогической рефлексии и имеет своей целью философскую проблематизацию педагогической рефлексии как таковой, ведущую к обоснованию и методологической разработке ее гуманитарной модели.

Методология. Исследование произведено в рамках методологии философии образования с использованием эпистемологического анализа, феноменологических подходов, социально-философской критики. При разработке гуманитарной модели рефлексии применялась методология включенного наблюдения.

Результаты. Автор анализирует трактовки и практики педагогической рефлексии, включающие зарубежные теории Д. Шона, К. Зейчнер и К. Листона, П. Ворвика и других ученых, движения «рефлексивного учительствования» и «исследования-в-действии», а в России – теории и практики методологической школы, психологическую концепцию и методологию А. А. Бизяевой, рефлексивно-ориентированную модель педагогического образования И. А. Стеценко и др. Различив виды рефлексии, автор выделяет гуманитарную рефлексия. Философский анализ природы рефлексии подводит к проблеме профессионального самосознания учителя. Эпистемология педагогической рефлексии объясняет соотношение рефлексии и действия, «знания, что» и «знания, как» и классификацию рефлексии «в две петли» и «в одну петлю». Под рефлексией в разных педагогических работах подразумеваются разные по своей природе события. Были определены разные виды педагогической рефлексии, из которых выделена и обоснована гуманитарная. Сделан вывод о том, что гуманитарная рефлексия возможна в разных масштабах использования, с разными уровнями теоретической концептуализации и результатами, в зависимости от типов ситуаций. Для ее освоения в непрерывном педагогическом образовании по авторской модели «Творческий самоопределяющийся рефлексивный учитель в педагогическом обучающемся сообществе» была разработана особая методология.

Заключение. Отличная от организационно-деятельностной и логико-методологической/технической, гуманитарная рефлексия, как было выявлено, имеет значение пути к «подлинности учителя», что обосновывает необходимость рефлексивной позиции педагога. Благодаря

*Статья выполнена в рамках финансирования госзадания № 27.9434.2017/БЧ

Кожевникова Маргарита Николаевна – кандидат философских наук, ведущий научный сотрудник, Санкт-Петербургский филиал Института управления образованием Российской академии образования.

E-mail: mkozhevnikova1@gmail.com



ее возможностям «конденсации» и «кристаллизации» человекомерных личностных смыслов в бытии учителем и в ближайшем будущем ее актуальность перед лицом вызовов появления искусственного интеллекта в образовании может только возрасти.

Ключевые слова: гуманитарная рефлексия; философия образования; классификация моделей; подлинность учителя; невыразимое практическое знание; герменевтическая практика.

Проблема исследования

Проблема сводится к пониманию педагогической рефлексии и оснований для многообразия различных ее трактовок и существующих практик. При этом цель исследования состоит в том, чтобы в результате философской проблематизации педагогической рефлексии прийти к обоснованию и методологической разработке ее гуманитарной модели.

Рефлексия педагогической деятельности: виды трактовки. Значение рефлексии в философии образования было осмыслено еще в 1910 г. Дж. Дьюи. Он разделил «рутинную» деятельность учителя, проходящую под действием традиции, внешних авторитетов и обстоятельств, и «рефлексивную», развивающуюся из необходимости разрешать проблемы и включающую осмысление учителем принимаемого знания, своих оснований. По теории Дж. Дьюи, рефлексия дает возможность понять, кто мы есть, когда мы действуем¹. В конце XX в. К. Зейчнер и К. Листон уточнили, что учителя рутинного типа тоже размышляют о своей деятельности и ищут эффективные способы решения проблем, но делают это на путях, определенных внешним «коллективным кодом» и потому однозначных [25, с. 9]. Такая «педагогическая рефлексия» не выходит из техницистской модели, базирующейся на

«компетенциях»², т. е. из границ рутинной колеи и обращается в «рефлексивную технологию».

И, наконец, в последнем понимании³, «учителя рутинного типа» в чистом виде – это схема, поскольку учителя всегда имеют дело с уникальными ситуациями и проблемами. Скорее рефлексия представляет сам «способ быть учителем».

Несколько десятилетий назад за рубежом усилилось внимание к использованию педагогической рефлексии, во многом благодаря работе Д. Шона «Рефлексивный практик» [18]. Движение рефлексивного учительствования/преподавания (*reflective teaching*), на взгляд многих авторов, составило продолжение движения «исследования-в-действии» (*action research*). Последнее представляет одновременно и образовательное исследование, и вид педагогической практики, воплощая собой новый тип отношений теоретиков и практиков педагогики. Учителя, выступая в роли исследователей, не представляют теоретикам свою деятельность как материал для анализа, а самостоятельно проблематизируют ее, ставят исследовательские вопросы, собирают данные, осмысливают свой опыт, выводят и проверяют объясняющую гипотезу.

Однако по практике и целям движение рефлексивного учительствования отличается

¹ Dewey J. How we think. – Boston: D.C. Heath & Co., 1910. – P. 6–17.

² Conceptualizing reflection in teacher development / Eds Calderhead J., Gates P. – Lewes: Falmer Press., 1993.

³ Warwick P. Reflective practice: some notes on the development of the notion of professional reflection. ESCalate (Education Subject Centre of the Higher Education Academy). – Digital Education Resource Archive (DERA). 2007. URL: <http://dera.ioe.ac.uk/13026/>



от «исследования-в-действии». Рефлектирующие педагоги не двигаются через рефлексию к квазинаучным путям, но скорее делают акцент на самом подробном процессе рефлексии педагогического действия. Обратим внимание на то, как это происходит. Педагоги делают видео-, аудиозаписи своего действия; пока оно еще не забыто, артикулируют его в личных дневниках, – и так развивают способность удерживать себя – деятелей в фокусе собственного внимания. Участь охватывать вниманием весь объем события, включающий все уровни, от явных до подспудных, они развивают самоанализ, знание-себя и в итоге приходят к осознанным решениям, как совершенствовать практику [20]. Результаты исследований показывают, что основные изменения в образовании зависят от само-преобразования педагогов, благодаря рефлексии [21], а также, что возможно вводить стратегии рефлексивной практики в работу в классе на основе знакомства с ними в процессе педагогического образования, и это позволяет учителям трансформировать их педагогическую практику [8].

В России с конца 1960-х гг. В. А. Лефевр, Г. П. Щедровицкий и другие участники методологической школы изучали рефлексию и разрабатывали рефлексивные практики, связывая их с деятельностью (Г. П. Щедровицкий) и с поведенческими моделями, в версии В. А. Лефевра математически просчитываемыми в ракурсе теории игр. Концепция Г. П. Щедровицкого нацелена на соединение рефлексии с действием. Г. П. Щедровицкий трактовал рефлексию как «особую структуру и особый механизм деятельности» и стремился «превратить “рефлексию”, заданную в качестве культурного значения и определенных смыслов, сначала в предмет научно-теоретической мысли, а потом

в предмет практико-инженерной деятельности»⁴. Это удалось сделать в рамках организационно-деятельностных игр (ОДИ) в 1990-е гг.

Эта идея и практика рефлексии мышления начали постепенно проникать в российское образование: как идея – в программные документы реформ через их идеологов, имевших свой опыт методологических семинаров и ОДИ, и как практика – через педагогов, обучавшихся у «щедровитян». Заметим, что эти идеи и практика рефлексии не идентичны тем, которые проникли в Россию из западного опыта. По Г. П. Щедровицкому, рефлексия направлена на анализ мыслительных процессов и так ограничена рамками рациональности, имея мыследеятельностный характер. Кроме того, Г. П. Щедровицкий трактовал рефлексию как кооперацию актов мышления, ведущую к «интеграции разных смыслов на базе единого объектного поля»⁵, и проводил ее между несколькими участниками.

Можно было бы сказать, что поднятая им проблематика сосредотачивалась на герменевтических аспектах – интерпретации текста и процедурах понимания, но сам Г. П. Щедровицкий не связывал свою работу с герменевтикой. И его логико-методологические цели действовали разрушительно относительно понимания Другого, поскольку рациональность, заданная как абсолютная рамка взаимодействия, формировала в своем контексте властные отношения, где «своя правда» Другого и измерения личностного мира аннулировались.

Поскольку традиция рефлексии Г. П. Щедровицкого широко представлена в России и проявляет свою эффективность в образовании, уточним свое отношение к ней. Требуется признать, что она полезна для развития рациональности и целерационального действия (по

⁴ Щедровицкий Г. П. Рефлексия в деятельности. – М.: Наследие ММК. 2005. URL: <http://gtmarket.ru/laboratory/expertize/5242>

⁵ Там же.



М. Веберу), не связанного с двумя другими видами действия – ценностями и чувствами. О. С. Анисимов развил концепцию и модель рефлексии Г. П. Щедровицкого, в особенности, включив в нее дополнительно зону ценностей, акцентировав значимость субъективизма и выработав педагогические технологии по формированию стратегического мышления⁶.

Педагогическая рефлексия стала предметом ряда исследований в российской педагогике и психологии XXI в. Прежде всего, это отличающаяся ярко гуманитарной направленностью работа А. А. Бизяевой, предложившей психологический анализ педагогической рефлексии и методологию развития педагогической рефлексии и профессионального мышления педагогов [1]. Другой пример – введение рефлексии в стержневую составляющую модели подготовки педагога И. А. Стеценко в ее «рефлексивно-ориентированной модели педагогического образования» [4].

Различные типы педагогической рефлексии. В классификации рефлексии, предлагаемые исследователями типологии, включают такие виды, как описательная, сравнительная, критическая рефлексии. Первая подразумевает более статичный аспект, в котором рефлектирующий устанавливает, какова была ситуация, «что происходило?», какие интересные мысли, какие проблемы, какие чувства присутствовали и т. д. Вторая подразумевает «наложение» иных рамок на ситуацию – это может быть видение другого человека. В случае этой рефлексии требуется особая открытость, непредвзятость, чтобы понять иной взгляд на ситуацию. Третий вид включает ско-

рее результаты проделанной рефлексивной работы, приведшей к обобщению своей жизненной истории, анализу профессионального опыта и таким образом расширению перспективы понимания [12].

Не касаясь процессуально-содержательной типологии, поднимем вопрос о видах рефлексии, отличающихся направленностью и целями – парадигмальными основаниями. Прежде всего, необходимо различать менеджеристскую и гуманитарную парадигмы⁷ [2].

Ожидаемо, что педагогическая рефлексия как действие самого человека относительно себя будет соответствовать гуманитарным позициям. Но в действительности понимание и особенно практика педагогической рефлексии могут не выходить из упомянутой Калдерхеда–Гэйтс техницистской модели, базирующейся на «компетенциях»⁸. Например, сегодня в мире рефлексии, понимаемую как исследование-в-действии, вводят уже в рамки воцарившейся модели исследований, базированных на «очевидных свидетельствах» показателей (*evidence-based inquiry*), и модели, основанной на том же принципе образовательной практики (*Evidence-based practice*) [15].

В трактовках многих авторов, рефлексия обращается в «рефлексивную технологию». И. А. Стеценко адаптирует ее к «многомерной структуре компетентности» как «рефлексивную компетентность», которая дает «способность и готовность контролировать свои действия», и ее «рефлексивный тип управления учебно-профессиональным процессом», подразумевает, что «преподаватель одновременно ставит педагогические цели и стре-

⁶ Анисимов О. С. Акмеология и методология: проблемы психотехники и мыслетехники. – М.: РАГС, 1998.

⁷ Кожевникова М. Н. Автономия учителей // Образовательная политика. – 2016. – № 4 (74). – С. 1–13. URL: <http://edupolicy.ru/ru/автономия-учителей>

⁸ Conceptualizing reflection in teacher development / Eds Calderhead J., Gates P. – Lewes: Falmer Press., 1993.



мится к тому, чтобы они были внутренне приняты обучаемыми» [4, с. 38–39], т. е. для обучаемых – это манипуляция.

Методы развития профессиональной педагогической рефлексии в рамках техницистской модели в России хорошо известны. Это заполнение опросника («рефлексивного дневника», «рефлексивных карт», интервью), вопросы которого направляют педагога к оценке своей деятельности и завершают рефлексии рассмотрением альтернативы («Можно ли было что-то сделать иначе?»), – хотя, нет сомнений, все можно делать иначе. В согласии с возможностями эпохи рефлексии базируют также, например, на электронных портфолио [16].

Рефлексия методологов оказывается при желании встраиваема в техницистскую модель. Если посмотреть, что несет так интерпретируемая рефлексия для деятельности и деятеля образования, можно заметить, что за ее рамками остаются: 1) содержание деятельности: так, на семинарах Г. П. Щедровицкого предметом внимания было не содержание докладов, но мыслительная организация этого содержания; 2) личность деятеля. То и другое обусловлено мыследеятельностной позицией. Деятельность не укладывается в мышление, она непременно выходит за рамки схемы. А человек, если поставить внимание к его/ее личности в центр, «перетянет» процесс рефлексии от универсальных закономерностей мышления на себя и на единичные феномены.

В этом отличается гуманитарная концепция педагогической рефлексии как «вслушивания», «всмаживания» в себя, и во все то, что содержится в педагогическом действии. Процесс гуманитарной рефлексии подразумевает принципиально бережное отношение к уникальной личности учителя и к происходящему

педагогическому действию как единичному феномену.

Применяя классификацию Аргириса–Шона, можно также различать рефлексии «в одну петлю» и «в две петли» (*double-loop*). Рефлексия «в одну петлю» захватывает только инструментарий (способы, технологии) и элементы действия для разрешения проблем деятельности и выработки новой стратегии, способной осуществить цели деятельности, т. е. сами цели образования педагог даже не берется подвергать пересмотру. Этот вид рефлексии, как можно понять, будет характерен для обсуждавшейся выше техницистской модели. Рефлексия «в две петли» принципиально отличается тем, что охватывает и сами цели деятельности, и установки, и другие «управляющие ценности» (*governing values*) [5].

К пониманию педагогической рефлексии: самосознание и рефлексивная позиция учителя. Говоря в целом, рефлексия (лат. *reflexio*) – это отражение. В широком смысле рефлексией называют размышление. Так, предложение: «Давайте ототрефлексируем эту проблему!» подразумевает: «Возьмем эту проблему за предмет обдумывания». Но в специфическом, наиболее узком смысле, рефлексия – это «поворот взгляда от чего-либо сознаваемого к сознанию такового»⁹, т. е. по Э. Гуссерлю, подводившему в XX в. итог понимания рефлексии в западной философии, это поворот от воспринимаемого в естественной установке предмета к акту восприятия (от предмета, находящегося *там*, в пространстве – к предмету как восприятию предмета, находящемуся в сознании). Так, в рефлексии переживание сознания само становится предметом.

Переживание сознания и есть самосознание. Рефлексия позволяет обнаружить его,

⁹ Гуссерль Э. Идеи к чистой феноменологии и феноменологической философии. – Т. 1. – М.: Академический проект, 2009. – С. 164–165, 172.



осветить, дать с ним работать. И философию образования, в отличие от психологии, интересует не Я-образ или самооценка, но содержание профессионального самосознания: Я-деятель, мои основания и т. д. Здесь в самосознание педагога входят и цели относительно мира: «миссия»¹⁰, и цели относительно себя: самоактуализация. И если смыслы деятельности относительно ученика не смыкаются с самоактуализацией, делается невозможной «подлинность учителя».

Ф. Хиггинс, посвятивший свои философские работы проблематике учительства, привлёк внимание к тому, что педагоги находятся под давлением других профессиональных областей: социологии, психологии, обращаясь к учителю ценностные, нормативные требования, а не собственной профессии как главенствующей. Исходя из целей, «спускаемых» сверху, а не из собственного целеполагания, они теряют профессиональное самоопределение. Тезис Ф. Хиггинса: «Хорошее учительство требует личного (от первого лица) ответа на поставленный также лично (от первого лица) вопрос: “Что Я делаю в классе?”» [11]. Но появление и удержание или восстановление такого вопроса подразумевает не что иное, как позицию, которую мы предлагаем обозначить как «рефлексивную». Ее возвращение и может составлять заботу и предмет поддержки со стороны непрерывного педагогического образования. Такой поддержке или формированию рефлексивной позиции служат разные направления теории и философии образования, включенные в гуманитарную парадигму. Одно из них посвящено философской проблематизации «подлинности учителя» (*authenticity*). «Быть подлинным» для учителя

предполагает знать себя подлинного и действовать в согласии с собой, однако это знание надо открыть, что от многих требует длительных усилий [23]. Важность «подлинности учителя», с одной стороны, состоит в том, что ученики видят в образе учителя подлинное отражение его (ее) идентичности и прислушиваются к человеку, проявляющему искренность и целостность (*integrity*), т. е. честность, с другой – это подлинность педагога для себя. Если учитель «верен себе», это значит, он(а) принимает ответственность сознательно. А это требует рефлексирования целей образования и своего понимания их. В таком случае учитель выбирает учить, поскольку цели образования многое для него/нее значат. Смысл «подлинности» оказывается согласованностью ценностей и действий. Если учитель действует так, он(а) производит в итоге «выбор себя» (из навязываемых и манипулированных идентичностей). И такой выбор – единственная сила, противодействующая феномену массовизации, острой проблеме современной цивилизации. Но прежде педагогу требуется сделать «выбор себя» самому, чтобы затем учить этому учащимся.

На подлинности базируется теория личностного пути развития учителей, аналогичного описанному Р. Коллингвудом путешествию, проходимому человеком через разные формы сознания по стадиям обретения знания, и метафорически описанное как «лестница» восхождения в педагогической жизни «к построению объединенного и интегрированного сознания себя как личности и себя как учителя»¹¹. Философы утверждают, что учитель способен влиять на учеников только в своей целостности и спонтанности, что обосновывается

¹⁰ Кожевникова М. Н. "Знающий выбирает свой путь всем сердцем..." Личная миссия учителя // Учитель наедине с собой: сб. науч. статей. – СПб.: Лема,

ФГНУ ИПООВ РАО, 2014. – С. 41–58. URL: http://pedlib.ru/Books/7/0447/7_0447-1.shtml

¹¹ Эти идеи изложены и цитируются дальше по М. Е. Берси [9].

и «фундаментальной ограниченностью сознательного влияния», сформулированной М. Бубером в его работе «Воспитание характера»¹².

Другое направление посвящено «внутренней жизни учителей» [17], для него также объяснимо внимание к рефлексии. Так, его проекты «Преобразующего профессионального развития» (*Transformative Professional Development – TPD*) ставят целью «восстановить связь между тем, что вы есть, и тем, что вы делаете» и в интенсивных «семинарах-воедиении» культивируют осознанность «учительской внутренней жизни» посредством созерцания, «вслушивания в свой внутренний личный опыт», артикулированного размышления. Идея проекта в том, что «сущностное Я» раскрывается, и педагоги «делаются способными действовать и размышлять такими путями, которые лучше согласуются с (их) личной истиной» [13, с. 277]. Рефлексия происходит при ведении личных журналов и последующем анализе своего мышления, в результате чего они приходят к раскрытию собственных профессиональных допущений и предвзятостей.

Совершает ли рефлексия для самосознания лишь отражение или что-то еще? Рефлексивная интроспекция реализует способность к самосознанию как самоконтролю (*inspectio sui*). Эта способность рефлексивно направлена на себя, свою жизнь, личные акты самопознания, самооценки и практические акты самоопределения, самоволия и самоформирования (по Э. Гуссерлю). Сама способность производить суждения о своих убеждениях и желаниях уже позволяет нам их преобразовывать. Позиции Э. Гуссерля, Ж.-П. Сартра, М. Мерло-

Понти принимали во внимание две крайности в понимании рефлексии: как возможности буквального зеркала состоявшегося опыта и как искажения этого опыта. Но по средней позиции, рефлексия несет и обретения, и потери, она ограничена тем, что имелось в предрефлексивном опыте, но в то же время не просто воспроизводит жизненные переживания, поскольку является тематическим само-переживанием – так меняется рефлектируемый опыт. Можно понять это так, что сама субъективность формируется таким образом, что может и порой должна относиться к себе «в манере другого» (*othering*). Если признать это, тогда следует ожидать, что самоварьирование (*self-alteration*) рефлексии неотъемлемо присуще¹³, и понимать рефлексия для человека (в нашем обсуждении – для учителя) как поле самопреобразования.

Методология исследования

Эпистемология и феноменология педагогической рефлексии. При подходе к пониманию самой проблемы педагогической рефлексии, помимо общей философской методологии, требуется эпистемологический анализ, исследующий ее возможности и особенности в ряду форм познания, в частности, применительно к педагогической деятельности, а также феноменологический анализ, делающий возможным подробное рассмотрение ее процесса и усмотрение ее сущности.

Если рефлексия как форма познания относится к самосознанию, она подразумевает знание собственного субъективного осознания «себя» как самого очевидного объекта, т. е. своих ментальных состояний, эмоций и

¹² Цит. по: Brown E. Sincerity and Authenticity in Teaching // Torah U'Madda Journal. 2002–2003. – Vol. 11. URL: <https://www.lookstein.org/professional-dev/sincerity-authenticity-teaching/>

¹³ Gallagher Sh., Zahavi D. Phenomenological Approaches to Self-Consciousness // The Stanford Encyclopedia of Philosophy. URL: <http://plato.stanford.edu/archives/win2010/entries/self-consciousness-phenomenological>

т. д. Но при выяснении природы этого знания и его объекта («Я» в тех или иных границах), обнаруживается, что и с тем, и с другим связаны сложные моменты: очевидный характер самосознания оказывается неочевидным, а границы «Я» размытыми или подвижными. И что составляет специфику самосознания, это рефлексия в интроспекции – взгляде на «Я» как неминуемо ушедшее в близкое (предыдущего момента) или дальнее прошлое, или это внутреннее внимание, наблюдающее действующее «Я» в текущем моменте. Понимание второго (внутреннего внимания) тоже как рефлексии утверждал Х.-Г. Гадамер, назвавший это «рефлексивными актами иного порядка, которые в момент осуществления “интенции” обращены на сам процесс своего осуществления», и он особо подчеркивал значение неопредмечивающей рефлексии, производящей высветление, высвечивание (по образцу термина К. Ясперса «высвечивание экзистенции») ¹⁴. В этой позиции видится возможное объяснение ниже рассматриваемой проблемы. И внутреннее внимание, которое наблюдает действующее «Я» в текущем моменте, если оно понимается как пред-рефлексивное само-осознание, есть не что иное, как феномен, имплицитно присущий самому сознанию, по утверждениям феноменологической школы (Ф. Брентано, Э. Гуссерль, М. Хайдеггер), аналитических философов, когнитивных психологов ¹⁵.

Исходя из очерченной выше природы рефлексии, не удивительно, что в способе познания, действующем при педагогической ре-

флексии, видятся проблемы, связанные с соотношением рефлексии и действия, что объясняет предположение Д. Шона о возможности двух вариантов рефлексии: «рефлексии-в-действии» и «рефлексии-над-действием». Согласно Д. Шону, можно предложить педагогам рефлексии состоявшегося действия, а также рефлексии, которая сопровождала бы текущее действие. Однако противоречие размышления и действия остается непроясненным, так что идея вызвала немало вопросов, в частности, со стороны деятелей образования [14].

Но какова сама природа профессионального знания учителей? Феноменологически видится обоснованной необходимость различать в этом профессиональном знании «*знание, что*» и «*знание, как*».

Эти два вида были осмыслены Г. Райлом ¹⁶. В отличие от философов-интеллектуалистов, полагавших их или однородными и редуцируемыми к первому, или неоднородными и порождаемыми в последовательности: «*знание, что*» как базовое и «*знание, как*» как производное, Г. Райл обнаружил принципиально иную природу «*знания, как*». «*Знание, как*» (как ездить на велосипеде, как играть в шахматы и т. д.) не может быть выражено в «*знании, что*» (в утверждениях), – значит, оно не переводимо в правила. (Иначе гроссмейстер научил бы новичка мастерству игры, изложив

¹⁴ Гадамер Г.-Г. Философские основания 20 века // Гадамер Г.-Г. Актуальность перекрасного. – М.: Искусство, 1991. – С. 15–26.

¹⁵ Здесь и дальше изложение феноменологических позиций – по: Gallagher Sh., Zahavi D. Phenomenological Approaches to Self-Consciousness // The Stanford

Encyclopedia of Philosophy. URL: <http://plato.stanford.edu/archives/win2010/entries/self-consciousness-phenomenological>

¹⁶ Tanney J. Gilbert Ryle // The Stanford Encyclopedia of Philosophy / Edward N. Zalta (ed.). – 2015. URL: <https://plato.stanford.edu/archives/spr2015/entries/ryle/>



правила). По Г. Райлу, «знание, как» логически предшествует «знанию, что»: обучающийся познает правила в процессе практики¹⁷.

Также относительно практического знания педагога особый вопрос – учительская интуиция. Интуиция в философии получила разнонаправленные трактовки: как непосредственного и недискурсивного знания; как интеллектуального созерцания; как скрытого, бессознательного первопринципа творчества и т. д., – но в любом случае как особого типа познания, проходящего скрытым от познающего образом, с видимым разрывом между доступными восприятию и логике данными и обретаемым в интуиции знанием. Учитывая эти особенности практического знания, видим, что довольно спорна необходимость регулятивного давления на него, зачастую вводимого в функции рефлексии.

Итак, для профессионального знания учителей требуется различать: 1) знание, подвластное описанию науки педагогики, берущей на себя регулятивные функции: создание силами теории определенных практических правил, и 2) знание, равное педагогическому искусству, так же не вербализуемое, как практическое знание инструмента у музыканта. Как таковое оно является ускользающим. Между этими двумя обнаруживается та же ощутимая граница, что между педагогами теоретиками и практиками. Первые обобщают и формулируют закономерности.

В феноменологических формулировках, по П. Хёрсту, т. к. в составе всякого знания есть не только попадающее в фокус внимания явное, выраженное уровня знание, но и фоновое, невыраженное, становящееся выра-

женным при фокусировании на нем, практическое знание относится ко второму, «и это составляет львиную долю профессионального опыта педагогов». Поэтому «профессиональный педагогический опыт ... не выводим из каких-либо дисциплинарных теорий, а должен почитаться автономным уровнем образовательного знания»¹⁸.

Какова тогда роль рефлексии относительно «невыразимого практического знания» педагогов? Рефлексия возможна и полезна как *последующее отражение* («рефлексия-наддействием») – так же, как просмотр своего действия, заснятого на камеру (так, просмотр танца дает познакомиться с собой-танцором). Но, чтобы извлечь пользу, требуется «взгляд со стороны» еще притянуть обратно в точку Я-деятеля, чтобы перевести замеченное в рефлексии в измерения позиции «Я». Если это педагогическое действие, то оно захватывает познание, мотивацию, эмоции, тело, которые рефлексия позволит рассмотреть, благодаря повтору и замедленному «прокручиванию».

Сегодня с педагогической рефлексией связывают преимущественно организационно-деятельностную сферу (что учитель делал, как организовывал(а) свое действие, среду, учащихся), и педагогам предлагают совершать рефлексии внешних действий, используя ее для самооценки. Но в действии педагога не менее, а скорее более важны мышление, мотивация, эмоции, самосознание. И этому не может быть аналогом внешняя «видеозапись».

А цель и взгляд оценки – это вектор «контроля», внедряемый теперь уже в самого педагога, и это фильтр, не пропускающий многого, а в итоге, фиксирующий и усиливаю-

¹⁷ Ryle on Mind and Language (Philosophers in Depth) / Ed. Dolby D. London: Palgrave Macmillan. – 2014. URL: https://ebookey.org/PDF-Ryle-on-Mind-and-Language-Philosophers-in-Depth_3037868.html

¹⁸ В изложении А. П. Огурцова, В. В. Платонова. Далее цитата из них же (Огурцов А. П., Платонов В. В. Образы образования. Западная философия образования. XX век. – СПб.: РХГИ, 2004. – 520 с.).



щий разрыв между должным и наличным. Тезис автора в том, что рефлексия продуктивнее, когда направлена к иной цели: *узнать и понять самих себя – деятелей и свою деятельность*. Так, мы скорее раскроем причины происходящего и отыщем пути преобразований.

«Невыразимое практическое знание педагогов» является ускользающим из-за фонового положения и сложности, многоаспектности, поэтому рефлексия нуждается в последовательном и многомерном воспроизведении события в его внутренних и внешних движениях. Само такое отражение в уме может еще не выходить на вербализацию, тем более теоретизацию, оставаясь практическим знанием.

Начав различать и обозначать элементы происшедшего, мы двигаемся в направлении схематизации, сопряженной с концептуализацией и приходим к уровню обобщений. Доводить ли концептуализацию до уровня обобщений или остановиться на уровне «ситуации» (*case study*), зависит от потребности и решения педагога. Не только в первом, но и во втором случае он(а) может получить серьезные результаты рефлексии: 1) обнаружив то, что не замечал(а); 2) придя к новому пониманию; 3) и к само-преобразованию в результате взгляда на себя «как бы со стороны», увидев и идентифицировав свои мотивации, эмоции, позиции, понимания, предвзятости-допущения (когнитивные пресуппозиции, важность работы с которыми подчеркивается в герменевтике).

Теперь рассмотрим *отражение-размышление*. «Рефлексия-в-действии» означает замедление самого действия, о чем заявляли критики Д. Шона, и это легко проиллюстрировать отрицательным примером сороконожки, которая вздумала бы отслеживать движения

своих ног. Существуют мнения в поддержку обоснования возможности использовать рефлексии-в-действии как необходимой для внесения корректировок в действия учителя [7]. Д. Шон уточнял трактовку и подчеркивал, что имеет в виду скорее внимание, что близко к обсужденному нами выше отражению без концептуализирующей вербализации.

И все же, полагаем, даже при таком понимании для педагогического искусства, неправильно будет включать рефлексию как обязательный элемент действия. Почему? Потому что всякое отражение, вводимое в состав действия, как опосредующее звено нарушает его спонтанность, непосредственность. И рефлексия, вводя образ-себя педагога между ним/ней и обучающимися, может давать помеху, «шум» для педагогических отношений и взаимодействий. Так, рефлексия-в-действии остается возможной лишь в гадамеровском смысле высвечивающих «рефлексивных актов иного порядка».

Практика педагогической рефлексии и обучение ей. Как педагогам практиковать и, в особенности, осваивать рефлексию? В движении рефлексивного учительствования принципы были описаны самим Д. Шоном [18–19], кроме того, развиты в работах К. Зейчнер и К. Листона [25], П. Ворвика¹⁹, А. Полларда²⁰ с группой соавторов, включая П. Ворвика, Селларс [20] и др. По П. Ворвику, учителю, чья рефлексия-над-действием детерминирована пределами собственного опыта, для дальнейшего роста «требуется выход на более ши-

¹⁹ Warwick P. Reflective practice: some notes on the development of the notion of professional reflection. ESCalate (Education Subject Centre of the Higher Education

Academy). Digital Education Resource Archive (DERA). – 2007. URL: <http://dera.ioe.ac.uk/13026/>

²⁰ Pollard A., etc. Reflective Teaching in Schools. London: Bloomsbury. – 2014.



рокие рамки, возможно, благодаря взаимодействию с наставником»²¹. В русле «исследования-в-действии» обычно предлагают обучение рефлексии с участием методистов, управляющих рефлексивной беседой.

Все же, учитывая проблему манипулирования и вторжения в те процессы, которые по их природе должны представлять самосознание индивидуума, остается вопрос: «Как можно учить Другого самосознанию?»

Представим методологию освоения гуманитарной рефлексии, возможную в контексте непрерывного педагогического образования по модели «Творческий самоопределяющийся/автономный рефлексивный учитель», в педагогическом обучающемся профессиональном сообществе [3], основанную на представлениях и опыте автора статьи в рамках проекта рефлексии и философии учителя в 2013–2016 гг.²²

Педагогам в сообществе предлагается пробовать рефлексии своего педагогического опыта или происходящего события. Прояснив свое понимание рефлексии и получив опыт в ней в сообществе, педагоги смогут применять ее индивидуально в повседневной практике – по тому же образцу, интериоризировав роль Другого, задающего вопросы.

Разберем важные для рефлексии моменты. Следует ввести принципы обсуждения: а) отслеживать понятность и логику; б) проясняя высказывания, извлекать «зерна смысла»; в) вопрошать о более глубоком, скрытом уровне происшедшего, его причин и следствий.

Стадии работы

1. Первое – создание условий: доверие к участникам сообщества, понимание смысла и значимости рефлексии, необходимые договоренности:

а) первый шаг – *доверие*; без доверия члены сообщества могут не только намеренно закрываться и от других, и от себя, но и воспринимать происходящее как противостояние, что меняет картину рассматриваемого в рефлексии и заставляет включать ее в скрытое развитие проблемных отношений; шаг установления уважительной и равностной атмосферы в сообществе (краткое представление, принятие цели понять Другого и неформального тона) можно назвать: «*Смотрим друг другу в лицо*»;

б) следующий шаг – «*рефлексируем рефлексиию*»; участники делятся предварительным пониманием, ожиданиями, и здесь требуется прояснить содержание и характер происходящего: содержание – это поэлементное восстановление определенного педагогического или образовательного события; затем его уточнение и углубление, благодаря вкладу участников; и, наконец, извлечение замеченного и понятого; характер происходящего – процесс всматривания (не разрешение педагогических проблем, хотя оно и может случаться); участникам следует осознать, что процессы рефлексии тонки, сложны и не характерны как произвольные для обычной жизни, поэтому договориться, что они оставляют за порогом ожидания и удовлетворяются тем, что учатся, и тем, что удастся увидеть (в особенности, тому, кто выносил свой опыт на рефлексиию); прогресс проявится в способности к более пристальному взгляду на событие, затем – в изменениях устоявшегося понимания и стереотипов действий; название этого шага: «*О процессе и прогрессе*»; ведущий предупреждает о трудностях: удерживать внима-

²¹ Там же.

²² Проект рефлексии и философии учителя представлен на сайте: URL: <http://o-ch.ru/teacher/>

ние, не «соскальзывать»; вспоминать процессы в деталях; идти вглубь, не удовлетворяясь поверхностной фиксацией;

в) «*дополнительные договоренности*» – участники, исходя из того, что каждый услышал для себя, формируют договоренности (ведущий помогает, стараясь привлечь внимание к различению «рефлексии» и «действия» (даже действия речи) и необходимости пауз – времени, чтобы думать, предупреждает о замедлении процессов ради мысленного просмотра и вчувствования; этой цели служит и фиксация внутренней речи, для чего можно использовать форму письменных вопросов, которые сами участники ставят для рефлексии, и ответов на них.

2. Собственно рефлексия (проводится в малых группах по 3–4 человека) – первая фаза – воспоминание. Сначала участники обсуждают, какие элементы, складывающие событие во внешней и внутренней реальности, во взаимосвязях, динамике полезно учитывать. Затем несколько минут отводится на личный процесс воспоминания: участники определяют свое событие и, чтобы вспомнить его и заново вчувствоваться, набрасывают его опорные точки, пространственную схему (если помогает), памятные моменты.

3. Собственно рефлексия: фаза рассказа – участник, «погружаясь» (может быть, прикрыв глаза), подробно вслух вспоминает то, что «само вспоминается»; другие *тренируют эмпатию* – подсоединение-сопереживание; по завершению – пауза: рассказчик вносит в личные записи замеченное относительно своей мотивации, мыслей и т. д. Другие члены группы пишут вопросы, предназначенные прояснить и углубить картину события.

4. Рефлексия: фаза уточнения – это герменевтическая работа «по кругу» – рефлексия в диалоге, требующая немало времени. Участ-

ники записанные вопросы передают рассказчику через соседа, который зачитывает вопрос и рефлексировывает: как он(а) этот вопрос понимает, и в чем видит повод или причину для вопроса (в рефлексированном событии; в спрашивающем; иные причины, – здесь уместно активное критическое мышление, подвергающее сомнению, критике, вопрошанию все, что принималось как данность). Автор вопроса отвечает на предложенные трактовки. Остальные участники рефлексировывают (без высказываний) разворачивающуюся ситуацию понимания внешних и внутренних причин и взаимодействий (если герменевтическую работу брать как одну из первоочередных задач семинара, то следует дать им высказаться). Наконец, рефлексировавший рассказчик отвечает на сами поднятые вопросы.

5. Рефлексия: фаза обсуждения. Участники обсуждают рефлексированное событие и делятся пониманием его элементов и целого.

6. Завершение. Пауза: рассказчик и участники делают личные записи, что каждому удалось вынести из рефлексии. Если есть желание, рефлексировавший делится чем-то, что удалось понять заново о себе и педагогическом событии.

Однако в данной методологии, осуществимой в педагогическом сообществе, момент «личного», приватного в рефлексии представляется важным для двух целей: для более эффективной интериоризации; для сохранения «канала связи» рефлексии с «невывразимым практическим знанием» учителя.

Результаты исследования

В результате произведенного в исследовании анализа, мы пришли к выводам о разных случаях относительно гуманитарной рефлексии.



1. Случаи, в которых рефлексия может быть не нужна, – это спонтанное педагогическое действие. Но и тогда есть польза от предшествующего развития опыта рефлексии, усиливающего способность к сосредоточенности и осознанности действия.

2. Рефлексия в широком значении как отражение (в мысленных образах). Она возникает в рамках практического знания, включаясь в ход педагогического процесса и в личную пост-событийную работу педагога со своим опытом.

3. Рефлексия в значении размышления, направленного в целом на педагогическое действие, может иметь результатом работу педагога со своим опытом, в большей или меньшей степени концептуализируемую в понятиях и схемах профессиональных конструктов. Эти результаты могут либо оставаться в рамках целей и методов «рефлексивного учительствования», способствуя личным открытиям и пониманиям педагога, либо выходить на уровень «исследования-в-действии» – объективных выводов, получаемых в исследовательской, поисковой активности учителя. В последнем случае, по нашему мнению, эта активность, направленная на теоретизацию, может вести и к урону для педагогического искусства.

4. Рефлексия в ее специфическом значении как обращение деятеля к собственному уму (к когнитивным, мотивационным и прочим аспектам). Такая практика ведет к углублению педагогического опыта и к самоосвобождению педагога.

В результате гуманитарной рефлексии могут быть затронуты разные области концептуального и практического знания учителя:

– область знания предмета и отношения с ним учителя: это смыслы, вычитываемые педагогом в предметном знании, и горизонты для него;

– индивидуальный характер педагога как основания педагогического стиля;

– способность выражать себя;

– способность слушать и слышать Другого, – даже если Другой, ученик, плохо умеет выразить себя;

– область эмоций, – путем рефлексии развивается культура эмоций: распознавание деструктивных эмоций, умения настраивать свои эмоции, корректировать эмоции свои и учащихся;

– энергия педагогической деятельности;

– педагогическая интуиция;

– организационные умения, поскольку организация – это приведение элементов в систему, имеет значение рефлексия с осмыслением собственных оснований системы;

– искусство общения и отношений, в особенности, педагогических;

– область ценностей.

После того, как собственные неосмысленные области «слепого пятна» и предвзятости рефлексивно зафиксированы, требуются методы, активизирующие критическое педагогическое мышление – открытость ума, ломку стереотипов, выявление скрытых противоречий и отсутствия обоснований.

Общее направление в освоении гуманитарной рефлексии можно описать так: педагоги подвергают свой опыт обработке «способами смыслообразования»: активной «конденсации» (извлечения) смыслов и «кристаллизации» (системного связывания) смыслов. Под «смыслами» подразумеваю *личностные-смыслы* (отнесенные к предмету содержания разных сфер личности, когда они достигают единства).

Заключение

В результате оригинальной философской проблематизации педагогической рефлексии автором было прояснено, что называемое рефлексией сегодня разными учеными



в области педагогики, оказывается разными по своей природе событиями. Автор выделил: 1) логико-методологическую практику – рефлексия мышления (по Г. П. Щедровицкому), не охватывающую деятельность педагога в ее полноте; 2) организационно-деятельностную практику самооценки, самоанализа, охватывающую тактику или – как максимум – стратегию деятельности (по техникстской модели образования); 3) гуманитарную (человеко-ориентированную) практику, состоящую во «вслушивании в свой внутренний личный опыт» и имеющую цель: *узнать и понять самих себя – деятелей и свою деятельность.*

На основе этого понимания автор обосновала рефлексию гуманитарной модели как

ту, которая обретает доступ к «невыразимому практическому знанию» педагогов, лежащему в основе искусства педагогической деятельности; составляет путь самоопределения (автономии) относительно своей деятельности и самоосвобождения учителя и имеет значение для четырех видов случаев. Автор доказал, что рефлексия в гуманитарной интерпретации представляет сам «способ быть учителем», в человекомерных смыслах бытия учителем, что в ближайшем будущем может стать существенным ответом педагогов на вызовы появления искусственного интеллекта в образовании. Исходя из обоснованного, была методологически разработана авторская модель освоения гуманитарной рефлексии.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. **Бизяева А. А.** Психология думающего учителя: педагогическая рефлексия: монография. – Псков: ПГПИ им. С. М. Кирова, 2004. – 213 с.
2. **Кожевникова М. Н.** Субъектность ученика и автономия учителя: образовательно-философский анализ // Человек и образование. – 2015. – № 1 (42). – С. 63–67.
3. **Кожевникова М. Н.** Творческий самостоятельный рефлексивный учитель: модель подготовки педагога // Человек и образование. – 2016. – № 1 (46) – С. 115–121.
4. **Стеценко И. А.** Формирование педагогической рефлексии в системе высшего педагогического образования // Инновационные проекты и программы в образовании. – 2014. – Т. 4. – С. 37–40.
5. **Argyris C., Schön D. A.** Organizational learning: A theory of action perspective // Reis. – 1997. – № 77/78. – С. 345–348. [Google Scholar](#)
6. **Argyris C., Schön D. A.** Organisational Learning II: Theory, method, and practice. – Addison-Wesley, 1996. [Google Scholar](#)
7. **Beck C., Kosnik C.** Reflection-in-Action: In Defence of Thoughtful Teaching // Curriculum Inquiry. – 2001. – Vol. 31, Issue 2. – P. 217–227. DOI: <http://dx.doi.org/10.1111/0362-6784.00193>
8. **Belvis E., Pineda P., Armengol C., Moreno V.** Evaluation of reflective practice in teacher education // European Journal of Teacher Education. – 2013. – Vol. 36, Issue 3. – P. 279–292. DOI: <http://dx.doi.org/10.1080/02619768.2012.718758>
9. **Berci M. E.** The Staircase of teacher development: a perspective on the process and consequences of the unity and integration of self // Teacher Development. – 2006. – Vol. 10, Issue 1. – P. 55–71. DOI: <http://dx.doi.org/10.1080/13664530600587113>
10. **Finefter-Rosenbluh I.** Behind the scenes of reflective practice in professional development: A glance into the ethical predicaments of secondary school teachers // Teaching and Teacher Education. – 2016. – Vol. 60. – P. 1–11 DOI: <https://doi.org/10.1016/j.tate.2016.07.028>



11. **Higgins Ch.** The good life of teaching: an ethics of professional practice // *Journal of Philosophy of Education*. – 2010. – Vol. 44, Issue 2-3. – P. 189–478. URL: <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/jope.2010.44.issue-2-3/issuetoc>
12. **Jay J. K., Johnson K. L.** Capturing complexity: a typology of reflective practice for teacher education // *Teaching and Teacher Education*. – 2002. – Vol. 18, Issue 1. – P. 73–85. DOI: [https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(01\)00051-8](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(01)00051-8)
13. **Jurow S. A.** Cultivating Self in the context of transformative professional development // *Journal of Teacher Education*. – 2009. – Vol. 60, Issue 3. – P. 277–290. DOI: <https://doi.org/10.1177/0022487109336895>
14. **Mann S. J., Walsh S.** RP or 'RIP': a critical perspective on reflective practice // *Applied Linguistics Review*. – 2013. – Vol. 4 (2). DOI: <http://dx.doi.org/10.1515/applirev-2013-0013>
15. **McMillan J. H., Schumacher S.** *Research in education: Evidence-based inquiry*. – Pearson Higher Ed, 2014. [Google Scholar](#)
16. **Oakley G., Pegrum M., Johnston Sh.** Introducing e-portfolios to pre-service teachers as tools for reflection and growth: lessons learnt. – *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*. – 2014. – Vol. 42, Issue 1. – P. 36–50. DOI: <http://dx.doi.org/10.1080/1359866X.2013.854860>
17. **Palmer P. J.** *The courage to teach: Exploring the inner landscape of a teacher's life*. – John Wiley & Sons, 2017. [Google Scholar](#)
18. **Schon D. A.** *The reflective practitioner: How professionals think in action*. – Basic books, 1984. – Vol. 5126. [Google Scholar](#)
19. **Schon D.** Teaching artistry through reflection-in-action // *New Thinking in Organizational Behaviour* / Ed. Tsoukas H. – Oxford: Butterworth-Heinemann, 1994. – P. 235–249. [Google Scholar](#)
20. **Sellars M.** *Reflective Practice for Teachers*. – London: SAGE, 2017. [Google Scholar](#)
21. **Sellars M.** Teachers and change: The role of reflective practice // *Procedia – Social and Behavioral Sciences*. – 2012. – Vol. 55. – P. 461–469. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2012.09.525>
22. **Selmo L., Orsenigo J.** Learning and Sharing through Reflective Practice in Teacher Education in Italy // *Procedia – Social and Behavioral Sciences*. – 2014. – Vol. 116. – P. 1925–1929. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.01.496>
23. **Weimer M.** Authenticity in Teaching // *The Teaching Professor*. – 2011. – October 2, Issue. URL: http://www.montana.edu/teachlearn/documents/AuthenticityinTeaching_article.pdf
24. **Werbińska D.** From trainee to teacher. Reflective practice for novice teachers // *System*. – 2016. – Vol. 60. – P. 137–138. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.system.2016.05.004>
25. **Zeichner K., Liston D.** Teaching student teachers to reflect // *Harvard Educational Review*. – 1987. – Vol. 57, № 1. – P. 23–49. DOI: <https://doi.org/10.17763/haer.57.1.j18v7162275t1w3w>



DOI: [10.15293/2226-3365.1706.09](https://doi.org/10.15293/2226-3365.1706.09)

Margarita Nikolaevna Kozhevnikova, Candidate of Philosophical Sciences, Leading researcher, St. Petersburg branch of Education Management Institute The Russian Academy of Education, St. Petersburg, Russian Federation.

ORCID ID: <http://orcid.org/0000-0002-9093-4936>

E-mail: mkozhevnikova1@gmail.com

To understand pedagogical reflection of teachers: Justification of human model

Abstract

Introduction. *The article is devoted to the problem of understanding, use, and teaching pedagogical reflection. The purpose of the article is to provide philosophical grounding of pedagogical reflection and to develop its mythological humanitarian model.*

Materials and Methods. *The research was carried out within the framework of philosophy of education methodology, using epistemological analysis, phenomenological approaches and socio-philosophical criticism. When developing a humanitarian model of reflection, the methodology of participant observation was applied.*

Results. *The author analyzed the existing interpretations and practices of pedagogical reflection, including the foreign theories of D.Shon, Zeichner, Liston, etc., the reflective teaching movement and the "research-in-action" movement, and Russian theory and practice of Methodological school, a psychological concept and methodology of Bizayeva, a reflexive-oriented model of teacher education of Stetsenko, etc.*

Distinguishing the types of reflection, the author singled out humanitarian reflection. Philosophical analysis of the nature of reflection led to the problem of professional teacher' self-consciousness. The meaning of humanitarian reflection as a way to "the authenticity of the teacher" revealed the need for the teacher's reflective position.

As it was understood from different educational works, 'reflexion' could be interpreted as events different by their nature. Different types of pedagogical reflection were identified, from which the humanitarian one was singled out and justified. It could be utilized in different scales of use, with different levels of theoretical conceptualization and with different outcomes.

A special methodology was worked out to master humanitarian reflection in the continuing teacher education (continuing professional development) according to the author's model 'Creative Autonomous Reflexive Teacher', in the professional learning community.

It was acknowledged that the epistemology of pedagogical reflection revealed the problem of relations between the reflection and action.

Conclusions. *As it was clarified, the humanitarian reflection which is different from the organizational and logical-methodological (or technical) ones, is the important path to the "authenticity of the teacher", which justifies the need for a reflective position of a teacher. Due to its capacities of 'condensation' and 'crystallization' of 'personal human meanings' in one's being a teacher, in the nearest future in the face of challenges of artificial intelligence coming into education the relevance of this type of reflection can only increase.*

Keywords

Humanitarian reflection; Philosophy of education; Teacher's authenticity; Inexpressible practical knowledge; Hermeneutic practice.



Acknowledgements

The reported study was funded by state research project № 27.9434.2017/БЧ

REFERENCES

1. Bizyaeva A. A. *The Psychology of Thinking Teachers: Pedagogical Reflection*. Pskov, Pskov State Pedagogical University Publ., 2004, 216 p. (In Russian) URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=20080081>
2. Kozhevnikova M. N. Student's subjectiveness and teacher's autonomy: educational-and-philosophical analysis. *Man and Education*, 2015, no. 1, pp. 63–67. (In Russian) URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=23466331>
3. Kozhevnikova M. N. Creative self-reflexive teacher: model of teacher training. *Man and Education*, 2016, no. 1, pp. 115–121. (In Russian) URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=26606418>
4. Stetsenko I. A. Formation of Pedagogical Reflection in the System of Higher Pedagogical Education. *Innovative Projects and Programs in Education*, 2014, vol. 4, pp. 37–40. (In Russian) URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=21992922>
5. Argyris C., Schön D. A. Organizational learning: A theory of action perspective. *Reis*, 1997, no. 77/78, pp. 345–348. [Google Scholar](#)
6. Argyris C., Schön D. A. *Organisational Learning II: Theory, method, and practice*. Addison-Wesley Publ., 1996. [Google Scholar](#)
7. Beck C., Kosnik C. Reflection-in-Action: In Defence of Thoughtful Teaching. *Curriculum Inquiry*, 2001, vol. 31, issue 2, pp. 217–227. DOI: <http://dx.doi.org/10.1111/0362-6784.00193>
8. Belvis E., Pineda P., Armengol C., Moreno V. Evaluation of reflective practice in teacher education. *European Journal of Teacher Education*, 2013, vol. 36, issue 3, pp. 279–292. DOI: <http://dx.doi.org/10.1080/02619768.2012.718758>
9. Berci M. E. The Staircase of teacher development: a perspective on the process and consequences of the unity and integration of self. *Teacher Development*, 2006, vol. 10, issue 1, pp. 55–71. DOI: <http://dx.doi.org/10.1080/13664530600587113>
10. Finefter-Rosenbluh I. Behind the scenes of reflective practice in professional development: A glance into the ethical predicaments of secondary school teachers. *Teaching and Teacher Education*, 2016, vol. 60, pp. 1–11 DOI: <https://doi.org/10.1016/j.tate.2016.07.028>
11. Higgins Ch. The good life of teaching: an ethics of professional practice. *Journal of Philosophy of Education*, 2010, vol. 44, issue 2-3, pp. 189–478. URL: <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/jope.2010.44.issue-2-3/issuetoc>
12. Jay J. K., Johnson K. L. Capturing complexity: a typology of reflective practice for teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 2002, vol. 18, issue 1, pp. 73–85. DOI: [https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(01\)00051-8](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(01)00051-8)
13. Jurow S. A. Cultivating Self in the context of transformative professional development. *Journal of Teacher Education*, 2009, vol. 60, issue 3, pp. 277–290. DOI: <https://doi.org/10.1177/00224871093336895>
14. Mann S. J., Walsh S. RP or 'RIP': a critical perspective on reflective practice. *Applied Linguistics Review*, 2013, vol. 4 (2). DOI: <http://dx.doi.org/10.1515/applirev-2013-0013>
15. McMillan J. H., Schumacher S. *Research in education: Evidence-based inquiry*. Pearson Higher Ed, 2014. [Google Scholar](#)



16. Oakley G., Pegrum M., Johnston Sh. Introducing e-portfolios to pre-service teachers as tools for reflection and growth: lessons learnt. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 2014, vol. 42, issue 1, pp. 36–50. DOI: <http://dx.doi.org/10.1080/1359866X.2013.854860>
17. Palmer P. J. *The courage to teach: Exploring the inner landscape of a teacher's life*. John Wiley & Sons Publ., 2017. [Google Scholar](#)
18. Schon D. A. *The reflective practitioner: How professionals think in action*. Basic books Publ., 1984, Vol. 5126. [Google Scholar](#)
19. Schon D.: Teaching artistry through reflection-in-action. *New Thinking in Organizational Behaviour*. Ed. Tsoukas H. Oxford, Butterworth-Heinemann Publ., 1994, pp. 235–249. [Google Scholar](#)
20. Sellars M. *Reflective Practice for Teachers*. London, SAGE Publ., 2017. [Google Scholar](#)
21. Sellars M. Teachers and change: The role of reflective practice. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 2012, vol. 55, pp. 461–469. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2012.09.525>
22. Selmo L., Orsenigo J. Learning and Sharing through Reflective Practice in Teacher Education in Italy. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 2014, vol. 116, pp. 1925–1929. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.01.496>
23. Weimer M. Authenticity in Teaching. *The Teaching Professor*, 2011, October 2, issue. URL: http://www.montana.edu/teachlearn/documents/AuthenticityinTeaching_article.pdf
24. Werbińska D. From trainee to teacher. Reflective practice for novice teachers. *System*, 2016, vol. 60, pp. 137–138. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.system.2016.05.004>
25. Zeichner K., Liston D. Teaching student teachers to reflect. *Harvard Educational Review*, 1987, vol. 57, no. 1, pp. 23–49. DOI: <https://doi.org/10.17763/haer.57.1.j18v7162275t1w3w>

Submitted: 30 September 2017 Accepted: 03 November 2017 Published: 30 December 2017



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).



© Т. В. Фурьева

DOI: [10.15293/2226-3365.1706.10](https://doi.org/10.15293/2226-3365.1706.10)

УДК 376.1

ПЕДАГОГИКА ИНКЛЮЗИИ ЗА РУБЕЖОМ: ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЙ ДИСКУРС (ОБЗОР)*

Т. В. Фурьева (Красноярск, Россия)

Проблема и цель. В статье обзорного характера актуализируется проблема разработки теоретико-методологических оснований инклюзивной педагогики. Целью компаративистского исследования является выявление характера и тенденций развития зарубежной инклюзивной педагогики, раскрытие сущности обновления её понятийно-категориального аппарата.

Методология. Методология исследования базируется на идеях отечественной педагогической компаративистики, реализующей описательную, объяснительную и прогнозирующую функции педагогического знания на базе методологии личностного, деятельностного, культурно-исторического подходов. Методическую базу исследования составляют методы феноменологического описания, интерпретации, сопоставления, индуктивного, гипотетически-индуктивного, проблемного и сравнительного анализа трудов ведущих педагогов-исследователей, а также педагогической документации разного уровня за последние двадцать лет.

Результаты. Выявлены теоретико-методологические рамки инклюзивного дискурса в виде двух доминирующих методологических подходов: системно-экологического и философско-антропологического; охарактеризованы четыре базовые педагогические концепции интеграции детей с особыми потребностями в общество: образовательно-деятельностная, социально-экологическая, интеракционистская, антрополого-этическая; раскрыта сущность новых трактовок педагогических понятий, показана динамика понятийно-категориального аппарата педагогики интеграции (инклюзии).

Заключение. Автором обоснована значительная переориентация в трактовках ведущих педагогических понятий, показана динамика в развитии педагогики интеграции (инклюзии), в которой происходит замена понятийного ряда – повреждение, отягощение и нарушение – на новый понятийный ряд – повреждение, активность и участие. Выявленные и введенные впервые в педагогический оборот отечественной педагогики четыре концепции инклюзии особых детей в общество свидетельствуют о поликонцептуальном характере зарубежной педагогической теории, о тенденции к их сближению в контексте доминирующих методологических подходов: системно-экологическом и философско-антропологическом.

Ключевые слова: интеграция; инклюзия; системно-экологический подход; философско-антропологический подход; концепции интеграции; классификация нарушений; педагогическое сопровождение; особые воспитательные потребности; жизненная ситуация.

*Статья подготовлена при финансовой поддержке Красноярского краевого фонда поддержки научной и научно-технической деятельности, проект № 15/17 «Гуманитарные технологии работы с детьми и подростками, имеющими риск социального исключения».

Фурьева Татьяна Васильевна – доктор педагогических наук, профессор, Красноярский государственный педагогический университет им. В. П. Астафьева.

E-mail: tat.fur130@mail.ru



Постановка проблемы

Современный инклюзивный дискурс в сфере образования в нашей стране и за рубежом развивается на разных уровнях: политическом, научном и организационно-практическом. Активное становление и развитие отечественной педагогики интеграции (инклюзивной педагогики) происходит на фоне наличия многолетнего практического опыта и теоретико-методологических исследований наших зарубежных коллег в области совместного воспитания и обучения детей с разными возможностями и потребностями¹ [1; 2]. Отечественная инклюзивная педагогика находится в активном поиске новых смыслов образования, учится «инклюзивно мыслить», обращаясь к проблеме построения подлинно гуманных образовательных отношений среди всех участников образовательного процесса [3–6]. Методологической базой педагогических исследований в области инклюзивного образования в нашей стране выступает как культурно-историческая психология, так и дефектология (коррекционная/специальная педагогика). В качестве базовых методологических позиций определены идеи о роли культурно-исторического опыта, накопленного челове-

ством и влияющего на ход развития, воспитания и обучения; о возможностях ребенка, способного под воздействием обучения со стороны взрослого интериоризовать опыт познавательной и коммуникативной деятельности; единство биологического и социального в развитии ребенка; единство законов развития нормальных и атипичных детей; возможности компенсации дефекта и коррекции вторичных отклонений при комплексном коррекционно-педагогическом воздействии и др. В контексте этих положений сформулированы принципы организации инклюзивного образования: ранняя диагностика и коррекция, обязательное психолого-педагогическое сопровождение и продуманный отбор для образовательной интеграции (инклюзии). Соответственно выделяются четыре модели совместного образования: комбинированная, частичная, временная и полная².

Современная отечественная психология активно развивает идеи Л. С. Выготского и его учеников, обращаясь к изучению развивающих и социальных эффектов процесса инклюзии для детей с разными возможностями, к поиску соответствующих психолого-педагогических условий построения разноуровневых

¹ Jantzen W. 25 Jahre Empfehlung der Bildungskommission des Deutschen Bunderrates zur pädagogischen Förderung behinderter und von Behinderung bedrohter Kinder und Jugendlicher. Weiterbildung-Stillstand-Rueckschritt. 2016. – URL: <http://www.basaglia.de/Artikel/bildungskommission.pdf>; Feuser G. Eine zukunftsfähige «Inklusive Bildung» – keine Sache der Beliebtheit! 2012; Haeblerlin U. Inklusive Bildung. Sozialromantische Traemere // Inklusive Bildung und gesellschaftliche Exklusion. Zusammenhaenge-Widersprueche-Konsequenzen / Hrsg. Gercke M., Opalinski S., Thonagel T. – Wiesbaden: Springer Verlag, 2017. – S. 87–99; Heimlich U. Padagogik bei iLernschwierigkeiten. Sonderpaedagogische Foerderung im Foerderschwerpunkt Lernen. – Bad Heilbrunn: Verlag Klinkhardt, 2016. – 185 s.; Heimlich U.

Zwischen Inklusion und Exklusion. Armmut und soziale Benachteiligung als Herausforderung an die Paedagogik bei Lernschwierigkeiten // Inklusive Bildung und gesellschaftliche Exklusion. Zusammenhaenge-Widersprueche-Konsequenzen / Hrsg. Gercke M., Opalinski S., Thonagel T. – Wiesbaden: Springer Verlag, 2017. – S. 203–217; Lee Ju-Ywa Inklusion-Eine kritische Auseinandersetzung mit dem Konzept von A. Hinz im Hinblick auf Bildung und Erziehung von Menschen mit Behinderung. 2012; Speck O. Menschen mit geistiger Behinderung. Ein Lehrbuch zue Erziehung und Bidung. Auflage. Munchen, 2004. – 186 s.

² Инклюзивное образование: результаты, опыт и перспективы: сборник материалов III Международной научно-практической конференции / под ред. С. В. АLEXИНОЙ. – М.: МГППУ, 2015. – 528 с.



отношений участников образовательного процесса³. Однако для обеспечения процесса включения ребенка с ограниченными возможностями здоровья в образовательную практику массовой образовательной организации (детского сада и общеобразовательной школы) методологических оснований культурно-исторической психологии недостаточно. Методология инклюзивного образования требует обращения к разным дисциплинам: антропологической, феноменологической философии, интерактивной психологии, общей и социальной педагогике. Становление методологических оснований инклюзивной педагогики происходит в значительной степени в русле психологических идей. При этом наши психологи активно используют результаты зарубежных психологических исследований теоретико-методологических оснований инклюзии. В частности, в научном обороте сейчас активно используются идеи нормализации жизни Б. Нирье, критерии формирования инклюзивной культуры Т. Бута и М. Эйнскоу и др.

Отечественные ученые, специалисты в области инклюзивного образования, открыто заявляют о значительном дефиците теоретико-педагогических исследований вопросов организации совместного воспитания и обучения детей с разными возможностями здоровья⁴.

Целью нашего компаративистского исследования является выявление и раскрытие психолого-педагогической сущности базовых концепций, сформированных в русле разных методологических подходов, представление нового понимания содержания педагогических понятий, а также обоснование значитель-

ной динамики в развитии понятийно-категориального аппарата в многолетней истории развития западноевропейской инклюзивной педагогики.

Обзор литературы

Реализация инклюзивного подхода в отечественной образовательной практике в рамках нового закона «Об образовании в РФ» базируется на результатах теоретико-методологических исследований в области специального образования, берущих свое начало в эпоху реформаторской педагогики и связанных с именами В. П. Кащенко, Г. Я. Трошина и др. Значительный вклад в развитие гуманитарного подхода, в переносе акцента с естественно-научной (медицинской, клинической) парадигмы на гуманитарную, т. е. на изучение самого ребенка, на специфику его социальной и образовательной ситуации в становящейся советской дефектологии, внес Л. С. Выготский⁵. Основные положения культурно-исторической концепции онтогенетического развития психики Л. С. Выготского до сих пор содержат значительный гуманитарный потенциал для развития современных психологических и педагогических концепций совместного воспитания и обучения детей с разными возможностями и потребностями. В частности, речь идет о концепции билингвистического подхода в обучении глухих детей Г. Л. Зайцевой, концепции психолого-педагогического сопровождения включения детей с особыми потребностями в практику массовых образовательных учреждений (С. В. Алехина и др.) [4]. Авторы последней подчерки-

³ *Выготский Л. С. Основы дефектологии (Дефект и компенсация) // Собр. соч.: в 6 т. – Т. 5. – М.: Педагогика, 1983. – 369 с.*

⁴ *Инклюзивное образование: результаты, опыт и перспективы: сборник материалов III Международной*

научно-практической конференции / под ред. С. В. Алейхиной. – М.: МГППУ, 2015. – 528 с.

⁵ *Выготский Л. С. Основы дефектологии (Дефект и компенсация) // Собр. соч.: в 6 т. – Т. 5. – М.: Педагогика, 1983. – 369 с.*



вают мысль о том, что разработка методологических оснований психологической концепции носит междисциплинарный характер и предполагает активное обращение к философии и педагогике. Базовые идеи известных отечественных концепций общей и социальной педагогики, связанные с концепциями педагогической поддержки О. С. Газмана, педагогического сопровождения Л. М. Шипициной, Е. И. Казаковой, В. К. Зарецкого, Н. Н. Михайловой, М. Р. Битяновой, А. А. Майера, социального воспитания А. В. Мудрика других ученых находят активное осмысление в рамках формирующейся концепции психологического сопровождения инклюзивного образования⁶. Развитие теоретико-методологических оснований инклюзивной педагогики осуществляется не только на конкретно-научном уровне. Обще-научные метаподходы (системный, синергетический, антропологический) выступают в качестве фундамента отечественной инклюзивной педагогики. Идеи системного подхода в отечественной специальной педагогике использовались уже с середины XX в. (Р. Е. Левина, А. И. Дьячков, Ф. Ф. Рау, С. А. Зыков и др.).

В 1970-е гг. отечественные исследователи гуманитарных практик заявили о необходимости обращения к синергетике как науке о саморазвивающихся, открытых системах. В этом направлении осуществляются исследования в рамках различных научных школ (Э. И. Леонгард, А. Р. Маллера, Е. А. Стребелевой и др.), занимающихся вопросами педагогической помощи и социальной адаптации детей с особыми потребностями. Системный и синергетический подходы становятся методологической базой при изучении вопросов преобразования структур специального образова-

ния, создания социокультурной среды жизнедеятельности и образования детей с ограничениями в здоровье (Л. И. Аксенова, Л. Ф. Сербина, М. Л. Баранова, Е. Т. Логинова и др.)⁷. Новейшие поиски психологического обоснования инклюзивного образования, его социальных и культурных моделей с учетом исторических форм социальной и культурной жизни человечества, их многообразия и гетерогенности ведутся также в контексте антропологических размышлений, рассматривающих не только деятельностьную, но и бытийственную природу развития человека (Л. Ф. Обухова, И. А. Корепанова, А. Ю. Шеманов и др.). Последнее свидетельствует об активном обращении к результатам теоретико-методологических исследований зарубежных коллег.

Методология исследования

Междисциплинарный и сравнительный характер статьи обусловлен применением компаративистского подхода. Его методы включают дескриптивно-объяснительный, диагностико-критический, теоретический и сопоставительный анализ фундаментальных трудов ведущих отечественных и зарубежных исследователей проблемы совместного обучения, воспитания и социализации детей и подростков с разными возможностями здоровья и потребностями, конструктивного изучения педагогической документации разного уровня за последние двадцать лет. Исходным методологическим основанием являются идеи культурно-исторического, деятельностного, личностного подходов в отечественной психологии и педагогике.

⁶ Инклюзивное образование: результаты, опыт и перспективы: сборник материалов III Международной

научно-практической конференции / под ред. С. В. Алехиной. – М.: МГППУ, 2015. – 528 с.

⁷ Там же.



Результаты исследования

Выявлена альтернатива стандартной классификации, базирующейся на видах нарушения в развитии ребенка. В середине 1980-х гг. в европейской педагогике начинает подвергаться резкой критике ориентация на парадигму нарушенного развития. Точка зрения о содействии специфичном для конкретного нарушения перестает соответствовать изменившимся социальным установкам. Диагностика, оценивание, учебное планирование и контролируемое содействие, осуществляющиеся в прежнем ключе, признаются односторонними. Все яснее становится необходимость рассмотрения нарушений в развитии с позиций других критериев. Встает весьма значимый для педагогики вопрос о ценностях и смысле жизни воспитанников.

Попытку классификации отклонений в рамках эколого-системного подхода предпринимает известный специалист в области специальной педагогики А. Сандер⁸. Он подвергает сомнению понятие «нарушение развития», обосновывая это невозможностью четкого разграничения между нарушенным и ненарушенным развитием, наличием подвижных (текучих) переходов между традиционными видами нарушений, а также неопределенностью (спорностью) критериев классификации. А. Сандер обращает внимание на то, что исходным пунктом педагогического действия должно являться *не нарушение, а ребенок и его уникальное жизненное пространство*. В связи с этим он рекомендует проводить классификацию не по типам повреждений, а по характеру педагогического сопро-

вождения, педагогической деятельности. В качестве базового выступает понятие «дети с потребностями в особой поддержке». При таком понимании решающую роль играют не индивидуальные повреждения, а ребенок, рассматриваемый в определенном контексте. Нарушенное развитие определяется А. Сандером как дифференцированная потребность в поддержке. Нарушенное развитие и интеграция взаимодополняют друг друга. По этому поводу ученый отмечает, что «... нарушенное развитие проявляется в том случае, если человек в результате имеющегося повреждения или снижения уровня успешности недостаточно интегрировался в многослойную систему “человек-окружение”»⁹. Автор присоединяется к классификационному подходу Всемирной организации здоровья (WHO, 1980) и разделяет понятия «функциональное повреждение» (Schädigung) и «нарушенное развитие» (Behinderung)¹⁰. При этом он указывает, что не каждое функциональное повреждение автоматически ведет к нарушенному развитию. В связи с этим обоснованным является утверждение о том, что определение нарушенного развития как недостаточной интеграции в систему «человек – окружение» ориентирует развитие специальной педагогики от дефектно-ориентированного к ресурсно-ориентированному направлению. Здесь особую значимость приобретают не только индивидуализация педагогического содействия, но в большей мере условия окружающей среды.

Следует заметить, что в это же время, в конце XX в., в Англии на уровне политиче-

⁸ Sander A. Zum Problem der Klassifikation in der Sonderpädagogik. Ein ökologischer Ansatz. 2000. VHN (54), H. 1. – S. 15–31.; Sander A. Behinderungsbegriffe und ihre Konsequenzen für die Integration. München, 2003. – 136 s.

⁹ Там же.

¹⁰ World Health Organization (WHO): International Classification of Impairments, Functioning, Disability and Health (ICF), 2001. – URL: http://apps.who.int/gb/archive/pdf_files/WHA54/ea54r21.pdf?ua=1



ской программы в области образования указывалось на важность не суммарной констатации нарушения развития, а детального описания того, что необходимо ребенку. На повестку дня были выдвинуты его специальные воспитательные потребности (special educational needs). Рассмотрение ребенка вне общественных взаимосвязей создает опасность того, что ребенок, обособленный от общественной системы, утратит себя как человек. Данный тезис подчеркивает значимость идентичности ребенка для выстраивания отношений с окружением. При этом четко прослеживается отход от монокаузального мышления. На передний план выходят не функциональные нарушения, а «наступающая или угрожающая потеря жизненных взаимосвязей»¹¹. Следовательно, воспитание должно учитывать разнообразные и взаимодействующие между собой факторы, совместное толкование и конструирование которых делает возможным построение новой целостной жизненной взаимосвязи с конкретным ребенком.

Новое понимание сущности педагогического сопровождения. Нарушение развития возникает в результате определенных социальных обстоятельств и поэтому всегда относительно. При этом необходимо учитывать плюрализм жизненного окружения ребенка с отклонениями, его собственный мир и отношения с окружающим миром, развитие его автономии, самостоятельности и реализацию желаний. Педагогическое сопровождение ребенка с проблемами в рамках его окружения предполагает включение различных социальных целостностей, учет «жизненной напряженности» на микро- и макроуровнях. Это означает нормализацию внутрисемейных от-

ношений, выстраивание социальной сети, кооперацию с другими, реальное осуществление нормативного плюрализма. Главный пафос педагогической деятельности относится не к повреждению или к нарушению, не к «направленной в прошлое односторонней и застывшей каузальности», вытекающей из функционального повреждения либо нарушения. Суть педагогического сопровождения – это помощь ребенку в трудном (осложненном) «преодолении жизни» в условиях возрастающего плюрализма ценностных, деятельностных норм, жизненных ситуаций. Взрослый помогает в восстановлении целостности при помощи педагогических средств, принимая во внимание угрожающую деструкцию в развитии ребенка как результат частичного отсутствия необходимых навыков и разрушения жизненных связей. Следовательно, *специальное содействие в обучении и успеваемости не является центральной задачей*. На первый план выступают *динамичные и многообразные, комплексные и, одновременно, дифференцированные целостности и системные связи*, а также задачи, включающие личностные и социальные потребности ребенка, причем на протяжении всей его жизни – от раннего содействия до зрелого возраста. При таком подходе факт нарушения развития, а следовательно, и нарушения воспитания имеет функциональное значение, которое, однако, существует не само по себе, а интегрируется в целостную систему педагогической помощи и в процесс общего конструирования бытия¹².

Следует отметить, что экологическая парадигма развития инклюзивной педагогики не отрицает полностью понятий «нарушение развития» и «нарушение воспитания». Они при-

¹¹ Sander A. Behinderungsbegriffe und ihre Konsequenzen für die Integration. München, 2003. – 136 s.

¹² Sander A. Behinderungsbegriffe und ihre Konsequenzen für die Integration. München, 2003. – 136 s.



обретают здесь иное место в ряду педагогических задач. Базовым педагогическим понятием становятся «*особые воспитательные потребности*». Особые воспитательные потребности означают не только индивидуальные потребности ребенка, но и требования со стороны общепринятых норм, касающихся состояния здоровья, поведения в обществе, культурных норм. Инклюзивная педагогика не может больше исходить из статического понятия нарушенного развития, т. к. не каждый человек, имеющий нарушение, в обязательном порядке нуждается в помощи специализированной педагогики. Потребность в воспитании присутствует всегда. Необходимость специального, особого воспитания, однако, должна быть доказана. Только в результате этого получает она свое признание и полномочие. Для сравнения следует заметить, что в американских и английских педагогических исследованиях используются понятия «исключительные образовательные потребности» (exceptional educational needs) или «особые образовательные потребности» (special educational needs). Последнее понятие упоминается уже в Законе Объединенного Королевства Британии от 1981 г., касающемся социально-педагогического сопровождения особых детей. В законе говорится о детях, имеющих учебную трудность (a learning difficulty), которая обуславливает необходимость специальных воспитательных мероприятий¹³. При этом раскрывается сам термин «учебная трудность». В частности, сюда относится ситуация, когда ребенок в процессе обучения имеет существенные затруднения в сравнении с большинством де-

тей его возраста. Или же ситуация может предполагать наличие у ребенка определенных функциональных отклонений, из-за которых осложняется посещение обычных воспитательных учреждений и участие в обычных воспитательных мероприятиях. Учебная трудность еще может не быть реальной, однако в малый возраст ребенка уже можно предполагать перспективы вышеназванных трудностей. Рассматривая понятие «особые воспитательные потребности» в содержательном плане, мы можем увидеть, что они фактически относятся к конкретному способу воспитания, посредством которого ребенок приобретает возможность видеть дальнейшие перспективы, а также достигнуть определенных учебных и воспитательных целей, приобрести навыки и т. д.

Различным воспитательным потребностям соответствуют различные способы воспитательного действия. Основанием отбора является не только конкретный ребенок с нарушенным развитием, но и особая воспитательная ситуация. Отсюда следует, что педагогические решения, направленные на ребенка и его окружение, должны ориентироваться не на девять или десять стандартизированных видов повреждений или нарушений, не на предписания и возможности размещения данных детей в определенные учреждения в соответствующей системе образования. Педагогическое решение должно быть направлено в первую очередь на улучшение индивидуальной жизненной ситуации ребенка и учитывать особые требования к его благополучию. Основопологающим является то, в чем он нуждается (в педагогическом плане), а не то, чего ему недостает (в физическом плане)¹⁴ [7].

¹³ World Health Organization (WHO): International Classification of Impairments, Functioning, Disability and Health (ICF), 2001. – URL: http://apps.who.int/gb/archive/pdf_files/WHA54/ea54r21.pdf?ua=1

¹⁴ Perspektiven auf inklusive Bildung. Gemeinsam anders lehren und lernen / Hrsg. Blömer, D., Lichtblau, M., Jüttner, A.-K., Koch, K., Krüger, M., Werning, R. –



Понятие «особые воспитательные потребности» на первый план ставит педагогические решения, принимающие во внимание прежде всего ребенка и его воспитание. Оно сигнализирует, что обычные воспитательные учреждения и воспитательные методы недостаточны, что требуется специальное, особое воспитание. Как и при обычном воспитании, они определяются исходя из цели воспитания конкретного ребенка и направлены на становление субъекта в социальном окружении, поэтому можно сказать, что современная специальная педагогика заботится об индивидуальном выстроенном воспитании, дифференцированно определяет особые потребности ребенка и необходимые требования, а затем их реализует [8; 9].

Определение необходимых потребностей диктует необходимость познания индивидуальной действительности ребенка с отклонениями в ее различных измерениях. Только при таком рассмотрении имеющиеся проблемы в обучении и развитии могут быть адекватно рассмотрены педагогами, т. е. проанализированы: вид и степень тяжести нарушения (повреждения), объем, интенсивность, характер социальных интеракций, а также возможности педагогической помощи.

Встает закономерный вопрос, что дает введение понятия «особые воспитательные потребности» для теории и практики образования особых детей? Во-первых, возникает альтернатива стандартной классификации, базирующейся на «видах нарушений»; снимается застывшее разделение между имеющими и не имеющими нарушения детьми; прекращается практическая тенденция типизировать детей, имеющих нарушения в развитии, на основе повреждений и определения их в спецшколе девяти типов. Во-вторых, имеет место

субъективизация деятельностного подхода, т. к. «особые воспитательные требования» предполагают, что в деятельности отправной точкой является не система воздействий, а сам субъект; важным становится то, что требуется индивидуально, что необходимо ребенку, у которого дефект как и раньше негативно влияет на воспитательное действие. В-третьих, новое базисное понятие оптимально для создания открытой, подвижной, ступенчатой, субъектно-ориентированной организации педагогического сопровождения. При этом в педагогической диагностике происходит перенос акцентов с констатации нарушения, отделения нарушения от «не нарушения» на имеющиеся ресурсные возможности и особые потребности в помощи.

Использование вместо понятия «нарушение развития» понятия «особые воспитательные потребности» не решает всех проблем теории и практики педагогики особых детей. Не может быть и речи о полном исключении понятия «нарушение развития» из педагогической теории. Педагог не может пренебрегать осложненной ситуацией в конкретном случае и в целом. Критика европейскими учеными понятия «нарушение развития» направлена не против поля реальной действительности, в котором существуют реальные осложнения и препятствия для жизни и обучения, но против того, что оно является ведущим в инклюзивной педагогической теории и практике [9; 10].

Динамика понятийного аппарата, связанного с проблемой воспитания и обучения лиц с инвалидностью. Анализ процесса развития инклюзивного дискурса в педагогической зарубежной науке в последние двадцать лет свидетельствует о его значительной

Springer Verlag, 2015. – 213 s.; Truckenbrodt T., Leonhardt A. Schüler mit Hörschädigung im inklusiven Unterricht. Praxistipps für Lehrkräfte, 2016. – 78 s.



динамике [11–14]. Изначально понимание воспитания и обучения лиц с ОВЗ базировалось на понятии «отклонение». Оно определяло иерархическую взаимосвязь между четырьмя понятиями: *отставание, расстройство, повреждение и нарушенное развитие*. Термин «*нарушенное развитие*» определялся как объемное, тяжелое и продолжительное отклонение; понятие «*повреждение*» обозначало частичное, менее тяжелое либо кратковременное отклонение в развитии; «*расстройство*» рассматривалось как отклонение, которое потенциально может привести к повреждению или нарушению развития; «*социальное отставание*» могло быть применено к случаям угрожающего состояния либо к ситуациям нарушения отношений между человеком и обществом, которые способствуют возникновению, усилению расстройств, повреждений или, в конечном счете, нарушают развитие. В настоящее время широкое распространение получила уровневая характеристика понятия «*нарушенное развитие*». В частности, выделяют три уровня: биологический, психологический и социальный. Каждому уровню нарушения соответствует определенное отклонение: функциональное отклонение, пониженная результативность, нарушение развития. Физическое отклонение, которое относится к функциональным, необязательно влечет за собой нарушение развития. Нарушение в развитии в большей мере обусловлено общественными факторами. Его нельзя рассматривать как «естественно возникающий» феномен. Оно проявляется и действительно становится нарушением, когда определенные особенно-

сти индивида в процессе социального взаимодействия и коммуникации оцениваются относительно общественных представлений, касающихся индивидуальных и социальных способностей людей. При констатации того, что индивид в силу своих определенных особенностей не соответствует данным представлениям, нарушение становится очевидным. Начиная с этого момента, оно существует уже как социальный феномен¹⁵ [16–17].

Эти позиции западных ученых совпадают с представлениями известного отечественного психолога Л. С. Выготского о социальной обусловленности дефектов в развитии. Как известно, Л. С. Выготский полагал, что «...сама по себе слепота не делает человека дефективным, не есть дефективность, т. е. недостаточность, неполноценность, болезнь. Она становится ею только при известных социальных условиях существования слепого. Она есть знак разницы между его поведением и поведением других»¹⁶.

В целом, сейчас большинство западноевропейских ученых считает, что понятие «*нарушение развития*» недостаточно операционально, поскольку оно является контекстно-обусловленным. В противоположность понимаемому с медицинской точки зрения заболеванию или функциональному отклонению нарушение развития невозможно определить без учета отношений, из которых они вытекают. Безусловно, можно говорить об относительности понятий «*болезнь*», «*отклонение*», т. к. следует учитывать личность больного че-

¹⁵ Walgenbach K. Heterogenität. Bedeutungsdimensionen eines Begriffs. Koller H. C. *Heterogenität: zur Konjunktur eines pädagogischen Konzepts*. Schöningh Paderborn Publ., 2014; Wimmer M. 2014 Vergessen wir nicht – den Anderen!. Koller H. C. *Heterogenität: zur Konjunktur*

eines pädagogischen Konzepts. Schöningh Paderborn Publ., 2014, pp. 219–241.

¹⁶ Выготский Л. С. Основы дефектологии (Дефект и компенсация) // Собр. соч.: в 6 т. – Т. 5. – М.: Педагогика, 1983. – 369 с.



ловека, его социальные условия (систему оказания помощи, правовых регулирований, социального статуса)¹⁷ [2; 16–18].

В реальной жизни данные факторы оказывают влияние друг на друга и действуют вместе. Об относительности понятия «нарушение развития» свидетельствует и тот факт, что нарушения жизненного развития при разных функциональных отклонениях имеют разную картину проявления, т. к. различно действуют на людей. Человек со зрительными нарушениями при определенных обстоятельствах является беспомощным и зависимым от других людей, а при благоприятных обстоятельствах, напротив, не ощущает себя больным.

Социальные условия и личностные вариации индивидуально определяют вид и степень вторичных отклонений, рассматривающихся как нарушения. Функциональные отклонения сами по себе не обуславливают деперсонализацию: они выполняют инструментальную, а не значимую для личности функцию. Таким образом, контекстная обусловленность и относительность нарушения подтверждают тот факт, что не существует ясных, объективных и обязательных разграничений между нарушенным и ненарушенным развитием. Для современных психологов и педагогов вопрос о том, что же такое нарушение, до сих пор остается открытым вопросом. Такая неопределенность особенно ярко осознается в педагогике как гуманитарной науке и практике в сравнении со строгой системой в медицине или эмпирической, биологической науке и практике. Отсутствие жестких определений объясняется тем, что человек, которому нужно оказать помощь,

совмещает в себе все многообразие и все нюансы индивидуальных и социальных факторов. Именно это взаимодействие и обуславливает комплексный характер нарушения в развитии. Все это объясняет невозможность однозначно определить, нарушено или не нарушено развитие. Следует отметить, что гуманитарная наука и практика всегда имеют дело с переходами и индифферентными межсферами, но не с границами¹⁸ [11; 12; 19].

Особое сопровождение, воспитание, обучение базируется не на дефекте. Учитель-дефектолог, социальный педагог, учитель-предметник строит свое воздействие, исходя из особенностей поведения человека, его целостного положения внутри образовательного, культурного контекста, а также из его социальных условий. Именно это и становится педагогическим концептуальным обоснованием необходимости особого сопровождения. А оно, в свою очередь, получает организационное оформление только тогда, когда могут быть определены содержание социальной, культурной, образовательной помощи и степень ее необходимости для человека.

В конце 1990-х гг. в западноевропейской педагогике происходит выработка нового ряда понятий не только в специальной педагогике и психологии, но и в документах международной организации здоровья. Если в 1980-е гг. речь шла о трех взаимосвязанных понятиях – *повреждение, отягощение и нарушение*, – то в конце XX в. предлагается новый понятийный ряд: *повреждение, активность и участие*. На повестку дня выдвигается понятие «*интеграция*» как вовлечение, сочленение в большое

¹⁷ Aliche T. Inclusion – background a new point of view. *Migration und Soziale Arbeit*, 2013, vol. 35, no. 3, pp. 243–248.

¹⁸ Gruschka A. Verstehen lehren // Schnell (Hrsg.) Herausforderung Inklusion – Theoriebildung und Praxis

Bad Heilbrunn Verlag Julius Klinkhardt. 2015. – S. 223–232.; Ahrbeck B. Inklusion: Eine Kritik (Brennpunkt Schule). – Stuttgart: Kohlhammer, 2016. – 160 s.

целое путем соединения множества отдельных людей или групп в одну общественную и культурную единицу. Выделяют разные виды интеграции: индивидуальную, социальную, педагогическую. По характеру вовлечения различают: точечную, частичную и полную. Существует также многоуровневая характеристика процесса интеграции [6].

Рост гетерогенности общества, его интенсивная дифференциация по социальным стратам, в то же время ориентация на обеспечение социальной справедливости, безопасности и сплоченности кардинально меняет понятийный ряд социально-педагогического дискурса. Социальная *инклюзия* объявляется как базовый принцип социальной политики, который находит свое отражение во всех сферах жизни общества, в первую очередь в образовании как базовой социокультурной практике. Отличие интеграции и инклюзии в образовании базируется, в основном, на принятии двух разных, дифференцированных путей, касающихся содержания и технологий организации образовательного процесса, оценивания продвижения. Инклюзия в отличие от интеграции

исходит из позиции общей педагогики, которая ориентирована на человека с учетом его индивидуальных образовательных потребностей и признает гетерогенность как норму в социально-педагогическом сопровождении¹⁹. Современные западноевропейские ученые предлагают следующую схему дифференциации разного понимания характера включенности или исключенности из институциональной общности человека с особенностями поведения, состояния здоровья и возможностями. Интерес представляет схематическое изображение этапов процесса сближения разных людей: эксклюзии, сегрегации, интеграции и инклюзии. Известный ученый Э. Фейерер представил схематично большим кругом общность, к которой приближаются, объединяясь вне, люди с особыми потребностями (рис. 1). Постепенно они в разных организационных формах включаются в институциональное образовательное, социокультурное, профессиональное жизненное пространство нормально развивающихся сверстников [20].

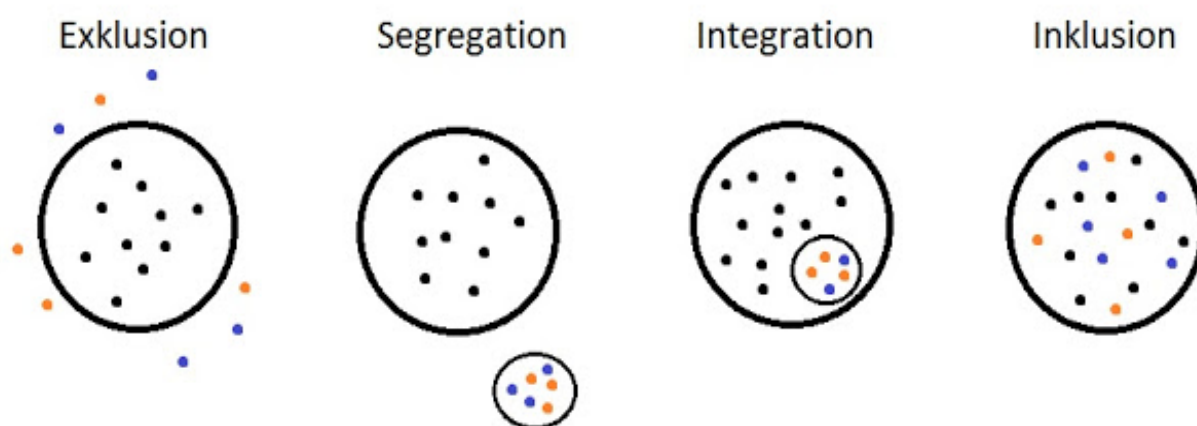


Рис. 1. Эксклюзия – Сегрегация – Интеграция – Инклюзия

Fig. 1. Exclusion – Segregation – Integration – Inclusion

¹⁹ Hillenbrand C. Wissenschaftstheoretische Fragestellungen // Hedderich, Biewer, Hollenweger, Markowitz

(Hrsg.) Handbuch Inklusion und Sonderpädagogik. – Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, 2016. – S. 49–54.



Базовые концепции инклюзивной западноевропейской педагогики. Наш анализ результатов психолого-педагогических исследований современных зарубежных педагогов и психологов позволяет выделить четыре базовых концепции интеграции/инклюзии детей и подростков в современное общество. К ним относятся: образовательно-деятельностная концепция интеграции Г. Фойзера, социально-экологическая концепция интеграции особых людей в общество А. Зандера, интеракционистская (коммуникативная) концепция интеграции людей с инвалидностью в общество Г. Райзера и антрополого-этическая концепция интеграции У. Хэберлина и О. Шпека. Остановимся на их краткой характеристике²⁰ [21–23].

Методологической базой образовательно-деятельностной концепции Г. Фойзера, основателя Бременской научно-педагогической школы, являются психологические идеи культурно-исторической психологии Л. С. Выготского и его учеников. Не случайно эту концепцию, известную как Бременская (психологическая) модель интеграции (инклюзии), часто обозначают как инклюзивная дидактика, ориентированная на логику развития человека²¹. Г. Фойзер в своих исследованиях сущности социальных и психологических основ общей и специальной педагогики считает необходимым обращение к диалектическому методу,

рассматривая педагогическое явление во всех его взаимосвязях и зависимостях, понимая социальную практику как реальную детерминанту изменений в личностном и психическом развитии воспитанника. Значительное место в данной концепции занимают понятия «автономность», «критическая зрелость» и др.²²

Главный пафос концепции Г. Фойзера, получившей на Западе значительное признание и распространение в течение 30 лет, заключается в рассмотрении сущности индивидуального психического развития в рамках конкретных условий жизни ребенка. В ней подчеркиваются социальные истоки развития индивидуальной психики, особая значимость внешней среды, организации кооперативной, совместной деятельности, имеющей общий предмет активности. Понимая кооперацию, сотрудничество как базовое качество человеческого бытия, Г. Фойзер считает, что без совместной деятельности ребенок не сможет стать самим собой и существовать как человек общественный, культурный. Простая кооперация как распределенная деятельность в идеальной форме представлена в виде коллектива, где каждый равноправен и самодостаточно. Г. Фойзер обращает особое внимание на факт развития самой общности, деятельность которой должна иметь как субъективную, так и социально-культурную, общественную значи-

²⁰ Reiser H. Wege und Irrwege zur Integration // Sander A., Raith P. (Hrsg.): Integration und Sonderpädagogik. – München, 2002. – 256 s.; Speck O. Menschen mit geistiger Behinderung. Ein Lehrbuch zur Erziehung und Bildung. – 10. Auflage. – München, 2004. – 186 s.; Feuser G. Zurendlosen Geschichte der Verweigerung uneingeschränkter Teilhabe an Bildung – durch die Geistigbehindert-Macher und Kolonisatoren // Fischer, Markowitz (Hrsg.) Inklusion im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung. – Stuttgart: Kohlhammer Verlag, 2016. – S. 31–73; Jantzen W. (Hrsg.) Jeder Mensch kann lernen – Perspektiven einer kulturhistorischen (Behinderten) –

Paedagogik. (Beitraege zur Heil-und-sonderpaedagogik). – Hamburg, 2010. – 148 s.; Helrung Ch. Inklusion von Kindern mit Behinderung als sozialrechtlicher Anspruch. – Wiesbaden: Springer Verlag, 2016. – 336 s.; Feyerer E. Inklusion als Chance für Sonderschulen. Heilpädagogik, 2011, vol. 54 (1), pp. 14–20.

²¹ Feuser G., Kutscher J. (Hrsg.). Entwicklung und Lernen. Enzyklopädisches Handbuch der Behindertenpädagogik. – Band 7. – München: Kohlhammer Verlag, 2013. – 362 s.

²² Там же.



мость для всех ее участников – детей и взрослых. Речь при этом идет не просто о толерантности по отношению к участникам, отличающимся от других, но о полном признании идентичности, неповторимости, уникальности каждого. И здесь особая роль принадлежит позиции ассистента, тьютора для ребенка с ограниченными возможностями развития, который может действовать не только в зоне своего актуального, но и ближайшего развития с помощью взрослого. Для достижения интеграции учащихся с разными возможностями развития необходима кооперация не только самих учащихся в деятельности, но и объединение усилий в общей активности взрослых – учителей, воспитателей, родителей. Признаком удавшейся интеграции детей является взаимное принятие и признание взрослых как равных партнеров.

По сути интеграция представляет собой одновременно и процесс (путь), и цель (продукт). Для снятия различия между этими представлениями важно иметь в виду разные качества кооперативной деятельности на пути к цели. Кооперация достигается не сразу и не без внешней помощи, т. е. она постоянно развивается в своем качестве. Главным предметом кооперации является совместный предмет, который может представлять собой часть реальности, имеющей определенные предметные, пространственно-временные характеристики. Дети из разных социальных слоев, разных возможностей здоровья, культурных, национальных жизненных контекстов включаются в общей деятельности в решение актуальной проблемы реальности.

Опираясь на положения теории Л. С. Выготского о тождественной логике развития нормальных детей и детей с проблемами, обусловленности индивидуального развития социальными контекстами, о развитии детей в совместной деятельности на базе имеющихся

психических особенностей (задатков), Г. Фойзер считает, что выделение, разобщение индивидов осложняет их развитие и лишает их многих жизненных шансов. Апеллируя к деятельностной характеристике процесса учения, где важнейшим компонентом являются учебные действия, Г. Фойзер выделяет объективную и субъективную сторону совместной деятельности. Объективная сторона представляет собой способности или умения участников компетентно действовать с определенным предметным содержанием как частью человеческой культуры. Субъективная сторона деятельности определяется индивидуальными характеристиками, способностями каждого участника, его специфической биографией, зонами актуального и ближайшего развития. Общее содержание совместной деятельности немецкий ученый сравнивает со стволом дерева, корни которого питаются идеями гуманитарных наук, а ветви, различные по высоте, представляют собой разнообразные по уровню сложности индивидуализированные учебные цели.

Психологическая теория интеграции получила свою практическую реализацию в виде Бременской модели интегративного (инклюзивного) образования в детских садах и школах федеральной земли Бремен уже с 2008 г. Основной технологией организации социального (образовательного, культурного) процесса являются *проекты*. Они дают возможность всем участникам работать в рамках общей проблематики, но с разным конкретным содержанием. Таким образом, обеспечивается возможность свободного определения и выбора каждым участником характера и степени участия в совместной деятельности, а также индивидуального поведения. В качестве базовых тезисов образовательно-деятельностной концепции интеграции высту-



пают следующие: создание общего культурного пространства совместной жизни и образования, восстановление нарушенных социальных связей, отказ от всякого исключения и выделения участников, опора на логику развития человека, приобщение к общему содержанию с учетом конкретной ситуации жизни, изменения в характере социально-педагогического сопровождения и смена фаз кооперации и индивидуализации.

В деятельностной концепции особая роль принадлежит установке сотрудников учреждения не на патологические структуры в личности и деятельности особых людей, а на раскрытие и формирование новых деятельностных структур, умений самоконтроля. Речь идет не о выделении людей с инвалидностью и подчеркивании их особенностей, а об апеллировании к общим основам человеческого развития и образования.

Г. Фойзер, анализируя тенденции развития современной коррекционной (специальной) педагогики, постоянно подчеркивает необходимость сближения ее с общей, выстраивания общей педагогической концепции развития всех детей на основе субъектно-ориентированного, кооперативно-деятельностного подходов в рамках конкретной образовательной практики. При этом он отмечает, что принцип инклюзии нельзя осуществить при сохранении традиционных, авторитарных способов организации образовательного процесса, сохранении разных типов школ или внешнем преобразовании (переименовании) специальных учреждений в специальные центры содействия развитию или в школы-мастерские [1; 7; 12; 16]. Интересными являются также высказывания Г. Фойзера по поводу подготовки педагогических кадров, способных работать в инклюзивной школе. Немецкий ученый, являющийся автором и реформатором образовательной практики в Гер-

мании в направлении реализации принципа интеграции (инклюзии), справедливо утверждает, что подготовить учителя к инклюзивному образованию невозможно путем «специализации в инклюзии». Профессиональное педагогическое образование должно быть само организовано по принципу инклюзии, на общем образовательном содержании в активных формах профессионально-образовательной деятельности. Это новая образовательная культура, и она может быть сформирована только со стороны ее «субъектного присвоения». В целом, образовательно-деятельностная концепция интеграции в значительной степени ориентирована на когнитивное развитие всех участников, обеспечение возможностей каждого через активность в рамках общего содержания стимулировать развитие психических познавательных процессов, способностей управления поведением, концентрации внимания и т. д. Вместе с тем роль жизненного мира участников образовательного процесса как одного из важнейших источников культурного содержания в этой концепции явно не учитывается.

Интеракционистская (коммуникативная) концепция интеграции людей с инвалидностью в общество Г. Райзера представляет собой промежуточный вариант между образовательно-деятельностной и социально-экологической концепциями интеграции людей с особыми потребностями в общество. Её основатель, профессор Гессенского университета Г. Райзер, в философской-методологической части своей концепции интеграции детей с особыми потребностями базируется на идеях экзистенциально-диалоговой философии М. Бубера, который понимает воспитание как особый диалогический процесс духовной связи, ответственного отношения друг к



другу взрослого и ребенка как процесс межличностного становления в условиях доверия²³. Психологическую базу педагогической концепции интеграции Г. Райзера составляют идеи психоаналитической психологии в ее интеракционистском варианте (Р. Коон). Известный швейцарский ученый, психолог Р. Коон, предложила свое понимание сущности человека, автономия и своеобразие которого зависят от характера отношений с окружающей средой. Предложенная Р. Коон методика работы с группой с учетом принципа динамического баланса между каждым участником, всей группой, содержанием и средой активно используется в рамках педагогической концепции интеграции Г. Райзера. Его главная теоретико-педагогическая идея заключается в рассмотрении процесса интеграции как единения разных субъектов на основе диалога. Речь идет не о разрешении противоречий в совместной деятельности, а о сближении и одновременно удалении (дистанцировании) участников. Г. Райзер предлагает свою модель взаимодействия, происходящего на четырех уровнях: интерпсихическом, интеракционистском, институциональном и общественном. Интерпсихический уровень интеграции касается преодоления противоречий внутри личности, которая должна осознать свои особенности, воспринять себя как нечто целое и научиться презентовать себя во вне. На интеракционистском уровне интеграция осуществляется между разными индивидами, которые включаются в совместные действия и учатся «социальному выравниванию», фиксации разных проявлений, противоречий и нахождению возможностей единения. Институциональный уровень интеграции характеризуется специальной организацией интеграционных процессов на базе определенных теоретических концепций,

использованием определенных реабилитационных технологий, в которые включаются все работники учреждения. Здесь важно обеспечение специальных материально-технических и кадровых условий интеграции людей с разными возможностями развития. Для общественного уровня интеграции характерно положительное отношение разных слоев общества к включению людей с проблемами в общественную жизнь. Речь идет в значительной степени о создании правового пространства для реального преодоления противоречий между желаниями индивида включиться в жизнь общества и традиционно существующими тенденциями дистанцироваться по отношению к людям с проблемами. Успешность интеграции зависит от взаимодействия всех четырех уровней. Например, процесс интеграции в учреждении не будет успешным, если он не подкреплен активным неформальным общением детей друг с другом и усилиями каждого индивида, связанными с изменениями внутри самой личности. Эффективность институциональных процессов интеграции зависит также от состояния нормативно-правовой базы отношения общества к инвалидам. Интеграция как выравнивание, как сближение и одновременное дистанцирование представляет собой сложный динамичный процесс. Здесь очень важен аспект углубления индивидуального, плюрализации общего, усиления многообразия. Не случайно многие современные западные исследователи рассматривают теорию интеграции в контексте теории многообразия. Социальная практика имеет дело с реальным многообразием членов общества и ставит перед собой задачу достижения баланса между равенством и различием, построения общности в многообразии. Рост плюрализма по-

²³ Buber M. Das dialogische Prinzip: Ich und Du. Zwischenmenschlichen. Zur Geschichte des dialogischen Prinzips. – Heidelberg: Gütersloher Verlag, 1999. – 320 s.

Zwischenmenschlichen. Zur Geschichte des dialogischen Prinzips. – Heidelberg: Gütersloher Verlag, 1999. – 320 s.



требностей, так называемой радикальной плюрализации общественной жизни, отражается в индивидуальной жизни каждого инвалида и делает задачу обеспечения равноправия в различии, многообразии достаточно сложной. Не случайно современные исследования инклюзивного плана обращены к разным параметрам интеграции: сближению, отграничению, сохранению различий и развитию общего (одинакового). При этом речь идет о становлении и развитии педагогики многообразия, педагогики гетерогенности (А. Пренгель, А. Гинц)²⁴, которые обращены к разным аспектам: гендерным, социальным, культурным.

В конце 1990-х гг. в инклюзивном дидактическом дискурсе на повестку дня выдвигается тезис об особой значимости субъективной проблематики в организации совместных учебных ситуаций. Выделяют различные степени интеграции в зависимости от разных типов совместных учебных ситуаций. Они могут иметь характер кооперативного взаимодействия, где все участники равноправны и действуют в рамках одного содержания. Учебные ситуации могут также иметь характер спонтанных встреч или служить определенным целям коммуникации. В этом случае они выступают как вспомогательные или поддерживающие процесс интеграции. Совместные учебные ситуации не обязательно должны иметь общее содержание. У участников учения должна быть реальная возможность дистанцирования, выхода из общей учебной ситуации и погружения в индивидуальное учение. В целом, анализ процесса становления инклюзивной дидактики за рубежом свидетельствует о

новом понимании сущности понятия «нарушение процесса обучения». В частности, вводится понятие «учебные трудности», которые могут выступать на уровне отставания в учении, повреждения его некоторых характеристик и нарушения всего процесса учения.

Социально-экологическая или социологическая концепция А. Зандера, профессора Саарского университета, обращена к социальной реальности и не связана с образовательной инклюзией²⁵. Здесь речь идет о диагностике жизненной ситуации ребенка в социуме. Социальное окружение ребенка или среда жизни рассматривается в системно-экологической концепции не как аддитивная совокупность различных факторов, а как их системное объединение. При этом имеется в виду одновременное влияние различных факторов, которые в свою очередь взаимодействуют друг с другом и образуют совокупность системного характера. Особое значение в концепции интеграции придается диагностическому изучению социального влияния среды на развитие ребенка с отклонениями. На начальном этапе диагностики первичным становится анализ специфического влияния различных социальных систем. Затем следует выявление значимых компонентов внутри системы, характера их взаимозависимости и взаимовлияния. Решающим условием для интеграции, по мнению А. Зандера, являются не изолированные и монокаузальные действия (взаимодействия) между ребенком, конкретными объектами и людьми, а комплексность связей и интерактивных взаимодействий между отдельными

²⁴ *Hinz A.* Inklusion im Bildungskontext: Begriffe und Ziele // Kroworsch, Susann (Hg.): Inklusion im deutschen Schulsystem. Barrieren und Lösungswege. – Berlin, 2014. – S. 15–25; *Bronfenbrenner U.* Ökologische Sozialisationsforschung // L. Kruse, C. F. Graumann, E. D. Lantermann (Hrsg.),

Ökologische Psychologie. Ein Handbuch in Schlüsselbegriffen. – Stuttgart: Verlag: Beltz PVU, 1996. – S. 73–79.

²⁵ *Haerberlin U.* Allgemeine Heilpaedagogik. – Bern 1998. – 237 s.; *Sander A.* Behinderungsbegriffe und ihre Konsequenzen für die Integration. – Munchen, 2003. – 136 s.



объектами и людьми внутри определенной (конкретной) жизненной сферы.

В качестве главного предмета исследования выступают протяженные во времени, повседневные социальные, культурные, пространственно-материальные контексты, в которых живут ребенок и его близкие. Социокультурный контекст понимается как совокупность различных систем, расположенных в виде концентрических окружностей (вставленных друг в друга коробок, матрешек) – микро-, мезо-, экзо-, макросистемы. В качестве важного социально-педагогического феномена рассматриваются субъективное переживание человеком с инвалидностью среды и особенности взаимодействия разных институциональных структур, в частности, плюрализм ценностей, комплексность влияний и автономность развития отдельного индивида. Значительный интерес в концепции интеграции А. Зандера представляет его диагностическая методика анализа взаимодействия ребенка и среды (Kind-Umfeld-Analyse). Предметом диагностического изучения в ней являются жизненная ситуация и социальный контекст, в которые погружен ребенок с ограниченными возможностями здоровья.

Ценностно-смысловые аспекты интеграции получили наибольшую разработку в русле *антрополого-этической концепции интеграции* О. Шпека, У. Хэберлина и др.²⁶ [8; 11; 23–25]. Опираясь на идеи философии экзистенциализма, ученые обращаются к такому понятию, как жизнь, понимаемому как абсолютное, бесконечное начало мира, постоянно меняющееся, познать которое можно только с

помощью интуиции, переживания. Существенным свойством жизни является неопределенность, непредсказуемость, свобода, развитие. В качестве основного понятия, которое характеризует внутреннее бытие человека, его индивидуальность выступает понятие «*ситуация*». Выделяют три типа ситуаций: *биографические, институциональные и социальные*. Специфическим в трактовке понятия «ситуация» в этой концепции является обращение к ее пространственно-временным и интерактивным характеристикам, в частности, выделение трех пар амбивалентных признаков: *телесности и перспективности, вещественности и пространственности, историчности и социальности*. Одна и та же ситуация может содержать разные значения в силу различий в физическом (телесном) состоянии субъекта. Оно варьирует между здоровьем и болезнью, нарушенным и нормальным развитием, мужчиной или женщиной, причем это отличие отражается на субъективном оценивании вещественного качества ситуации. Кроме того, восприятие ситуации всегда исходит из определенного места и под определенным углом зрения. Отсюда утверждение, что наше восприятие охватывает окружающее не полностью, а выборочно. При этом всегда имеется горизонт ситуаций, который не является застывшей, неподвижной границей восприятия, а представляет собой всегда временную границу, которая при ближайшем рассмотрении оказывается открытой и указывает впереди на новый горизонт.

Ситуации как конкретно заданное единство отношений «человек – окружающая среда» характеризуются также наличием симбиозной (неразрывной) связи с материальным

²⁶ Speck O. Menschen mit geistiger Behinderung. Ein Lehrbuch zue Erziehung und Bildung. – 10. Auflage. – Munchen, 2004. – 186 s.; The concept of a pilot project to provide independent living graduates of orphanages for mentally retarded children, social protection of the

population (accommodation support) in the first years after their release from institutions. Fund to support children in difficult life situation 2016. – URL: <http://bddi.ru/data/uploads/2016/dokument/o-proekte.pdf>



качеством их окружающего. Если феноменология говорит о том, что тело располагается в пространстве, то под этим подразумевается непосредственная привязанность телесного субъекта к пространственному и вещественному миру. При таком способе рассмотрения объективные особенности окружающего мира не могут функционировать сами по себе, быть отдельными от нашего восприятия. Они всегда внутри субъективно окрашенного восприятия действуют через телесно определяемый способ восприятия. В ограниченном мире представлений инвалида они (ситуации) являются «вещами». Они теснейшим образом связаны с возможностями переживания и опытом человека с инвалидностью. Открытость ситуаций вытекает, помимо перспективности, из их «временного характера». Телесный субъект направляет свои жизненные события (собственную биографию) в эту временную данность и одновременно открывает историческое становление во времени личностной неповторимости других и узнает о своей перспективности, воспринимаемой intersubjectively. Мы являемся частью истории другого человека, одновременно мы включаем других людей в свою биографию. Если события жизни рассматривать как постоянно переплетаемые части конкретных жизненных ситуаций, то можно предположить, что человеческая сущность имеет социальный характер. При этом обоснование данного ситуативного момента осуществляется с точки зрения телесности. Каждый человек, как телесный субъект, является «предметом опыта других», серьезно воспринимается извне, оценивается и совершает коммуникативные действия на уровне телесности. Отсюда следует, что все дальнейшее развитие жизненных событий, отражающее субъективную перспективность и восприятие отдельным человеком пространственно-вещественного качества окружающего мира,

изначально теснейшим образом связано с другими людьми. Такое обновленное понимание ситуаций, в которых выделяются телесность/перспективность, вещественность и пространственность раскрывает широкие перспективы для инклюзивной практики. Следует отметить также, что У. Хэберлин и О. Шпек выделяют типы ситуативных трудностей в интеграции: персональные, социальные и экологические. Многие ученые обозначают их как персональное, социальное и экологическое измерение процесса вхождения человека с инвалидностью в общество.

Заключение

Западноевропейская инклюзивная педагогика обнаруживает в своем развитии значительный плюрализм теоретико-методологических оснований. Они определены двумя доминирующими методологическими подходами: системно-экологическом и философско-антропологическом. Их развитие в течение нескольких последних десятилетий обнаруживает тенденцию к сближению и интеграции. Это находит свое отражение в становлении и развитии базовых концепций инклюзивной педагогики, представленной в виде кооперативно-деятельностной, социально-экологической, интеракционистской и философско-антропологической концепции. Свидетельством интегративной тенденции внутри инклюзивной педагогики является обновление трактовок педагогических понятий, в частности, вместо понятийного ряда «повреждение – отягощение – нарушение» вводится новый понятийный ряд: повреждение, активность и участие. Понятие педагогического сопровождения связывается с созданием персональных, социальных и экологических возможностей получения опыта самоопределяемой жизни человека с инвалидностью при условии его широкого участия в жизни общества. Обосновывается



новая классификация нарушений не по типам повреждения, а по характеру педагогического сопровождения. Появляются новые педагогические понятия типа «дети с потребностями в особой поддержке», «особые воспитательные потребности», «жизненная ситуация», «учебная ситуация» и др. В целом налицо тенденция формирования общей «совместимой» рамки

актуальных исследований, в частности, в отечественной теории и практике инклюзивного образования следует отметить появление антропологических и системно-экологических идей. В то же время имеет место активный интерес зарубежных исследователей к отечественному культурно-историческому и деятельностному подходам в инклюзивном педагогическом дискурсе.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. **Kronauer M.** Wer Inklusion möchte, darf über Exklusion nicht schweigen. Plädoyer für eine Erweiterung der Debatte // Jahrbuch für Pädagogik. – 2015. – Vol. 2015, № 1. – P. 147–158. DOI: https://doi.org/10.3726/267059_147
2. **Schmitt C.** Inklusion, Interkulturelle Öffnung, Diversity – Professionstheoretische Überlegungen zu einem kritisch-reflexiven Inklusionsverständnis // Zeitschrift Für Inklusion. – 2016. – Vol. 2. URL: <https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/365>
3. **Шеманов А. Ю.** Антропология инклюзии: автономия или аутентичность? // Обсерватория культуры. – 2014. – № 4. – С. 9–16.
4. **Алехина С. В., Вачков И. В.** Методологические подходы к психолого-педагогическому сопровождению инклюзивного процесса в образовании // Сибирский педагогический журнал. – 2014. – № 5. – С. 97–104.
5. **Коршунова О. В.** Теоретико-методологические основы инклюзии в образовании // Научно-методический электронный журнал Концепт. – 2016. – Т. 8. – С. 16–20.
6. **Фурьева Т. В.** Социальная инклюзия: теория и практика: монография. – Красноярск: Красноярский государственный педагогический университет им. В. П. Астафьева, 2017. – 280 с.
7. **Stichweh R.** Inklusion und Exklusion in der Weltgesellschaft – am Beispiel der Schule und des Erziehungssystems // Zeitschrift für Inklusion. – 2013. – Vol. 1. – URL: <https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/22>
8. **Liedke U.** Menschenbilder und Bilderverbot: eine Studie zum anthropologischen Diskurs in der Behindertenpädagogik. – Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, 2013. – 303 p. URL: <https://link.springer.com/content/pdf/bbm%3A978-3-658-14719-8%2F1.pdf>
9. **Löser J. M., Werning R.** Inklusion – allgegenwärtig, kontrovers, diffus? // Erziehungswissenschaft. – 2015. – Vol. 26, № 51. – S. 17–24 URL: http://www.pedocs.de/volltexte/2016/11567/pdf/Erziehungswissenschaft_2015_51_Loeser_Werning_Inklusion.pdf
10. **Moser I., Schneider R.** Diskussionsbeitrag zur Debatte der DGfE „Inklusion als Herausforderung für die Erziehungswissenschaft“ // Erziehungswissenschaft. – 2015. – Vol. 26, № 51. – S. 91–92. URL: http://www.pedocs.de/volltexte/2016/11579/pdf/Erziehungswissenschaft_2015_51_Moser_Schneider_Diskussionsbeitrag.pdf
11. **Textor A.** Einführung in die Inklusionspädagogik. – Bad Heilbrunn: Klinkhardts, 2015. – 219 s. URL: <http://sowiport.gesis.org/search/id/fis-bildung-1062605/Description#tabnav>
12. **Tscheke J.** Inklusive Didaktik – konstruktivistisch, entwicklungslogisch, themenzentriert-interaktionell // Zeitschrift für Inklusion. – 2015. – Vol. 4. URL: <https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/319>



13. **Ottersbach M., Platte A., Rosen L.** (Hrsg.) Soziale Ungleichheiten als Herausforderung für inklusive Bildung. – Wiesbaden: Springer, 2016. – 354 s. URL: <https://link.springer.com/book/10.1007/978-3-658-13494-5>
14. **Prengel A.** Zwischen Heterogenität und Hierarchie in der Bildung – Studien zur Unvollständigkeit der Demokratie // Bildung in der Demokratie II: Tendenzen – Diskurse – Praktiken / Hrsg. Ludwig L., u.a. – Opladen: Leske + Budrich, 2011. – S. 83–94. URL: <http://www.dgfe.de/service/publikationen.html>
15. **Trescher H.** Inklusion. Zur Dekonstruktion von Diskursteilhabebarrrieren im Kontext von Freizeit und Migration. – Wiesbaden: Springer, 2015. – 340 s. URL: <http://www.springer.com/de/book/9783658095871>
16. **Winkler M.** Inklusion – die vergessene Dimension // Jugendhilfe. – 2015. – Vol. 53, № 1. – P. 5–13. URL: <http://sowiport.gesis.org/search/id/fis-bildung-1067658>
17. **Boger M.-A.** Theorien der Inklusion – eine Übersicht // Zeitschrift Für Inklusion. – 2017. – Vol. 1. – URL: <https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/413/317>
18. **Kastl J. M.** Inklusion und Integration–oder: Ist Inklusion Menschenrecht oder eine pädagogische Ideologie? Soziologische Thesen // Friedrichshainer Kolloquien. – 2012. – Vol. 16. – S. 2012. URL: http://www.imew.de/fileadmin/Dokumente/Volltexte/FriedrichshainerKolloquien/Kastl_Inklusion_und_Integration_IMEW_Okt2012_END.pdf
19. **Simon T.** Die Suche nach dem Wesen einer Diagnostik zur Unterstützung schulischer Inklusion // Zeitschrift für Inklusion. – 2015. – Vol. 3. URL: <https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/304>
20. **Sturm T.** Praxeologische Unterrichtsforschung und ihr Beitrag zu inklusivem Unterricht // Zeitschrift für Inklusion. – 2012. – Vol. 1. URL: <https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/65>
21. **Baerming S.** Kritische Erziehungswissenschaft und Inklusionspädagogik? // Zeitschrift für Inklusion. – 2015. – Vol. 3. – URL: <https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/300>
22. **Feyerer E.** Der Umgang mit besonderen Bedürfnissen im Bildungswesen // Zeitschrift für Inklusion. – 2012. – № 4. URL: <http://bidok.uibk.ac.at/library/inkl-04-12-feyerer-beduerfnisse.html>
23. **Harant M.** Der Inklusionsbegriff im Spannungsfeld pädagogischer ‘Mindsets’ // Pädagogische Korrespondenz. – 2016. – № 54. – S. 37–57. URL: <http://www.budrich-journals.de/index.php/pk/issue/view/1915>



DOI: [10.15293/2226-3365.1706.10](https://doi.org/10.15293/2226-3365.1706.10)

Tatiana Vasilievna Furyaeva, Doctor of Pedagogical Sciences,
Professor, V. P. Astafev Krasnoyarsk State Pedagogical University,
Krasnoyarsk, Russian Federation.
ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-7709-1102>
E-mail: tat.fur130@mail.ru

Inclusive education: Theoretical and methodological discourse (an international review)

Abstract

Introduction. *The article addresses the problem of developing theoretical and methodological bases of inclusive education. The purpose of this comparative study is to reveal the essence, trends and concepts of foreign inclusive education.*

Materials and Methods. *The methodology is based on the ideas of Russian comparative education studies, implementing descriptive, explanatory and predictive function education theory, as well as, learner-centered, activity-based, and cultural-historical approaches. The author used the methods of phenomenological description, interpretation, comparison, inductive, hypothetical-inductive, problem-based and comparative analysis of the works of leading educators and researchers, as well as, and educational documents and reports of various levels for the previous twenty years.*

Results. *The author ascertained theoretical and methodological framework of inclusive discourse in the form of two dominant methodological approaches: systemic-ecological and philosophical person-centered. Four basic educational concepts of integrating children with special needs into society (educational activity-based, social-ecological, interactive, anthropological and ethical) are characterized. The author clarifies the essence of new interpretations of educational notions and illustrates the main concepts of inclusive education.*

Conclusions. *The author substantiates a significant reorientation in the interpretation of leading educational concepts, traces the evolution in the development of inclusive education, in which the concepts of damage and violation are being by activity and participation. Four concepts of integrating children with special education needs into society identified and introduced by the author indicate the multiconceptual nature of foreign educational theory, the trend towards their convergence within the framework of such leading methodological approaches as systemic-ecological and philosophical-anthropological.*

Keywords

Integration; Inclusion; Systemic-ecological approach; Philosophical-anthropological approach; Concept of integration; Classification of violations; Educational support; Special educational needs; Life situation

Acknowledgements

The reported study was funded by Krasnoyarsk Territory Fund for Support of Scientific and Technical Activity, project No. 15/17 "Humanitarian technologies of work with children and young people with risk of social exclusion"



REFERENCES

1. Kronauer M. Who wants inclusion, not to remain silent about exclusion. Plea for an extension of the debate. *Jahrbuch für Pädagogik*, 2015, vol. 2015, no. 1, pp. 147–158. (In German) DOI: https://doi.org/10.3726/267059_147
2. Schmitt C. Inclusion, intercultural Opening, Diversity – profession-theoretical Considerations a critical-reflexive inclusion, understanding. *Zeitschrift für Inklusion*, 2016, vol. 2. (In German) URL: <https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/365>
3. Shemanov A. Y. Anthropology of Inclusion: Autonomy or Authenticity? *Observatory of Culture*, 2014, no. 4, pp. 9–16. (In Russian) URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=22135148>
4. Alekhina S. V., Vachkov I. V. Methodological approaches to psychological and pedagogical support of inclusive education. *Siberian Pedagogical Journal*, 2014, no. 5, pp. 97–104. (In Russian) URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=22456251>
5. Korshunova O. V. Theoretical and methodological foundations of inclusion in education. *Scientific-Methodical Electronic Journal Concept*, 2016, vol. 8, pp. 16–20. (In Russian) URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=25818344>
6. Furyaeva T. V. *Social inclusion: theory and practice*. Monograph. Krasnoyarsk, Astafyev Krasnoyarsk State Pedagogical University Publ., 2017, 280 p. (In Russian) URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=29026735>
7. Stichweh R. Inclusion and exclusion in world society – the example of the school and of the education system. *Zeitschrift für Inklusion*, 2013, vol. 1. (In German) URL: <https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/22>
8. Liedke U. *People images and pictures of ban: A study of the anthropological discourse in the disabled pedagogy*. Bad Heilbrunn, Julius Klinkhardt Publ., 2013, 303 p. (In German) URL: <https://link.springer.com/content/pdf/bbm%3A978-3-658-14719-8%2F1.pdf>
9. Löser J. M., Werning R. Inclusion – pervasive, controversial, diffuse? *Erziehungswissenschaft*, 2015, vol. 26, no. 51, pp. 17–24. (In German) URL: http://www.pedocs.de/volltexte/2016/11567/pdf/Erziehungswissenschaft_2015_51_Loeser_Werning_Inklusion.pdf
10. Moser I., Schneider R. Discussion contribution to the debate of the DGfE "inclusion as a challenge for the science of education". *Erziehungswissenschaft*, 2015, vol. 26, no. 51, pp. 91–92. (In German) URL: http://www.pedocs.de/volltexte/2016/11579/pdf/Erziehungswissenschaft_2015_51_Moser_Schneider_Diskussionsbeitrag.pdf
11. Textor A. *Introduction to inclusive education*. Bad Heilbrunn, Klinkhardts Publ., 2015, 219 p. (In German) URL: <http://sowiport.gesis.org/search/id/fis-bildung-1062605/Description#tabnav>
12. Tscheke J. Including the didactic – constructivist, development, logical, theme-centered-interactively. *Zeitschrift für Inklusion*, 2015, vol. 4. (In German) URL: <https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/319>
13. Ottersbach M., Platte A., Rosen L. (Eds.) *Perspectives on inclusive education and social inequalities*. Wiesbaden, Springer Publ., 2016, 354 p. (In German) URL: <https://link.springer.com/book/10.1007/978-3-658-13494-5>
14. Prengel A. Between heterogeneity and hierarchy in the education studies Unvollend of the democracy. *Bildung in der Demokratie II: Tendenzen – Diskurse – Praktiken..* (Eds.) Ludwig L. et al. Opladen, Leske + Budrich Publ., 2011, pp. 83–94. (In German) URL: <http://www.dgfe.de/service/publikationen.html>



15. Trescher H. *Inclusion. The deconstruction of the discourse of part of barriers in the context of leisure and Migration*. Wiesbaden, Springer Publ., 2015, 340 p. (In German) URL: <http://www.springer.com/de/book/9783658095871>
16. Winkler M. Inclusion – the forgotten Dimension. *Jugendhilfe*, 2015, vol. 53, no. 1, pp. 5–13. (In German) URL: <http://sowiport.gesis.org/search/id/fis-bildung-1067658>
17. Boger M.-A. Theorien der Inklusion – eine Übersicht. *Zeitschrift Für Inklusion*, 2017, vol. 1. (In German) URL: <https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/413/317>
18. Kastl J.-M. Inclusion and Integration – or: Is "inclusion" of human rights or an educational ideology? *Friedrichshainer Kolloquien*, 2012, vol. 16, pp. 2012. (In German) URL: http://www.imew.de/fileadmin/Dokumente/Volltexte/FriedrichshainerKolloquien/Kastl_Inklusion_und_Integration_IMEW_Okt2012_END.pdf
19. Simon T. The search for the essence of a diagnosis to support school inclusion. *Zeitschrift für Inklusion*, 2015, vol. 3. (In German) URL: <https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/304>
20. Sturm T. Praxeological research on Teaching and its contribution to inclusive education. *Zeitschrift für Inklusion*, 2012, vol. 1. (In German) URL: <https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/65>
21. Baerming P. Critical education and inclusive education? *Zeitschrift für Inklusion*, 2015, vol. 3. (In German) URL: <https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/300>
22. Feyerer E. Dealing with special needs in education. *Zeitschrift für Inklusion*, 2012, no. 4. (In German) URL: <http://bidok.uibk.ac.at/library/inkl-04-12-feyerer-beduerfnisse.html>
23. Harant M. The inclusion of the term in the field of tension of pedagogical “Mindsets”. *Pädagogische Korrespondenz*, 2016, no. 54, pp. 37–57. (In German) URL: <http://www.budrich-journals.de/index.php/pk/issue/view/1915>

Submitted: 30 September 2017 Accepted: 03 November 2017 Published: 30 December 2017



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).



© В. В. Лыгденова, О. Б. Дашинамжилов

DOI: [10.15293/2226-3365.1706.11](https://doi.org/10.15293/2226-3365.1706.11)

УДК 930 + 314

МИГРАЦИЯ НАСЕЛЕНИЯ В ГОРОДСКИХ ПОСЕЛЕНИЯХ ЗАПАДНОЙ СИБИРИ В 1980-е гг.*

В. В. Лыгденова, О. Б. Дашинамжилов (Новосибирск, Россия)

Проблема и цель. Актуальность исследования обусловлена необходимостью изучения пространственных перемещений населения в городах Западной Сибири в контексте формирования крупнейшего в стране нефтегазового комплекса и трансформации межреспубликанских миграционных потоков в СССР с середины 1970-х гг. Ставится цель – показать влияние миграций на динамику урбанизационного перехода в Западной Сибири.

Методология. В статье использована методология, предложенная российским исследователем А. С. Сенявским, в основе которой лежит теория урбанизационного перехода, выделяются ее экстенсивная и интенсивная фазы. Последняя характеризуется уменьшением масштабов роста численности и удельного веса городского населения, снижением размеров миграций из сел и ростом значения межгородских переселений, сокращением количества административных преобразований и опережающим ростом населения в наиболее крупных городских населенных пунктах и агломерациях. В статье последовательно анализируются особенности интенсивной фазы урбанизации в Западной Сибири в 1980-е гг.

Результаты. В соответствии с целью и проблемой исследования с учетом исторического контекста произведен анализ источниковых данных о числовых показателях миграций по Западной Сибири в целом за весь рассматриваемый период, отдельным административным образованиям и категориям городских поселений, что позволило выявить особенности урбанизационного перехода в экономическом районе.

Заключение. В работе исследованы многие ранее неизученные аспекты миграционного движения населения в городах в 1980-е гг. Сделаны следующие выводы: в противоположность РСФСР, где трансформация направлений пространственных перемещений населения не привела к повышению положительного сальдо миграций городов (из-за сокращения оттока из сельской местности), в Западной Сибири, единственном экономическом районе республики, объемы миграций в городские поселения увеличились. Благодаря формированию ЗСНГК повысилась миграционная привлекательность западносибирских городов, что позволило им компенсировать сокращение оттока из сельской местности за счет внешних источников. Также произошла

*Исследование выполнено за счет гранта Российского научного фонда (проект № 14-50-00036).

Лыгденова Виктория Васильевна – кандидат философских наук, научный сотрудник, отдел этнографии, Институт археологии и этнографии СО РАН.

E-mail: victoria.lygdenova@gmail.com

Дашинамжилов Одон Борисович – кандидат исторических наук, научный сотрудник, сектор историко-демографических исследований, Институт истории СО РАН.

E-mail: odon@bk.ru



трансформация миграционных потоков по категориям городских поселений. В итоге, это повлияло на развитие урбанизационного перехода в Западной Сибири – среднегодовые темпы роста численности горожан не уменьшились, а возросли, увеличилась доля средних и малых городов в городском населении.

Ключевые слова: миграции; урбанизация; городское население; Западная Сибирь; демографическое развитие; историческая демография; этническая демография; история Сибири.

Постановка проблемы

К концу советского периода в демографическом развитии РСФСР преобладали несколько тенденций: снижались темпы роста доли и численности городского населения, интенсивность градообразований, масштабы сельско-городских миграций. Если раньше прирост всего населения Российской Федерации за счет пространственных перемещений был отрицательным, то уже с середины 1970-х гг. республика начинает привлекать больше населения, чем отдавать его, в 1980-е гг. миграционный приток из других национально-территориальных образований Советского Союза усилился. В связи с этим представляется интересным на конкретном историческом примере проанализировать особенности миграций населения и выявить их роль в пополнении городских контингентов в указанных хронологических рамках. В работе используется методология, предложенная российским исследователем А. С. Сенявским, в основе которой лежит теория урбанизационного перехода, и выделяются ее экстенсивная и интенсивная фазы¹. Особую актуальность исследованию придает характер

социально-экономического развития Западной Сибири, где формирование нефтегазового комплекса вышло на свою завершающую фазу.

Первыми к изучению миграционных процессов в 1980-е гг. в советское время приступили экономисты и демографы. В работах Ж. А. Зайончковской², Д. Д. Москвина³, В. И. Переведенцева⁴, Л. Л. Рыбаковского⁵ в общих чертах рассмотрены основные тенденции пространственных перемещений, выявлены обобщенные числовые показатели миграций, их территориальная специфика. Отдельные аспекты механического движения населения в восточных районах РСФСР проанализированы в трудах С. В. Соболевой⁶ и Л. В. Корель⁷.

Несмотря на актуальность и важность изучения представленной проблематики историко-демографические исследования 1980-х гг. ограничиваются отдельными работами, в которых обзорно описаны основные тенденции миграций данного периода по стране в целом. Среди них прежде всего следует выделить коллективную монографию «Население СССР за 70 лет» (М., 1988). В постсоветское время в

¹ Сенявский А. С. Урбанизация России в XX веке: роль в историческом процессе. – М.: Наука, 2003. – 288 с.

² Зайончковская Ж.А. Зачем и как прогнозировать миграцию // Поиск ведут демографы. Сб. науч. тр. – М.: Изд-во «Мысль», 1985. – С. 88–96.

³ Москвин Д. Д. Население СССР: вопросы миграции (экономико-статистический обзор тенденций 60-х – 80-х гг.). – М.: Наука, 1991. – 160 с.

⁴ Переведенцев В. И. Молодежь и социально-демографические проблемы СССР. – М.: Наука, 1990. – 152 с.

⁵ Рыбаковский Л. Л. Миграция населения: прогнозы, факторы, политика. – М.: Наука, 1987. – 199 с.

⁶ Соболева С. В., Штейнберг В. Е. Демографическая ситуация и воспроизводство населения Сибири // Проблемы демографического развития Сибири и Дальнего Востока. Сб. науч. тр. – Новосибирск: ИЭиОПП СО АН СССР, 1991. – С. 3–26; Социально-экономическое развитие сибирского села. – Новосибирск: Наука, 1987. – 448 с.

⁷ Корель Л. В., Тапилина В. С. О роли жилищного фактора в территориальном перераспределении населения // Демографическое развитие Сибири (прикладной и теоретический аспекты исследования). – Новосибирск: ИЭиОПП СО АН СССР, 1987. – С. 56–68.



связи с расширением доступа к архивным источникам количество исторических исследований численности, воспроизводства и механического движения населения выросло. Вместе с тем демографическим процессам последнего десятилетия существования СССР по-прежнему не уделялось должного внимания. В центре внимания историков оказался период с конца XIX в. и до второй половины XX в., наполненный общественными и военно-политическими потрясениями, масштабными социальными и экономическими катаклизмами⁸. Краткий обзор основных тенденций миграций этого периода в России осуществлен в третьем томе коллективной монографии «Население России в XX веке» (М., 2011). Некоторые аспекты пространственных перемещений в восточных районах в 1980-е гг. затрагивались в трудах Н. Я. Гущина, в нескольких коллективных монографиях и статьях⁹ [1; 2, с. 150–154; 3, с. 67–71; 4, с. 97–113].

Вышло несколько как иностранных, так и отечественных научных трудов, в которых рассматривались различные аспекты пространственных перемещений населения Сибири [5, р. 1; 6, р. 124–129; 7, р. 63–67; 8, р. 110–117; 9, р. 128–142; 10, р. 264–276; 11, р. 83–85; 12, р. 1939–1955; 13, р. 73–78; 14, р. 369–374; 15, р. 436–448; 16, р. 189–209]. В трудах зарубежных исследователей проблемы миграции и урбанизации в России, в том числе на Севере Си-

бири, рассматривались в работах Т. Хелениака, Т. П. Гербера, Р. Ортунга, К. Риессер, М. Маккина, Д. Леона, П. Витебски, Й. Хабека, Л. Броза, Г. Фондаль, К. Хейкилла, П. Швайцера и др. [17, pp. 1–13; 18, pp. 152–169; 19, pp. 341–368; 20, pp. 193–214; 21, pp. 119–129; 22, pp. 552–570; 23, pp. 439–455; 24, pp. 518–530; 25, pp. 61–86; 26, pp. 165–178]. В названных работах преимущественно рассматриваются проблемы мигрантов и миграции населения России в различных аспектах социальной антропологии, демографии, культурологии, социологии, геополитики.

Таким образом, ученые смогли расширить знания о демографическом развитии городских поселений в историческом ключе. В то же время ретроспективному анализу механического движения населения во второй половине XX в., особенно в 1980-е гг., придавалось меньше значения. Именно поэтому по сей день многие вопросы демографии городов востока России остались неизученными. Уже назрела необходимость в проведении конкретно-исторического исследования, в котором было бы исследовано влияние миграций на процесс формирования городского населения в Западной Сибири в этот период.

Методология исследования

Методологической базой проекта стала теория урбанизационного перехода в интер-

⁸ Зверев В. А. Региональные условия воспроизводства крестьянских поколений в Сибири (1861 – 1917 гг.): уч. пос. – Новосибирск: Изд-во НГПУ, 1998. – 92 с; Исупов В. А. Главный ресурс Победы. Людской потенциал Западной Сибири в годы Второй мировой войны (1939–1945 гг.). – Новосибирск: Изд-во «Сова», 2008. – 378 с; Жиромская В. Б. Основные тенденции демографического развития России в XX веке. – М.: Кучково поле; Союз семей военнослужащих России, 2012. – 320 с.

⁹ Гущин Н. Я. Население Сибири в XX веке: основные тенденции и катаклизмы в развитии. – Новосибирск: Изд-во СО РАН, 1995. – 82 с; Гущин Н. Я. Тенденции демографического развития Сибири в 60–80-х гг. // Демографическое развитие Сибири. 30 – 80-е гг. (Исторический опыт и современные проблемы). Сб. науч. тр. – Новосибирск: Изд-во СО РАН, 1991. – 181 с; Население Западной Сибири в XX веке. – Новосибирск: Изд-во СО РАН, 1997. – 170 с; Миграции населения Азиатской России: конец XIX – начало XXI вв. – Новосибирск: Параллель, 2011. – 404 с.



претации российского исследователя А. С. Сенявского. Урбанизационный переход в узком смысле определяет тот момент, когда доля городского населения может перешагнуть порог в 50 % от численности всего населения. В России он произошел в 1958 г. (в СССР в 1961 г.). Согласно А. С. Сенявскому, урбанизация условно делилась на две стадии: экстенсивную и интенсивную. Граница между ними определялась моментом относительной стабилизации миграционного процесса между городом и деревней. Экстенсивная стадия урбанизационного перехода в демографическом смысле характеризовалась массовыми перемещениями населения из села в город, высокими темпами роста численности городов, прежде всего малых и средних, количества и удельного веса городского населения, масштабными административными преобразованиями сельских населенных пунктов в городские. Для интенсивной стадии присущи снижение масштабов повышения численности и удельного веса городского населения, сокращение размеров миграций из сел и увеличение доли межгородских перемещений, уменьшение количества административных преобразований и опережающий рост городских контингентов в наиболее крупных населенных пунктах и агломерациях.

В 1950-е гг. урбанизация постепенно начинает переходить в интенсивную стадию. Со второй половины XX в. и вплоть до конца 1980-х гг. она шла более последовательно. На этом историческом этапе России удалось избежать крупных социальных катаклизмов, а показатели ее социально-экономического роста были плавными и менее скачкообразными. В то же время развитие зауральских районов страны, Западной Сибири в частности, отличалось от общероссийских тенденций. С середины 1960-х гг. здесь началось активное осво-

ение природных ресурсов. Возникла необходимость в формировании новых индустриальных центров, производственной и социальной инфраструктуры. Это означало также необходимость переброски значительных масс населения в осваиваемые районы.

В связи с этим урбанизация в Западной Сибири подверглась определенной коррекции. Применение теоретической концепции А. С. Сенявского дает возможность на конкретном примере выявить принципиальные особенности интенсивной фазы урбанизации, демографического развития городских поселений и миграционных процессов, в частности в рассматриваемый период. Выявленные отклонения от принятой теории позволят дополнить ее структурную схему новыми положениями, учитывающими большее разнообразие внешних и внутренних факторов.

Успешное осуществление целей и задач проекта предполагает использование в тесной взаимосвязи статистических и математических методов. С помощью специальных методов исторического познания: историко-генетического и историко-сравнительного будут обобщены и сгруппированы в историческом контексте данные, которые планируется собрать при использовании демографических методов и выявлены причинно-следственные связи между ними. Сведения, полученные на основе исторических методов, позволят определить особенности пространственных перемещений населения в интенсивной фазе урбанизации в Западной Сибири в 1980-е гг.

Результаты исследования

Рассмотрим тенденции миграционных процессов в городских поселениях РСФСР в целом. Исследовательский анализ подтверждает, что в 1960–1980-е гг. происходило медленное, но все же неуклонное снижение среднегодовых темпов роста численности городских



жителей в Российской Федерации. Так, если в 1959–1970-е гг. они составляли 2,5 %, в 1970–1979 гг. – 1,8 %, то в 1979–1989 гг. – только 1,3 %. Исторические закономерности привели к снижению объемов миграций в города и п. г. т. и сокращению количества административных преобразований сельских населенных пунктов.

Одновременно с этим снизилась роль механического прироста в пополнении контингентов горожан. В 1959–1969-е гг. в РСФСР как в относительном (15,7 ‰), так и абсолютном размерах механический прирост значительно превысил естественный. В 1970–1978-е гг. механический прирост снизился до 11 ‰. В 1979–1989-е гг. его вклад в увеличение численности горожан существенно сократился (до 6,6 ‰) и почти сравнялся с естественным приростом. В процессе урбанизации последовательно менялись роли механического и естественного приростов в количественном пополнении городских контингентов. В РСФСР значение пространственных перемещений непрерывно уменьшалось, и долевое соотношение между ними и естественным приростом постепенно смещалось в пользу последнего (в 1960-е гг. – 1,7; 1970-е гг. – 1,6; в 1980-е гг. – 1,1).

В 1980-е гг. почти на всем протяжении рассматриваемого периода в миграционных процессах укреплялись тенденции, возникшие в середине предшествующего десятилетия. Продолжали расти вплоть до 1986 г. размеры притока населения в Российскую Федерацию, сокращались миграционные потери сельского населения. Снижались объемы не только село-городских, но межгородских миграций (при увеличении доли последних)¹⁰ [32, с. 509].

Резкое снижение оттока населения из РСФСР в другие союзные республики в середине 1970-х гг., как ни странно, не привело к

существенному росту миграций в города. Согласно мнению некоторых ученых происходило это из-за истощения демографического потенциала сельской местности. Подобное явление действительно имело место, однако здесь следует учитывать некоторые особенности трансформации возрастного состава сельчан. Так, за 1970–1979 гг. при последовательном старении и увеличении среднего возраста сельских жителей в РСФСР количество лиц в когортах 15–29 лет, доля которых среди мигрантов достигает 60 %, даже увеличилась.

Из этого следует, что снижение притока населения произошло из-за сокращения переселенческой активности сельских жителей, что подтверждают и данные текущего учета населения. С одной стороны, благодаря целенаправленной политике государства материальное благосостояние сельчан и социально-бытовая инфраструктура деревни последовательно улучшались. В 1970-е гг. различия в заработной плате в промышленности, сконцентрированной преимущественно в городах, и сельском хозяйстве уменьшились. Так, если в 1970 г. зарплата рабочих и служащих сельского хозяйства (без колхозников) в РСФСР составляла 76,3 % от оплаты труда в промышленности, в 1975 г. – 80,2 %, то в 1978 г. – 83,4 %.

С другой стороны, в политике государственных органов на фоне снижения темпов роста экономики и промышленного производства (которое само по себе снижает потребность в трудовых ресурсах) все большее внимание уделялось повышению интенсификации производства. На XXV съезде партии в 1976 г. были поставлены задачи повышения производительности труда, улучшения использования трудовых ресурсов, ускорения

¹⁰ Демографический ежегодник СССР. – М.: Финансы и статистика, 1990. – С. 509.



темпов механизации и автоматизации производственных процессов и т. д. В связи с этим весь прирост продукции на действующих предприятиях предполагалось обеспечить при *той же или даже меньшей* численности работников. В результате доля средств, направляемых на реконструкцию и техническое перевооружение предприятий в общем объеме централизованных капитальных вложений, увеличилась с 58 % в 1970 г. до 70 % в 1979 г.¹¹

Согласно официально озвученным данным в СССР по итогам десятой пятилетки (1976–1980 гг.) за счет повышения производительности труда в промышленности было получено 75 % прироста продукции, в сельском хозяйстве – весь прирост, в строительстве – 95 % прироста строительно-монтажных работ¹². Таким образом, потребности промышленности в трудовых ресурсах села уменьшились, что также повлияло на снижение его миграционных потерь.

Еще одним, хотя и меньшим по значимости, фактором снижения миграционной активности деревни и даже притока в сельскую местность, особенно Тюменской области, стало освоение нефтегазовых месторождений. Дело в том, что большинство городов и п. г. т. первоначально являлись обычными поселками, которые считались сельскими населенными пунктами. Следовательно, переселение в них засчитывалось текущим учетом как миграции в сельскую местность, и это в свою очередь в какой-то мере учитывалось в западносибирской статистике.

Согласно основным направлениям экономического и социального развития СССР на

1981–1985 гг., курс на интенсификацию производства был продолжен. За счет повышения производительности труда предполагалось получить не менее 85–90 % прироста национального дохода, в том числе более 90 % в промышленности¹³. Эти и другие меры сократили потребность в трудовых ресурсах и снизили миграционный потенциал деревни.

Предприятия основных индустриальных районов страны все меньше нуждались в прежних объемах рабочей силы. Трудоспособных возрастов достигали лица, рожденные уже в городах, что снижало их миграционную емкость. Со второй половины 1970-х гг. начинает ухудшаться жилищное и продовольственное обеспечение горожан. В то же время за счет государственных мероприятий заметно улучшились оплата труда и социальное обслуживание сельского населения. Это способствовало повышению престижа сельской жизни.

Большое значение имел отказ от проводившейся в 1960–1970-е гг. политики ликвидации неперспективных деревень. В начале 1980-х гг. был принят комплекс нормативных актов, призванных повысить производительность сельского хозяйства: «О дополнительных мерах по увеличению производства сельскохозяйственной продукции в личных подсобных хозяйствах граждан»; «О дальнейшем развитии и повышении эффективности сельского хозяйства Нечерноземной зоны РСФСР в 1981–1985 годах»; «О дальнейшем развитии сельского хозяйства Центрально-Черноземного района РСФСР» и т. д. В мае 1982 г. на Пленуме ЦК КПСС была принята «Продовольственная программа СССР на период до

¹¹ Анализ основных тенденций развития крупных городов РСФСР. Научный отчет по теме № 23 (ДСП). – М.: ЦЭНИИ при Госплане РСФСР, 1982. – С. 13.

¹² Решения партии и правительства по хозяйственным вопросам. Том 13. Апрель 1979 г. – март 1981 г. – М., 1981. – С. 649.

¹³ Решения партии и правительства по хозяйственным вопросам. Том 13. Апрель 1979 г. – март 1981 г. – М., 1981. – С. 656.



1990 года». В рамках этих нормативных актов в целях увеличения производства продуктов питания государство повысило объемы капитальных вложений в сельское хозяйство. В частности, указывалось на необходимость создания условий для того, чтобы каждая семья, проживающая на селе, могла иметь приусадебный участок, содержать скот и птицу¹⁴. Предполагалось последовательно проводить в жизнь мероприятия по повышению уровня благосостояния, культуры, жилищно-бытового, медицинского и бытового обслуживания сельских жителей¹⁵.

В итоге общий коэффициент миграционного прироста сельского населения РСФСР снизился с $-18,7\%$ в 1970–1978 гг. до $-9,8\%$ в 1979–1988 гг. Механическая убыль села сократилась в эти периоды с 8,6 млн до 4,9 млн человек¹⁶. Приток населения в города республики в 1980-е гг. оказался меньшим, чем в предшествующее десятилетие. Если в 1970–1978 гг. он составил 8,8 млн, то в 1979–1988 гг. – только 6,7 млн человек.

Исторической особенностью Западной Сибири стала иная динамика городского населения. Действительно, среднегодовые темпы прироста численности горожан в два первых межпереписных периода также снизились ($2,4\%$ и $1,9\%$), но в 1979–1989 гг. они, в противоположность общероссийской тенденции, вновь возросли и достигли $2,2\%$ ¹⁷. Соотношение между механическим и естественным приростами по сравнению с республикой в целом

оказалось следующим: в 1960-е гг. – $1,1$, в 1970-е гг. – также $1,1$. В 1980-е гг. вклад миграций и административных преобразований увеличился, и указанное соотношение возросло до $1,5$. В отличие от РСФСР, в целом среднегодовой механический прирост городского населения в Западной Сибири в 1980-е гг. не уменьшился, а увеличился. Так, если в 1960-е гг. он составлял в расчете на тысячу жителей $12,2\%$, в 1970–1978 гг. – $9,9\%$, то в 1979–1988 гг. – $13,1\%$, почти вдвое превысив среднереспубликанские показатели ($6,6\%$).

Абсолютные величины механического прироста городов в 1979–1988 гг. в Западной Сибири, по сравнению с предыдущим межпереписным периодом, сильно увеличились и достигли почти 1,3 млн чел. (1970–1978 гг. – 715,9 тыс. чел.). При этом интересно то, что объемы миграционных потерь сельской местности Западной Сибири также сократились. Этому способствовало, кроме всего прочего, принятие в 1982 г. специального постановления Совета Министров «О комплексном развитии сельского хозяйства в районах Сибири, Дальнего Востока и в Курганской области». В сельской местности планировалось осуществить масштабное жилищное, социально-бытовое строительство, расширить сеть магазинов розничной торговли¹⁸.

Доля желающих покинуть село, по данным новосибирских социологов, уменьшилась: если в 1967 г. она составляла 23% , то в 1982 г. – только 14% ¹⁹. В результате, механический от-

¹⁴ Коммунистическая партия Советского Союза в резолюциях и решениях съездов, конференций и пленумов ЦК. – М.: Ин-т марксизма-ленинизма при ЦК КПСС, 1987. – Том 14. – 1981–1984. – С. 290.

¹⁵ Коммунистическая партия Советского Союза в резолюциях и решениях съездов, конференций и пленумов ЦК. – М.: Ин-т марксизма-ленинизма при ЦК КПСС, 1987. – Том 14. – 1981–1984. – С. 290.

¹⁶ Демографический ежегодник России. Стат. сб. – М.: Статистика России, 1998. – С. 21.

¹⁷ Формула расчета среднегодового прироста населения: Практическая демография // под ред. Л.Л. Рыбаковского. – М., 2005. – С. 33.

¹⁸ Решения партии и правительства по хозяйственным вопросам. Том 14. Апрель 1981 г. – декабрь 1982 г. – М.: Изд-во полит. лит-ры, 1983. – С. 342.

¹⁹ Социально-экономическое развитие сибирского села. – Новосибирск: Наука, 1987. – С. 71.



ток из западносибирской деревни снизился с почти 800,0 тыс. человек в 1970–1978 гг. до 474 тыс. человек в 1979–1988 гг. или более чем на треть, при этом соотносимые временные периоды отличаются по длительности (в 1960-е гг. – 1,6 млн чел.). Общий коэффициент миграционных потерь сельской местности Западной Сибири упал с –18 ‰ (1970–1978 гг.) до –6 ‰ (1979–1988 гг.)²⁰.

Таким образом, стремительный рост объемов механического прироста был обеспечен в основном массовым наплывом населения извне, из других экономических районов и сокращением оттока за пределы Западной Сибири. Основной причиной роста людского потока из других регионов стало освоение месторождений нефти и газа северных районов. В мае 1977 г. было принято специальное постановление правительства, в котором указывалось, что создаваемый нефтегазовый комплекс стал *главной* базой страны по добыче нефти и газа. Предполагалось увеличить добычу нефти в северных районах Западной Сибири к 1980 г. до 315 млн тонн, газа – до 155 млрд м³.

Согласно основным направлениям экономического и социального развития СССР на 1981–1985 гг., утвержденным на XXVI съезде партии, ЗСНГК оставался приоритетным направлением экономического развития в РСФСР, а его плановые показатели были скорректированы в сторону увеличения. Намечалось довести объемы добычи нефти к 1985 г. до 395 млн т., газа – до 330–370 млрд м³, ввести в действие новые производственные мощности, транспортную инфраструктуру и т. д.²¹. Также на рубеже 1970–1980-х гг. центральные органы власти стали уделять больше внима-

ния угольной отрасли. Повышена минимальная заработная плата ее работников, увеличены капитальные вложения в жилищное строительство. Это позволило городам Кемеровской области впервые за продолжительный период времени привлечь больше населения.

По удельному весу капиталовложений Западная Сибирь к 1985 г. вышла на первое место (18,9 %) в РСФСР, опередив многолетнего лидера по этому показателю – Центральный экономический район. В 1980-е гг. индустрия Западной Сибири продолжала развиваться повышенными темпами. За 1980–1988 гг. ее предприятия увеличили выпуск продукции на 42 % при 34 % и 32 % в СССР и РСФСР в целом. Ключевые «конкуренты» в борьбе за миграционные потоки – Поволжский, Восточносибирский и Дальневосточный экономические районы, республики Средней Азии и Казахстан в разной степени уступали ей темпам хозяйственного роста.

В результате Западная Сибирь осталась единственным экономическим районом в Российской Федерации, где общий коэффициент миграционного прироста городов вырос. В 1979–1984 гг. среднегодовые показатели механического прироста городов и п. г. т. Западной Сибири сильно (до 127 тыс. чел.) увеличились, что подтверждается данными текущего учета. Несмотря на снижение притока из сельской местности, механический прирост городов повысился благодаря внешней миграции, роль которой как источника пополнения трудовых ресурсов существенно возросла. Так, например, положительное сальдо миграции Западной Сибири в целом (городских поселений и сельской местности) за 1979–1988 гг. достигло 815 тыс. человек (в 1970–1978 гг. – отток 76,3 тыс. чел.).

²⁰ Численность, состав и движение населения в РСФСР. Стат. сб. – М.: Госкомстат РСФСР, 1990. – 312 с.

²¹ Решения партии и правительства по хозяйственным вопросам. Том 13. апрель 1979 г. – март 1981 г. – М.: Изд-во политической литературы, 1981. – С. 702.



Таблица 1

**Динамика численности, естественного и механического приростов
городского населения Западной Сибири в 1970–1978 гг.***

Table 1

Dynamics of number, natural and mechanical urban population increase in Western Siberia in 1970–1978-s *

Год	Численность населения	Рост/сокращение, в т. ч. за счет	Естественного прироста		Механического прироста
			тыс. чел.	в ‰	
1979	8 767,8	179,0	68,9	7,8	110,1
1980	8 946,8	162,6	69,3	7,7	93,3
1981	9 109,4	205,1	78,9	8,6	126,2
1982	9 314,5	259,1	95,3	10,1	163,8
1983	9 573,6	217,8	96,9	10,0	120,9
1984	9 791,4	229,8	82,3	8,3	147,5
1979–1984		1 253,4	491,6		761,8
1985	10 021,2	234,2	84,9	8,4	149,3
1986	10 255,4	267,7	100,4	9,7	167,3
1987	10 523,1	210,2	101,9	9,6	108,3
1988	10 733,3	187,4	85,0	7,9	102,4
1989	10 920,7	95,3	64,5	5,9	30,8
1985–1989		994,8	436,7		558,1

* Подсчитано по: Численность, состав и движение населения в РСФСР. Стат. сб. М., 1990. С. 14 – 15, 88–89; Естественное движение населения в РСФСР. Стат. бюл. (ДСП). М., 1989. С. 7; Естественное движение населения в РСФСР. Стат. сб. (ДСП) М., 1988. С. 17, 35; Численность, состав и движение населения в РСФСР. Стат. сб. (ДСП). М., 1986. С. 68, 80; Численность, естественное движение и миграция населения РСФСР в 1983 г. (ДСП). М., 1984. С. 27, 33

Во второй половине 1980-х гг., согласно директивам XXVII съезда (1986 г.) политика ускоренного развития Сибири была продолжена. Комплексное развитие экономики Сибири и Дальнего Востока оставалось приоритетной задачей центральных государственных органов²². Исходя из основных направлений социального и экономического развития СССР, планировалось усилить работы по наращиванию топливно-энергетической базы, в частности продолжить формирование

ЗСНГК, построить магистральные газопроводы в европейскую часть страны и южные районы Сибири, ввести новые мощности на нескольких ГРЭС²³. После Уренгойского намечалось ускорить темпы обустройства Ямбургского месторождения. По-прежнему большое внимание уделялось нефтяной отрасли Западной Сибири и подготовке предприятий к работе в условиях снижения дебитов скважин на крупных месторождениях.

²² Материалы XXVII съезда Коммунистической партии Советского Союза. – М.: Политиздат, 1986. – С. 246, 248.

²³ Коммунистическая партия Советского Союза в резолюциях и решениях съездов, конференций и пленумов ЦК. – М.: Институт марксизма-ленинизма при ЦК КПСС, 1987. Том 15. 1985–1988. – С. 237–238.



Более высокими темпами должна была расти оплата труда в колхозах. С учетом поступлений от личного подсобного хозяйства реальные доходы колхозников в перспективе должны были почти сравняться с доходами рабочих и служащих. Наряду с опережающим развитием жилищного и культурного строительства на селе планировалось преодолеть существенные различия между городом и деревней²⁴. Таким образом, реализация программных установок партии продолжала оставаться сдерживающим фактором роста масштабов сельско-городских миграций.

При этом на XXVII съезде КПСС было признано наличие глубоких проблем, которыми оказался пронизан весь народнохозяйственный комплекс страны. Многие отрасли не смогли выполнить намеченных планов, не было получено должной отдачи от больших ресурсов, вложенных в развитие сельского хозяйства. Ряд заданий по повышению благосостояния народа не был выполнен, осложнилось состояние финансов и денежного обращения. В связи с этим намечалось произвести глубокую перестройку в экономике путем всесторонней и последовательной интенсификации, повышения производительности труда, повысив за счет этого среднегодовые темпы роста национального дохода.

Доля Западной Сибири в общем объеме капиталовложений в РСФСР сохранилась почти на прежнем уровне (1990 г. – 18,1 %). Подъем промышленного производства в исследуемом экономическом районе за 1985–1989 гг. составил 16 %, несколько выше, чем по РСФСР в целом (14 %). В 1986–1988 гг. в РСФСР рост промышленного производства замедлился, а в 1989 г. он составил только 1,4 %, в

том числе в Западной Сибири – 0,8 %. Механический прирост городов Западной Сибири, достигнув максимальных значений в 1985–1986 гг., стал быстро сокращаться, снизившись до своего минимума в 1989 г., а его среднегодовые показатели упали в 1985–1989 гг. до 111,6 тыс. человек.

Одной из важных причин сокращения объемов миграций в Западную Сибирь стало еще большее снижение потребности промышленности в трудовых ресурсах. В июне 1987 г. в целях повышения эффективности производства был принят закон «О государственном предприятии». Согласно этому нормативно-правовому акту, увеличились самостоятельность последних и значение трудовых коллективов в принятии экономических решений. Однако реальный результат оказался другим. Под давлением работников часть прибыли стала расходоваться не на развитие производства, а на повышение заработной платы. Сокращение производственных инвестиций не только затормозило экономический рост, но ослабило необходимость постоянного пополнения кадров работников.

И, действительно, согласно официально опубликованным данным, численность промышленно-производственного персонала после 1987 г. стала снижаться. Если в РСФСР в целом в 1986 г. она составляла 23,1 млн человек, то в 1987 г. – 23,0 млн, а в 1988 г. – 22,4 млн человек (1989 г. – 21,7 млн), сократилось и количество рабочих. Эта динамика косвенно подтверждается данными по Западной Сибири, где среднегодовые темпы прироста тружеников народного хозяйства стали отрицательными (–0,8 % за 1986–1989 гг. против 0,5 % в 1981–1985 гг.).

²⁴ Материалы XXVII съезда Коммунистической партии Советского Союза. – М.: Политиздат, 1986. – С. 260.



Более чем в два раза за эти же периоды снизился рост численности работников в Тюменской области (2,7 % против 5,7 %).

Анализ миграционного движения населения по категориям городских поселений показал следующее. В 1980-е гг. тенденция последовательного снижения доли малых городов и п. г. т. и повышения роли крупных в демографическом развитии страны подверглась коррекции. За 1979–1989 гг. удельный вес городских поселений с численностью жителей до 50,0 тыс. человек в РСФСР снизился с 28,9 % до 27,2 %, а средних городов даже вырос (с 9,5 % до 10,5 %), соответственно доля больших городов в населении увеличилась меньше, чем на один процент – с 61,6 % до 62,4 %. В западносибирских регионах новая тенденция оказалась более выраженной. Так, доля крупных городов снизилась на несколько процентов – с 68,1 % до 63,7 %, существенно возросла доля средних городов (с 6,6 % до 10,5 %), а удельный вес малых городов и п. г. т. почти не изменился (25,2 % и 25,7 %).

Такая неожиданная динамика была обусловлена, главным образом, изменениями в механическом движении населения по городским поселениям. В 1960–1980-е гг. освоение нефтегазовых месторождений севера Западной Сибири привело к крупным категориальным изменениям в распределении механического прироста. Так, например, вклад больших городов в нем снизился с 65,4 % в 1960-е гг. до 35,4 % в 1980-е гг., средних городов – увеличился с 1,1 % до 10,1 %, а малых (включая п. г. т.) – с 33,5 % до 54,5 %.

Миграционный приток за 1960–1980-е гг. существенно сократился почти во всех административных центрах регионов и составил –

в Барнауле (22,3 тыс. чел.), Омске (31,3 тыс. чел.), Новосибирске (37,7 тыс. чел.), в Кемерово (всего 9,0 тыс. чел.), в Томске (40,8 тыс. чел.). Тюмень стала единственным городом, где сальдо миграции за этот период увеличилось (до 64,8 тыс. чел.). Сургут и Нижневартовск в 1980-е гг. обеспечили львиную долю миграционного прироста среди крупных городов в Западной Сибири (203,0 тыс. чел.). При этом впервые за два десятилетия небольшую позитивную статистику механического прироста показали крупные города Кузбасса (14,0 тыс. чел.). Хотя это во многом произошло, благодаря введению в черту г. Ленинск-Кузнецкий крупного рабочего поселка Полысаево. Положительная динамика сохранилась также у Новокузнецка (20,0 тыс. чел.), Бийска (8,9 тыс. чел.) и Рубцовска (4,1 тыс. чел.).

Миграция позволила средним городам увеличить свое население на 130,4 тыс. человек. Ряды этой категории пополнились такими городами как Новый Уренгой, Ноябрьск, Куйбышев и Березовский. Расчеты велись за 1979–1988 гг. с учетом того, что Нягань, Надым, Заринск, Белово стали средними, а Новый Уренгой, Ноябрьск – большими городами. Большой миграционный прирост дали Тобольск (22,6 тыс. чел.), Нефтеюганск (25,8 тыс. чел.), Ноябрьск (23,7 тыс. чел.) и Новый Уренгой (33,9 тыс. чел.), т. е. города, вошедшие в состав ЗСНГК. Стабильные темпы механического пророста демонстрировали Бердск (6,2 тыс. чел.), Юрга (7,8 тыс. чел.), Искитим (5,0 тыс. чел.). Заметно улучшились, по сравнению с предыдущими годами, показатели миграций в г. Осинники (–0,9 тыс. чел.), Междуреченск (6,0 тыс. чел.) и Новоалтайск (–0,2 тыс. чел.).

Таблица 2

Механический прирост городов и п. г. т. Западной Сибири в 1960–1980-е гг.

Table 2

Mechanical urban increase and urban settlements of Western Siberia in 1960-1980-s

Населенный пункт	1959–1969 гг.	1970–1978 гг.	1979–1988 гг.
Большие города	584,5	350,9	456,2
Средние города	9,5	111,3	130,4
Малые города и п. г. т.	300,2	253,7	702,4
Итого	894,2	715,9	1 289,0

* Рассчитано по: Население РСФСР. Итоги Всесоюзной переписи населения на 15 января 1959 г. М., 1960. С. 190–205; Численность населения СССР по переписи на 15 января 1970 года по республикам, краям, областям, национальным округам, районам, городам, поселкам городского типа и районным центрам. М., 1971. С. 21–26, 99–102, 139–144, 184–185, 189–192; Численность населения СССР, республик, краев, областей, автономных округов, районов, городов, поселков городского типа и районных центров по данным Всесоюзной переписи на 17 января 1979 года. Часть 1. М., 1980. С. 12–21, 119–122, 166–173, 232–234, 240–246; Численность населения РСФСР. По данным Всесоюзной переписи населения 1989 года. М., 1990. С. 295–324; Текущий архив Территориального органа Федеральной службы государственной статистики по Новосибирской области. Динамические ряды №.1 Л. 19–23

На малые городские поселения пришла основная часть (702,4 тыс. чел.) или 54,5 % механического прироста, в том числе непосредственно на малые города (без п. г. т.) – 208,2 тыс. человек, при этом 292,8 тыс. человек стали горожанами за счет административных преобразований. На карте Западной Сибири появилось 46 новых поселков городского типа и 11 городов, из которых три стали ими сразу же – Новый Уренгой, Когалым и Кедровый, минуя стадию рабочих поселков.

Основной причиной значительного увеличения показателей механического прироста у малых городских поселений стало возникновение целой плеяды новых городских поселений в Тюменской и Томской области, предприятия которых функционировали на основе добычи нефти и газа. Совокупный механический прирост в таких городах как Когалым, Лангепас, Мегион, Нягань, Радужный, Новый Уренгой, Ноябрьск, Стрежевой и Кедровый достиг 123,4 тыс. человек.

В результате сокращения оттока населения механическая убыль у многих других ма-

лых городских поселений неуклонно снижалась. С одной стороны, это стало следствием проводимого государством курса на выравнивание доходов горожан и сельских жителей, что косвенно затронуло и население малых городов и п. г. т., с другой – политики рассредоточения промышленности и ограничения ее развития в крупных административных и индустриальных центрах. Заметно усилился приток населения в столицы Ханты-Мансийского, Ямало-Ненецкого автономных округов и Горно-Алтайской автономной области.

Исследовательский анализ территориальной специфики миграций выявил следующие тенденции. Тюменская область по статистическим показателям перемещений населения прочно укрепила на первом месте, обеспечив 2/3 механического прироста городов Западной Сибири. В 1980-е гг. нефтегазовый комплекс окончательно стал ведущей движущей силой хозяйственного развития Западной Сибири. На предприятия Тюменской области в 1985 г. пришлось 60,7 % от общего объема инвестиций в экономический район. Вместе с



тем, в изучаемый период в нефтегазодобывающем комплексе возникли и стали углубляться кризисные явления. Нарастающая стагнация промышленного производства уже в 1987 г. отразилась на объемах миграций в область.

Городам Кемеровской области впервые за долгие годы удалось избежать механической убыли, что подтверждается данными текущего учета. Положительный нетто-прирост образовался из-за резкого снижения выбытий из региона, и это несмотря на то, что по темпам роста промышленного производства Кузбасс уже на протяжении длительного времени занимал последнее место в Западной Сибири (+20,0 % за 1980–1988 гг.). Градообразующая активность в области почти замерла, за межпереписной период в регионе появились

только два новых п. г. т. (Пионер и Новый Городок). Нарастание застойных явлений в экономической сфере страны и другие вышеназванные причины привели к сокращению размеров оттока населения в другие районы при меньшем снижении объемов притока.

К тому же на рубеже 1970–1980-х гг. центральными органами власти осуществлен комплекс мероприятий, направленный на улучшение положения дел в угольной отрасли. Повышена минимальная заработная плата ее работников, увеличены капитальные вложения в жилищное строительство²⁵. Это позволило городам Кемеровской области впервые за продолжительный период времени привлечь больше населения.

Таблица 3

Механический прирост западносибирских городов за 1979–1988 гг.*

Table 3

Mechanical increase of Western Siberian cities during 1979–1988-s*

Год	Алтайский край	Кемеровская область	Новосибирская область	Омская область	Томская область	Тюменская область	Западная Сибирь
1979	8,4	-0,4	9,0	1,4	5,6	86,2	110,1
1980	5,2	1,5	10,1	4,5	4,8	67,2	93,3
1981	4,1	5,2	6,3	5,9	6,4	98,3	126,2
1982	5,5	10,2	5,0	9,2	10,4	123,5	163,8
1983	7,6	11,2	5,3	2,5	2,7	91,5	120,9
1984	10,4	2,4	3,0	13,6	4,8	113,3	147,5
1985	9,8	6,6	6,5	11,6	5,4	109,3	149,3
1986	9,1	7,0	10,9	28,5	5,8	106,0	167,3
1987	9,8	5,2	11,4	10,1	14,4	57,4	108,3
1988	3,5	-0,8	11,2	10,1	5,7	72,7	102,4
Всего	73,6	48,0	78,7	97,4	65,9	925,5	1 289,0

* Численность, естественное движение и миграция населения РСФСР в 1979 г. Стат. сб. (ДСП) М., 1980. С. 41, 53; Численность, естественное движение и миграция населения РСФСР в 1983 г. Стат. сб. (ДСП) М., 1984. С. 27, 33; Численность, состав и движение населения РСФСР. Стат. сб. (ДСП) М., 1986. С. 104; Естественное движение населения в РСФСР. Стат. сб. (ДСП) М., 1988. С. 71; Естественное движение населения РСФСР. Стат. бюлл. (ДСП) М., 1989. С. 7.

²⁵ Заболотская К. А. Угольная промышленность Сибири (конец 1890 – начало 1990-х гг.). Историческое

исследование. – Кемерово: Кузбассвузиздат, 1995. – С. 233, 267.



Миграционные процессы в остальных регионах Западной Сибири в 1980-е гг. в целом происходили в русле тенденций присущих экономическому району в целом и отличались высокой стабильностью. Несколько снизился механический прирост в Алтайском крае, Омской, Томской и Новосибирской областях. Многоотраслевая хозяйственная структура с высоким удельным весом хорошо востребованных высокотехнологических отраслей, развитая социальная сфера, наличие мощного экономического ядра, сконцентрированного в административном центре, на протяжении десятилетий обеспечивали устойчивость показателей миграций.

Заключение

Итак, в ходе исследования нам удалось выяснить, что миграционные процессы в городах в рассматриваемом экономическом районе обладали значительной спецификой. Сравнительно стабильное, по сравнению с первой половиной XX в., социально-экономическое и политическое развитие оказало благоприятное влияние на пространственные перемещения населения в стране, в том числе и в Западной Сибири. Государственная политика размещения производительных сил способствовала возведению новых городских поселений и увеличению численности их населения. Строительство новых предприятий, формирование социальной инфраструктуры стимулировали миграцию населения извне и привели к заметным структурным изменениям в переселенческих потоках.

В противоположность РСФСР, где в 1980-е гг. снизились объемы миграционного притока населения в городские поселения, в Западной Сибири, единственном экономическом районе республики, значение пространственных перемещений населения увеличи-

лось. Дело в том, что трансформация направлений пространственных перемещений населения не привела в РСФСР к повышению положительного сальдо миграций городов (из-за сокращения оттока из сельской местности). В Западной Сибири, единственном экономическом районе республики, объемы миграций в городские поселения, наоборот, увеличились. Благодаря формированию ЗСНГК повысилась миграционная привлекательность городов Западной Сибири для граждан страны, что позволило им компенсировать сокращение оттока из сельской местности за счет внешних источников.

Формирование ЗСНГК не только повысило привлекательность Западной Сибири для граждан страны, но и трансформировало миграционные потоки по категориям городских поселений. Если раньше крупнейшие административные и индустриальные центры привлекали больше всего населения, то в 1980-е гг. самый высокий механический прирост (даже за вычетом административных преобразований) образовался у малых городов и п. г. т. В итоге это повлияло на развитие урбанизационного перехода в Западной Сибири – среднегодовые темпы роста численности горожан не уменьшились, а возросли, увеличилась доля средних и малых городов в населении.

Вместе с тем, специфика миграционных процессов в городах Западной Сибири стала следствием, в основном освоения богатых нефтегазовыми ресурсами северных районов Тюменской области. Подобное течение демографических процессов таило в себе определенные риски. Однобокая специализация отдельных регионов, позволяющая на первоначальных этапах привлечь массы мигрантов, со временем, по мере истощения ресурсной базы и снижения спроса на сырье, могла привести, как в Кузбассе, постепенно к упадку созданной сети городских населенных пунктов. А это, в



свою очередь, требовало постоянного повышенного внимания государства к проблемам миграций в восточных районах. Кроме того,

постепенное истощение демографических ресурсов ставит на повестку дня вопрос об эффективности последующего использования экстенсивных методов при их освоении.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. **Метелев И. С.** Миграционные процессы и экономическое освоение Азиатской России. Прошлое, настоящее, будущее. – М.: Гуманитарий, 2012. – 196 с.
2. **Дашинамжилов О. Б., Лыгденова В. В.** Динамика изменения этнического состава населения Сибири в 1989–2010 гг. // Социологические исследования. – 2012. – № 10. – С. 50–54.
3. **Дашинамжилов О. Б.** Урбанизация в Западной Сибири в 1959–1989 гг. // Гуманитарные науки в Сибири. – 2013. – № 1. – С. 67–71.
4. **Дашинамжилов О. Б.** Демографическое развитие малых городов Западной Сибири за 50 лет (1959–2010 гг.) // ЭКО. – 2013. – № 8 (470). – С. 97–113.
5. **Bokhan N.** 1579 – Migration and Mental Health of Aborigines of Siberia: New Challenges of Old Problems // *European Psychiatry*. – 2013. – Vol. 28, Sup. 1. – P. 1. DOI: [https://dx.doi.org/10.1016/S0924-9338\(13\)76580-5](https://dx.doi.org/10.1016/S0924-9338(13)76580-5)
6. **Bagashev A. N., Fedorov R. Yu.** Ethnic and Cultural Identity of the Belorussian Migrants in Western Siberia // *Archaeology, Ethnology and Anthropology of Eurasia*. – 2012. – Vol. 40, Issue 3. – P. 124–129. DOI: <https://dx.doi.org/10.1016/j.aeae.2012.11.014>
7. **Lesyuta N. V.** Characteristics of development of urbanized territories in Siberia // *Geography and Natural Resources*. – 2010. – Vol. 31, Issue 1. – P. 63–67. DOI: <https://dx.doi.org/10.1016/j.gnr.2010.03.012>
8. **Korovushkin D. G.** The Ethnic Environment of Diasporas in Western Siberia // *Archaeology, Ethnology and Anthropology of Eurasia*. – 2009. – Vol. 37, Issue 1. – P. 110–117. DOI: <https://dx.doi.org/10.1016/j.aeae.2009.05.013>
9. **Aksyanova G. A.** Ethnic Demography of Western Siberia At the End of the 20th Century // *Archaeology, Ethnology and Anthropology of Eurasia*. – 2011. – Vol. 39, Issue 2. – P. 128–142. DOI: <https://dx.doi.org/10.1016/j.aeae.2011.08.013>
10. **Griewald Y., Clemens G., Kamp J., Gladun E., Hölzel N., Dressler H.** Developing land use scenarios for stakeholder participation in Russia // *Land Use Policy*. – 2017. – Vol. 68. – P. 264–276. DOI: <https://dx.doi.org/10.1016/j.landusepol.2017.07.049>
11. **Pokshishevsky V. V.** Population migration in the USSR // *Geoforum*. – 1972. – Vol. 3, Issue 1. – P. 83–85. DOI: [https://dx.doi.org/10.1016/0016-7185\(72\)90011-5](https://dx.doi.org/10.1016/0016-7185(72)90011-5)
12. **Andreev E., Scherbov S., Willekens F.** Population of Russia: What can we expect in the future? // *World Development*. – 1998. – Vol. 26, Issue 11. – P. 1939–1955. DOI: [https://dx.doi.org/10.1016/S0305-750X\(98\)00111-9](https://dx.doi.org/10.1016/S0305-750X(98)00111-9)
13. **Orlov A. Yu.** The Technique of Ethnogeodemographic Research // *Geography and Natural Resources*. – 2009. – Vol. 30, Issue 1. – P. 73–78. DOI: <https://dx.doi.org/10.1016/j.gnr.2009.03.014>
14. **Volkova E. S.** Evolution of the socio-economic system of the Tomsk region: the historical-geographical aspect // *Geography and Natural Resources*. – 2008. – Vol. 29, Issue 4. – P. 369–374. DOI: <https://dx.doi.org/10.1016/j.gnr.2008.10.006>



15. **Mares M., Lares M.** Oil and natural gas in Russia's eastern energy strategy: Dream or reality? // *Energy Policy*. – 2012. – Vol. 50. – P. 436–448. DOI: <https://dx.doi.org/10.1016/j.enpol.2012.07.040>
16. **Besprozvanny E., Kosintsev P., Pogodin A.** 2.2 – North of West Siberia // *Human Colonization of the Arctic: The Interaction Between Early Migration and the Paleoenvironment*. – 2017. – Part 1. – P. 189–209. DOI: <https://dx.doi.org/10.1016/B978-0-12-813532-7.00012-7>
17. **Heleniak T.** International Comparisons of Population Mobility in Russia // *International Journal of Population Research*. – 2012. – Vol. 2012. – P. 1–13. – Article ID 361497. DOI: <https://dx.doi.org/10.1155/2012/361497>
18. **Gerber T., Radl J.** Pushed, Pulled, or Blocked? The Elderly and the Labor Market in Post-Soviet Russia // *Social Science Research*. – 2014. – Vol. 45. – P. 152–169. DOI: <https://dx.doi.org/10.1016/j.ssresearch.2013.12.006>
19. **Shkolnikov V. M., Andreev E. M., McKeen M., Leon D. A.** Components and possible determinants of the decrease in Russian mortality in 2004–2010 // *Demographic Research*. – 2013. – Vol. 28. – P. 917–950. – Article ID: 32. DOI: <https://dx.doi.org/10.4054/DemRes.2013.28.32>
20. **Ortung R. W., Riesser C.** Urban sustainability in Russia's Arctic: lessons from a recent conference and areas for further investigations // *Polar Geography*. – 2014. – Vol. 37, Issue 3. – P. 193–214. DOI: <https://dx.doi.org/10.1080/1088937X.2014.919362>
21. **Habeck J. O., Belolyubskaya G.** Fences, private and public spaces, and traversability in a Siberian City // *Cities: The International Journal of Urban Policy and Planning*. – 2016. – Vol. 56. – P. 119–129. DOI: <https://dx.doi.org/10.1016/j.cities.2016.04.001>
22. **Broz L., Habeck J. O.** Siberian Automobility Boom: From the Joy of Destination to the Joy of Driving There // *Mobilities*. – 2015. – Vol. 10 (4). – P. 552–570. DOI: <http://dx.doi.org/10.1080/17450101.2015.1059029>
23. **Vitebsky P., Alekseyev A.** Siberia // *Annual Review of Anthropology*. – 2015. – Vol. 44. – P. 439–455. DOI: <https://dx.doi.org/10.1146/annurev-anthro-092412-155546>
24. **Vitebsky P., Alekseyev A.** Casting Timeshadows: Pleasure and Sadness of Moving among Nomadic Reindeer Herders in north-east Siberia // *Mobilities*. – 2015. – Vol. 10, Issue 4. – P. 518–530. DOI: <https://dx.doi.org/10.1080/17450101.2015.1062298>
25. **Heikkila K., Fondahl G.** Co-managed research: non-indigenous reflections on an indigenous toponym project in northern British Columbia // *Journal of Cultural Geography*. – 2012. – Vol. 29 (1). – P. 61–86. DOI: <http://dx.doi.org/10.1080/08873631.2012.646891>
26. **Petrov A. N., BurnSilver S., Chapin III F. S., Fondahl G., Graybill J., Keil K., Nilsson A. E., Riedlsperger R., Schweitzer P.** Arctic Sustainability Research: Toward a New Agenda // *Polar Geography*. – 2016. – Vol. 39 (3). – P. 165–178. DOI: <https://dx.doi.org/10.1080/1088937X.2016.1217095>



DOI: [10.15293/2226-3365.1706.11](https://doi.org/10.15293/2226-3365.1706.11)

Victoria Vasilyevna Lygdenova, Candidate of Philosophical Sciences, Ethnography Department, Institute of Archaeology and Ethnography of the Siberian Branch of the Russian Academy of Science, Novosibirsk, Russian Federation.

Researcher ID: Q-3711-2016

ORCID: <http://orcid.org/0000-0003-4277-8155>

E-mail: victoria.lygdenova@gmail.com

Odon Borisovich Dashinamzhilov, Candidate of Historical Sciences, Sector of Historical-Demographical Research, Institute of History of the Siberian Branch of the Russian Academy of Science, Novosibirsk, Russian Federation.

Researcher ID: H-7817-2017

ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-0938-2290>

E-mail: odon@bk.ru

Migration of population in urban settlements of Western Siberia in 1980-s

Abstract

Introduction. *The present research is significant due to the need for analyzing areal movements of population in the cities of Western Siberia in conditions of inter-republican migration flows' transformation when balance of migration in the Soviet Union became positive since 1970-s. The authors consider the development of society and economy in Western Siberia in 1980-s when the biggest oil-gas complex was being built. The purpose of the article is to observe the influence of migrations on urbanization transition dynamics in Western Siberia. The authors address a wide range of demographic processes in the cities in 1980-s which have not been researched before.*

Materials and Methods. *For this study, A. S. Senyavskyy's Methodology is applied. It is based on the theory of urbanization transition; the extensive and intensive factors are differentiated. The intensive factor is characterized by the reduction of the urban population's number and its significance, decreasing sizes of migration from rural areas and growth of movements between cities, shortening the number of administrative transformations and outrunning growth of population in the biggest urban settlements and agglomerations.*

Results. *According to the purpose and the problem of the study, the authors conducted the analysis of resource data of migration rates in Western Siberia as a whole, and a range of administrative unities and categories of urban settlements, in particular, during the considered period, which enables to reveal peculiarities of urban transition in the economic region.*

Conclusions. *Previous studies have not dealt with a range of aspects of migration movements in cities in 1980-s, which have been addressed in this article. As a result, the following conclusions are made: opposite to the Russian Soviet Federative Socialist Republic, where the sizes of migration inflow to urban settlements and their role in the growth of urban population decreased, Western Siberia was the only economic region of the republic, where the volume of areal movements increased. Developing of Western Siberian Oil and Gas Mining Complex (ZSNGK) contributed to attractiveness of Western Siberian cities, as well as transformed migration flows according to urban settlements categories. In the end, it had a great impact on the development of urban transition in Western Siberia – annual*



average growth rate of the urban population number increased, share of middle and small towns in the population also grew.

Keywords

Migrations; Urbanization; Urban population; Western Siberia; Demographic development; Historical demography; Ethnical demography; History of Siberia.

Acknowledgements

The reported study was funded by The Russian scientific Foundation (project No. 14-50-00036).

REFERENCES

1. Metelev I. S. *Migration processes and economic development of Asian Russia. Past, Present, Future*. Moscow, Gumanitariy Publ., 2012, 196 p. (In Russian). URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=19979975>
2. Dashinamzhilov O. B., Lygdenova V. V. Dynamics of change of ethnical composition of the population of Siberia in 1989–2010. *Sociological Studies*, 2012, no. 10, pp. 50–54. (In Russian). URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=18070662>
3. Dashinamzhilov O. B. Urbanization in Western Siberia in 1959–1989. *Humanitarian Sciences in Siberia*, 2013, no. 1, pp. 67–71. (In Russian). URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=18927377>
4. Dashinamzhilov O. B. Demographic Development of Small Cities of Western Siberia During 50 Years (1959–2010). *ECO*, 2013, no. 8, pp. 97–113. (In Russian). URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=20230365>
5. Bokhan N. 1579 – Migration and Mental Health of Aborigines of Siberia: New Challenges of Old Problems. *European Psychiatry*, 2013, vol. 28, sup. 1, pp. 1. DOI: [https://dx.doi.org/10.1016/S0924-9338\(13\)76580-5](https://dx.doi.org/10.1016/S0924-9338(13)76580-5)
6. Bagashev A. N., Fedorov R. Yu. Ethnic and Cultural Identity of the Belorussian Migrants in Western Siberia. *Archaeology, Ethnology and Anthropology of Eurasia*, 2012, vol. 40, issue 3, pp. 124–129. DOI: <https://dx.doi.org/10.1016/j.aeae.2012.11.014>
7. Lesyuta N. V. Characteristics of development of urbanized territories in Siberia. *Geography and Natural Resources*, 2010, vol. 31, issue 1, pp. 63–67. DOI: <https://dx.doi.org/10.1016/j.gnr.2010.03.012>
8. Korovushkin D. G. The Ethnic Environment of Diasporas in Western Siberia. *Archaeology, Ethnology and Anthropology of Eurasia*, 2009, vol. 37, issue 1, pp. 110–117. DOI: <https://dx.doi.org/10.1016/j.aeae.2009.05.013>
9. Aksyanova G. A. Ethnic Demography of Western Siberia At the End of the 20th Century. *Archaeology, Ethnology and Anthropology of Eurasia*, 2011, vol. 39, issue 2, pp. 128–142. DOI: <https://dx.doi.org/10.1016/j.aeae.2011.08.013>
10. Griewald Y., Clemens G., Kamp J., Gladun E., Hölzel N., Dressler H. Developing land use scenarios for stakeholder participation in Russia. *Land Use Policy*, 2017, vol. 68, pp. 264–276. DOI: <https://dx.doi.org/10.1016/j.landusepol.2017.07.049>
11. Pokshishevsky V. V. Population migration in the USSR. *Geoforum*, 1972, vol. 3, issue 1, pp. 83–85. DOI: [https://dx.doi.org/10.1016/0016-7185\(72\)90011-5](https://dx.doi.org/10.1016/0016-7185(72)90011-5)
12. Andreev E., Scherbov S., Willekens F. Population of Russia: What can we expect in the future? *World Development*, 1998, vol. 26, issue 11, pp. 1939–1955. DOI: [https://dx.doi.org/10.1016/S0305-750X\(98\)00111-9](https://dx.doi.org/10.1016/S0305-750X(98)00111-9)



13. Orlov A. Yu. The Technique of Ethnogeodemographic Research. *Geography and Natural Resources*, 2009, vol. 30, issue 1, pp. 73–78. DOI: <https://dx.doi.org/10.1016/j.gnr.2009.03.014>
14. Volkova E. S. Evolution of the socio-economic system of the Tomsk region: the historical-geographical aspect. *Geography and Natural Resources*, 2008, vol. 29, issue 4, pp. 369–374. DOI: <https://dx.doi.org/10.1016/j.gnr.2008.10.006>
15. Mares M., Lares M. Oil and natural gas in Russia's eastern energy strategy: Dream or reality? *Energy Policy*, 2012, vol. 50, pp. 436–448. DOI: <https://dx.doi.org/10.1016/j.enpol.2012.07.040>
16. Besprozvanny E., Kosintsev P., Pogodin A. 2.2 – North of West Siberia. *Human Colonization of the Arctic: The Interaction Between Early Migration and the Paleoenvironment*, 2017, part 1, pp. 189–209. DOI: <https://dx.doi.org/10.1016/B978-0-12-813532-7.00012-7>
17. Heleniak T. International Comparisons of Population Mobility in Russia. *International Journal of Population Research*, 2012, vol. 2012, pp. 1–13, article ID 361497. DOI: <https://dx.doi.org/10.1155/2012/361497>
18. Gerber T., Radl J. Pushed, Pulled, or Blocked? The Elderly and the Labor Market in Post-Soviet Russia. *Social Science Research*, 2014, vol. 45, pp. 152–169. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.ssresearch.2013.12.006>
19. Shkolnikov V. M., Andreev E. M., McKeen M., Leon D. A. Components and possible determinants of the decrease in Russian mortality in 2004–2010. *Demographic Research*, 2013, vol. 28, pp. 917–950, article ID: 32. DOI: <https://dx.doi.org/10.4054/DemRes.2013.28.32>
20. Orttunga R. W., Riesser C. Urban sustainability in Russia's Arctic: lessons from a recent conference and areas for further investigations. *Polar Geography*, 2014, vol. 37, issue 3, pp. 193–214. DOI: <https://dx.doi.org/10.1080/1088937X.2014.919362>
21. Habeck J. O., Belolyubskaya G. Fences, private and public spaces, and traversability in a Siberian City. *Cities: The International Journal of Urban Policy and Planning*, 2016, vol. 56, pp. 119–129. DOI: <https://dx.doi.org/10.1016/j.cities.2016.04.001>
22. Broz L., Habeck J. O. Siberian Automobility Boom: From the Joy of Destination to the Joy of Driving There. *Mobilities*, 2015, vol. 10 (4), pp. 552–570. DOI: <http://dx.doi.org/10.1080/17450101.2015.1059029>
23. Vitebsky P., Alekseyev A. Siberia. *Annual Review of Anthropology*, 2015, vol. 44, pp. 439–455. DOI: <https://dx.doi.org/10.1146/annurev-anthro-092412-155546>
24. Vitebsky P., Alekseyev A. Casting Timeshadows: Pleasure and Sadness of Moving among Nomadic Reindeer Herders in north-east Siberia. *Mobilities*, 2015, vol. 10, issue 4, pp. 518–530. DOI: <https://dx.doi.org/10.1080/17450101.2015.1062298>
25. Heikkila K., Fondahl G. Co-managed research: non-indigenous reflections on an indigenous toponym project in northern British Columbia. *Journal of Cultural Geography*, 2012, vol. 29 (1), pp. 61–86. DOI: <http://dx.doi.org/10.1080/08873631.2012.646891>
26. Petrov A. N., BurnSilver S., Chapin III F. S., Fondahl G., Graybill J., Keil K., Nilsson A. E., Riedlsperger R., Schweitzer P. Arctic Sustainability Research: Toward a New Agenda. *Polar Geography*, 2016, vol. 39 (3), pp. 165–178. DOI: <https://dx.doi.org/10.1080/1088937X.2016.1217095>

Submitted: 09 July 2017 Accepted: 03 November 2017 Published: 30 December 2017



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.vestnik.nspu.ru

МАТЕМАТИКА И
ЭКОНОМИКА

MATHEMATICS AND ECONOMICS



© Р. Ферейра, В. Г. Лизунков, Е. В. Полицинская

DOI: [10.15293/2226-3365.1706.12](https://doi.org/10.15293/2226-3365.1706.12)

УДК 378.147

ФОРМИРОВАНИЕ ПРЕДПРИНИМАТЕЛЬСКИХ КОМПЕТЕНЦИЙ ВЫПУСКНИКА ВУЗА В УСЛОВИЯХ ПЕРЕХОДА К УНИВЕРСИТЕТАМ ТРЕТЬЕГО ПОКОЛЕНИЯ*

Р. Ферейра (Претория, Южная Африка), В. Г. Лизунков, Е. В. Полицинская (Юрга, Россия)

Проблема и цель. Исследуется проблема формирования предпринимательских компетенций в ответ на требования мирового рынка труда к современному выпускнику вуза. Эта тематика является актуальной, т. к. в мировом образовательном пространстве происходит принципиальное изменение всей системы высшего образования и организационной структуры вузов – превращение их в университеты третьего поколения: проектно-ориентированные, инновационные, предпринимательские. Цель статьи – выявить уровень сформированности предпринимательских компетенций у студентов технического вуза в условиях перехода к университетам третьего поколения.

Методология. В исследовании приняли участие 187 студентов различных направлений подготовки третьего и четвертого курсов Национального исследовательского Томского политехнического университета и 86 представителей бизнеса Кемеровской и Томской областей. Мониторинг развития сформированности предпринимательских компетенций у студентов велся через наблюдение, групповую работу над бизнес-кейсами, анкетирование, интервьюирование.

Результаты. Авторами были выявлены критерии и уровни сформированности предпринимательских компетенций. Среди контингента студентов у большинства уровень сформированности предпринимательских компетенций находится на низком и среднем уровне.

Заключение. Сформировать высокий уровень предпринимательских компетенций возможно при реализации в образовательном процессе вуза взаимодействия компетентностного, контекстного, проблемного и лично-ориентированного подходов к обучению.

Ключевые слова: педагогика; методы обучения; высшее образование; компетенции; преподаватель университета; образовательный процесс; предпринимательство.

*Статья выполнена в Томском политехническом университете в рамках программы повышения конкурентоспособности Томского политехнического университета

Ферейра Ронел – профессор, зав. кафедрой педагогической психологии, Университет Претории.
E-mail: ronel.ferrea@up.ac.za

Лизунков Владислав Геннадьевич – кандидат педагогических наук, доцент, кафедра экономики и автоматизированных систем управления, Юргинский технологический институт (филиал) Национального исследовательского Томского политехнического университета.
E-mail: vladeslave@rambler.ru

Полицинская Екатерина Викторовна – кандидат педагогических наук, доцент, кафедра экономики и автоматизированных систем управления, Юргинский технологический институт (филиал) Национального исследовательского Томского политехнического университета.
E-mail: katy031983@mail.ru

Постановка проблемы

Предпринимательство играет важную роль для стабильно развивающейся конкурентной рыночной экономики и становления институтов гражданского общества. К. Шрамма, президент корпорации *Kauffman Foundation*, считает, что в основе конкуренции в США лежат вовсе не технологии, поскольку они общедоступны; не образование, которое в США хорошее, но не лучшее; не доступность

финансовых средств, которые перемещаются из одной точки мира в другую щелчком мышки, а культура предпринимательства [12].

Малый и средний бизнес в рыночной экономике – ведущий сектор, определяющий темпы экономического роста, структуру и качество валового национального продукта; во всех развитых странах на долю малого бизнеса приходится в среднем 50 % ВВП (рис. 1¹).

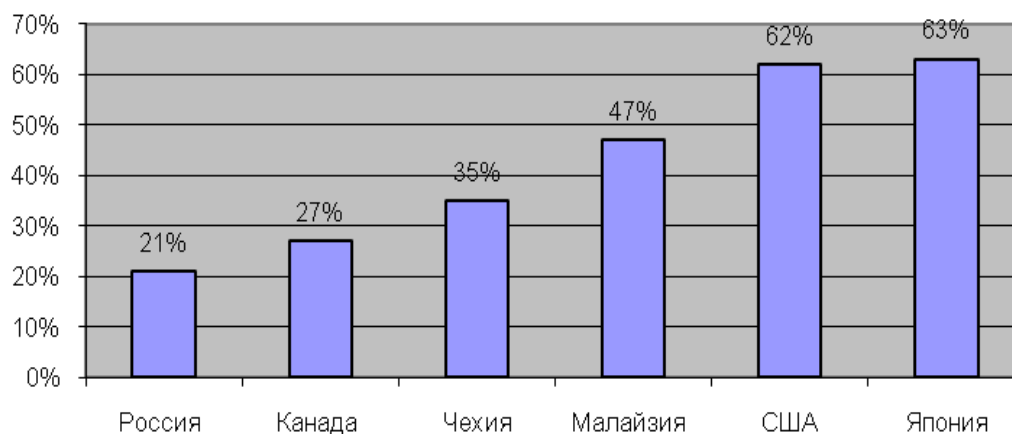


Рис. 1. Доля малого и среднего бизнеса в ВВП

Fig. 1. The share of small and medium business in GDP

Сейчас доля малого бизнеса в России 21 %, в то время как в развитых странах эта цифра как минимум вдвое больше. По заявлению В. Путина к 2020 г. доля в ВВП малого и среднего бизнеса должна вырасти до 50 %². Однако для того чтобы малое предпринимательство оказалось в состоянии инициировать подобные позитивные изменения в обществе, необходим не только его существенный коли-

чественный рост, но и качественные изменения, а именно изменение способов его формирования.

В связи с этим особую роль приобретает отвечающее потребностям общества и подстраивающееся под его реалии высшее образование. Перед современными российскими вузами встают новые задачи: во-первых, передача студентам необходимого для предпринимательства корпуса знаний, навыков и уме-

¹ Вести Экономика – Доля малого и среднего бизнеса в ВВП [Электронный ресурс]. – URL: <http://www.vestifinance.ru/infographics/5337> (дата обращения: 12.06.2017)

² Владимир Путин: занятие бизнесом должно стать привлекательным, доступным и престижным [Электронный ресурс]. – URL: <http://360tv.ru/news/vladimir-putin-k-2020-godu-dolja-v-vvp-malogo-biznesa-vyrastet-v-25-raza-18240/> (дата обращения: 02.07.2017)



ний, во-вторых, формирование у них способности к предпринимательству: прежде всего, способности к инновации, к «интеллектуальному предпринимательству», а в-третьих, стимулирование развития предпринимательских инициатив у выпускаемых специалистов благодаря возможностям, существующим в рамках конкретного вуза³. И если первая задача уже потенциально выполнима почти любым вузом, то вторая и третья задачи предполагают принципиальное изменение всей системы высшего образования и организационной структуры вузов – превращение их в университеты третьего поколения: проектно-ориентированные, инновационные, предпринимательские.

По мнению Б. Кларка, университет нового поколения – это *предпринимательский университет*, характеризующийся усилением управляющего ядра; диверсификацией источников дохода; развитием гибкой периферии через структуры коммерциализации интеллектуального капитала; стимулированием академических начал и созданием общеуниверситетской предпринимательской культуры; широким распространением и утверждением в университетском сообществе предпринимательских убеждений и ценностей [12].

Ректор Томского государственного университета Э. Галажинский отметил, что университет сегодня меняется, у него появляется «третья роль» (помимо образования и науки) – производство инноваций, трансфер знаний в экономику⁴.

Ю. П. Похолков, А. И. Чучалин отмечают, что университет должен находиться на стыке исследований, образования и инноваций, т. к. он во многом «владеет ключом к наукоемкой экономике и обществу знаний, являясь основным институтом, обеспечивающим взаимодействие академического и экономического миров через такие структуры как научно-технические парки, центры передачи технологии, инкубаторы для начинающих молодых предпринимателей»⁵. Все эти высказывания объединяет одно – движение университетов в сторону рыночных, предпринимательских отношений.

В связи с усилением роли предпринимательства в мировом образовательном сообществе все чаще звучит тема «университета третьего поколения» как образовательного учреждения принципиально нового, инновационного и предпринимательского типа. Готовность к предпринимательской деятельности всех студентов не является основной целью вуза. Значительная часть обучающихся не связывает свое будущее с предпринимательством. Однако в условиях рыночной экономики, по нашему мнению, у каждого гражданина и, тем более, у специалиста с высшим образованием должны быть сформированы устойчивые компетенции в области предпринимательства.

При организации обучения вузы ориентируются на накопленный опыт зарубежных исследователей S. A. Ambrose, M. W. Bridges,

³Материалы круглого стола «Обучение предпринимательству и предпринимательский процесс в контексте университета нового поколения: экономическое, социальное и стратегическое значение», ГУ ВШЭ, 6.12.2005.

⁴ТГУ принял участие в обсуждении подготовки лидеров цифрового мира [Электронный ресурс]. – URL:

<http://tomsk.monavista.ru/news/2272967/> (дата обращения: 12.06.2017)

⁵Похолков Ю. П., Агранович Б. Л., Чучалин А. И., Чудинов В. Н. Концептуальные основы инновационного академического университета (доклад на конференции) [Электронный ресурс]. – URL: <http://www.tsu.ru/webdesign/tsu/nfpk.nsf/urls> (дата обращения: 12.06.2017)



M. DiPietro, M. C. Lovett⁶, J. Malmqvist⁷, Passaro R., Scandurra G., Thomas A. [6] в области формирования предпринимательских компетенций. Например, T – модель, состоящая из пяти элементов, которую Университет Лёвена (Бельгия) определил контекстом своих образовательных программ. Первые три элемента определяют роль инженера в обществе – инженерная деятельность, предпринимательство и образование⁸.

По словам Н. Н. Масюк, Л. В. Межоной, Л. Л. Шиловой, сегодня успешная социализация невозможна без четкой ориентации в предпринимательской сфере [17]. Примеры инновационных подходов к формированию предпринимательских компетенций в России представлены в работах Е. А. Терентьевой⁹, И. А. Ревина [18], Ю. Б. Рубина, М. В. Леднева, Д. П. Можжухина [18; 19], Е. А. Щербаковой [25], С. В. Хачина, В. М. Кизеева, М. А. Иванченко [23]; опыт обучения инновационному предпринимательству в системе технического и технологического образования описан в работе Р. С. Сафин, Е. Л. Матухина, А. Р. Шайдуллиной, Р. Г. Зялаевой [21]; затронут ряд существующих проблем предпринимательского образования в публикациях Н. Ш. Зариповой [15], Г. Н. Франовской [22] и др.

Мы считаем, что в научно-педагогических трудах недостаточно раскрыты условия и механизмы формирования предпринимательских компетенций в процессе их профессиональной подготовки выпускника вуза, которые позволяют не только овладеть новыми профессиональными знаниями, но и свободно

адаптироваться в современных социально-экономических условиях через самореализацию в предпринимательской деятельности.

Цель статьи – обоснование необходимости реализации в образовательном процессе вуза взаимодействия компетентностного, контекстного, проблемного и личностно-ориентированного подходов к обучению, направленных на формирование предпринимательских компетенций в условиях перехода к университетам третьего поколения.

Методология исследования

Мониторинг развития сформированности компетенций у студентов велся через наблюдение, групповую работу над бизнес-кейсами, анкетирование, интервьюирование. В исследовании приняли участие 187 студентов различных направлений подготовки третьего и четвертого курсов Национального исследовательского Томского политехнического университета и 86 представителей бизнеса Кемеровской и Томской областей.

Предпринимательские компетенции – это совокупность личностных качеств, знаний, умений и навыков, которые позволяют успешно решать различные бизнес-задачи и достигать высоких результатов деятельности.

Цель мониторинга состояла в изучении профессиональных предпочтений студентов и выявлении уровня сформированности предпринимательских компетенций. Мониторинг проводился в 2016/2017 учебном году.

⁶ Ambrose S. A., Bridges M. W., DiPietro M., Lovett M. C., Norman M. K. How learning works: Seven research-based principles for smart teaching. – San Francisco: Jossey-Bass, 2010.

⁷ Malmqvist J., Edström K., Gunnarsson S., Östlund S. Use of the CDIO standards in Swedish National Evaluation of engineering educational programs // Proceedings of the 1st International CDIO Conference. – Kingston, Canada, 2005.

⁸ Group T University College. The 5E Model, Leuven, Belgium. 2008. [Электронный ресурс]. – URL: http://www.groupt.be/www/bachelor_programs/vision_of_engineering/key-terms-the-5-es/ Accessed November 11, 2013. (дата обращения: 12.06.2017)

⁹ Терентьева Е. А. Разработка модели формирования предпринимательских компетенций студентов // Образование. Карьера. Общество. – 2014. – № 3. – С. 15.

Результаты исследования, обсуждение
Первоначально мы проанализировали карьерные устремления будущих выпускников.

На рисунке 2 отражены профессиональные предпочтения выпускников.



Рис. 2. Профессиональные предпочтения выпускников

Fig. 1. Professional preferences of graduates

Из рисунка 2 видно, что большинство опрошенных после получения высшего образования хотели бы работать в крупной корпорации. Многие выпускники на выходе из университета имеют большие амбиции, не учитывая переизбыток кадров на рынке труда. В итоге выпускникам вузов сегодня приходится серьезно бороться за место в крупных компаниях. Вторым по степени популярности вариантом ответа оказалась альтернатива «открыть собственный бизнес», что как раз представляет для нас особый интерес. Практически такое же количество человек (39 чел.) планирует работать в государственных организациях и в средней, малой фирме. Остальные опрошенные приблизительно в равной пропорции распределились между вариантами «в

НИИ/вузе» и «другое» и составляют 3 и 5 % от общего количества опрошенных. Проведенный анализ распределения ответов на вопрос о предполагаемом месте работы демонстрирует, что из общего количества опрошенных лишь 22 % планируют открывать собственный бизнес – это невысокий показатель.

Для изучения уровня сформированности предпринимательских компетенций недостаточно знать, что они представляют собой, необходимо знать их состав, строение, критерии и уровни сформированности. Исходя из опроса предпринимателей, участвующих в нашем исследовании, нами были определены критерии и уровни предпринимательских компетенций (табл. 1).



Таблица 1

Критерии и уровни сформированности предпринимательских компетенций

Table 1

Criteria and levels of the formation of entrepreneurial competences

Критерий	Уровень сформированности		
	Низкий уровень (0–3 балла)	Средний уровень (4–7 баллов)	Высокий уровень (8–10 баллов)
Ценностное отношение предпринимательской деятельности	Имеет начальные представления о предпринимательской деятельности	Имеет четкие представления об основах бизнеса и предпринимательства, условиях построения успешной карьеры	Знает основы предпринимательства, примеры успешного бизнеса, слагаемых успеха для достижения целей в труде, бизнесе и карьере
Самостоятельность, самооценка и самоорганизованность	Умеет быть самостоятельным, планировать и организовывать свои дела, давать самооценку действий	Стремится быть самостоятельным в больших и малых вопросах, осознает свои действия, планирует время, предполагает дальнейшее свое развитие и обучение	Самостоятелен, активен, критичен, адекватен в самооценке, проявляет организованность лично и в порученных общественных делах
Умение генерировать и оценивать идеи, работать с информацией	Умеет работать с различными источниками информации, выдвигать идеи и проекты	Работает с информацией различного рода, включая ИКТ и Интернет, старается креативно мыслить и критически осмысливать идеи и проекты	Умеет быстро и результативно работать с информацией, предлагать бизнес-идеи и давать им оценку, вести проектную деятельность
Умение решать различного рода проблемы	Проявляет инициативу при решении проблем, умеет работать в команде, подойти к делу творчески	Знаком с приемами творческой организации процессов, инициативен, старается видеть альтернативу в решении проблем	Может планировать работу группы, выдвигать идеи различных способов решения возникающих проблем
Ответственность за принятые решения	Вовремя не выполняет поставленные задачи	Не всегда вовремя выполняет поставленные задачи, но стремится уложиться в установленные сроки	Всегда выполняет поставленные задачи в установленные сроки
Наличие специальных знаний в области предпринимательства	Отсутствуют специальные знания в области предпринимательства	Есть некоторые знания в области предпринимательства	Есть специальные знания в области предпринимательства

Исходя из выделенных нами критериев, уровень сформированности предпринима-

тельских компетенций студентов Национального исследовательского Томского политехнического университета отражен на рисунке 3.

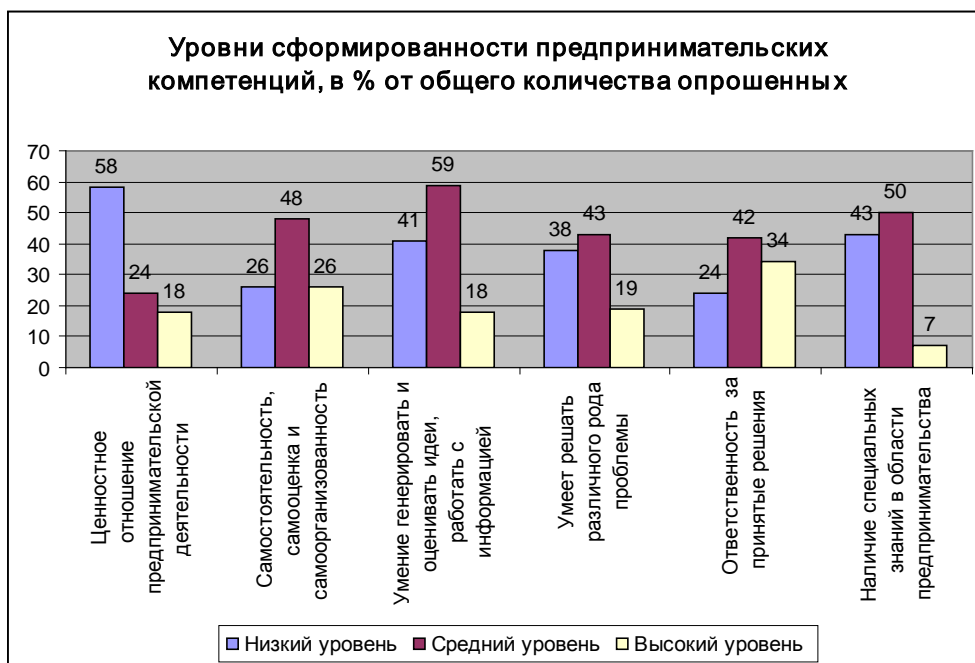


Рис. 3. Уровни сформированности предпринимательских компетенций

Fig. 3. Levels of formation of entrepreneurial competences

Из рисунка 3 видно, что предпринимательские компетенции у большинства студентов находятся на низком или среднем уровне. Таким образом, сейчас система образования нацелена на подготовку кадров к работе в крупных корпорациях. Предлагается только один вариант развития карьеры – работа в крупной компании, т. е. нет нацеленности вузов на передачу навыков и отношения к предпринимательству, нет культуры воспитания предпринимательства, нет побуждения студентов к определенным начинаниям именно в сфере бизнеса. Иными словами, модель обучения и воспитания в рамках даже продвинутых российских вузов еще очень далека от универ-

ситетов третьего поколения, обладая способностями развить у человека «предпринимательскую жилку», если от рождения ее нет, университет, тем не менее, может предоставить студенту необходимые для открытия своего дела знания, возможности для реализации предпринимательских способностей, а также создать восприятие предпринимательской деятельности как возможного варианта развития карьеры.

Существуют точки зрения по отношению к предпринимательству: предпринимателями не рождаются, а становятся (Л. Шефски) и предпринимателями рождаются, а не становятся в ходе обучения (Дж. Бейли)¹⁰.

¹⁰ Бейли Дж. Предпринимателями рождаются, а не становятся в ходе обучения // Ведомости. 11.08.2003. № 141(941) [Электронный ресурс]. – URL:

http://www.oviont.ru/articles.show.shtmlc_art=709
(дата обращения: 18.06.2017)



Вторая точка зрения разделяется многими ведущими предпринимателями, как Запада, так и России. Следует отметить, и это не противоречит логике предыдущих рассуждений, что та и другая точка зрения верна лишь отчасти. Мы будем исходить из того, что развить у человека «предпринимательскую жилку», если от рождения ее нет, никакой университет не может. Как подчеркивают Х. Виссема и С. Р. Филонович, среди студентов можно выделять особую группу людей (составляющую, по некоторым оценкам, от 10 до 15 %), способных к инновационно-предпринимательской деятельности, т. е. готовых создавать новые предприятия и идти на риск. И среди этой группы далеко не каждый станет предпринимателем¹¹.

Обучиться именно мастерству предпринимательства нельзя, но университет помогает людям выявлять имеющиеся у них способности к предпринимательству и в дальнейшем развивать их в ходе обучения, добавлять к талантам и амбициям много полезных знаний о практике бизнеса и управления компаниями. Кроме того, университет может помочь определиться в том, подходит ли студентам беспокойная, наполненная риском жизнь предпринимателя.

Продуктом университета третьего поколения должен стать, по мнению Ю. А. Арутюнова, специалист, не только обладающий знаниями, но и умеющий ставить, исследовать, решать задачи, а также способный доводить

результаты своих исследований до продажи, т. е. потенциально обладающий предпринимательскими задатками. По мнению С. Р. Филоновича, эти люди способны к интеллектуальному предпринимательству, связанному со способностью генерировать новое знание, и мотивированны к генерации этого знания.

Экономист Р. Кантильон, которому принадлежит термин «предпринимательство», особое значение придавал такому специфическому качеству предпринимателя, как умение рисковать; Ж.-Б. Сэй подчеркивал важность «здорового ума, постоянства, обладания талантом управления»¹².

Й. Шумпетер выделяет такие необходимые личные качества, как чутье и интуиция, необходимые для обнаружения новых нестандартных путей; личная энергия и сильная воля к действию вопреки инерции своего мышления, сложившимся обстоятельствам, структурной и институциональной инерции (это свойство выделял также и Ф. Визе); определенные харизматические качества (на них указывал и М. Вебер); ограниченность кругозора, направленного на узкий круг явлений, которые предприниматель изучает досконально; способность на инновацию¹³.

По мнению С. С. Гиль, предпринимательские компетенции включают такие качества как инициативность, упорство, умение работать с информацией, обязательность, ответственность, умение решать проблемы¹⁴.

¹¹ Галушкина М., Княгинин В. Массовое, гибкое, интернациональное // Эксперт. – 2005. – № 43 (489) – С. 108–119.

¹² Модели человека в современной западной экономической теории: различия по предмету [Электронный ресурс] // Автономов В. С. Человек в зеркале экономической теории (Очерк истории западной экономической мысли). – М.: Наука, 1993 г. – Глава 3. – URL: <http://eklit.agava.ru/avto003.htm> (дата обращения: 02.07.2017).

¹³ Шумпетер Й. Теория экономического развития. – М., 1982. – 455 с.

¹⁴ Гиль С. С. Предпринимательские компетенции: решения для подготовки «рентабельного» выпускника ССУЗА/ВУЗА Обеспечение соответствия квалификации выпускников новым требованиям экономики. 2015. [Электронный ресурс]. – URL: <http://federal-book.ru/files/FSO/soderganie/SPO-1/II/113-120%20Gil'.pdf> (дата обращения: 02.07.2017).



В современном мире предпринимательские компетенции необходимы не только бизнесменам, владельцам бизнеса, но и другим работникам и служащим, поскольку они требуются для реализации управленческих функций на всех уровнях организационной деятельности, особенно в части создания и вывода на рынок новых продуктов и услуг, исследований и разработок, освоения новых рынков и т. п.¹⁵ [2; 13].

В процессе профессионального образования необходимо выделять и развивать основные качества и специалиста, и будущего предпринимателя. В современном рыночном обществе процесс образования, включающий и обучение, и воспитание, должен быть направлен на развитие именно тех качеств, обладатель которых может быть востребован на современном рынке труда для профессиональной деятельности или в условиях самозанятости, что определяет востребованность выпускника на рынке.

Университет третьего поколения должен донести до понимания студентов возможность реализации себя в различных сферах (в том числе и в предпринимательстве), дать четкое представление о происходящем в выбранной студентом сфере о том, каких результатов он сможет в ней достичь, какими знаниями и навыками нужно обладать, предоставить широкие возможности для получения необходимых студенту знаний и навыков с учетом выбранного им жизненного пути, и возможности для реализации этих навыков. Что же касается непосредственно «обучения» предпринимательству, то университет (кроме предоставления необходимых для открытия своего дела

знаний и навыков) должен создать среди студентов восприятие предпринимательской деятельности как полезной и респектабельной перспективы для развития карьеры. В связи с этим процесс обучения студентов должен выстраиваться таким образом, чтобы затрагивать те области сознания, которые отвечают за формирование и развитие предпринимательских знаний и компетенций.

В качестве основополагающего подхода для реализации этих требований нами выбран компетентностный подход. Результатом профессионального образования должно стать умение применять теорию на практике, используя навыки обучения. Этот подход предполагает, что основной акцент в системе обучения делается не только на формирование у обучающихся некоторой суммы знаний, умений и навыков, а на формировании системного, базового набора компетенций для предпринимательской деятельности¹⁶ [1; 14; 16].

Для предпринимательской деятельности необходимы:

- знания (получаемые в процессе естественнонаучного образования);
- навыки (мотивации окружающих, коммуникации, построения доверительных отношений, отбора подходящих сотрудников и т. п.);
- установки (смелость, ценностные ориентации, целеустремленность).

Студенты получают инструментарий анализа, навыки его использования и установки, которыми следует руководствоваться. Однако данные, на основании которых принимается решение, должны иметь под собой научную основу. К ним относится анализ

¹⁵ Lizunkov V. G., Minin M. G., Malushko E. Y., Medvedev V. E. Developing economic and managerial competencies of bachelors in mechanical engineering // SHS Web of Conferences. – 2016. – Vol. 28. – P. 1–6.

¹⁶ Lopez-Fernandez D., Alarcon P. P., Tovar E. Assessment and development of transversal competences based on student's autonomous learning // IEEE Global Engineering Education Conference, EDUCON. – 2016. – Vol. 10. – P. 482–487. DOI: <http://dx.doi.org/10.1109/EDUCON.2016.7474597>



рынка с применением маркетинговых исследований, техническая информация, полученная научными методами, расчет себестоимости в соответствии с экономикой предприятия. Бизнес-планирование, обучение с использованием учебных кейсов и управленческих игр – все это мощные комплексные инструменты обучения. Однако при выработке инвестиционных решений они стимулируют скорее опору на информацию, навыки, нежели на научное знание. Ни один из этих инструментов не обеспечивает единственно верное решение (как в арифметической задаче), хотя они широко применяются в обучении¹⁷ [4; 7]. Наряду с ними важно дать студентам базовые аналитические методы, лежащие в их основе, по таким направлениям, как маркетинговые исследования, стратегия, психология, принятие решений в области финансов, интеллектуальной собственности и технологий. Некоторые университеты могут решить, что подготовка предпринимателей не их профиль, поскольку такое обучение не связано с наукой как таковой. Однако им следует принять во внимание, что подготовка предпринимателей сочетает в себе целый ряд образовательных элементов. Университеты не должны бояться оценивать учебные дисциплины по предпринимательству в зачетных единицах¹⁸.

Университеты, как правило, не включают в учебные планы ознакомительные программы по предпринимательству. По большей части такие программы сводятся к неформальным встречам известных экспертов со студентами и красочным описаниям радостей предпринимательства, выгод, которые оно несет основателям фирм, и его пользы для общества.

Однако лучше спросить самих предпринимателей из числа недавних выпускников об их фирмах, чем слушать лекции преподавателей. И хотя эти лекции могут послужить хорошей отправной точкой, будучи факультативными, они не привлекают достаточное количество студентов. Некоторые университеты включили в образовательные программы бакалавриата обязательную дисциплину под названием «Введение в предпринимательство» (как правило, она читается на последнем году обучения).

Однако формирование профессиональной компетентности будет эффективно только в том случае, если образовательный процесс будет приближен к реальной предпринимательской деятельности, что становится возможным при реализации контекстного подхода к обучению [3; 5; 7; 10; 11].

Например, хорошим дополнением к специализированным лекциям являются занятия с предпринимателями, которые делятся опытом развития предпринимательской деятельности. В процессе преподавания общепрофессиональных и специализированных дисциплин хорошие результаты дают деловые игры, кейсы и тренинги, также мастер-классы представителей бизнес-структур. Эти методы позволяют развивать творческое мышление, управленческие навыки, навыки анализа конкретных ситуаций и работы в команде, получить практический опыт решения управленческих проблем на примере известных компаний.

Кроме того, в реальной жизни выпускнику вуза как специалисту, так и начинающему предпринимателю приходится сталкиваться с разного рода задачами. Есть задачи,

¹⁷ Politsinskaya E. V., Sushko A. V., Semerenko I. A. Formation of the Professional Competence of a student within the framework of the problem-oriented approach to training // SHS Web of Conferences. – 2016. – Vol. 28. –

Article number 01083. – P. 1–5. DOI: <http://dx.doi.org/10.1051/shsconf/20162801083>

¹⁸ Виссема Й. Г. Университет третьего поколения: управление университетом в переходный период. – М.: Олимп-Бизнес, 2016. – 422 с.



которые легко решаются по изученному ранее алгоритму, но могут возникнуть задачи, требующие анализа, синтеза, т. е. проблемные. Задача и проблема имеют общий источник происхождения – это проблемная ситуация. Это совокупность объективных обстоятельств и условий, которое содержит какое-либо противоречие. Человек, включаясь в такую ситуацию, осознает сложившееся противоречие, что приводит к возникновению у него потребности в получении новых знаний, что позволит ему найти способ разрешить данное противоречие¹⁹.

Таким образом, для формирования у студентов умений решать проблемные ситуации необходим проблемный подход к обучению. Основная цель подхода – это усвоение студентами способов самостоятельной деятельности, формирование исследовательских умений и навыков, развитие познавательных и творческих способностей.

Успешный предприниматель должен уметь эффективно решать проблемы, которые ежедневно встают перед ним. Жизнь вообще состоит из череды проблем, маленьких и больших, и наша задача состоит в том, чтобы быстро и эффективно решать эти проблемы по мере их возникновения. Для этого необходимо уметь выявить проблему и предложить её решение, т. е. как раз то, что является основой ключевого умения решать проблемы. Умение решать проблемы является важным аспектом

управления качеством – концепция непрерывного совершенствования основана, в первую очередь, на способности человека анализировать свою деятельность, выявлять проблемы и находить способы совершенствования^{20, 21}.

Эффективные люди владеют искусством решения проблем. По статистике, приблизительно 50–60 % времени предприниматель тратит на решение различных проблем, с которыми он сталкивается каждый день. К счастью, умение решать проблемы является таким же навыком, как и езда на велосипеде, его можно освоить при помощи практики и неоднократных повторений. В процессе разрешения проблемных ситуаций у студента развиваются такие личностные качества, как умение работать в команде, ответственность, инициативность, способность к нестандартным, креативным решениям.

Таким образом, немаловажное значение для становления будущего предпринимателя имеет проблемный подход к обучению. Не менее важным фактором при формировании начинающего предпринимателя играет и личностно-ориентированное обучение^{22, 23}. Оно признает уникальность субъектного опыта каждого обучаемого как важный источник индивидуальной жизнедеятельности, проявляемой, в частности, в познании. Тем самым признается, что в образовании происходит не просто усвоение студентом заданных педагогических воздействий, а «встреча» задаваемого и

¹⁹ Матюшкин А. М. Классификация проблемных ситуаций // *Вопросы психологии*. – 1970. – № 5.

²⁰ Махмутов М. И. Принципы проблемности в обучении // *Вопросы педагогики*. – 1984. – № 4. – С. 30.

²¹ Махмутов М. И. Некоторые особенности проблемного обучения // *Педагогика*. – 1970. – № 9. – С. 49.

²² Лисенко В. И. Особенности личностно ориентированного образования в вузе: формы реализации, особенности, проблемы // *Молодой ученый: сб. ст.* – 2017. – Вып. 15. – С. 530–536.

²³ Тиботкина Н. А. Особенности реализации личностно-ориентированного подхода в профессиональной подготовке студентов высших учебных заведений [Электронный ресурс]. – URL: <http://vmest.ru/nuda/osobennosti-realizacii-lichnostno-orientirovannogo-podhoda-v-p/main.html> (дата обращения: 23.07.2017).



субъектного опыта, его обогащение, приращение, преобразование, что и составляет «вектор» индивидуального развития [9]. Личностно-ориентированное обучение сегодня рассматривается как специфическая педагогическая деятельность, которая создает для обучающихся благоприятные условия, способствующие развитию их способностей, инициативности, самостоятельности, к саморазвитию²⁴. Учитывая личностные особенности обучающегося и его ценностные ориентации, можно выявить скрытый потенциал у студента как потенциально способного к предпринимательской деятельности [24].

В результате каждый из рассмотренных подходов имеет свои положительные стороны, поэтому применяя их во взаимодействии можно дополнить содержание образовательного процесса лучшими составляющими каждого подхода.

Заключение

В результате проведенного исследования мы пришли к следующим выводам.

1. В современных условиях роль малого и среднего предпринимательства возрастает. В связи с этим особую роль приобретает отвечающее потребностям общества и подстраивающееся под его реалии высшее образование. Перед современными российскими вузами встают новые задачи: во-первых, передача студентам необходимого для предпринимательства корпуса знаний, навыков и умений,

во-вторых, формирование у них способности к предпринимательству: прежде всего, способности к инновации, к «интеллектуальному предпринимательству», а в-третьих, стимулирование развития предпринимательских инициатив у выпускаемых специалистов благодаря возможностям, существующим в рамках какого-либо вуза.

2. Итогом усиления роли предпринимательства стало принципиальное изменение всей системы высшего образования и организационной структуры вузов – превращение их в университеты третьего поколения: проектно-ориентированные, инновационные, предпринимательские.

3. Выпускники технического вуза при ответе на вопрос о предполагаемом месте работы продемонстрировали, что из общего количества опрошенных лишь 22 % планируют открыть собственный бизнес. Это является невысоким показателем.

4. Сформированность предпринимательских компетенций находится у большинства студентов на низком или среднем уровне.

5. Решить обозначенную проблему в статье и сформировать высокий уровень предпринимательских компетенций возможно при реализации в образовательном процессе вуза взаимодействия компетентностного, контекстного, проблемного и личностно-ориентированного подходов к обучению.

²⁴ Асмолов А. Г. Психология личности. – М.: Изд-во МГУ, 1990.



СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. **Flodin J.** The impact of student feedback on teaching in higher education // *Assessment and Evaluation in Higher Education*. – 2017. – Vol. 42 (7). – P. 1054–1068. DOI: <https://dx.doi.org/10.1080/02602938.2016.1224997>
2. **Lizunkov V. G., Marchuk V. I., Malushko E. Y., Maletina O. A., Zavjyalova A. V.** Economical and Managerial Competencies of Bachelors in Mechanical Engineering // *The European Proceedings of Social and Behavioural Sciences*. – 2017. – Vol. 19. – P. 456–463. DOI: <https://dx.doi.org/10.15405/epsbs.2017.01.62>
3. **Lizunkov V. G., Marchuk V. I., Podzorova E. A.** Identification of Criteria, Features and Levels of Economic and Managerial Competencies Development for Bachelors in Mechanical Engineering // *Procedia – Social and Behavioral Sciences*. – 2015. – Vol. 206. – P. 388–393. DOI: <https://dx.doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.10.071>
4. **Loshchilova M. A., Lizunkov V. G., Zavjyalova A. V.** Professional Training of Bachelors in Mechanical Engineering, Based on Networking Resources // *Procedia – Social and Behavioral Sciences*. – 2015. – Vol. 206. – P. 399–405. DOI: <https://dx.doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.10.073>
5. **Menon M. E., Markadjis E., Theodoropoulos N., Socratous M.** Influences on the intention to enter higher education: the importance of expected returns // *Journal of Further and Higher Education*. – 2017. – Vol. 41 (6). – P. 831–843. DOI: <https://dx.doi.org/10.1080/0309877X.2016.1188897>
6. **Passaro R., Scandurra G., Thomas A.** The Emergence of Innovative Entrepreneurship: Beyond the Intention - Investigating the Participants in an Academic // *International Journal of Innovative and Technological Management*. – 2017. – Vol. 14 (5). – P. 1750025. DOI: <https://dx.doi.org/10.1142/S0219877017500250>
7. **Suzdalova M. A., Lizunkov V. G., Malushko E. Y., Sytina N. A., Medvedev V. E.** Innovative Forms of Partnership in Development and Implementation of University-Business Cooperation // *The European Proceedings of Social and Behavioural Sciences*. – 2017. – Vol. 19. – P. 450–455. DOI: <https://dx.doi.org/10.15405/epsbs.2017.01.61>
8. **Suzdalova M. A., Politsinskaya E. V., Sushko A. V.** About the problem of professional personnel shortage in mechanical engineering industry and ways of solving // *Procedia – Social and Behavioral Sciences*. – 2015. – Vol. 206. – P. 394–398. DOI: <https://dx.doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.10.072>
9. **Алексеев Н. А.** Личностно-ориентированное обучение: вопросы теории и практики. – Тюмень: Изд-во Тюменского государственного университета, 1996. – 216 с.
10. **Вербицкий А. А.** Контекстно-компетентностный подход к модернизации образования // *Высшее образование в России*. – 2010. – № 5. – С. 32–37.
11. **Вербицкий А. А.** Новые грани вечной проблемы образования в контексте и вне его // *Высшее образование сегодня*. – 2017. – № 8. – С. 6–13.
12. **Головко Н. В., Зиневич О. В., Рузанкина Е. А.** Университет третьего поколения: Б. Кларк и Й. Уисема // *Высшее образование в России*. – 2016. – № 8-9. – С. 40–47.
13. **Девяткин Е. А., Ласковец С. В.** Роль вузов в развитии предпринимательских компетенций студентов // *Статистика и Экономика*. – 2014. – № 6. – С. 3–8.
14. **Елизова Е. И.** Компетентностный подход в системе лингвокоммуникативной подготовки студентов вуза // *Научно-методический электронный журнал Концепт*. – 2014. – № S3. – С. 11–15.



15. **Зарипова Н. Ш.** Обучение предпринимательству в современном социокультурном пространстве // Информационная и образовательная коммуникация: границы коммуникаций. – 2014. – № 6 (14). – С. 220–222.
16. **Зимняя И. А.** Компетентностный подход. Какого его место в системе современных подходов к проблемам образования? (теоретико-методологический подход) // Высшее образование сегодня. – 2006. – № 8. – С. 20–26.
17. **Масюк Н. Н., Межонова Л. В., Шиловская Л. Л.** Инновационная учебная бизнес-среда как основа формирования предпринимательских компетенций в вузе // Современные исследования социальных проблем (электронный научный журнал). – 2014. – № 7 (39). – С. 19.
18. **Ревин И. А., Цыбулевская Д. Л.** Развитие предпринимательских компетенций у студентов технического вуза // Современные проблемы науки и образования. – 2015. – № 2. – С. 514.
19. **Рубин Ю. Б.** Высшее предпринимательское образование в России: диагностика проблемы // [Высшее образование в России](#). – 2015. – № 11. – С. 5–17.
20. **Рубин Ю. Б., Леднев М. В., Можжухин Д. П.** Матрица компетенций как инструмент обучения предпринимательству в бакалавриате // Высшее образование в России. – 2017. – № 6. – С. 16–28.
21. **Сафин Р. С., Матухин Е. Л., Шайдуллина А. Р., Зялаева Р. Г.** Обучение инновационному предпринимательству в системе непрерывного профессионального образования // Казанский педагогический журнал. – 2012. – № 5-6 (95). – С. 79–96.
22. **Франовская Г. Н.** Обучение предпринимательству: особенности и задачи // Вестник Воронежского государственного университета. Серия: Экономика и управление. – 2013. – № 1. – С. 190–194.
23. **Хачин С. В., Кизеев В. М., Иванченко М. А.** Опыт Томского политехнического университета в обучении инженерному предпринимательству // Мир образования – образование в мире. – 2012. – № 4. – С. 137–143.
24. **Шерихова И. Е., Никитинская Е. Б.** Личностно-ориентированный подход к организации процесса обучения студентов вуза // Проблемы и перспективы развития образования в России. – 2010. – № 6. – С. 215–218.
25. **Щербакова Е. А.** Инновационный подход к обучению предпринимательству // Вестник Южно-Российского государственного технического университета (Новочеркасского политехнического института). Серия: Социально-экономические науки. – 2012. – № 3. – С. 83–86.



DOI: [10.15293/2226-3365.1706.12](https://doi.org/10.15293/2226-3365.1706.12)

Ronel Ferreira, Professor, Head of the Educational Psychology Department,
University of Pretoria, Pretoria, South Africa.

ORCID ID: <http://orcid.org/0000-0003-2518-7839>

E-mail: ronel.ferrea@up.ac.za

Vladislav Gennadievich Lizunkov, Candidate of Pedagogical Sciences,
Associate Professor, Economics and Automated Control Systems
Department, Tomsk Polytechnic University Yurga Institute of
Technology, Yurga, Russian Federation.

ORCID ID: <http://orcid.org/0000-0002-8826-4099>

E-mail: vladeslave@rambler.ru

Ekaterina Victorovna Politsinskaya, Candidate of Pedagogical Sciences,
Associate Professor, Economics and Automated Control Systems
Department, Tomsk Polytechnic University Yurga Institute of
Technology, Yurga, Russian Federation.

ORCID ID: <http://orcid.org/0000-0002-8023-0505>

E-mail: katy031983@mail.ru

Formation of entrepreneurial competencies of university graduates in conditions of transition to the universities of the third generation

Abstract

Introduction. *The problem of forming entrepreneurial competencies in response to the demands of the world labor market for a modern graduate of the university is being investigated. This subject is topical as in the world educational space there is a fundamental change in the entire system of higher education and the organizational structure of universities - their transformation into third-generation universities: project-oriented, innovative, entrepreneurial universities. The purpose of the article is to reveal the level of formation of entrepreneurial competencies among students of a technical university in the conditions of transition to the third generation universities.*

Materials and Methods. *In the study, 187 3rd and 4th year students of various degree programs at National Research Tomsk Polytechnic University and 86 representatives of the business of the Kemerovo and Tusk regions took part in the study. The monitoring of the development of entrepreneurial competence among students was conducted through observation, group work on business cases, questionnaires, and interviewing.*

Results. *The authors identified the criteria and levels of the formation of entrepreneurial competencies. The majority of students demonstrated low and medium levels of entrepreneurial competencies.*

Conclusions. *The authors emphasize that developing a high level of entrepreneurial competencies is possible within the framework of implementing integrated competence, contextual, problem and personality-oriented approaches to learning in university educational process.*

Keywords

Pedagogy; Teaching methods; Higher education; Competencies; University teacher; Educational process; Business.



Acknowledgements

The research is carried out at Tomsk Polytechnic University within the framework of Tomsk Polytechnic University Competitiveness Enhancement Program grant.

REFERENCES

1. Flodin J. The impact of student feedback on teaching in higher education. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 2017, vol. 42 (7), pp. 1054–1068. DOI: <http://dx.doi.org/10.1080/02602938.2016.1224997>.
2. Lizunkov V. G., Marchuk V. I., Malushko E. Y., Maletina O. A., Zavjyalova A. V. Economical and Managerial Competencies of Bachelors in Mechanical Engineering. *The European Proceedings of Social and Behavioral Sciences*, 2017, vol. 19, pp. 456–463 DOI: <http://dx.doi.org/10.15405/epsbs.2017.01.62>.
3. Lizunkov V. G., Marchuk V. I., Podzorova E. A. Identification of Criteria, Features and Levels of Economic and Managerial Competencies Development for Bachelors in Mechanical Engineering. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 2015, vol. 206, pp. 388–393. DOI: <http://dx.doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.10.071>.
4. Loshchilova M. A., Lizunkov V. G., Zavjyalova A. V. Professional Training of Bachelors in Mechanical Engineering, Based on Networking Resources. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 2015, vol. 206, pp. 399–405. DOI: <http://dx.doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.10.073>.
5. Menon M. E., Markadjis E., Theodoropoulos N., Socratous M. Influences on the intention to enter higher education: the importance of expected returns. *Journal of Further and Higher Education*, 2017, vol. 41 (6), pp. 831–843. DOI: <http://dx.doi.org/10.1080/0309877X.2016.1188897>.
6. Passaro R., Scandurra G., Thomas A. The Emergence of Innovative Entrepreneurship: Beyond the Intention - Investigating the Participants in an Academic. *International Journal of Innovative and Technological Management*, 2017, vol. 14 (5), pp. 1750025. DOI: <http://dx.doi.org/10.1142/S0219877017500250>
7. Suzdalova M. A., Lizunkov V. G., Malushko E. Y., Sytina N. A., Medvedev V. E. Innovative Forms of Partnership in Development and Implementation of University-Business Cooperation. *The European Proceedings of Social and Behavioral Sciences*, 2017, vol. 19, pp. 450–455. DOI: <http://dx.doi.org/10.15405/epsbs.2017.01.61>
8. Suzdalova M. A., Politsinskaya E. V., Sushko A. V. About the problem of professional personnel shortage in mechanical engineering industry and ways of solving. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 2015, vol. 206, pp. 394–398. DOI: <http://dx.doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.10.072>
9. Alekseev N. A. *Person-centered learning: questions of theory and practice*. Tyumen, Tyumen State University Publ., 1996, 216 p. (In Russian) URL: <https://library.ru/item.asp?id=21514796>
10. Verbitsky A. A. Context and competence approach to modernization of education. *Higher Education in Russia*, 2010, no. 5, pp. 32–37. (In Russian) URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=14865354>
11. Verbitsky A. A. New facets of the eternal problem of education in the context and outside it. *Higher Education Today*, 2017, no. 8, pp. 6–13. (In Russian) URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=29816918>
12. Golovko N. V., Zinevich O. V., Ruzankina E. A. Third Generation University: B. Clark and J. Wissemma. *Higher Education in Russia*, 2016, no. 8-9, pp. 40–47. (In Russian) URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=26690416>
13. Deviatkin E. A., Laskovets S. V. The Role of Universities in the Development of Entrepreneurial Skills of Students. *Statistics and Economics*, 2014, no. 6, pp. 3–8. (In Russian) URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=22569578>



14. Elizova E. I. Competence-based approach in system of lingual-communicative training of students in higher education institution. *Scientific and Methodical Electronic Journal Concept*, 2014, no. S3, pp. 11–15. (In Russian) URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=21213417>
15. Zaripova N. Sh. Training of entrepreneurship in the modern sociocultural space. *Information and Education: the Boundaries of Communications*, 2014, no. 6, pp. 220–222. (In Russian) URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=22084999>
16. Zimnyaya I. A. Competence approach. What is its place in the system of modern approaches to the problems of education? (theoretical and methodological approach). *Higher Education Today*, 2006, no. 8, pp. 20–26. (In Russian) URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=21594618>
17. Masyuk N. N., Mezhonova L. V., Shilovskaya L. L. Innovative Teaching Business Environment as a Basis for the Formation of Entrepreneurial Competence in High School. *Society of Russia: Educational Space, Psychological Structures and Social Values*, 2014, no. 7, pp. 19. (In Russian) URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=22804275>
18. Revin I. A., Tsybulevskaya D. L. The Development of Entrepreneurial Competences of Students of a Technical College. *Modern Problems of Science and Education*, 2015, no. 2, pp. 514. (In Russian) URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=24123347>
19. Rubin Yu. B. Entrepreneurship Education in Russia: Diagnosis of the Problem. *Higher Education in Russia*, 2015, no. 11, pp. 5–17. (In Russian) URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=24835291>
20. Rubin Yu. B., Lednev M. V., Mozhzhukhin D. P. The Matrix of Competencies as a Tool of Entrepreneurship Bachelor Education. *Higher Education in Russia*, 2017, no. 6, pp. 16–28. (In Russian) URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=29381631>
21. Safin R. S., Matukhin E. L., Shaydullina A. R., Zyalaeva R. G. Training for innovative entrepreneurship in the system of continuous vocational education. *Kazan Pedagogical Journal*, 2012, no. 5-6, pp. 79–96. (In Russian) URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=20782792>
22. Franovskaya G. N. Entrepreneurship Education: Features and Objectives. *Proceedings of Voronezh State University. Series: Economy and Management Communication*, 2013, no. 1, pp. 190–194. (In Russian) URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=20153960>
23. Khachin S. V., Kizeev V. M., Ivanchenko M. A. Learning Enterprising and Engineering: A Case Study of Tomsk Polytechnic University. *World of Education – Education in the World*, 2012, no. 4, pp. 137–143. (In Russian) URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=19078073>
24. Serikova I. Nikitinskaya E. B. learner-centered approach to the organization of the learning process of students. *Problems and Prospects of Education Development in Russia*, 2010, no. 6, pp. 215–218. (In Russian) URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=20584939>
25. Shcherbakova E. A. Innovative approach to entrepreneurship training. *Vestnik of the South-Russian State Technical University (Novocherkassk Polytechnic Institute). Series: Socio-Economic Sciences*, 2012, no. 3, pp. 83–86. (In Russian) URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=17801099>

Submitted: 31 July 2017 Accepted: 03 November 2017 Published: 30 December 2017



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).



© Л. Е. Осипенко

DOI: [10.15293/2226-3365.1706.13](https://doi.org/10.15293/2226-3365.1706.13)

УДК 37.012.7

ИНТЕГРАЦИЯ НАУКИ, ОБРАЗОВАНИЯ, БИЗНЕСА В ФОРМАТЕ НАУЧНО-ПРАКТИЧЕСКОГО ОБУЧЕНИЯ ШКОЛЬНИКОВ

Л. Е. Осипенко (Москва, Россия)

Проблема и цель. В статье представлен анализ актуальных исследований, демонстрирующих необходимость системного подхода к интеграции обучения, науки и бизнеса в едином педагогическом феномене – научно-практическом обучении школьников. Целью исследования является обоснование структуры модели научно-практического обучения школьников как прототипа технологического парка и доказательство преимуществ научно-практического обучения по сравнению с традиционными форматами школьного образования.

Методология. Методология исследования включает теоретический анализ зарубежной и отечественной научной литературы по обозначенной проблематике, анализ различных систем на основании принципа изоморфизма, моделирование, анкетирование, обобщение и интерпретация эмпирических данных методами математической статистики.

Результаты. Проведенный анализ литературы позволил сделать вывод, что эффективным направлением развития образования может стать его синергия с наукой, производством, бизнесом, объединенных в едином феномене научно-практического обучения школьников. Логически обоснована и воплощена в модели научно-практического обучения школьников идея дидактической адаптации и экстраполяции методологии технологического парка на педагогическую проблематику. Выявлены основные структурные компоненты модели научно-практического обучения школьников: фундаментальная подготовка, учебно-исследовательская и проектная деятельность. Доказано, что совокупность этих компонентов в структуре научно-практического обучения школьников обеспечивает формирование у обучающихся базовой научной, проектной, а также производных от них: информационной, математической, социально-коммуникативной компетенций. Математически обоснованы преимущества научно-практического обучения по сравнению с традиционными форматами обучения школьников.

Заключение. Обобщаются основные структурные компоненты модели научно-практического обучения школьников, обозначаются перспективы его развития как матричного элемента экосистемы: школа – вуз – бизнес.

Ключевые слова: наука; образование; технологический парк; интеграция; научно-практическое обучение; человеческий капитал; одаренность; знания; компетенции; инновации.

Осипенко Людмила Евгеньевна – доктор педагогических наук, профессор департамента педагогики, Институт педагогики и психологии образования, Московский городской педагогический университет.

E-mail: l_osipenko@mail.ru



Постановка проблемы

Состояние современного образования сложно и противоречиво. С одной стороны, его определяют научные достижения, ставшие основой грандиозных социальных и научно-технологических преобразований. Образованность как следствие фундаментальной подготовки, умение продуцировать новые знания, устойчивая ориентация на их постоянное обновление являются базисными характеристиками современных востребованных специалистов¹.

С другой стороны, расширение сферы образования и изменение его статуса определяет практическая составляющая. Она связана с развитием компетентностной парадигмы, обеспечивающей подготовку человека умелого, способного воплощать перспективные идеи в инновационные продукты.

Поиск эффективных механизмов сближения научной и практико-ориентированной составляющих современного образования, обеспечивающих продуцирование инноваций, лежит в фокусе внимания специалистов, исследующих специфику высшего образования. Т. Н. Бокова [1]; В. А. Болотов, В. В. Сериков [2]; В. А. Зернов [5]; В. С. Сенашенко [13]; Е. А. Лаврентьева [9]; Franklin, Lytle²; McClelland [27]; Mietzner, Kamprath [28], Pikkarainen

[30], Wilson³ отмечают важность формирования у будущих специалистов актуальных компетенций.

Важным ресурсом преобразования творчества в инновации является развитие человеческого капитала. В крупных компаниях созданы целые системы по поиску, отбору и поддержке креативных сотрудников [7; 14]. Особое значение уделяется созданию условий, в которых полезные способности, знания и навыки каждого из них будут с успехом реализовываться. Так, в китайской компании Alibaba существует регламент по распознаванию и эффективному использованию кадрового потенциала. Каждый из сотрудников фирмы рассматривается в единой системе координат. В ней оценивается эффективность, а также карьерный потенциал сотрудника: его амбиции, компетенции и возможности развития⁴.

Кроме корпоративных ценностей и экономических вознаграждений, которыми дорожит весь персонал Facebook, эффективные практики управления талантами [3] включают, в том числе, и поощрение инноваций⁵.

Наиболее обобщенно, целостно и наглядно связь науки, высшего образования и инноваций отражена в концепции «треугольника знаний»⁶ (рис. 1). В рамках этой модели

¹ Кулешов А. В образовании важнее знания, чем навыки. – URL: https://indicator.ru/news/2017/06/07/rektor-skolteha-znaniya-i-navyki/?utm_source=inditg&utm_medium=social&utm_campaign=rektor-skolteha-v-obrazovanii-vazhnee-zn (дата обращения: 30.07.2017)

² Franklin C., Lytle R. Employer Perspectives on Competency-Based Education // AEI Series on Competency-Based Higher Education, American enterprise institute. – 2015. – URL: <http://www.aei.org/wp-content/uploads/2015/04/Employer-Perspectives-on-Competency-Based-Education.pdf> (дата обращения 12.03.2016).

³ Wilson R. A. A resource guide to engaging employers // Jobs for the future. – 2015. URL:

<http://www.jff.org/sites/default/files/publications/materials/A-Resource-Guide-to-Employer-Engagement-011315.pdf> (дата обращения 13.05.2017)

⁴ Секрет фирмы. Как китайские компании находят и растят таланты. – URL: <https://secretmag.ru/business/methods/alibaba-talanty.htm> (дата обращения: 23.05.2017)

⁵ Отличие Facebook'а: Уникальный подход к управлению персоналом. – URL: <https://acenter.ru/article/otlichie-facebook%E2%80%99-unikalnyi-podkhod-k-upravleniyu-personalom-chast-3> (дата обращения: 19.05.2017)

⁶ Sjoer E., Norgaard B., Goosens M. Implementing Tailor-made CEE in Theory and in Practice. The

университеты через образовательные программы и научные проекты генерируют новые знания, а многоаспектное взаимодействие с

общественностью и бизнесом помогает найти применение новым идеям в создании инновационных продуктов, процессов и услуг.



Рис. 1. Треугольник знаний: наука – образование – инновации
Fig. 1. The Knowledge Triangle: Research – Education – Innovation

Несмотря на универсальный характер компонентов «треугольника знаний», представления об их специфике варьируются в зависимости от национальных контекстов [8]. Так, W. Polt и M. Unger [34] проводя концептуальный анализ различных определений «треугольника знаний» и его связей с национальными инновационными системами США, делают акцент на системном подходе к «оркестровке» процессов создания знаний и инноваций через управление связями между образованием, академическими исследовани-

ями, профессиональным обучением и инновационной деятельностью в предпринимательском секторе.

В связи с наличием попыток адаптировать образовательные программы к интересам производственного сектора и бизнеса, особую ценность представляют кейсы европейских университетов, сумевших интегрировать принципы трансфера знаний в собственные образовательные модели. Конструктивными примерами могут служить: модель «живых лабораторий» в Университете прикладных



наук Лаурэа (Laurea University of Applied Sciences, Финляндия)⁷; специальные программы непрерывного технического образования в Университетах Дельфта (Delft University, Нидерланды) и Ольборга (Aalborg University, Дания)⁸; программы непрерывного образования в Католическом университете Левена (KU Leuven, Бельгия)⁹; «Лагерь социальных инноваций» (Aalto Camp for Societal Innovation) при Университете Аальто (Aalto University, Финляндия)¹⁰; сети голландских экосистем Brainport и Twente¹¹.

Среди российских подходов стоит выделить практико-ориентированную специфику обучения студентов Московского физико-технического института (далее – Физтех). Боль-

шинство курсовых и дипломных работ, выполняемых студентами Физтеха, являются либо реальными задачами, предложенными предприятиями, либо осуществляются в рамках текущих проектов, ведущихся в этом учебном заведении¹².

Поиск способов интеграции науки, образования и инноваций сопряжен с необходимостью формирования у будущих специалистов глубоких знаний и навыков, востребованных рынком труда: F. Findikoğlu, D. İlhan [24]; Lacey, Murray¹³; Le, Wolfe, Steinberg¹⁴; Ruud, Bragg¹⁵; Shavinina¹⁶; развития предпринимательского мышления [16; 25].

Следует констатировать, что для современной общеобразовательной школы спектр подходов к интеграции образования, науки и

⁷ Hirvikoski T. The Knowledge Triangle Promoting Innovation and Multidimensional Learning // The Knowledge Triangle – Re-Inventing the Future / Eds. P. Lappalainen, M. Markkula – Aalto: Aalto University, 2013. – P. 43–52.

⁸ Sjoer E., Norgaard B., Goosens M. Implementing Tailor-made CEE in Theory and in Practice. The Knowledge Triangle as a Conceptual Tool // Proceedings of the 1st World Engineering Education Flash Week, SEFI annual conference, Lisbon 2011: Global Engineering Recognition, Sustainability, Mobility. – SEFI: European Association for Engineering Education, 2011. – URL: http://vbn.aau.dk/files/80412450/SEFI_WEE_2011_Lisbon.doc

⁹ Van Petegem W. Lifelong Learning Strategy Development – How a European University Can Set Its Agenda for Lifelong Learning // The Knowledge Triangle – Re-Inventing the Future / Eds. P. Lappalainen, M. Markkula – Aalto: Aalto University, 2013. – P. 73–84.

¹⁰ Pirttivaara M., Laitala P., Miikki L., Kalman A. Experiences in Implementing Knowledge Triangle – Cases The Knowledge Triangle – Re-Inventing the Future / Eds. P. Lappalainen, M. Markkula – Aalto: Aalto University, 2013. – P. 173–187.

¹¹ Stam E., Romme A., Roso M., van den Toren J. P., van der Starre B. T. The Knowledge Triangle in the Netherlands: An Entrepreneurial Ecosystem Approach. – Paris: OECD, 2016. – 93 p. URL: <http://repository.tue.nl/2a3f7341-db82-4354-a7c3-77a1ed66b888>

¹² Современное инженерное образование: учеб. пособие / А. И. Боровков [и др.]. – СПб.: Изд-во Политех. ун-та, 2012. – 80 с.

¹³ Lacey A., Murray Ch. Rethinking the Regulatory Environment of Competency-Based Education. Thompson Coburn LLP [Электронный ресурс] // AEI Series on Competency-Based Higher Education. – American enterprise institute, 2015. – URL: <https://www.luminafoundation.org/files/resources/rethinking-the-cbe-regulatory-environment.pdf> (дата обращения 25.04.2016).

¹⁴ Le C., Wolfe R., Steinberg A. The Past and the Promise: Today's Competency Education Movement. Students at the Center. – Competency Education Research Series, Boston, MA: Jobs for the Future, 2014. – URL: <http://www.jff.org/sites/default/files/publications/materials/The-Past-The-Promise-091514.pdf> (дата обращения 15.09.2015).

¹⁵ Ruud C. M., Bragg D. D. The applied baccalaureate: What we know, what we learned, and what we need to know. – Champaign, IL: Office of Community College Research and Leadership, University of Illinois at Urbana-Champaign, 2011. – URL: http://www.academia.edu/733119/The_Applied_Baccalaureate_What_We_Know_What_We_Learned_and_What_We_Need_to_Know (дата обращения 26.09.2016).

¹⁶ Shavinina L. V. The Routledge International Handbook of Innovation Education / Ed. L. V. Shavinina. – New York, NY: Routledge, 2013. – 634 p. DOI: <http://dx.doi.org/10.4324/9780203387146>



инноваций не столь широк. Традиционно фундаментальная составляющая школьного образования включает дидактически адаптированную систему научных знаний, отражающих исторический опыт человечества по формированию научной картины мира. Однако в текущих реалиях дидактическая значимость приобретения учащимися сугубо рационального, предметно оформленного знания не всегда оправдана. Необходимо вооружать школьников механизмами самостоятельного поиска и верификации нового знания, умением воплощать их в конкретные проектные решения.

Классическим способом активного понимания школьниками сущности окружающего мира являются учебные исследования и проекты. Они освещены в трудах таких известных ученых, как Н. Г. Алексеев¹⁷, Н. Ю. Пахомова [11], С. Б. Рыжиков¹⁸, Н. Б. Шумакова¹⁹; Н. В. Матяш²⁰; Е. С. Полат [12] и др. При достаточно глубокой разработанности проблематики учебно-исследовательской и проектной деятельности, до сих пор предметом научного спора являются их соотношения. Признается как возможность конвергенции учебных исследований и проектов (А. М. Кушнир²¹), так и принципиальные сущностные различия учебно-исследовательского и проектного поиска (Е. Л. Ерохина [4]; А. И. Савенков²²).

Еще менее изучены связи между школьным образованием и инновациями. Понимание их перспективности привело к активному

иницированию представителями науки, образования и бизнеса детских технологических активностей. Так, в стенах экспериментариумов, кванториумов создаются симуляторы и тренажеры высокотехнологичных образовательных практик для современных школьников. Во всем мире получили широкое распространение технологии STEM-обучения. Blankenburg, Höffler, Parchmann [17]; Breiner, Harkness, Johnson, Koehler [18]; Maltese, Melki, Wiebke [26]; So [32]; Wang [38]; Tsupros, Kohler, Hallinen [33] и другие специалисты в сфере STEM отмечают важность сочетания строгих академических концепций школьного образования с реальным миром, окружающей учащегося действительностью и его повседневной деятельностью. Именно STEM «позволяет обучающимся применять науку, технологии, инжиниринг и математику в практическом контексте, тем самым создавая реальные связи между школой, обществом, предпринимательством, развивая у школьников способности конкурировать в новой инновационной экономике» [33].

В американском образовании обсуждается так называемая реформа Марка Цукерберга. Основатель Facebook в 100 американских школах продвигает разработанную его компанией систему самообучения школьников. Она предполагает организацию групповой работы учеников за компьютером и самостоятельное изучение ими материала. По словам М. Цукерберга, такой подход создает в

¹⁷ Алексеев Н. Г. Проектирование и рефлексивное мышление // Развитие личности. – 2002. – № 2. – С. 85–102.

¹⁸ Рыжиков С. Б. Развитие исследовательских способностей одаренных школьников при обучении физике: дис. ... д-ра пед. наук. – Москва, 2014. – 470 с.

¹⁹ Шумакова Н. Б. Развитие общей одаренности детей в условиях школьного обучения: дис. ... д-ра психол. наук. – Москва, 2007. – 335 с.

²⁰ Матяш Н. В. Инновационные педагогические технологии. Проектное обучение: учеб. пособ. 2-е изд., доп. – М.: Академия, 2012.

²¹ Кушнир А. М. Проектно-исследовательские практики как метод воспитания «производящей мощности» личности // Исследовательская работа школьников. – 2014. – № 1. – С. 5–13.

²² Савенков А. И. Психологические основы исследовательского подхода к обучению: учебное пособие – М.: Ось-89, 2006. – 480 с.



классе атмосферу стартапа. Кроме этого, Facebook в кампусах колледжей инициирует командные соревнования по разработке идей решения реальных технических проблем. Победители получают предложения для летней стажировки в штаб-квартире Facebook – лагере Хакатон²³.

Работа по привлечению новых adeptов в систему школьного образования ведется и в России. Для школьников организуются инженерные робофесты, интеллектуально-творческие турниры с участием представителей науки, реального сектора экономики. На этих интеллектуальных мероприятиях школьники предлагают собственное решение сложных междисциплинарных задач по перспективным отраслевым программам глобального технологического лидерства России.

Среди множества направлений преобразования творчества нынешних школьников в жизнеспособный с коммерческой точки зрения продукт, источником перспективных научных идей педагогическая наука видит в различных концепциях одаренности (Shavinina [35], Sternberg²⁴), развитии викикапитала личности (Ш. Юсуф [15]).

В исследованиях E. Cadorn, S. G. Johansson, M. Klofsten [19], De Corte [21] отмечается важность разработки специальных образовательных сред, способствующих развитию талантливых школьников. В частности, Eduardo Cadorn и его соавторы указывают на значительные возможности научно-исследовательских парков для привлечения и развития молодых талантов [19].

Таким образом, выявлена значимая элементная база в форме отдельных научных и

практических изысканий, демонстрирующих эффективность усиления когнитивных функций научного знания для продуцирования инноваций. Разрозненность авторских позиций обосновывает необходимость системного подхода к концептуализации обучения, науки и бизнеса в едином педагогическом феномене. Полагаем, что теоретической рамкой для поиска траектории преобразований может стать научно-практическое обучение (далее – НПО). Цель этой публикации состоит в обосновании модели НПО школьников и доказательстве ее преимуществ по сравнению с традиционными форматами школьного образования.

Методология исследования

В своих изысканиях мы полагали, что НПО школьников позволит соединить текущие приоритеты образования с выработкой перспективных направлений его развития, если модель НПО школьников будет опираться на признанные мировым сообществом инновационные образовательные практики, демонстрирующие эффективные механизмы интеграции образования с наукой, реальной экономикой.

Следование принципу предметно-методологической адекватности, предполагающему соответствие методов уровню сложности исследуемого предмета, обосновало использование различных методов исследования. Так, теоретико-методологический анализ способствовал поиску структуры модели НПО школьников. Ее определили три основные компоненты: фундаментальная подготовка, учебно-исследовательская и проектная деятельность [10]. Для дальнейших исследований

²³Миллиардеры Кремниевой долины подчинили себе американские школы. URL: https://hightech.fm/2017/06/09/education_valley?utm_source=telegram&utm_campaign%20ign=online_channel (дата обращения: 27.07.2017)

²⁴ Sternberg R. J. Conceptions of Giftedness / Edited by Sternberg R. J., Davidson J. E. – 2nd ed. – New York: Cambridge University Press, 2005. – 480 p. URL: <http://www.cambridge.org/9780521838412>

был необходим поиск эффективных конструкторов, структуру которых определяла связка «образование – наука – инновации».

Нами показано, что в качестве такой аналогии может выступить методология технологического парка. Традиционно технопарк понимается как достаточно большая территория, на которой размещены наукоемкие предприятия разных размеров и стадий развития. Обобщение результатов исследований, представленных в публикациях Farré-Perdiguer, Sala-Rios, Torres-Solé [22]; Ferrara, Lamperti, Mavilia [23]; Minguillo, Tijssen, Thelwall [29]; Steffen, Oliveira, Balle [36], позволило выделить основные типологии и функции различных инновационных структур (табл. 1).

Несмотря на типологическое разнообразие инновационных структур (исследовательский, индустриально-промышленный, научный парк, технологический инкубатор, центр трансфера технологий, технополис)²⁵, все они объединены двумя общими целями: кадровым обеспечением научных исследований, а также использованием новейших знаний и достижений современной науки и техники для продуцирования инноваций (В. А. Антонец²⁶; С. С. Кириллова²⁷) и др.

Обобщенно методология технологического парка включает следующие этапы:

- 1) добывание нового знания;
- 2) использование этого знания в научно-исследовательской деятельности;
- 3) получение практического результата;
- 4) экспериментирование с полученным практическим результатом до его воплощения в технологическом процессе;
- 5) апробация технологического процесса;
- 6) запуск технологического процесса в серийное производство;
- 7) вливание технологического процесса в корпорацию или возникновение новой коммерческой единицы из венчурного предприятия.

Полученные нами результаты позволили установить логический изоморфизм методологии технологического парка и структуры НПО школьников (рис. 2). Их инвариантом выступает концептуальная схема: «Фундаментальная подготовка – учебно-исследовательская деятельность – проектная деятельность».

²⁵ Технопарки стран мира: организация деятельности и сравнение / под ред. В. А. Бариновой. – М.: Дело. РАНХиГС, 2012. – 182 с.

²⁶ Антонец В. А., Нечаева Н. В., Хомкин К. А., Шведова В. В. Инновационный бизнес. Формирование

моделей коммерциализации перспективных разработок. – М.: ИД Дело РАНХиГС, 2011. – 320 с.

²⁷ Кириллова С. С. Формирование малых инновационных предприятий на базе научно-образовательных центров: автореф. дис. ... канд. экон. наук. – Воронеж, 2012.



Таблица 1

Типология и основные функции отечественных и зарубежных инновационных инфраструктур

Table 1

Typology and main functions of domestic and foreign innovation infrastructures

Типология инновационных структур	Основные функции инновационных инфраструктур
Технологический парк (технопарк)	Создание благоприятной среды для коммерциализации технологий, разработанных в научных организациях, и создания высокотехнологичных предприятий. Получает производственные льготы как предприятие
Исследовательский парк	Схожа с основной функцией технологического парка, однако осуществляются разработки только до стадии технологического новшества
Научный парк	Создание благоприятной среды для коммерциализации технологий, разработанных в научных организациях
Парк высоких технологий	Разработка программного обеспечения, информационно-коммуникационных, иных новых и высоких технологий, направленных на повышение конкурентоспособности экономики. Сопровождаются наличием налоговых льгот для субъектов инновационного предпринимательства
Бизнес-инкубатор	Содействие созданию малых инновационных предприятий через доступ к различным видам ресурсов, а также оказание различных видов услуг по льготным ценам
Технологический инкубатор	Разработка новых или усовершенствование уже существующих изделий и технологических процессов, имеющих потенциальный спрос на рынке
Центр трансфера технологий	Продвижение разработок и высокотехнологичной инновационной продукции путем трансфера знаний от научных организаций и университетов к промышленным компаниям
Офисы коммерциализации технологий	Продвижение разработок, осуществленных при кооперации научных организаций и бизнеса. Являются подразделениями университета или научной организации
Индустриальный промышленный парк	Предоставление площадей, на которых сосредоточены компании, работающие в схожих сферах народного хозяйства, где нет связи с университетами и установленных правил поддержки арендаторов площадей
Экспортно-ориентированная зона	Развитие экспортного и международного торгового потенциала, увеличение количества иностранных инвестиций, изменение торгового баланса платежей
Технологический (инновационный технологический) центр	Обеспечение различными услугами предприятий малого инновационного бизнеса
Зона развития новых и высоких технологий (техно-внедренческие зоны)	Сосредоточение малого наукоемкого предпринимательства. Создаются вблизи крупных городов и университетских центров. Для привлечения предприятий применяются налоговое льготирование
Технополис	Создание города или его части, в которой сосредоточены наукоемкий бизнес, образование и научные организации. Даются налоговые и другие преференции субъектам малого инновационного предпринимательства
Наукоград	Создание не только собственно производства, но и благоприятной инфраструктуры для научного сообщества. Получает преференции от государства как территория



Рис. 2. Изоморфизм методологии технологического парка и структуры научно-практического обучения школьников

Fig. 2. Isomorphism of the methodology of the technology park and the structure of the scientific-practical learning of school pupils

Кроме важности самого факта доказательства изоморфности методологии технологического парка и НПО школьников, следует отметить значимость появления новых возможностей для исследований. В частности, зная об изоморфизме двух систем и имея хотя бы приблизительные представления об одной из них, можно смоделировать основные связи между компонентами другой системы [6, с. 30]. Например, прибегнув к понятию изоморфизма, нашла выражение перспективная идея об идентичности гештальт-качеств биофизических процессов мозга, лежащих в основе субъективного когнитивного опыта, и гештальт-качеств самого опыта²⁸. Опираясь на известные законы, психологи смогли выявить

скрытые ресурсы для развития человека, непосредственное изучение которых не представлялось возможным.

Интерес к изоморфизму значимо возрос после нейробиологического открытия Джона О'Кифа, а также супругов Мэй Бритт и Эдварда Мозера. В их исследовании, отмеченном Нобелевским комитетом, было доказано структурное сходство «картографических систем» мозга человека с отражаемыми явлениями и пространственными ландшафтами²⁹. Подобные результаты позволили открыть в мозге систему клеток, позволяющих человеку ориентироваться в пространстве.

В контексте нашего исследования доказательство тождественности методологии тех-

²⁸ Психологическая энциклопедия / Под ред. Р. Корсини, А. Ауэрбаха. – СПб: Питер, 2006. – С.234

²⁹ Внутренний GPS: за что дали Нобелевскую премию по физиологии и медицине. URL:

<http://www.rbc.ru/economics/06/10/2014/543299f0cbb20f5a76de98bb> (дата обращения: 26.09.2017).

нопарка и структуры НПО школьников позволило более детально рассмотреть структуру педагогического феномена через призму методологии технологического парка, а в итоге – в едином контексте рассмотреть их результативное подобие.

Ранее уже отмечалось, что основным результатом деятельности технопарка являются инновации. Следовательно, интеграция фундаментальной подготовки, учебно-исследовательской и проектной деятельности в структуре НПО школьников может быть рассмотрена как комбинация «новых знаний», «нового продукта» и «нового процесса». Их неразрывное взаимодействие и единство может в перспективе обеспечить формирование у обучаю-

щихся ключевых компетенций, предоставляющих обучающимся возможность на практике проявлять базовую научную, проектную, а также производные от них: информационную, математическую, социально-коммуникативную компетентности (рис. 3).

Базовая научная компетентность составляет основу для формирования у личности готовности ориентироваться в ситуациях с высокой степенью неопределенности и сложности, умения генерировать продуктивные гипотезы.

Понятие проектной компетентности связано со способностью индивида к созиданию, конвертации знаний и идей в конкретные продукты и решения.



Рис. 3. Компетентностно-ориентированные результаты научно-практического обучения школьников

Fig. 3. Competence-oriented results of scientific and practical training of school pupils

Умение воспринимать, осмысливать, передавать и/или интерпретировать информацию посредством формальных языков, моделей и алгоритмов, корректно используя необходимое оборудование, объединяет содержание информационной компетентности обучающегося.

Математическая компетентность – интегральное свойство личности, выражающееся в наличии глубоких и прочных математических знаний, готовности и умении их использовать для эффективного решения теоретических и

практических задач, в том числе выходящих за рамки школьных учебных дисциплин.

Социально-коммуникативная компетентность позволяет индивиду вступать в коммуникацию с целью быть понятным. Наличие социально-коммуникативной компетентности предполагает владение навыками общения, умение работать в команде, способность к презентации и продвижению собственных идей и проектов.

Мы полагали, что совокупность этих компетенций позволит индивиду использовать фундаментальные знания и творчество для решения актуальных и перспективных задач, в том числе продуцировать перспективные идеи и воплощать их в инновационные проектные решения.

Результаты исследования и их обсуждение

Проверка адекватности и эффективности модели НПО школьников проводилась с помощью взаимодополняющих теоретических и эмпирических методов исследования.

Опытно-экспериментальной базой исследования стали девять российских и белорусских образовательных учреждений. Всего в педагогическом эксперименте приняло участие 1 212 обучающихся 2–11 классов и 54 учителя.

Критериальными оценками компетентностно-ориентированных результатов НПО школьников выступили характеристики, свидетельствующие о структурной полноте и широте оперирования школьниками базовой научной и проектной компетенциями.

Для поиска ответов на вопросы: «Какова результативность НПО школьников?», «Имеет ли НПО приоритеты перед традиционными форматами современного школьного образования?» был проведен лонгитюдный массовый формирующий эксперимент.

Он охватывал разные уровни образования: начальное, основное и среднее общее. Оценка результатов на каждом из уровней проводилась на основании системы критериев и показателей, эталонные значения которых соответствовали нормативным актам, регламентирующим параметры контроля и оценки качества того или иного уровня школьного образования.

Результаты педагогического эксперимента стали базисом для определения доли фундаментальной подготовки и продуктивных методов в структуре НПО школьников. Для решения этой локальной исследовательской задачи нами была разработана математическая модель. Она позволила обобщить и интерпретировать массивы эмпирических данных, собранные с использованием анкеты «Выбор методов обучения»³⁰. В анкету были включены вопросы, отражающие предпочтения школьников в выборе продуктивных и иных методов обучения.

Примем, что величины n , m при независимых ответах на вопросы диагностической анкеты подчиняются полиномиальному распределению (1):

$$P(n, m) = \frac{N!}{n!m!(N-n-m)!} p_1^n p_2^m (1-p_1-p_2)^{N-n-m}, \quad (1)$$

где p_1 и p_2 – вероятности того, что ученик даст ответы «всегда», «иногда» соответственно.

Случайная величина n изменяется в пределах от 0 до N , величина m принимает дискретный ряд значений от 0 до $(N-n)$.

В качестве критерия сравнения опрошенных групп мы приняли линейную комбинацию (2):

$$\eta = p_1 + \alpha p_2, \quad (2)$$

где α – параметр, указывающий вес, с которым учитывался «уклончивый» ответ «иногда». При $\alpha = 0$ эти ответы не учитывались, при $\alpha = 1$ учитывались аналогично, как ответ «всегда».

Из принципа максимального правдоподобия следует, что несмещенными оценками вероятностей p_1 , p_2 служат относительные

³⁰ Шумакова Н. Б. Развитие общей одаренности детей в условиях школьного обучения: дис. ... д-ра психол. наук. – Москва, 2007. – С. 197–198.

частоты, т. е. доли учеников, давших соответствующие ответы (3):

$$\hat{P}_1 = \frac{n}{N}, \quad (3)$$

$$\hat{P}_2 = \frac{m}{N}$$

Для построения интервальной оценки с заданной доверительной вероятностью мы воспользовались теоремой Муавра–Лапласа, утверждающей, что при больших N биномиальное распределение аппроксимируется нормальным распределением. Следовательно, величина η также может рассматриваться как нормальная случайная величина.

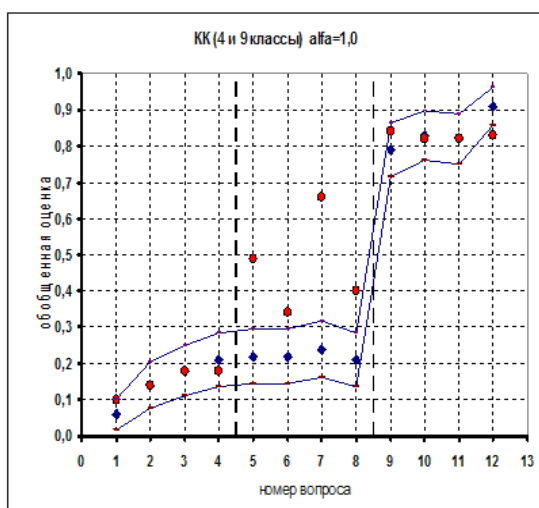
В итоге мы получили интервальную оценку в виде (4):

$$\eta = \hat{\eta} \pm u_p \sqrt{\frac{1}{N} \left(\frac{n}{N} + \alpha^2 \frac{m}{N} - \hat{\eta}^2 \right)}, \quad (4)$$

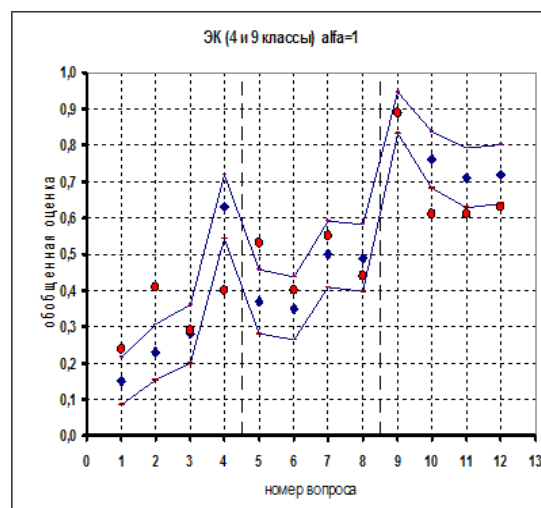
где u_p – процентные точки стандартного нормального распределения.

Для доверительной вероятности $p = 0,95$, принятой для всех педагогических исследований, мы считали $u_p = 2$.

Для определения возрастной динамики изменений предпочтений школьников в выборе продуктивных или иных методов учения мы проранжировали ответы обучающихся в девятых классах по оценкам обучающихся в четвертых классах, а потом сравнили динамику изменений в контрольных (рис. 4А) и в экспериментальных классах (рис. 4Б).



А)



Б)

Рис. 4. Изменение приоритетов в учебной деятельности обучающихся в 4–9 классах

Fig. 4. Change of priorities in training activities of students in the 4–9 classes

Интерпретация данных, представленных на рисунках 4А и 4Б, позволяет сделать вывод, что позитивные изменения в динамике ответов обучающихся в экспериментальных классах более существенны.

В экспериментальных классах обобщенные оценки, характеризующие желание обучающихся заниматься исследовательской и проектной деятельностью, возросли практически

в два раза. Любят тратить много времени на проведение сложных исследований и проектов более 40 % опрошенных учащихся.

В контрольных классах значимых изменений, связанных с развитием исследовательских и проектных компетенций подростков, не выявлено (рис. 4А). Отдают предпочтение ис-



следовательским и проектным методам учения от 10 до 20 % опрошенных респондентов (вопросы 1–4 на рисунке 4А).

Опосредованным результатом, свидетельствующим об эффективности наших подходов, могут стать обучающиеся в экспериментальных школах, занявших призовые места на международных конференциях молодых ученых. Так, победитель международной научно-практической конференции школьников «Языкознание для всех» Вера Г., утверждает, что «научно-практическое обучение позволило ей стать носителем актуальных компетенций».

Обладатель золотой медали на Международной олимпиаде экологических проектов (INEPO) в Турции, победитель конкурса научно-технического творчества учащихся Союзного государства «Таланты XXI века» Захар Я. отмечает, что он научился выступать перед аудиторией, презентовать «сильные стороны» своего проекта.

Неоднократный победитель международных конкурсов исследовательских работ по географии и экологии, дипломант Международного конкурса исследовательских проектов по энергосбережению SHPIRE Кристина П. особо подчеркивала важность научно-практического обучения для приобретения навыков апробации результатов собственного проекта на предприятии.

Александр А. – дипломант международной научно-практической конференции в г. Кракове считает, что глубокие исследования по информатике позволят ему «в перспективе сделать много конструктивного для человечества».

Заключение

Полученные результаты позволяют сделать вывод, что эффективным направлением развития образования может стать его интеграция с наукой, производством, бизнесом,

объединенных в едином феномене – научно-практическом обучении школьников. Структуру его модели определяют три компоненты: фундаментальная подготовка, учебно-исследовательская и проектная деятельность. Их совокупность в структуре НПО обеспечивает формирование у школьников базовой научной, проектной, а также производных от них: информационной, математической, социально-коммуникативной компетенций.

Логически обоснованная идея дидактической адаптации и экстраполяции методологии технологического парка, воплощенная в модели НПО школьников, позволила оценить возможности преобразования инноваций в педагогические нормы и ценности, проектировать различные варианты стратегий преобразования образовательных систем, выстраивая оптимальную траекторию к достижению основного педагогического результата – накоплению и практическому использованию обучающимся собственного интеллектуального потенциала.

В перспективе модель НПО школьников может выступать матричным элементом, связывающим между собой школьное, вузовское образование, производство, бизнес-структуры. Однако требуется детальный анализ потребностей ведущих российских наукоемких предприятий и адаптация к ним школьных учебных программ; совместная разработка школами, вузами и производственными компаниями моделей «корпоративных лифтов». Такие инновационные объединения могут стать механизмом превращения перспективных ученических и студенческих стартапов в эффективно работающий бизнес, обеспечить поддержку «точек роста» в формировании корпуса креативных специалистов, умеющих нестандартно мыслить, генерировать продуктивные идеи и воплощать их в инновационные продукты и услуги.



СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. **Бокова Т. Н.** Основные тенденции развития образования в США и России в XX веке // Вестник московского государственного областного университета. – 2014. – № 1. – С. 14.
2. **Болотов В. А., Сериков В. В.** Компетентностная модель: от идеи к образовательной программе // Педагогика. – 2003. – № 10. – С. 8–14.
3. **Бухарина А. Ю.** Управление талантами: чему учить сотрудников сегодня, чтобы выжить завтра // Социальная психология и общество. – 2017. – Т. 8, № 1. – С. 144–162. DOI: <http://dx.doi.org/10.17759/sps.2017080109>
4. **Ерохина Е. Л.** Исследовательская и проектная деятельность школьника: разграничение понятий // Начальная школа плюс До и После. – 2013. – № 8. – С. 3–6.
5. **Зернов В. А.** Возможен ли в России свой «Стэнфорд»? // Высшее образование в России. – 2014. – № 2. – С. 16–22.
6. **Карнашев А. Д.** Изоморфизм и эмерджентность как феномены нейрофизиологии и организационной психологии // Организационная психология. – 2015. – Т. 5, № 3. – С. 26–48.
7. **Карташов С. А., Одегов Ю. Г., Шаталов Д. В.** Управление талантами как HR-технология // Вестник Омского университета. Серия: Экономика. – 2013. – № 1. – С. 85–94.
8. **Кондратьев В. В., Гурье Л. И., Кузнецова М. Н.** Основные характеристики технологии развития компетентности научно-педагогических кадров национальных исследовательских университетов // Казанская наука. – 2015. – № 10. – С. 14–20.
9. **Лаврентьева Е. А.** Прикладной бакалавриат: перспективы и проблемы // Высшее образование в России. – 2014. – № 5. – С. 54–60.
10. **Осипенко Л. Е.** Научно-практическое обучение: от модели до технологии организации: монография. – М.: Московский государственный областной университет, 2015. – 258 с.
11. **Пахомова Н. Ю.** Учебное проектирование как деятельность // Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Педагогика. – 2010. – № 2. – С. 57–63.
12. **Полат Е. С.** Метод проектов: история и теория вопроса // Школьные технологии. – 2006. – № 6. – С. 43–47.
13. **Сенашенко В. С., Медникова Т. Б.** О применении компетентного подхода высшей школой и корпоративными структурами. Сравнительный анализ // Alma Mater (Вестник высшей школы). – 2015. – № 5. – С. 60–66.
14. **Сергеев А. М.** Управление талантами как фактор формирования инновационного потенциала организации // Российское предпринимательство. – 2011. – № 10–2. – С. 17–22.
15. **Юсуф Ш.** От креативности к инновации / пер. с англ. А. Пинской // Вопросы образования. – 2007. – № 4. – С. 159–172.
16. **Bergmann H., Hundt C., Sternberg R.** What makes student entrepreneurs? On the relevance (and irrelevance) of the university and the regional context for student start-ups // Small Business Economics. – 2016. – Vol. 47, Issue 1. – P. 53–76. DOI: <http://dx.doi.org/10.1007/s11187-016-9700-6>
17. **Blankenburg J. S., Höffler T. N., Parchmann I.** Fostering Today What is Needed Tomorrow: Investigating Students' Interest in Science // Science Education. – 2016. – Vol. 100, Issue 2. – P. 364–391. DOI: <http://dx.doi.org/10.1002/sc.21204>
18. **Breiner J. M., Harkness S. S., Johnson C. C., Koehler C. M.** What is STEM? A discussion about conceptions of STEM in education and partnerships // School Science and Mathematics. – 2012. – Vol. 112, Issue 1. – P. 3–11. DOI: <http://dx.doi.org/10.1111/j.1949-8594.2011.00109.x>



19. **Cadorin E., Johansson S. G., Klofsten M.** Future developments for science parks: Attracting and developing talent // *Industry and Higher Education*. – 2017. – Vol. 31, Issue 3. – P. 156–167. DOI: <http://dx.doi.org/10.1177/0950422217700995>
20. **Cervantes M.** Higher Education Institutions in the Knowledge Triangle // *Foresight and STI Governance*. – 2017. – Vol. 11, № 2. – P. 27–42. DOI: <http://dx.doi.org/10.17323/2500-2597.2017.2.27.42>
21. **De Corte E.** Giftedness considered from the perspective of research on learning and instruction // *High Ability Studies*. – 2013. – Vol. 24, Issue 1. – P. 3–19. DOI: <http://dx.doi.org/10.1080/13598139.2013.780967>
22. **Farré-Perdiguer M., Sala-Rios M., Torres-Solé T.** Network analysis for the study of technological collaboration in spaces for innovation. Science and technology parks and their relationship with the university // *International Journal of Educational Technology in Higher Education*. – 2016. – Vol. 13, Issue 8. DOI: <http://dx.doi.org/10.1186/s41239-016-0012-3>
23. **Ferrara M., Lamperti F., Mavilia R.** Looking for best performers: a pilot study towards the evaluation of science parks // *Scientometrics*. – 2016. – Vol. 106, Issue 2. – P. 717–750. DOI: <http://dx.doi.org/10.1007/s11192-015-1804-2>
24. **Findıkoğlu F., İlhan D.** Realization of a Desired Future: Innovation in Education // *Universal Journal of Educational Research*. – 2016. – Vol. 4, Issue 11. – P. 2574–2580. DOI: <http://dx.doi.org/10.13189/ujer.2016.041110>
25. **Jansen S., Van de Zande T., Brinkkemper S., Stam E., Varma V.** How education, stimulation, and incubation encourage student entrepreneurship: Observations from MIT, IIT, and Utrecht University // *The International Journal of Management Education*. – 2015. – Vol. 13, Issue 2. – P. 170–181. DOI: <https://dx.doi.org/10.1016/j.ijme.2015.03.001>
26. **Maltese A. V., Melki C. S., Wiebke H. L.** The nature of experiences responsible for the generation and maintenance of interest in STEM // *Science Education*. – 2014. – Vol. 98, Issue 6. – P. 937–962. DOI: <http://dx.doi.org/10.1002/sce.21132>
27. **McClelland D. C.** Testing for Competence Rather Than for «Intelligence» // *American Psychologist*. – 1973. – Vol. 28 (1). – P. 1–14. [Google Scholar](#)
28. **Mietzner D., Kamprath M.** A Competence Portfolio for Professionals in the Creative Industries // *Creativity and Innovation Management*. – 2013. – Vol. 22, Issue 3. – P. 280–294. DOI: <http://dx.doi.org/10.1111/caim.12026>
29. **Minguillo D., Tijssen R., Thelwall M.** Do science parks promote research and technology? A scientometric analysis of the UK // *Scientometrics*. – 2015. – Vol. 102, Issue 1. – P. 701–725. DOI: <http://dx.doi.org/10.1007/s11192-014-1435-z>
30. **Pikkarainen E.** Competence as a Key Concept of Educational Theory: A Semiotic Point of View // *Journal of Philosophy of Education*. – 2014. – Vol. 48, Issue 4. – P. 621–636. DOI: <http://dx.doi.org/10.1111/1467-9752.12080>
31. **Pisanu F., Menapace P.** Creativity & Innovation: Four Key Issues from a Literature Review // *Creative Education*. – 2014. – Vol. 5, Issue 3. – P. 145–154. Article ID: 42953. DOI: <http://dx.doi.org/10.4236/ce.2014.53023>
32. **So W. W. M.** Connecting mathematics in primary science inquiry projects // *International Journal of Science and Mathematics Education*. – 2013. – Vol. 11, Issue 2. – P. 385–406. DOI: <http://dx.doi.org/10.1007/s10763-012-9342-3>
33. **Tsupros N., Kohler R., Hallinen J.** STEM education: A project to identify the missing components. – Pittsburgh, PA: Intermediate Unit 1 and Carnegie Mellon University, 2009. [Google Scholar](#)



34. **Unger M., Polt W.** The Knowledge Triangle between Research, Education and Innovation – A Conceptual Discussion // Foresight and STI Governance. – 2017. – Vol. 11, № 2. – P. 10–26. DOI: <http://dx.doi.org/10.17323/2500-2597.2017.2.10.26>
35. **Shavinina L.** How to develop innovators? Innovation education for the gifted1 // Gifted Education International. – 2013. – Vol. 29, Issue 1. – P. 54–68. DOI: <http://dx.doi.org/10.1177/0261429412440651>
36. **Steffen M. O., Oliveira M., Balle A. R.** Knowledge sharing among companies in a science and technology park // Business Information Review. – 2017. – Vol. 34, Issue 2. – P. 101–108. DOI: <http://dx.doi.org/10.1177/0266382117711331>
37. **Tekkumru-Kisa M., Stein M. K., Schunn C.** A framework for analyzing cognitive demand and content-practices integration: Task analysis guide in science // Journal of Research in Science Teaching. – 2015. – Vol. 52, Issue 5. – P. 659–685. DOI: <http://dx.doi.org/10.1002/tea.21208>
38. **Wang X.** Why students choose STEM majors: Motivation, high school learning, and postsecondary context of support // American Educational Research Journal. – 2013. – Vol. 50, Issue 5. – P. 1081–1121. DOI: <http://dx.doi.org/10.3102/0002831213488622>



DOI: [10.15293/2226-3365.1706.13](https://doi.org/10.15293/2226-3365.1706.13)

Lyudmila Evgenjevna Osipenko, Doctor of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Department of Pedagogy, Institute of Pedagogy and Psychology of Education, Moscow City University, Moscow, Russian Federation.

ORCID ID: <http://orcid.org/0000-0002-7204-8340>

E-mail: L_osipenko@mail.ru

Integration of science, education, business within the framework of scientific-practical learning of schoolchildren

Abstract

Introduction. *The article presents an analysis of recent research investigations emphasizing the need for a systematic approach to the integration of learning, science and business within a single educational phenomenon – the scientific-practical learning of schoolchildren. The purpose of the research is to justify the structure of the model of schoolchildren’s scientific-practical learning as a prototype of a technology park and to prove the advantages of scientific-practical learning in comparison with the traditional formats of school education.*

Materials and Methods. *The research methodology includes theoretical analysis of foreign and domestic scientific literature, analysis of different systems on the basis of the isomorphism principle, modeling, questionnaire survey, generalization and interpretation of empirical data using of the methods of mathematical statistics.*

Results. *The literature analysis enables the author to conclude that synergy of education with science, production and business, united in a single phenomenon of the scientific-practical learning of schoolchildren, is an effective direction of its development. The idea of didactic adaptation and extrapolation of the methodology of the technology park to educational issues is logically justified and embodied in the model of the scientific-practical learning of schoolchildren. The main components of the model are identified. Its structure is determined by the following ones: fundamental training and research and project activities. It is proved that the complex of these components within the structure of the scientific-practical learning of schoolchildren ensures the formation of the basic scientific and project competence, as well as, information mathematical, social and communicative ones. The advantages of the scientific-practical learning are mathematically grounded in comparison with traditional formats of school education.*

Conclusions. *The basic structural components of the model of schoolchildren’s scientific-practical learning are generalized. The author identified the prospects of its development as a matrix element of the ecosystem: school – university – business.*

Keywords: *Science; Education; Technology park; Integration; Scientific-practical learning; Human capital; Giftedness; Knowledge; Competence; Innovation.*

REFERENCES

1. Bokova T. N. Main trends of education in the us and Russia in the XX century. *Bulletin of Moscow State Regional University*, 2014, no. 1, p. 14. (In Russian). URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=21421422>



2. Bolotov V. A., Serikov V. V. Competence model: from idea to educational program. *Pedagogy*, 2003, no. 10, pp. 8–14. (In Russian). URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=21847503>
3. Bukharina A. Y. Talent management: what to teach employees today to survive tomorrow. *Social Psychology and Society*, 2017, vol. 8, no. 1, pp. 144–162. (In Russian). DOI: <http://dx.doi.org/10.17759/sps.2017080109>
4. Erokhina E. L. Research and Project Activities of Students: Distinction between Concepts. *Elementary School Plus Before and After*, 2013, no. 8, pp. 3–6. (In Russian). URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=20378154>
5. Zernov V. A. Is it possible to have in Russia our own Stanford? *Higher Education in Russia*, 2014, no. 2, pp. 16–22. (In Russian). URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=21176421>
6. Karnyshev A. D. Isomorphism and emergence as the phenomena of neurophysiology and organizational psychology. *Organizational Psychology*, 2015, vol. 5, no. 3, pp. 26–48. (In Russian) URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=26435269>
7. Kartashov S. A., Odegov Yu. G., Shatalov D. V. Talent management as HR-technology. *Herald of Omsk University. Series Economics*, 2013, no. 1, pp. 85–94. (In Russian) URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=19401854>
8. Kondratiev V. V., Gurier L. I., Kuznetsova M. N. Main Characteristics of Technology of Development of Competence of the Research and Educational Staff of National Research Universities. *Kazan Science*, 2015, no. 10, pp. 14–20. (In Russian) URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=24831106>
9. Lavrent'eva E. A. Applied Bachelor Degree: Prospects and Problems. *Higher Education in Russia*, 2014, no. 5, pp. 54–60. (In Russian) URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=21519001>
10. Osipenko L. E. *Scientific-practical learning: from model to technology of organization*. Moscow, Moscow Region State University Publ., 2015, 258 p. (In Russian) URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=28975480>
11. Pakhomova N. Y. Educational projecting as an activity. *Bulletin of Moscow state regional University. Series Pedagogy*, 2010, no. 2, pp. 57–63. (In Russian). URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=15566964>
12. Polat E. S. Project method: the history and theory of the problem. *School Technologies*, 2006, no. 6, pp. 43–47. (In Russian). URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=9453683>
13. Senashenko V. S., Mednikova T. B. On the application of the competence approach to the higher school and the corporate world. Comparative analysis. *Alma Mater (Bulletin of High School)*, 2015, no. 5, pp. 60–66. (In Russian). URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=23479801>
14. Sergeev A. M. Talent Management as a Factor in the Formation of the Organizations Potential of Innovations. *Russian Journal of Entrepreneurship*, 2011, no. 10-2, pp. 17–22. (In Russian) URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=17088050>
15. Yusuf S. *From creativity to innovation* (2007. Elsevier Ltd. Translated from English by A. Pinskaya). *Issues of Education*, 2007, no. 4, pp. 159–172. (In Russian). URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=9947058>
16. Bergmann H., Hundt C., Sternberg R. What makes student entrepreneurs? On the relevance (and irrelevance) of the university and the regional context for student start-ups. *Small Business Economics*, 2016, vol. 47, issue 1, pp. 53–76. DOI: <http://dx.doi.org/10.1007/s11187-016-9700-6>
17. Blankenburg J. S., Höffler T. N., Parchmann I. Fostering Today What is Needed Tomorrow: Investigating Students' Interest in Science. *Science Education*, 2016, vol. 100, issue 2, pp. 364–391. DOI: <http://dx.doi.org/10.1002/sc.21204>



18. Breiner J. M., Harkness S. S., Johnson C. C., Koehler C. M. What is STEM? A discussion about conceptions of STEM in education and partnerships. *School Science and Mathematics*, 2012, vol. 112, issue 1, pp. 3–11. DOI: <http://dx.doi.org/10.1111/j.1949-8594.2011.00109.x>
19. Cadorin E., Johansson S. G., Klostén M. Future developments for science parks: Attracting and developing talent. *Industry and Higher Education*, 2017, vol. 31, issue 3, pp. 156–167. DOI: <http://dx.doi.org/10.1177/0950422217700995>
20. Cervantes M. Higher Education Institutions in the Knowledge Triangle. *Foresight and STI Governance*, 2017, vol. 11, no. 2, pp. 27–42. DOI: <http://dx.doi.org/10.17323/2500-2597.2017.2.27.42>
21. De Corte E. Giftedness considered from the perspective of research on learning and instruction. *High Ability Studies*, 2013, vol. 24, issue 1, pp. 3–19. DOI: <http://dx.doi.org/10.1080/13598139.2013.780967>
22. Farré-Perdiguer M., Sala-Rios M., Torres-Solé T. Network analysis for the study of technological collaboration in spaces for innovation. Science and technology parks and their relationship with the university. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 2016, vol. 13, issue 8. DOI: <http://dx.doi.org/10.1186/s41239-016-0012-3>
23. Ferrara M., Lamperti F., Mavilia R. Looking for best performers: a pilot study towards the evaluation of science parks. *Scientometrics*, 2016, vol. 106, issue 2, pp. 717–750. DOI: <http://dx.doi.org/10.1007/s11192-015-1804-2>
24. Fındıkoğlu F., İlhan D. Realization of a Desired Future: Innovation in Education. *Universal Journal of Educational Research*, 2016, vol. 4, issue 11, pp. 2574–2580. DOI: <http://dx.doi.org/10.13189/ujer.2016.041110>
25. Jansen S., Van de Zande T., Brinkkemper S., Stam E., Varma V. How education, stimulation, and incubation encourage student entrepreneurship: Observations from MIT, IIT, and Utrecht University. *The International Journal of Management Education*, 2015, vol. 13, issue 2, pp. 170–181. DOI: <https://dx.doi.org/10.1016/j.ijme.2015.03.001>
26. Maltese A. V., Melki C. S., Wiebke H. L. The nature of experiences responsible for the generation and maintenance of interest in STEM. *Science Education*, 2014, vol. 98, issue 6, pp. 937–962. DOI: <http://dx.doi.org/10.1002/sce.21132>
27. McClelland D. C. Testing for competence rather than for “intelligence.” *American Psychologist*, 1973, vol. 28 (1), p. 14. [Google Scholar](#)
28. Mietzner D., Kamprath M. A Competence Portfolio for Professionals in the Creative Industries. *Creativity and Innovation Management*, 2013, vol. 22, issue 3, pp. 280–294. DOI: <http://dx.doi.org/10.1111/caim.12026>
29. Minguillo D., Tijssen R., Thelwall M. Do science parks promote research and technology? A scientometric analysis of the UK. *Scientometrics*, 2015, vol. 102, issue 1, pp. 701–725. DOI: <http://dx.doi.org/10.1007/s11192-014-1435-z>
30. Pikkarainen E. Competence as a Key Concept of Educational Theory: A Semiotic Point of View. *Journal of Philosophy of Education*, 2014, vol. 48, issue 4, pp. 621–636. DOI: <http://dx.doi.org/10.1111/1467-9752.12080>
31. Pisanu F., Menapace P. Creativity & Innovation: Four Key Issues from a Literature Review. *Creative Education*, 2014, vol. 5, issue 3, pp. 145–154. Article ID: 42953. DOI: <http://dx.doi.org/10.4236/ce.2014.53023>
32. So W. W. M. Connecting mathematics in primary science inquiry projects. *International Journal of Science and Mathematics Education*, 2013, vol. 11, issue 2, pp. 385–406. DOI: <http://dx.doi.org/10.1007/s10763-012-9342-3>



33. Tsupros N., Kohler R., Hallinen J. *STEM education: A project to identify the missing components*. Pittsburgh, PA: Intermediate Unit 1 and Carnegie Mellon University, 2009. [Google Scholar](#)
34. Unger M., Polt W. The Knowledge Triangle between Research, Education and Innovation – A Conceptual Discussion. *Foresight and STI Governance*, 2017, vol. 11, no. 2, pp. 10–26. DOI: <http://dx.doi.org/10.17323/2500-2597.2017.2.10.26>
35. Shavinina L. How to develop innovators? Innovation education for the gifted¹. *Gifted Education International*, 2013, vol. 29, issue 1, pp. 54–68. DOI: <http://dx.doi.org/10.1177/0261429412440651>
36. Steffen M. O., Oliveira M., Balle A. R. Knowledge sharing among companies in a science and technology park. *Business Information Review*, 2017, vol. 34, issue 2, pp. 101–108. DOI: <http://dx.doi.org/10.1177/0266382117711331>
37. Tekkumru-Kisa M., Stein M. K., Schunn C. A framework for analyzing cognitive demand and content-practices integration: Task analysis guide in science. *Journal of Research in Science Teaching*, 2015, vol. 52, issue 5, pp. 659–685. DOI: <http://dx.doi.org/10.1002/tea.21208>
38. Wang X. Why students choose STEM majors: Motivation, high school learning, and postsecondary context of support. *American Educational Research Journal*, 2013, vol. 50, issue 5, pp. 1081–1121. DOI: <http://dx.doi.org/10.3102/0002831213488622>

Submitted: 29 August 2017

Accepted: 03 November 2017

Published: 30 December 2017



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).



© О. Н. Лучко, С. Х. Мухамет динова, О. Ю. Патласов

DOI: [10.15293/2226-3365.1706.14](https://doi.org/10.15293/2226-3365.1706.14)

УДК 378.1 + 519.1 + 331.5

ИНСТРУМЕНТАРИЙ КОГНИТИВНОГО МОДЕЛИРОВАНИЯ В АНАЛИЗЕ ВЕКТОРНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ МИГРАЦИИ*

О. Н. Лучко, С. Х. Мухамет динова, О. Ю. Патласов (Омск, Россия)

Проблема и цель. Основной проблемой проведенного исследования является определение качественно-количественных характеристик уровня воздействия на величину векторной образовательной миграции множества взаимосвязанных факторов: правовых, экономических, социально-психологических на основе анализа статистических данных и результатов пилотного социологического исследования.

Цель статьи – выявить степень влияния различных факторов на уровень векторной образовательной миграции как составяющей миграционных процессов в условиях приграничного региона России (на примере Омской области) с использованием инструментария когнитивного моделирования.

Методология. В процессе исследования использовалась методология когнитивного моделирования, позволяющая решать задачи, характеризующиеся многокомпонентностью системы анализируемых факторов, сложностью формализации взаимосвязей между ними и необходимостью учета влияния внешней среды. Для анализа проблемной области, выявления базисных факторов и степени их взаимного влияния использовались методы социологических и статистических исследований.

Результаты. В исследовании был проведен анализ современных тенденций международного рынка труда и образовательных услуг в условиях глобализации, выявлены взаимосвязи между трудовой и образовательной миграцией и особенностями миграционных процессов в Омском регионе.

На основе анализа статистических данных из открытых интернет-источников, результатов проведенного пилотного социологического исследования и экспертных оценок выявлены

*Статья подготовлена при финансовой поддержке гранта Российского фонда фундаментальных исследований № 17-16-55011"а(р)".

Лучко Олег Николаевич – кандидат педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой информатики, математики и естественнонаучных дисциплин, Омская гуманитарная академия.

E-mail: o_luchko@rambler.ru

Мухаметдинова Светлана Хамитьяновна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры информатики, математики и естественнонаучных дисциплин, Омская гуманитарная академия.

E-mail: muhamet-m@yandex.ru

Патласов Олег Юрьевич – доктор экономических наук, профессор, проректор по лицензированию и аккредитации, Омский региональный институт; проректор, Омская гуманитарная академия.

E-mail: opatlasov@mail.ru



базовые факторы, определяющие уровень векторной миграции в Омской области, и степень их взаимного влияния. С учетом условий внешней среды была создана когнитивная модель. С использованием программной разработки, реализованной средствами MS Excel, был автоматизирован процесс работы с когнитивной моделью и проведена серия имитационных экспериментов, позволившая определить влияние изменения одного и нескольких импульсов на уровень образовательной, трудовой и векторной миграции. Полученные в ходе исследования результаты могут послужить основой для формирования эффективной миграционной политики, в том числе образовательной политики в Омском регионе.

Заключение. В процессе исследования на основе использования инструментальной когнитивной моделирования были выявлены особенности влияния различных факторов (правовые факторы, географическая близость, экономические факторы, дискриминация и качественное высшее образование в России) на уровень векторной образовательной миграции как составляющей миграционных процессов в Омской области.

Ключевые слова: образовательная миграция; мониторинг образовательной деятельности; трудовая миграция; векторная миграция; приграничный регион; базисные факторы; когнитивное моделирование.

Постановка проблемы

Миграция является неотъемлемой составляющей процессов глобализации мировой экономики. После распада СССР в 1991 г. Россия оказалась вовлечена в мировые миграционные процессы, которые имели векторный, однонаправленный характер и были связаны с диспропорцией в социально-экономическом развитии как различных регионов РФ, так и стран СНГ, образовавшихся на постсоветском пространстве. Осмысление миграционных процессов как индикаторов социально-экономических проблем на основе их анализа, моделирования и прогнозирования является актуальной задачей, стоящей перед современной Россией, поскольку без такого осмысления невозможно эффективное управление и функционирование на всех уровнях государственного и муниципального управления РФ.

Исследованию различных аспектов миграции в России и её основных составляющих (трудовой и образовательной миграции) посвящён ряд научных работ. Например,

Н. В. Акумова анализирует современное состояние трудовой миграции в контексте общей миграции в России [1]. В работах Е. В. Фурса и Е. А. Трофимова на основе анализа и обработки статистических данных о численности иностранных студентов в различных странах мира (США, Испания, Канада, Швеция и др.) и уровнях ВВП выявлены факторы, влияющие на выбор иностранными студентами высшего учебного заведения¹ [2; 3]. Кроме того, многие научные работы посвящены исследованию учебной миграции на уровне регионов России. Так, М. И. Захарченко анализирует особенности рассматриваемого явления в Башкортостане [4]; С. В. Дементьева и Е. В. Гиниятова представляют опыт Томского государственного политехнического университета в развитии международного образования и освещают промежуточные результаты научного исследования проблем учебных мигрантов из зарубежных стран и отечественных вузов [5]. В работе рассматриваются актуальные демографи-

¹ Трофимов Е. А., Трофимова Т. И. Особенности учебной миграции в условиях глобализации // Тенденции и проблемы в экономике России: теоретические и

практические аспекты: матер. Всерос. научно-практ. конф. – Иркутск: Байкальский государственный университет, 2017. – С. 219–224.



ческие проблемы России, их влияние на существующую политику в области высшего образования и пути управления развитием образовательной миграцией. Необходимо отметить, что в приведенных работах на основе анализа статистических данных выделяются факторы, влияющие на уровень образовательной миграции без качественно-количественной оценки степени их воздействия и учета особенностей приграничных регионов России

Таким образом, цель статьи заключается в выявлении на основе использования методов и инструментария когнитивного моделирования степени влияния различных факторов на уровень векторной образовательной миграции как составляющей векторной миграции в Омском регионе.

Методология исследования

Исследование такого сложного процесса как миграция требует определения понятийного аппарата, выявления его структурных особенностей и анализа факторов, влияющих на интенсивность миграционных потоков и влияния самих потоков на социально-экономическую ситуацию в регионе-реципиенте.

Векторная миграция – миграционный поток, носящий преимущественно односторонний характер и зависящий от множества различных факторов, степень взаимного влияния которых и влияния на результирующий процесс сложно формализовать. В связи с этим традиционные математические методы и подходы к анализу векторной миграции неприменимы. При решении задач подобного

рода сейчас используются методы когнитивного моделирования² [6]. Актуальность анализа векторной миграции состоит не только в стремлении выявить основные факторы, влияющие на этот процесс, но и в разработке эффективных управленческих решений и стратегий миграционной и социально-экономической политики региона.

Технология когнитивного анализа и моделирования позволяет исследовать различные проблемы с четкими и нечеткими факторами и взаимосвязями, учитывать влияния внешней среды, прогнозировать развитие возникающих проблем. Методология когнитивного моделирования предложена Р. Аксельродом³. Ведущей научной организацией России, занимающейся разработкой и применением технологии когнитивного анализа, является Институт проблем управления РАН (В. И. Максимов, Е. К. Корноушенко, С. В. Качаев и др.)⁴.

В основе технологии когнитивного анализа и моделирования лежит когнитивная структуризация знаний об объекте исследования и внешней среде. Цель когнитивной структуризации – выявление наиболее существенных базисных факторов и установление качественных причинно-следственных связей между ними.

Результаты исследования

Несмотря на наличие отличительных черт у миграционных процессов, протекающих в России, они интегрированы в процессы международной миграции, которые в значительной степени определяются международным рынком труда. Международный рынок

² Лучко О. Н., Маевский Д. П., Маренко В. А. Когнитивное моделирование как инструмент поддержки принятия решений: монография. – Омск: Омский государственный институт сервиса; Изд-во СО РАН, 2014. – 112 с.

³ Axelrod R. The Structure of Decision: Cognitive Maps of Political Elites, Princeton University Press, 1976. 405 p.

⁴ Максимов В. И., Корноушенко Е. К., Качаев С. В. Когнитивные технологии для поддержки принятия управленческих решений [Электронный ресурс]. – URL: <http://www.iis.ru/events/19981130/maximov.ru.html> (дата обращения 11.08.2017)



труда – не механическая совокупность национальных рынков, а интер- и даже наднациональное образование, базирующееся на спросе и предложении на заграничную рабочую силу через экспорт/импорт рабочей силы⁵. Процесс становления международного рынка труда идет посредством межстранового перемещения людей и слияния национальных рынков труда, хотя через телеработу происходит соединение труда и капитала без их физического перемещения [7].

Конкуренция на рынке образовательных услуг соответствует идеологии Болонского процесса, который в том числе сопряжен с преодолением национальных сопротивлений, унификацией европейской квалификации и общего рынка труда, расширением возможностей трудоустройства [8].

Для международного рынка труда сейчас характерен отток квалифицированных мигрантов или так называемая утечка мозгов из развивающихся стран, которая сопряжена с отрицательными для них эффектами, в частности со снижением интеллектуального потенциала [9]. К другим следствиям процессов международной миграции следует отнести не только возможность людям получать дополнительный доход и более высокие зарплаты, но и изменять ценностные ориентации мигрантов. Родительская миграция может изменить образовательную траекторию детей в семьях мигрантов с низким уровнем человеческого капитала через корректировку образовательных устремлений [10]. Необходимо отметить, что обучение в высших образовательных заведениях мигрантов и/или их детей позволяют также формировать устойчивое состояние человеческого капитала. Таким образом, трудовая миграция в значительной степени

предполагает необходимость инвестирования в образование детей и членов семьи в стране пребывания, что демонстрирует еще одну связь трудовой миграции и образования. Более того, сам трудовой мигрант зачастую повышает свою квалификацию или переобучается.

При анализе межпоколенческих последствий миграции и социально-экономического положения мигрантов исследователи сравнивают, например, образовательные результаты европейских турок по сравнению с их когортой, оставшихся в Турции [11]. Исследователи обращают внимание на необходимость государственной политики в отношении студентов и трудовых мигрантов через использование ресурсов диаспор [12].

В научной литературе исследуются различные аспекты трудовой и образовательной миграции. Миграцию рассматривают в контексте влияния денежных переводов на родину как факторы экономического роста стран-экспортеров рабочей силы [13]. Вопрос о цикличности мигрантов рассматривается как ключевой аспект глобальной миграции [14].

Страновым особенностям маятниковой миграции посвящен целый цикл работ. Так, для нас был особо интересен зарубежный анализ трудовой и образовательной миграции с соседними странами. Например, причины и последствия временности международной мобильности, временные формы украинской миграции описаны в работе А. Гурны и К. Марта [15]. Концепция «Нового поколения трудящихся-мигрантов» из Китая получила детальное описание [16].

Австралия становится предпочтительным местом для латиноамериканских студентов. Эта мобильность студентов формирует базу для укрепления двусторонних торговых

⁵ Кулинич А. А. Методология когнитивного моделирования сложных плохо определенных ситуаций // Вторая международная конференция по проблемам

управления 17–19 июня 2003. Избранные труды. – М.: ИПУ. – С. 219–227.



отношений между Австралией и основными латиноамериканскими государствами [17].

Особый вопрос – мигранты-предприниматели. В работе «Миграции, предпринимательство и развитие: критический анализ» исследуется проблема: являются ли предприниматели-мигранты более предприимчивыми, чем коренные жители. Доказывается, что мигранты непервоклассные предприниматели, хотя миграция оказывает положительное влияние на процесс развития, не подтверждается гипотеза, что возвратная миграция может принести ценные предпринимательские навыки для развивающихся стран [18].

Наши исследования показали, что потенциальные мигранты-предприниматели сталкиваются с дискриминацией в доступе к кредитным ресурсам, при разрешении хозяйственных споров в суде, с входными барьерами во многие секторы экономики; при маятниковой миграции опыт предпринимательства в других странах может быть ценным для ТНК, совместных предприятий, но может не вписываться в практику делового оборота на родине, не соответствовать предпринимательской среде для непосредственного использования зарубежного опыта, поэтому для серьезной трансформации идеологии предпринимательства необходима критическая масса бизнесменов и топ-менеджеров с зарубежным опытом работы. Кстати, российские выпускники программ МВИ и МРА зачастую не вписываются в коллективы, неэффективны в традиционных отраслях экономики и государственной/муниципальной службе в регионах.

Недостаточно изученной является тема участия взрослых иммигрантов в процессе об-

разования в рамках концепции обучения в течение всей жизни. Эмпирический анализ обучения взрослых иммигрантов в Германии показывает необходимость транснационального перехода от трудовой деятельности к образованию как принудительный ответ на непризнание или отказ в нострификации иностранных документов об образовании; в ФРГ формируются различные образовательные траектории для взрослых иммигрантов [9].

Рассмотрение позитивных и негативных последствий международной трудовой миграции (табл. 1) лежит в основе определения направленной государственной и региональной политики и построения системы регулирования, предусматривающей создание определенных общественных институтов и структур, управляющих международной миграцией на различных уровнях⁶.

В настоящее время Россия и её регионы являются частью мирового рынка труда, и большая часть закономерностей, характерных для него, также свойственна рынку труда РФ. Омская область не осталась в стороне от миграционных процессов, однако эти процессы обладают своей спецификой, поскольку регион граничит с Республикой Казахстан (РК). С одной стороны, в Омский регион активно приезжают мигранты в основном из стран СНГ, например, только с января по август 2017 г. приехали 28 936 человек, из них около 84 % граждане Казахстана, с другой стороны, за этот же период выехали за его пределы – 34 941 человек. Таким образом, по итогам семи месяцев 2017 г. область попала в «лидеры» по миграционной убыли населения в России⁷.

⁶ Патласов О. Ю. Маркетинг персонала: учебник для бакалавров. – М.: Дашков и К, 2016. – 384 с.

⁷ Омская область попала в лидеры по миграционной убыли населения [Электронный ресурс] // Омское

областное телевидение. – URL: <http://gtrk-omsk.ru/news/242775> (дата обращения 11.08.2017)



Таблица 1

Социально-экономические последствия международной миграции рабочей силы

Table 1

Socio-economic impacts of international labor migration

Страна	Позитивные последствия	Негативные последствия
Страна-экспортер рабочей силы	<ol style="list-style-type: none"> 1. Приобретение работником новой квалификации 2. Сокращение дефицита платежного баланса 3. Ослабление напряжения на внутреннем рынке труда 4. Облегчение структурной и технологической перестройки производства 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Потеря квалифицированной рабочей силы 2. Усиление зависимости от иностранного спроса не только на товары, но и на рабочую силу 3. Переориентация капитальных вложений с освоения производственных ресурсов на потребление 4. Рост инфляции
Страна-импортер рабочей силы	<ol style="list-style-type: none"> 1. Облегчение структуры региональных сдвигов 2. Содействие вертикальной мобильности местных работников 3. Снижение стоимости рабочей силы, общих издержек, связанных с сокращением численности рабочей силы 4. Торможение роста цен благодаря склонности иностранных работников к сбережениям 5. Повышение качества рабочей силы путем отбора более молодых, квалифицированных работников 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Блокировка внедрения трудосберегающей технологии 2. Осложнение ситуации на внутреннем рынке рабочей силы 3. Увеличение расходов на содержание безработных иностранцев и их семей

Безусловно, наблюдается не только приток граждан РК в Россию и в Омскую область, в частности, но и отток, однако они количественно не сопоставимы. Так, несмотря на различия в методиках подсчета, данные о сальдо миграции в пользу России за 1997–2015 гг. Федеральной службы государственной статистики РФ и Комитета по статистике Министерства национальной экономики Казахстана сопоставимы и составляют 1,1 и 0,9 млн человек соответственно. Следует отметить, что порядка 70–75 % уезжающих из РК являются представителями славянского населения, кроме того

уезжают преимущественно уроженцы восточных и северных регионов страны⁸.

Необходимо отметить, что значительную часть входящих миграционных потоков составляет образовательная миграция из стран СНГ, которая в 2017 г. составила почти 14 % [19] по отношению к суммарному приведенному контингенту студентов шести крупнейших вузов г. Омска, причем аналогичный показатель для вузов г. Новосибирска составляет менее 9 %⁹. Следовательно, омские вузы превышают почти в 14 раз один из показателей, по

⁸ Шибутов М. Миграция из Казахстана в Россию: сколько, кто и почему [Электронный ресурс] // ИА REGNUM. – URL: <https://regnum.ru/news/society/2304708.html> (дата обращения 11.08.2017)

⁹ Информационно-аналитические материалы по результатам проведения мониторинга эффективности деятельности учебных организаций высшего образования – URL: <http://indicators.miccedu.ru/monitoring/?m=vpo>



которому определяется рейтинг вузов. Как показывают результаты пилотного социологического исследования, проблема состоит в том, что порядка 90 % иностранных студентов из стран СНГ обучаются за счет бюджетных средств РФ и, по крайней мере, две трети из них возвращаются на родину¹⁰, где успешно применяют в своей профессиональной деятельности знания, полученные в российских вузах.

Эффективность не только маркетизации высшего образования, расширения иностранных рынков сбыта российских образовательных услуг, но и эксплуатации экономических преимуществ международной миграции требует достижения миграционного баланса¹¹, формирования встречных потоков образовательной миграции сопоставимых по масштабам. Безусловно, такие миграционные потоки являются отражением проблем как в социально-экономической сфере, так и в системе высшего образования Омского региона, разрешение которых возможно только при наличии взвешенной стратегии, основанной на комплексных исследованиях.

Когда речь идет об Омской области, то входящие и выходящие миграционные потоки являются, преимущественно, совокупностью двух взаимосвязанных составляющих: образовательной и трудовой миграции. Причем основу входящего миграционного потока образуют выходцы из РК, выходящего – граждане России, проживавшие постоянно в Омской области, как правило, это молодежь и наиболее

квалифицированные и конкурентоспособные специалисты, востребованные как в более развитых экономических регионах РФ, так и других странах.

Если детализировать состав уезжающих, то это прежде всего:

- выпускники средних общеобразовательных школ, получившие высокие баллы при сдаче ЕГЭ и поступившие в престижные вузы г. Москвы, г. Санкт-Петербург, г. Новосибирска и г. Томска;
- научные работники;
- преподаватели;
- психологи;
- специалисты сферы услуг¹².

В исследовании отражены базисные факторы, оказывающие влияние на интенсивность входящего в Омскую область миграционного потока на основе анализа статистических данных из открытых интернет-источников, результатов социологического исследования и экспертных оценок. В частности, базисные факторы, влияющие на уровень образовательной миграции, были выявлены в процессе анкетирования студентов из стран СНГ, обучающихся на очной форме бакалавриата в Омском государственном педагогическом университете и Омском государственном техническом университете. Объем выборки пилотного исследования составил 53 респондента. В таблице 2 приведены факторы, влияющие на уровень векторной миграции в Омской области.

¹⁰ Яровая Е. Студенты из Казахстана предпочитают учиться в омском политехе, но у них проблемы с регистрацией // БК 55.RU. – URL: <http://bk55.ru/news/article/69033/>

¹¹ Kozlova E. V., Ushakov D. S. Current approaches to national migration policy development: principal conditions and factors of efficiency // Actual Problems of

Economics. – 2016. – № 7. – P. 316–325 <http://library.ztu.edu.ua/doccard.php/112525>

¹² Преображенский В. Почему из Омска уезжают самые перспективные? // Омск-ИНФОРМ Региональное информационное агентство. – URL: <http://www.omskinform.ru/news/84793>

Таблица 2

Основные факторы, влияющие уровень векторной миграции в Омской области

Table 2

The main factors affecting the level of vector migration in the Omsk region

Вид фактора	Метод измерения	Единица измерения
Целевой фактор		
Уровень векторной миграции	Семантический дифференциал	Баллы
Управляющие факторы		
Трудовая миграция	Экспертные оценки	Баллы
Образовательная миграция	Экспертные оценки	Баллы
Географическая близость г. Омска к месту проживания	Экспертные оценки	Баллы
Качественное высшее образование (ВО) в РФ	Экспертные оценки	Баллы
Бесплатное высшее образование (ВО) в РФ	Экспертные оценки	Баллы
Социально-психологические факторы	Экспертные оценки	Баллы
Языковая дискриминация	Экспертные оценки	Баллы
Экономические факторы	Экспертные оценки	Баллы
Дискриминация по национальному признаку (Дискриминация)	Экспертные оценки	Баллы
Правовые факторы	Экспертные оценки	Баллы

Основной составляющей как входящего, так и выходящего миграционного потоков в Омском регионе составляет трудовая миграция. На привлекательность страны или её региона для трудовых мигрантов влияют: уровень безработицы, размер средней заработной платы, размер минимальной заработной платы – на фоне других характеристик, таких как напряженность на рынке труда, терпимость к иностранной рабочей силе, законодательство о валютном контроле, визовый режим пребывания и т. д. На уровень образовательной миграции также влияет множество различных факторов, начиная от стремления молодых людей получить качественное бесплатное образование, заканчивая желанием остаться после окончания обучения жить и работать в России, которые также являются совокупностью взаи-

мосвязанных факторов. В связи с тем, что излишняя детализация приводит к значительному усложнению как самой модели, так и процесса интерпретации результатов моделирования в ходе исследования были выделены факторы, которые за небольшим исключением интегрируют ряд других факторов. Так, наличие элементов дискриминации по национальному признаку, в том числе связанных с возможностью карьерного роста в стране проживания, повсеместное доминирование государственного языка и т. п., были объединены в один социально-психологический фактор.

С учетом выявленных в ходе исследования факторов, влияющих на уровень векторной миграции и её основных составляющих образовательной и трудовой миграции (табл. 1) была разработана когнитивная модель (рис. 1).

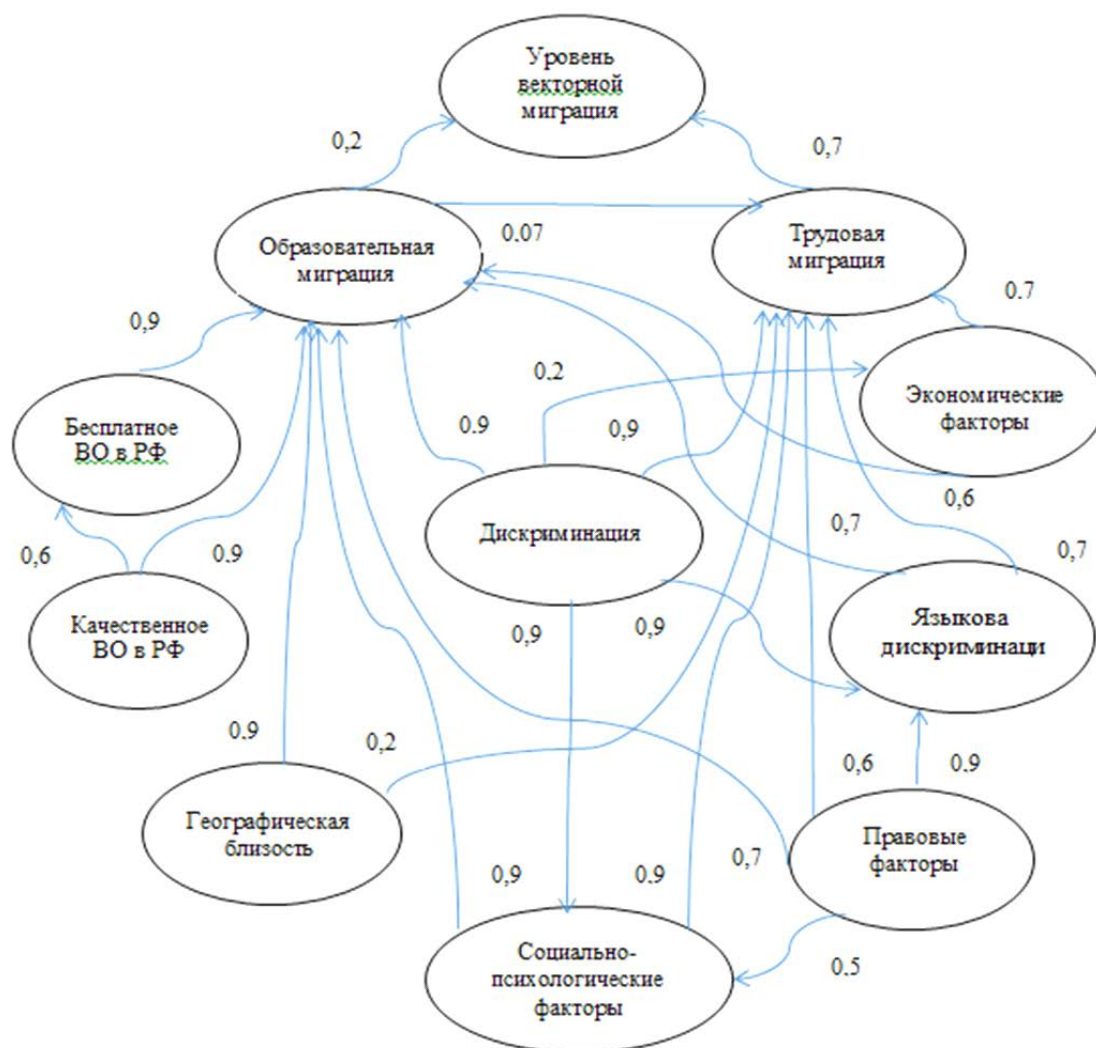


Рис. 1. Когнитивная модель уровня векторной миграции в Омской области

Fig. 1. Cognitive model of the level of vector migration in the Omsk region

Далее на основе построенной когнитивной модели была создана матрица влияния факторов на уровень векторной миграции в Омской области (табл. 3).

Используя матрицу влияния факторов и возможности разработанной средствами MS Excel программной реализации, позволяющей автоматизировать процесс когнитивного мо-

делирования, была проведена серия имитационных экспериментов. Пошагово изменяя в процентах величину импульсов, оказывающих влияние на определенные факторы, мы получали изменения значений импульсов, воздействующих на другие факторы. Например, результаты увеличения на 50 % импульса, влияющего на фактор И (Правовые факторы) отражены в таблице 4.



Таблица 3

Матрица влияния факторов на уровень векторной миграции в Омской области

Table 3

The matrix of the influence of factors on the level of vector migration in the Omsk region

Матрица влияния факторов	(А)	(Б)	(В)	(Г)	(Д)	(Е)	(Ж)	(З)	(И)	(К)	(Л)
Уровень векторной миграции	(А)	0	0,7	0	0	0	0	0	0	0	0
Трудовая миграция	(Б)	0	0	0	0	0	0,7	0,9	0,7	0,6	0,9
Образовательная миграция	(В)	0	0	0	0,9	0,9	0,6	0,9	0,7	0,7	0,9
Бесплатное ВО в РФ	(Г)	0	0	0	0	0,6	0	0	0	0	0
Качественное ВО в РФ	(Д)	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Экономические факторы	(Е)	0	0	0	0	0	0	0,2	0	0	0
Дискриминация	(Ж)	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Языковая дискриминация	(З)	0	0	0	0	0	0	0,9	0	0,9	0
Правовые факторы	(И)	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Социально-психологические факторы	(К)	0	0	0	0	0	0	0,9	0	0,5	0
Географическая близость	(Л)	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0

Таблица 4

Влияние увеличения импульса, воздействующего на фактор И, на импульсы других факторов когнитивной модели уровня векторной миграции в Омском регионе

Table 4

Influence of an increase in the pulse affecting the factor I on the impulses of other factors of the cognitive model of the level of vector migration in the Omsk region

Изменения пошагово, проценты	Импульс	1	2	3	4
(А)	0,0	0,0	28,0	50,3	2,6
(Б)	0,0	30,0	56,5	3,8	0,0
(В)	0,0	35,0	54,0	0,0	0,0
(Г)	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0
(Д)	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0
(Е)	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0
(Ж)	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0
(З)	0,0	45,0	0,0	0,0	0,0
(И)	50,0	0,0	0,0	0,0	0,0
(К)	0,0	25,0	0,0	0,0	0,0
(Л)	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0

Результаты имитационного моделирования были представлены в графическом виде (рис. 2).

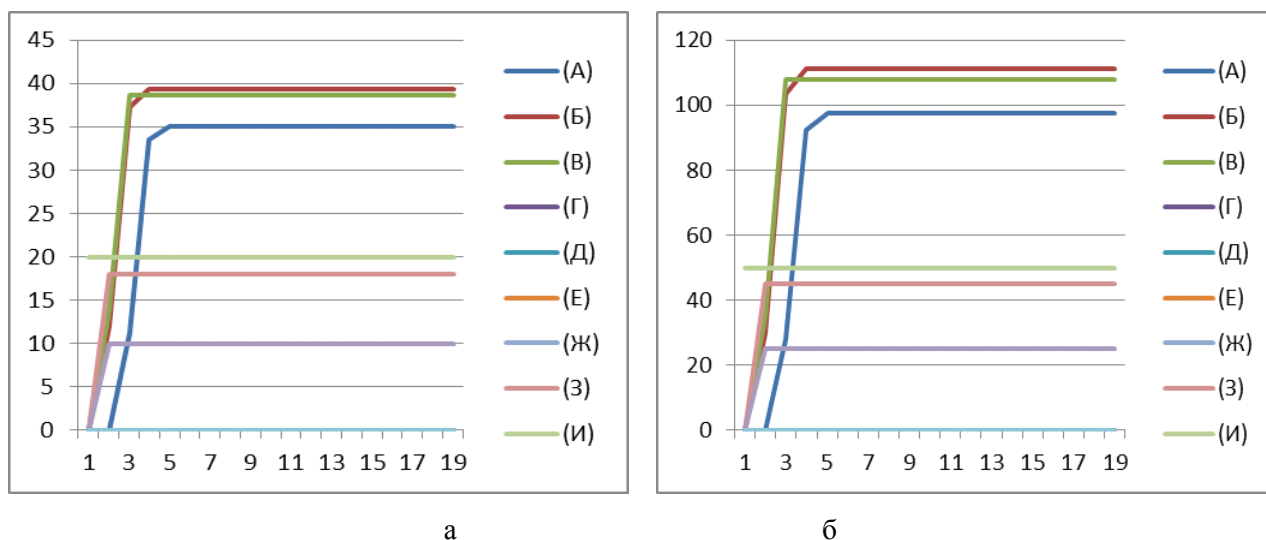


Рис. 2. Графическое представление результатов увеличения импульса, влияющего на фактор И, на а) 25 % и б) 50 %

Fig. 2. Graphical representation of the results of the increase in the pulse that affects the factor I by a) 25 % and b) 50 %

Результаты приведенного этапа моделирования позволяют сделать вывод, что при увеличении негативного давления правовых факторов с 25 до 50 % может привести к усилению воздействия на уровень векторной миграции с 35 до 97 %, а образовательной миграции с 48 до 109 %.

Аналогично, при увеличении импульса с 10 до 50 %, влияющего на фактор Л (Географическая близость), возрастает интенсивность воздействия на фактор В (Образовательная миграция) с 9 до 46 %. Результаты имитационного эксперимента качественно подтверждают данные пилотного социологического исследования: подавляющее большинство студентов из Казахстана (более 90 %) являются представителями северных и восточных регионов страны.

Наибольший интерес представляют собой имитационные эксперименты, когда изменяются импульсы, влияющие на множество факторов. Например, при увеличении импульсов, воздействующих на факторы Е (Экономические факторы), с 10 до 30 %, Ж (Дискриминация) – с 10 до 20 %, Д (Качественное высшее образование в России) – с 10 до 30 %, влияние на уровень векторной образовательной миграции увеличится с 50 до 131 %.

Пилотное социологическое исследование послужило основой проделанной работы, однако полученные результаты позволяют сделать вывод об адекватности выбранного инструментария когнитивного моделирования решаемым задачам и целесообразности продолжения изучения проблем, связанных с влиянием миграции, в том числе образовательной



миграции на различные социально-экономические аспекты жизни Омского региона.

В результате проведенного исследования был сделан вывод, что крупнейшие государственные вузы г. Омска превышают один из показателей, учитываемый в рейтинге вузов: доля обучающихся иностранных студентов из СНГ составляет примерно 14 %, эти студенты обучаются преимущественно за счет бюджетных средств РФ. Такая ситуация не только не способствует развитию коммерциализации высшего образования, но и приводит к нерациональному расходованию бюджетных средств, если учесть масштабы всей России, то такой перерасход представляет собой значительную сумму, определение которой должно стать целью специального исследования. В связи с этим целесообразно ввести квоту на прием на бюджетные места студентов из стран СНГ.

Результаты пилотного социологического исследования дают основания утверждать, что примерно для 34 % студентов из СНГ наиболее важным стимулом для поступления в вуз г. Омска являлось стремление получить качественное высшее образование и не обязательно на безвозмездной основе. Полученный вывод подтверждается опытом Омской гуманитарной академии, в которой доля обучающихся иностранных студентов из СНГ на местах с полным возмещением затрат (очная и заочная формы обучения) в 2016 г. составила почти 50 % [20].

Различные аспекты проблемы привлечения иностранных студентов к обучению в российских вузах и пути её решения на основе анализа результатов деятельности Южного федерального университета рассматриваются в работе А. Ю. Архипова, Т. М. Роговой,

И. Н. Савченковой, Е. В. Фурса [21]. Анализ опыта вузов США, Великобритании и России по организации системы сопровождения иностранных студентов на всех этапах привлечения и последующего обучения как эффективного инструмента повышения численности их контингента посвящено исследование Е. В. Каргиной [22]. Рассмотрению основных факторов, влияющих на выбор иностранными студентами вуза, их мотивов и интересов посвящено исследование Х. Фань¹³.

Анализ деятельности различных вузов позволяет сделать вывод, что наличие у них эффективной стратегии привлечения иностранных студентов способствует развитию рынка образовательных услуг и коммерциализации системы высшего образования в целом как важнейшей составляющей экономического развития страны.

Заключение

Таким образом, определены особенности влияния различных факторов на уровень векторной образовательной миграции как составляющей миграционных процессов в условиях приграничного региона России (на примере Омской области) с использованием инструментария когнитивного моделирования.

1. Возрастающее негативное давление правовых факторов с 25 до 50 % может привести к усилению воздействия на уровень векторной образовательной миграции с 48 до 109 %.

2. Увеличение с 10 до 50 % импульса, влияющего на фактор Л (географическая близость), приводит к возрастанию интенсивности воздействия с 9 до 46 % на фактор В (образовательная миграция), что согласуется с результатами пилотного социологического исследования.

¹³ Фань Х. Инновации в сфере привлечения иностранных студентов высшего профессионального образования РФ // Молодой ученый: сб. ст. – 2016. – Вып. 8-3. – С. 45–48.



3. При возрастании величин импульсов, воздействующих на факторы Е (экономические факторы), с 10 до 30 %, Ж (дискриминация) – с 10 до 20 %, Д (качественное высшее

образование в России) – с 10 до 30 % соответственно, влияние на уровень векторной образовательной миграции увеличится с 50 до 131 %.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. **Акумова Н. В., Иванов Г. С.** Современное состояние трудовой миграции в контексте общей миграции в России // *Право и образование*. – 2013. – № 10. – С. 114–122.
2. **Фурса Е. В., Рогова Т. М.** Международная учебная миграция: тенденции и особенности современного развития // *Journal of Economic Regulation*. – 2012. – Т. 3, № 3. – С. 42–51.
3. **Трофимов Е. А., Трофимова Т. И.** Экономико-теоретические аспекты факторов миграции рабочей силы // *Известия Иркутской государственной экономической академии*. – 2015. – Т. 25, № 4. – С. 577–582.
4. **Захарченко М. И.** Региональные аспекты учебной // *Казанская наука*. – 2016. – № 7. – С. 16–18.
5. **Дементьева С. В., Гиниятова Е. В.** Учебная миграция в Томский политехнический университет: механизмы и практики эффективной адаптации // *Известия Томского политехнического университета. Инжиниринг георесурсов*. – 2012. – Т. 321, № 6. – С. 187–190.
6. **Лучко О. Н., Маренко В. А.** Построение модели образовательного процесса с применением когнитивных технологий // *Информационная среда образования и науки*. – 2013. – № 17. – С. 38–41.
7. **Патласов О. Ю.** Маркетинг-менеджмент рынка труда: монография. – Томск: Национальный исследовательский Томский государственный университет, 2000. – 640 с.
8. **Berlinguer L.** Cross-Border Higher Education and the Services Directive: Importance, Protection and Success // *Cross-Border Higher Education and Quality Assurance. Issues in Higher Education / Eds Rosa M., Sarrico C., Tavares O., Amaral A.* – London: Palgrave Macmillan, 2016. – P. 105–115. DOI: https://doi.org/10.1057/978-1-137-59472-3_6
9. **Söhn J.** Back to School in a New Country? The Educational Participation of Adult Immigrants in a Life-Course Perspective // *Journal of International Migration and Integration*. – 2016. – Vol. 17, Issue 1. – P. 193–214. DOI: <https://doi.org/10.1007/s12134-014-0401-1>
10. **Böhme M. H.** Migration and educational aspirations – Another channel of brain gain? // *IZA Journal of Migration*. – 2015. – Vol. 4:12. DOI: <https://doi.org/10.1186/s40176-015-0036-9>
11. **Guveli A., Ganzeboom H. B. G., Platt L., Nauck B., Baykara-Krumme H., Eroğlu Ş., Bayrakdar S., Sözeri E. K., Spierings N.** Educational Attainment // *Intergenerational Consequences of Migration*. – London: Palgrave Macmillan, 2016. – P. 71–89. DOI: https://doi.org/10.1057/9781137501424_5
12. **Chikanda A., Crush J., Walton-Roberts M.** Introduction: Disaggregating Diasporas // *Diasporas, Development and Governance. Global Migration Issues / Eds Chikanda A., Crush J., Walton-Roberts M.* – Vol. 5. – Springer, Cham, 2016. – P. 1–18. DOI: https://doi.org/10.1007/978-3-319-22165-6_1
13. **King R., Mata-Codesal D., Vullnetari J.** Migration, Development, Gender and the ‘Black Box’ of Remittances: Comparative Findings from Albania and Ecuador // *Comparative Migration Studies*. – 2013. – Vol. 1, Issue 1. – P. 69–96. DOI: <https://doi.org/10.5117/CMS2013.1.KING>
14. **Ribas-Mateos N.** Thinking Circularity and Gender Transversality in Contemporary Migration // *Impact of Circular Migration on Human, Political and Civil Rights. United Nations University Series*



- on Regionalism / Eds Solé C., Parella S., Martí T., Nita S. – Vol. 12. – Springer, Cham, 2016. – P. 111–126. DOI: https://doi.org/10.1007/978-3-319-28896-3_6
15. **Górny A., Kindler M.** The Temporary Nature of Ukrainian Migration: Definitions, Determinants and Consequences // Ukrainian Migration to the European Union. IMISCOE Research Series / Eds Fedyuk O., Kindler M. – Springer, Cham, 2016. – P. 91–112. DOI: http://dx.doi.org/10.1007/978-3-319-41776-9_14
 16. **Li P.** Social Attitudes, Behaviors, and the Significance of Social Governance Among New-Generation Migrant Workers // Great Changes and Social Governance in Contemporary China. China Insights / Ed. Li P. – Berlin: Springer, Heidelberg, 2016. – P. 91–112. DOI: https://doi.org/10.1007/978-3-662-45734-4_4
 17. **Calderon A.** Australian-Latin American Trade Relations in Educational Services // Australian-Latin American Relations / Ed. Kath E. – New York: Palgrave Macmillan, 2016. – P. 149–181. DOI: https://doi.org/10.1057/9781137501929_8
 18. **Naudé W., Siegel M., Marchand K.** Migration, entrepreneurship and development: critical questions // IZA Journal of Migration. – 2017. – Vol. 6:5. DOI: <https://doi.org/10.1186/s40176-016-0077-8>
 19. **Лучко О. Н., Мухаметдинова С. Х.** Влияние учебной миграции на системы образования приграничных регионов России (на примере Омской области) // Наука о человеке: гуманитарные исследования. – 2017. – № 3 (29). – С. 98–107. DOI: <https://doi.org/10.17238/issn1998-5320.2017.29.98>
 20. **Еремеев А. Э., Патласов О. Ю.** Опыт международного приграничного сотрудничества с вузами республики Казахстан // Ректор вуза. – 2017. – № 5. – С. 40–47.
 21. **Архипов А. Ю., Рогова Т. М., Савченкова И. Н., Фурса Е. В.** Высшие учебные заведения в привлечении, обучении и адаптации иностранных студентов (на примере Южного федерального университета) // Terra Economicus. – 2013. – Т. 11, № 1-2. – С. 124–128.
 22. **Каргина Е. В.** Развитие системы сопровождения и поддержки как эффективный инструмент привлечения иностранных студентов в российские вузы // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия: Педагогика, психология. – 2014. – № 2. – С. 102–105.



DOI: [10.15293/2226-3365.1706.14](https://doi.org/10.15293/2226-3365.1706.14)

Oleg Nikolaevich Luchko, Candidate of Pedagogical Sciences, Professor, Head of Computer Science, Mathematics and Natural Sciences Department, Omsk Humanitarian Academy, Omsk, Russian Federation.

ORCID ID: <http://orcid.org/0000-0001-8476-8954>

Scopus Author ID: 56503853800

E-mail: o_luchko@rambler.ru

Svetlana Khamitanova Mukhametdinova, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of Computer Science, Mathematics and Natural Sciences Department, Omsk Humanitarian Academy, Omsk, Russian Federation.

ORCID ID: <http://orcid.org/0000-0002-3063-3269>

E-mail: muhamet-m@yandex.ru

Oleg Yurievich Patlasov, Doctor of Economical Sciences, Vice-rector for Licensing and Accreditation, Omsk Regional Institution, Vice-rector of the Omsk Humanitarian Academy, Professor, Omsk, Russian Federation.

ORCID ID: <http://orcid.org/0000-0003-2015-1474>

Scopus Author ID: 56437696900

E-mail: opatlasov@mail.ru

Using the tool-kit of cognitive modeling within the analysis of a vector educational migration

Abstract

Introduction. *The main problem of the study is revealing qualitative and quantitative characteristics of the impact of a set of such interrelated factors as legal, economic, socio-psychological, etc. on the vector of educational migration. The research investigation is based on an analysis of statistical data and the results of a pilot sociological study.*

The purpose of the article is to analyze the influence of various factors on the level of vector educational migration as a component of migration processes in the context of a border region of Russia (with the main focus on Omsk region) using the tool-kit of cognitive modeling.

Materials and Methods. *The authors have employed cognitive modeling methodology, which enables to solve problems characterized by a multicomponent system of factors, the complexity to formalize the relationships between them and the need to take into account the influence of the external environment. The methodologies for sociological and statistical research have been used to analyze the problem area and identify the basic factors of the cognitive model.*

Results. *The current trends of the international labor and educational services market have been described within the context of globalization; some interrelations between labor and educational migration have been revealed and the peculiarities of migration processes in the Omsk region have been discovered.*

The statistical data taken from open Internet sources and the results of the pilot sociological survey made it possible to identify some fundamental key factors of vector migration in the Omsk region; taking into account their interrelation and environmental conditions a cognitive model has been developed. Using the software implemented by MS Excel, the working process with the cognitive model



was automated and a series of simulation experiments was performed, which allowed to identify the effect of changing one or several impulses on the level of educational, labor and vector migration.

The results obtained during the research could serve as a basis of an effective migration policy, including educational one, in the Omsk region.

Conclusions. In the course of the study, the peculiarities of the influence of various factors (legal factors, geographical proximity, economic factors, discrimination and higher education quality in Russia) on the level of vector educational migration as a component of migration processes in the Omsk region were revealed using the tools of cognitive modeling.

Keywords

Educational migration; Educational activities monitoring; Labor migration; Vector migration; Border region; Basic factors; Cognitive modeling.

Acknowledgements

The reported study was funded by Russian Foundation for Basic Research grant No. 17-16-55011 "a (p)"

REFERENCES

1. Akumova N. V., Ivanov G. S. Current status of labour migration in the context of the overall migration in Russia. *Law and Education*, 2013, no. 10, pp. 114–122. (In Russian) URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=20298428>
2. Fursa E. V., Rogova T. M. International educational migration: basic trends and features of modern development. *Journal of Economic Regulation*, 2012, vol. 3, no. 3, pp. 42–51. (In Russian) URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=17992924>
3. Trofimov E. A., Trofimova T. I. Economic and theoretical aspects of factors influencing labor migration. *Journal of Irkutsk State Economic Academy*, 2015, vol. 25, no. 4, pp. 577–582. (In Russian) URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=24085455>
4. Zakharchenko M. I. Regional Aspects of Educational Migration. *Kazan Science*, 2016, no. 7, pp. 16–18. (In Russian) URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=26460137>
5. Dementieva S. V., Giniyatova E. V. Educational migration to Tomsk Polytechnic University: mechanisms and practices of effective adaptation. *Bulletin of the Tomsk Polytechnic University. Geo Assets Engineering*, 2012, vol. 321, no. 6, pp. 187–190. (In Russian) URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=18796105>
6. Luchko O. N., Marenko V. A. Construction of a model of the educational process using cognitive technologies. *Information Environment of Education and Science*, 2013, no. 17, pp. 38–41. (In Russian) URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=20961308>
7. Patlasov O. Yu. *Marketing-labor market management*. Monograph. Tomsk, National Research Tomsk State University Publ., 2000, 640 p. (In Russian) URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=24494212>
8. Berlinguer L. Cross-Border Higher Education and the Services Directive: Importance, Protection and Success. *Cross-Border Higher Education and Quality Assurance. Issues in Higher Education*. (Eds.) Rosa M., Sarrico C., Tavares O., Amaral A. London, Palgrave Macmillan Publ., 2016, pp. 105–115. DOI: https://doi.org/10.1057/978-1-137-59472-3_6
9. Söhn J. Back to School in a New Country? The Educational Participation of Adult Immigrants in a Life-Course Perspective. *Journal of International Migration and Integration*, 2016, vol. 17, issue 1, pp. 193–214. DOI: <https://doi.org/10.1007/s12134-014-0401-1>
10. Böhme M. H. Migration and educational aspirations – Another channel of brain gain? *IZA Journal of Migration*, 2015, vol. 4:12. DOI: <https://doi.org/10.1186/s40176-015-0036-9>



11. Guveli A., Ganzeboom H. B. G., Platt L., Nauck B., Baykara-Krumme H., Eroğlu Ş., Bayrakdar S., Sözeri E. K., Spierings N. Educational Attainment. *Intergenerational Consequences of Migration*. London, Palgrave Macmillan Publ., 2016, pp. 71–89. DOI: https://doi.org/10.1057/9781137501424_5
12. Chikanda A., Crush J., Walton-Roberts M. Introduction: Disaggregating Diasporas. *Diasporas, Development and Governance. Global Migration Issues*. (Eds.) Chikanda A., Crush J., Walton-Roberts M., vol. 5, Springer Publ., Cham, 2016, pp. 1–18. DOI: https://doi.org/10.1007/978-3-319-22165-6_1
13. King R., Mata-Codesal D., Vullnetari J. Migration, Development, Gender and the ‘Black Box’ of Remittances: Comparative Findings from Albania and Ecuador. *Comparative Migration Studies*, 2013, vol. 1, issue 1, pp. 69–96. DOI: <https://doi.org/10.5117/CMS2013.1.KING>
14. Ribas-Mateos N. Thinking Circularity and Gender Transversality in Contemporary Migration. *Impact of Circular Migration on Human, Political and Civil Rights. United Nations University Series on Regionalism*. (Eds.) Solé C., Parella S., Martí T., Nita S., vol. 12, Springer Publ., Cham, 2016, pp. 111–126. DOI: https://doi.org/10.1007/978-3-319-28896-3_6
15. Górný A., Kindler M. The Temporary Nature of Ukrainian Migration: Definitions, Determinants and Consequences. *Ukrainian Migration to the European Union. IMISCOE Research Series*. (Eds.) Fedyuk O., Kindler M., Springer Publ., Cham, 2016, pp. 91–112. DOI: https://doi.org/10.1007/978-3-319-41776-9_14
16. Li P. Social Attitudes, Behaviors, and the Significance of Social Governance Among New-Generation Migrant Workers. *Great Changes and Social Governance in Contemporary China. China Insights*. (Ed.) Li P., Berlin, Springer Publ., Heidelberg Publ., 2016, pp. 91–112. DOI: https://doi.org/10.1007/978-3-662-45734-4_4
17. Calderon A. Australian-Latin American Trade Relations in Educational Services. *Australian-Latin American Relations*. (Ed.) Kath E., New York, Palgrave Macmillan Publ., 2016, pp. 149–181. DOI: https://doi.org/10.1057/9781137501929_8
18. Naudé W., Siegel M., Marchand K. Migration, entrepreneurship and development: critical questions. *IZA Journal of Migration*, 2017, vol. 6:5. DOI: <https://doi.org/10.1186/s40176-016-0077-8>
19. Luchko O. N., Mukhametdinova S. Kh. Influence of educational migration on the education systems of the border regions of Russia (on the example of the Omsk region). *Human Science: Humanitarian Studies*, 2017, no. 3 (29), pp. 98–107. (In Russian) DOI: <https://doi.org/10.17238/issn1998-5320.2017.29.98>
20. Eremeev A. E., Patlasov O. N. Experience of international cross-border cooperation with universities of the Republic of Kazakhstan. *Rector of the University*, 2017, no. 5, pp. 40–47. (In Russian) URL: <https://library.ru/item.asp?id=29871826>
21. Arkhipov A. Yu., Rogova T. M., Savchenkova I. N., Fursa Ye. V. Activity of higher education institutes for attraction, training and adaptation of foreign students (on example of the Southern Federal University). *Terra Economicus*, 2013, vol. 11, no. 1-2, pp. 124–128. (In Russian) URL: <https://library.ru/item.asp?id=19113902>
22. Kargina E. V. Development of International Student Support System as an Instrument for Attracting International Students to Russian Higher Education Institutions. *Vector of Science, Togliatti State University. Series: Pedagogy, Psychology*, 2014, no. 2, pp. 102–105. (In Russian) URL: <https://library.ru/item.asp?id=21955222>

Submitted: 30 September 2017 Accepted: 03 November 2017 Published: 30 December 2017



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.vestnik.nspu.ru

ФИЛОЛОГИЯ
И КУЛЬТУРА

PHILOLOGY AND CULTURE



© З. М. Богословская, М. А. Шувалова, О. А. Александров

DOI: [10.15293/2226-3365.1706.15](https://doi.org/10.15293/2226-3365.1706.15)

УДК 811.112.2+282.4(571.14)

ОБЫДЕННАЯ МЕТАЯЗЫКОВАЯ РЕФЛЕКСИЯ НЕМЦЕВ СИБИРИ: НА МАТЕРИАЛЕ ПОЛЕВЫХ ЭКСПЕДИЦИЙ В НОВОСИБИРСКОЙ ОБЛАСТИ

З. М. Богословская, М. А. Шувалова, О. А. Александров (Томск, Россия)

Проблема и цель. Исследование посвящено проблеме изучения разрушающихся культур и языков путём обращения к фактам экспликации «народной» метаязыковой рефлексии. Цель работы – обобщить знания о языке носителей исчезающих архаичных форм немецкого языка, проживающих в Сибири.

Методология. В работе анализируются лексические средства, которые являются, с одной стороны, центральными элементами структуры метаязыкового высказывания, а с другой – выступают репрезентантами доминантных смыслов системы обыденных знаний о языке. С целью сбора материала впервые было проведено диалектологическое обследование районов Новосибирской области РФ с наиболее высокой долей немецкого населения. В ходе полевой работы применялось частично-структурированное нарративное интервью, которое позволило собрать корпус метаязыковых высказываний, реализованных с использованием немецких диалектов. При обработке фактического материала использованы статистический подсчёт, контекстный анализ и приёмы когнитивного моделирования.

Результаты. Выявлено, что в настоящее время в пределах Новосибирской области сохранились вторичные немецкие диалекты, носители которых считают их родными формами языка и осмысливают их в сравнении с современным немецким литературным языком и другими языковыми образованиями. Метаязыковая рефлексия осуществляется по моделям «язык как средство коммуникации определённой группы людей», «язык как система слов» и «язык как система звуков». Каждая модель предполагает, что центральным объектом рефлексии становится тот или иной аспект языка и вербализация данной рефлексии осуществляется в немецкой диалектной речи с использованием определённого набора лексических средств.

*Исследование реализуется в рамках проекта РФФИ 17-04-18015/15е

Богословская Зоя Матиновна – доктор филологических наук, профессор, кафедра русского языка как иностранного, Институт социально-гуманитарных наук, Национальный исследовательский Томский политехнический университет.

E-mail: zefarija@mail.ru

Шувалова Мария Алексеевна – студент, кафедра иностранных языков, Институт социально-гуманитарных наук, Национальный исследовательский Томский политехнический университет.

E-mail: wammy-san@mail.ru

Александров Олег Анатольевич – кандидат филологических наук, доцент, кафедра иностранных языков, Институт социально-гуманитарных наук, Национальный исследовательский Томский политехнический университет.

E-mail: aleksandrov@tpu.ru

Заключение. Проведённый качественный анализ метаязыкового дискурса в сочетании с количественным анализом позволяет сделать вывод о том, что обыденные знания немецких диалектоносителей отражают значительный спектр языковых явлений, однако существенно они во многом отличаются от систематизированных научных знаний. В них преобладает утилитарное понимание языка (язык как инструмент общения). Наиболее часто упоминаемой единицей языка является слово. Материальная сторона языка с её произносительными особенностями также является объектом осмысления. Явления морфологического и синтаксического уровней языковой системы осмысляются немцами Сибири опосредованно.

Ключевые слова: наивная лингвистика; полевая лингвистика; диалектология; обыденная метаязыковая рефлексия; языковой неспециалист; немцы Сибири; метаязыковое высказывание; лексические средства.

Постановка проблемы

Согласно утверждению Д. Р. Престона «сказанное о языке и лежащие за этим когнитивные структуры являются предметом наивной лингвистики»¹. Благодаря работам названного американского учёного в конце XX в. интерес к обыденной интерпретации языка усилился в лингвистических изысканиях специалистов США и стран Европы². Сейчас инструментарий наивной лингвистики широко используется в смежных с ней направлениях, например, при исследовании проблемы мотивации изучения иностранных языков [1–5], а также в работах, посвящённых вопросам языковой идентичности³, языковой нормы [6], языковой политики [7; 8], билингвизма [9] и др.

В естественной (не экспериментальной) ситуации неспециалисты в области лингвистики, как правило, высказываются о тех языковых явлениях, которые обладают признаками нестандартности или несоответствия общепринятой норме. Поэтому значительное

число работ, выполненное в русле обсуждаемой лингвистической дисциплины, посвящено восприятию разговорных, группоспецифических, зачастую смешанных языковых образований, которые «отклоняются» от общепринятого и наиболее распространённого стандарта – разговорно-литературной формы национального языка. Так, в англоязычной наивной лингвистике встречаются исследования обыденной метаязыковой рефлексии по отношению к австралийскому, афроамериканскому, индийскому, азиатскому и другим вариантам английского языка [10–12]. В поле зрения специалистов Германии находится обыденная оценка смешанных форм немецкого языка, используемых в среде мигрантов⁴ [13].

При этом учёные рассматривают особенности метаязыковой рефлексии как языкового большинства, т. е. носителей разговорно-литературной формы национального языка, так и самих пользователей, «отклоняющихся» от нормы той или иной формы существования языка. Особый интерес представляют в этой

¹ «What people say about what goes on (and what lies behind their statements) ... is the stuff of folk linguistics». Preston D. R. Handbook of Perceptual Dialectology. – Amsterdam: John Benjamins, 1999. – P. XXIV. DOI: <http://doi.org/10.1075/z.hpdl>

² В англоязычной научной традиции наивная лингвистика обозначается как народная лингвистика (folk linguistics), в немецкоязычной – лингвистика неспециалистов (Laienlinguistik).

³ Beuge P. Was ist gutes Deutsch aus Sicht linguistischer Laien? // Zeitschrift für Dialektologie und Linguistik. – 2014. – Bd. 81, H.2. – P. 129–150.

⁴ Plewnia A., Rothe A. Spracheinstellungen und Mehrsprachigkeit. Wie Schüler über ihre und andere Sprachen denken // Sprache und Integration. Über Mehrsprachigkeit und Migration / Hrsg. L. M. Eichinger, A. Plewnia, M. Steinle. – Tübingen: Narr, 2011. – P. 215–253.



связи метаязыковые знания и представления носителей территориальных разновидностей конкретных языков – диалектов.

В отличие от образованной части общества малограмотные говорящие с необученным языковым знанием рассматриваются лингвистами как носители традиционной, исконной и стабильной, т. е. неизменной на протяжении длительного времени, системы знаний о языке. Стремясь обнаружить наиболее значимые для обыденного сознания элементы языковой структуры и речевой деятельности, зарубежные учёные переносят подходы и методы наивной лингвистики на материал региональных вариантов английского [14], китайского [15], немецкого⁵ [16–18] и иных национальных языков.

Наивная диалектология⁶, сочетающая методы наивной и диалектологической лингвистики, развивается в России по сравнению с США и странами ЕС менее стремительно, поэтому для отечественной науки выявление теоретически не систематизированных знаний о языке носителей территориальных форм языка являет собой определённый исследовательский дефицит.

В современной наивной лингвистике звучат призывы рассматривать не только содержательный план фактов вербализации метаязыкового сознания – что говорится о языке, но и формальный план, т. е. как об этом говорится⁷. О языке нельзя ничего сказать, не используя лексику, которая семантически отсылает к тем или иным фактам языка⁸. Именно эти лексические средства, которые являются, с одной стороны, центральными элементами структуры метаязыкового высказывания, а с другой стороны, выступают репрезентантами доминантных смыслов системы обыденных знаний о языке, составили предмет предлагаемого исследования.

Методология и характеристика информантов

Работа сфокусирована на особенностях метаязыковой рефлексии представителей немецкого этноса, населяющих территорию Сибири и использующих в бытовом общении архаичные территориальные формы немецкого языка, которые были «привезены с собой» из метрополии их предками – немецкими колонистами, осваивавшими российские

⁵ Schoel C., Stahlberg D. Spracheinstellungen aus sozialpsychologischer Perspektive II: Dialekte // Sprache und Einstellungen. Spracheinstellungen aus sprachwissenschaftlicher und sozialpsychologischer Perspektive. – Tübingen: Narr, 2012. – P. 205–226.

⁶ В англоязычной научной традиции наивная диалектология обозначается как perceptual dialectology, в немецкоязычной – Wahrnehmungsdialektologie.

⁷ «... в большинстве исследований языковых биографий и языковых установок ... анализируется только содержательная сторона сказанного ... Языковое оформление (какие языковые средства используют говорящие, чтобы рассуждать об их языковых привычках) ... в подобных анализах ... не рассматриваются.» Оригинал: «... in den meisten Studien zu Sprachbiographien und Spracheinstellungen beziehen sich viele Analysen meist nur auf inhaltliche Seite des Gesagten.»

Die sprachliche Ausgestaltung (Welche sprachlichen Mittel nutzen die SprecherInnen, um über ihre Sprachgewohnheiten zu reflektieren?) ... werden bei den Analysen ... größtenteils nicht betrachtet». König K. Spracheinstellungen und Identitätskonstruktion. Eine gesprächsanalytische Untersuchung sprachbiographischer Interviews mit Deutsch-Vietnamesen. – Berlin: Akademie, 2014. – 407 p. URL: <https://www.degruyter.com/viewbooktoc/product/278644?rskey=xrVnQH>

⁸ А. Лер обозначает такие лексические средства как «языковые рефлексивная лексика» (оригинал: lexikalisierte sprachreflexive Ausdrücke). Lehr A. Sprachbezogenes Wissen in der Lebenswelt des Alltags. – Tübingen: Max Niemeyer Verlag, 2002. – P. 62–63. URL: <https://www.bookdepository.com/Sprachbezogenes-Wissen-Der-Lebenswelt-DES-Alltags/9783484312364>



земли по приглашению Екатерины II более 250 лет назад.

В июле 2017 г. группа томских диалектологов провела экспедиционные работы на территории трех районов Новосибирской области⁹ с наибольшей концентрацией немецкого населения. Было опрошено 25 немецких диалектоносителей, средний возраст которых составляет 78 лет. Все информанты являются билингвами, т. е. наряду с родным немецким диалектом (преимущество южногессенского и пфальцского типов) владеют русским языком.

Также в силу географических, индивидуальных биографических и других обстоятельств опрошенные немцы имеют разный уровень компетенции¹⁰ в области таких языков и идиомов, как литературная форма немецкого языка, неродные немецкие диалекты, украинский, казахский, польский, белорусский и другие языки. Многоязычие создает основу для реализации метаязыковой рефлексии, с целью извлечения и анализа которой применялись специальные способы.

Заметим, что в работах по наивной лингвистике значительную популярность приобрёл так называемый непрямой подход к извлечению обыденных знаний о языке, основой которого выступают квантитативные психолингвистические методы сбора и обобщения данных, такие как анкетирование, метод парных масок¹¹, когнитивное картирование¹² и т. д. [11; 12; 19]. Вместе с тем специалисты обращают внимание на ценность «прямого» подхода, который базируется на качественном анализе метаязыкового дискурса [20; 21].

И хотя в дискурсивно-направленных работах наивной лингвистики вопросы методологии также являются предметом активной дискуссии [22; 23], этот подход в отличие от предыдущего видится специалистам более гибким и подвижным, позволяющим рассмотреть объект исследования с разных перспектив [20, p. 60]. Также исследователи указывают, что применение «прямого» подхода в комбинаторике с «непрямым» обеспечивает соблюдение принципа триангуляции, т. е. верификации данных [23].

Вследствие преклонного возраста и определённого недоверия информантов к чужим людям, к которым причисляются сторонние для изучаемого языкового коллектива интервьюеры-исследователи, в ходе проведенной полевой работы использование экспериментальных психолингвистических методов представлялось затруднительным, поэтому для сбора материала членами экспедиции применялся метод частично-структурированного нарративного интервью, в котором вопросы, мотивирующие к фактам вербализации метаязыкового сознания, переплетались с обсуждением бытовых и автобиографических событий.

Впоследствии в зафиксированном метаязыковом дискурсе нами выявлены немецкие диалектные лексические средства с языковым значением. На основе контекстного анализа данных средств были сделаны выводы о некоторых особенностях метаязыковой рефлексии и структуры метаязыковых знаний немецких диалектоносителей Новосибирской области.

⁹ Краснозерский, Карасукский и Баганский районы Новосибирской области.

¹⁰ Компетенция владения «третьими» языками варьируется от знания нескольких слов до свободного владения языком.

¹¹ В англоязычных работах обозначается как *matched-guise method*.

¹² Cuonz C. Was kann die diskursive Spracheinstellung (nicht)? Methodologische und epistemologische Überlegungen // Sprechen über Sprache. Perspektiven und neue Methoden der Spracheinstellungsforschung / Hrsg. Cuonz C., Studler R. – Tübingen: Stauffenburg, 2014. – P. 31–64



В рамках предлагаемой статьи рассматриваются лексические средства только в субстантивной функции, т. е. имена существительные, субстантивированные прилагательные, субстантивированные словосочетания.

Результаты исследования

В ходе реализации полевой работы нами обнаружено, что информанты, говорящие на немецких диалектах, высказываются о явлениях языков, которыми они владеют сами или с которыми они контактировали на протяжении своей жизни. Анализ эмпирического материала позволил заключить, что метаязыковая рефлексия опрошенных диалектоносителей осуществляется по определённым моделям. Каждая модель предполагает, что центральным объектом рефлексии становится тот или иной аспект языка и вербализация данной рефлексии осуществляется в немецкой диалектной речи с использованием определённого набора лексических средств.

Большинство собранных нами метаязыковых высказываний (61 %) реализованы по модели «язык как средство коммуникации определённой группы людей». В высказываниях, актуализирующих данную модель, упоминаемым языковым образованиям даётся оценка, характеристика. Разные языки и идиомы также сравниваются, сопоставляются между собой. При этом язык как объект метаязыковой рефлексии воспринимается неотделимо от его пользователей. Национальные языки и их формы мыслятся немецкими диалектоносителями в качестве идентификационного признака людей, объединённых не только общим средством общения, но и территорией, религиозной принадлежностью, национальностью, поэтому в высказываниях, организованных по рассматриваемой модели, упоминаются и носители языка, который высту-

пает объектом рефлексии. Оценка языка зачастую переплетается с характеристикой говорящих на данном языке.

В обсуждаемом типе метаязыковых высказываний наибольшей частотой использования обладает существительное «язык» (диал.: Schbraach, Schbrouch). Словом «язык» обозначаются как родные формы немецкого языка – немецкие диалекты, так и прочие контактирующие языки и идиомы.

Существительное «язык» очень часто обнаруживается в собранных контекстах в сочетании с притяжательными местоимениями. Последние служат для соотнесения языка-объекта рефлексии с группой людей, использующей данный язык. Таким образом, конструкция мой/наш (диал.: mein, mei/unser, ounser) + язык обычно эксплицирует родной немецкий диалект опрашиваемого информанта, который противопоставляется языкам и идиомам, используемым представителями других языковых коллективов. Соответственно конструкция его/их (диал.: sein, sei/ihr, ehr) + язык служит, как правило, для наименования русского, украинского, казахского и прочих языков, распространённых на территории обследованных районов Новосибирской области.

Синонимом конструкции наш/мой + язык выступает лексическая единица «родной язык» (диал.: Muderschbraach, Muderschbrouch). Она используется исключительно для обозначения того или иного немецкого диалекта, которым владеет информант. Несмотря на билингвальность, русский язык в качестве родного языка информантами не упоминается.

Помимо конструкции, состоящей из притяжательного местоимения и существительного, язык в метаязыковых высказываниях, организованных по модели «язык как средство коммуникации определённой группы людей», обнаруживаются непосредственные названия



национальных языков: русский (диал.: Ružich), русский язык (диал.: ružich Schbraach, ružich Schbrouch), украинский (диал.: Ukrainisch), казахский (диал.: Kasachisch) и пр.

Немецким (диал.: Taitsch) или немецким языком (диал.: taitsch Schbraach, taitsch Schbrouch) обычно именуется немецкий диалект, которым владеет информант. Данными лексическими средствами может обозначаться письменная форма немецкого языка, которая представлена в используемых информантами письменных источниках – немецкоязычных книгах, газетах, религиозной литературе.

Опрошенные нами диалектоносители не упоминают слов диалект или говор. Однако в высказываниях о языке, актуализирующих рассматриваемую модель, иногда встречается существительное «платдойч» (диал.: Plattaitsch). Как известно, в специальной литературе это понятие используется для совокупного обозначения нижненемецких диалектов. Однако информанты обозначают этим существительным любые территориальные формы немецкого языка, распространённые в среде российских немцев, в том числе генетически относящиеся не к нижненемецким, а к верхненемецким диалектам.

В анализируемом метаязыковом дискурсе достаточно часто можно встретить лексические единицы «литературный язык» (диал.: Literaturisch, literaturisch Sprach, literaturisch Sprouch) и немецкий литературный язык (диал.: literaturisch Taitsch). Этой лексикой обозначается письменная форма немецкого языка, а также любые разновидности немецкого языка, функционирующие на территории современной Германии. Другими словами, в восприятии информантов «литературный» значит письменный, нормированный, и все формы немецкого языка, используемые, как говорят сами информанты, «настоящими немцами» (диал.: richdiche Taitsche), являются таковыми.

Проведённый анализ также свидетельствует о наличии в коллективном сознании опрошенных информантов ассоциативных связей между определёнными территориальными формами немецкого языка и религиозной принадлежностью их носителей. Так, из уст диалектоносителей иногда можно услышать, что немцы-католики говорят на «католическом немецком» (диал.: Katolisch), лютеране – на «лютеранском» (диал.: Lutherisch), меннониты – на «менонитском» (диал.: Mennonitisch). Это объясняется тем, что типология немецких диалектов, функционирующих на обследованных территориях, не однородна. Действительно, немцы, представляющие разные христианские деноминации, используют разные территориальные формы немецкого языка.

Около 32 % метаязыковых высказываний от общего количества зафиксированных нами метаязыковых высказываний актуализирует модель «язык как система слов». Надо отметить, что слово выступает в коллективном сознании опрошенных нами информантов как основная, центральная единица языка. Зачастую на вопрос интервьюера: «Чем отличается Ваш язык (родной диалект) от других языков?» информанты отвечают: «У нас слова другие!» (диал.: Mir hun annere Werter!). Поэтому основным маркером высказываний о языке, эксплицирующих упомянутую модель, является наличие в них лексической единицы «слово» (диал.: Wort, Word). При этом словом в обыденном метаязыковом дискурсе может обозначаться как отдельное слово, так и словосочетание, состоящее из двух и более слов.

В метаязыковых высказываниях, эксплицирующих когнитивную модель «язык как система слов», содержатся обыденные этимологические, стилистические и топонимические характеристики лексических единиц преимущественно родных подсистем немецкого

языка. Однако большинство высказываний о языке, организованных по рассматриваемой модели, представляют собой обыденную семантизацию лексики.

Семантизацию лексических единиц информанты осуществляют с помощью коммуникативной стратегии, которая близка к стратегии, применяемой в толковых словарях: называются признаки и свойства объекта, обозначенные толкуемой лексической единицей. В подобных метаязыковых высказываниях иногда встречается существительное «смысл/значение» (диал.: Sinn), используемое для акцентирования того, что в метаязыковом высказывании речь идёт о семантической стороне объясняемого слова.

Еще одной зафиксированной стратегией объяснения значений лексических единиц, является демонстрация типичных (часто используемых в языковом коллективе) контекстов, включающих данную единицу. Так, информанты цитируют собственную речь или речь других представителей своего языкового коллектива, а также демонстрируют прецедентные тексты – паремии, сказки, песни, шванки и т. п. Чтобы дать собеседнику «сигнал», что продуцируемый текст в составе высказывания о языке носит прецедентный характер, информанты используют в речи существительные: сказка (диал.: Märje), шутка (диал.: Widz, Wids), поговорка (диал.: Schbrichword, Schbrachword), рассказ (диал.: Stichelchje), высказывание (диал.: Schbrichelche, Sprichel), пожелание (диал.: Glickwunsch, Wunsch), загадка (диал.: Schimp), загадка (диал.: Redsel), молитва (диал.: Peet, Petje).

Демонстрация типичного контекста употребления слова также предваряется существительными: речь (диал.: Rere), разговор (диал.: Kered, Kerere), болтовня (диал.: Geschwätz, Papperei).

Надо отметить, что перечисленные выше существительные используются в составе метаязыковых высказываний не только в своих основных значениях, но и в таких контекстуальных значениях, как «устойчивое выражение», «часто используемое словосочетание», «цитата чьего-либо высказывания», «так, как часто говорят».

Когнитивная модель «язык как система звуков» представлена в собранном корпусе языковых данных наименьшей долей метаязыковых высказываний (всего 7 %). В них, как правило, констатируется звуковое своеобразие родной формы немецкого языка на фоне других страт немецкого языка или контактирующих языков. Например, при сравнении немецких диалектов с немецким литературным языком от информантов часто можно услышать утверждение, что «Наш язык звучит по-другому!» (диал.: Unser Schbrouch lauded onners!).

В рассматриваемом типе метаязыковых высказываний часто используется глагол звучать (диал.: laude), а вот существительное звук не встретилось ни разу. В значении «звук» информанты иногда употребляют существительное «буква» (диал.: Buchschdawe). Например, сравнивая слова-эквиваленты родной и литературной форм немецкого языка, информанты сообщают: «Слова похожи, но в нашем языке другие буквы» (диал.: Werter sinn ähnlich, awer in unser Schbrouch mir hun onnere Buchschdawe). Учитывая, что диалекты российских немцев – это бесписьменная форма немецкого языка, а многие из опрошенных информантов не умеют читать и писать на немецком языке, то под буквой в приведённом высказывании следует понимать не письменный символ, а определённый звук устной речи.

Также в высказываниях о языке, эксплицирующих модель «язык как система звуков», встречается существительное «акцент» (диал.:



Akzent, Akzenta). Например, о носителях других неродных территориальных формах немецкого языка информанты иногда говорят: «У них другой акцент!» (диал.: Tie hun onnere Akzenta!), имея в виду, что сравниваемые идиомы похожи, но имеют фонетические различия.

Важной особенностью является то, что немецкие диалектоносители, рассуждая о звуковых особенностях языка, не всегда затрагивают явления, которые в научной традиции были бы обозначены как фонемно-фонетические. Иногда в подобных метаязыковых высказываниях речь идёт о фактах языка, которые в лингвистике относят к морфологическим (грамматическим) свойствам слова.

Необходимо отметить, что осуществлённое в работе выделение моделей метаязыковой рефлексии и соответствующих лексических групп является условным. Лексические средства могут выходить за пределы одной модели и встречаться в высказываниях о языке, представляющих другую модель. Подобный «выход» осуществляют, как правило, лексические средства модели «язык как средство коммуникации определённой группы людей». Другими словами, информанты, рассуждая о явлениях того или иного идиома, зачастую упоминают, о каком конкретном идиоме идёт речь. Это значит, что в высказываниях о языке, организованных по моделям «язык как система слов» или «язык как система звуков», также используются такие лексические единицы, как язык, родной язык, немецкий язык, литературный язык и т. п.

Заключение

Исследованная этнотерриториальная группа осмысляет язык в соответствии с тремя когнитивными моделями, экспликация каждой из которых сопряжена с использованием в немецкой диалектной речи определённого

набора лексических средств с языковым значением.

Контекстный анализ этих лексических средств свидетельствует, что обыденные знания немецких диалектоносителей отражают значительный спектр языковых явлений, однако содержательно они во многом отличаются от систематизированных научных знаний. В них превалирует утилитарное понимание языка: язык трактуется, прежде всего, как инструмент общения.

Научное знание о языке значительно шире, чем обыденное метаязыковое знание. Существенный пласт лексики с языковым значением, функционирующий в систематизированных знаниях о языке, отсутствует в анализируемом метаязыковом дискурсе.

Не все уровни языковой системы находят отражение в исследуемом коллективном сознании. Чаще всего рефлексия направляется на язык как средство коммуникации без апелляции к его уровням и единицам. Наиболее часто упоминаемой единицей языка является слово. Материальная сторона языка с её произносительными особенностями также является объектом осмысления диалектоносителей. Однако при этом нельзя утверждать, что другие стороны языковой системы являются нерелевантными для сознания рассматриваемой этнотерриториальной группы. Так, в высказываниях о языке, актуализирующих модель «язык как система слов», используются существительные, обозначающие синтаксические единства и разновидности текста (сказка, молитва, шутка и т. д.). Явления синтаксического уровня языка не выступают непосредственным объектом рефлексии немецких диалектоносителей, но они упоминаются в их рассуждениях о своеобразии лексики.

В комментариях о языке, организованных по модели язык как система звуков, информанты используют лексические средства,



семантически отсылающие к произносительной стороне слова, чтобы говорить и о его морфологических особенностях, т. е. обнаруживается определённое отождествление двух уровней языковой системы, но при этом явления данных уровней салиентны для рассматриваемой группы «наивных» говорящих. Таким образом, можно говорить о том, что явления морфологического и синтаксического уровней языковой системы осмысляются информантами, но не напрямую, а опосредованно.

Если представить обнаруженные знания о языке в виде полевой структуры, то согласно частоте актуализации в речи выделенных моделей метаязыковой рефлексии, представления о языке как о средстве коммуникации займут в ней ядерную позицию, обыденные знания о лексическом и звуковом строе образуют ближнюю периферию, а знания о явлениях синтаксического и морфологического уровней займут дальнюю периферию описываемой структуры.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. **Pourfeiz J. A** Cross-sectional Study of Relationship between Attitudes toward Foreign Language Learning and Academic Motivation // *Procedia – Social and Behavioral Sciences*. – 2016. – Vol. 232. – P. 668–676. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2016.10.091>
2. **Baföz T.** Pre-service EFL Teachers Attitudes towards Language Learning through Social Media // *Procedia – Social and Behavioral Sciences*. – 2016. – Vol. 232. – P. 430–438. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2016.10.059>
3. **Chen H., Myhill D.** Children talking about writing: Investigating metalinguistic understanding // *Linguistics and Education*. – 2016. – Vol. 35. – P. 100–108. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.linged.2016.07.004>
4. **Myhill D., Newman R.** Metatalk: Enabling metalinguistic discussion about writing // *International Journal of Educational Research*. – 2016. – Vol. 80. – P. 177–187. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2016.07.007>
5. **Galloway E. P., Stude J., Uccelli P.** Adolescents' metalinguistic reflections on the academic register in speech and writing // *Linguistics and Education*. – 2015. – Vol. 31. – P. 221–237. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.linged.2014.10.006>
6. **Albury N.J.** The power of folk linguistic knowledge in language policy // *Language Policy*. – 2017. – Vol. 16, Issue 2. – P. 209–228. DOI: <https://doi.org/10.1007/s10993-016-9404-4>
7. **Putjata G.** «New Language Education Policy» – Policy making and enhancement of migrant-related multilingualism in student's own perception. A case study with Russian speaking Israelis // *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*. – 2017. – Vol. 20, Issue 2. – P. 259–278. DOI: <https://doi.org/10.1007/s11618-017-0742-6>
8. **Santello M.** Bilingual idiosyncratic dimensions of language attitudes // *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*. – 2015. – Vol. 18, Issue 1. – P. 1–25. DOI: <http://dx.doi.org/10.1080/13670050.2013.864253>
9. **Yook C., Lindemann S.** The role of speaker identification in Korean university students' attitudes towards five varieties of English // *Journal of Multilingual and Multicultural Development*. – 2013. – Vol. 34, Issue 3. – P. 279–296. DOI: <http://dx.doi.org/10.1080/01434632.2012.734509>
10. **McKenzie R.M., Kitikanan P., Boriboon P.** The competence and warmth of Thai students' attitudes towards varieties of English: the effect of gender and perceptions of L1 diversity // *Journal of Multilingual and Multicultural Development*. – 2016. – Vol. 37, Issue 6. – P. 536–550. DOI: <http://dx.doi.org/10.1080/01434632.2015.1083573>



11. **McKenzie R.M.** The sociolinguistics of variety identification and categorisation: free classification of varieties of spoken English amongst non-linguist listeners // *Language Awareness*. – 2015. – Vol. 24, Issue 2. – P. 150–168. DOI: <http://dx.doi.org/10.1080/09658416.2014.998232>
12. **Düick K.** „Als mein Kind geboren wurde, hatte ich wieder Lust, russisch zu sprechen.“ Zu Sprachkompetenzen, Spracheinstellungen und Spracherziehung der zweiten Generation der Deutschen aus der ehemaligen Sowjetunion // *Hier die Russen – dort die Deutschen. Über die Integrationsprobleme russlanddeutscher Jugendlicher 250 Jahre nach dem Einladungsmanifest* / Hrsg. Öhlschläger R., Hermann M. – Nomos, 2013. – P. 79–96. DOI: <http://dx.doi.org/10.5771/9783845248011-79>
13. **Leach H., Watson K., Gnevsheva K.** Perceptual dialectology in northern England: Accent recognition, geographical proximity and cultural prominence // *Journal of Sociolinguistics*. – 2016. – Vol. 20, Issue 2. – P. 192–211. DOI: 30. <http://dx.doi.org/10.1111/josl.12178>
14. **Lai M.L.** Cultural identity and language attitudes – into the second decade of postcolonial Hong Kong // *Journal of Multilingual and Multicultural Development*. – 2011. – Vol. 32, Issue 3. – P. 249–264. DOI: 30. <http://dx.doi.org/10.1080/01434632.2010.539692>
15. **Ender A., Kasberger G., Kaiser I.** Wahrnehmung und Bewertung von Dialekt und Standard durch Jugendliche mit Deutsch als Erst- und Zweitsprache // *ÖDaF-Mitteilungen*. – 2017. – Vol. 33. – P. 97–110. DOI: <https://doi.org/10.14220/odaf.2017.33.1.97>
16. **Schaufuß A., Siebenhaar B.** Spracheinstellungen und phonetische Variation als Ausdruck verschwommener Dialektabgrenzung // *Zeitschrift für Literaturwissenschaft und Linguistik*. – 2012. – Vol. 42, Issue 2. – P. 88–109. DOI: <https://doi.org/10.1007/BF03379865>
17. **Alexandrova A. A., Olitskaya D. A., Itcenko A. V., Alexandrov O. A.** Ordinary Metalanguage Consciousness of Students from Germany Studying at the Russian University // *Procedia – Social and Behavioral Sciences*. – 2015. – Vol. 215. – P. 306–311. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.11.638>
18. **Tamminga M.** Matedh guise effects can be robust to speech style // *The Journal of the Acoustical Society of America*. – 2017. – Vol. 142. – EL18. DOI: <http://dx.doi.org/10.1121/1.4990399>
19. **Levon E.** Categories, stereotypes, and the linguistic perception of sexuality // *Language in Society*. – 2014. – Vol. 43, Issue 5. – P. 539–566. DOI: <https://doi.org/10.1017/S0047404514000554>
20. **Preston D. R.** Methods in (applied) folk linguistics: Getting into the mind of the folk // *AILA Review*. – 2011. – Vol. 24. – P. 15–39. DOI: <http://dx.doi.org/10.1075/aila.24.02pre>
21. **Babcock R. D.** Rhetorical argument, folk linguistics, and content-oriented discourse analysis: A follow-up study // *Ampersand*. – 2015. – Vol. 2. – P. 61–69. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.amper.2015.04.001>
22. **Rodgers E.** Towards a typology of discourse-based approaches to language attitudes // *Language and Communication*. – 2017. – Vol. 56. – P. 82–94. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.langcom.2017.04.002>
23. **Xu W., Wang Y., Case R. E.** Chinese attitudes towards varieties of English: a pre-Olympic examination // *Language Awareness*. – 2010. – Vol. 19, Issue 4. – P. 249–260. DOI: <http://dx.doi.org/10.1080/09658416.2010.508528>



DOI: [10.15293/2226-3365.1706.15](https://doi.org/10.15293/2226-3365.1706.15)

Zoya Matinovna Bogoslovskaya, Doctor of Philological Sciences, Professor, Russian as Foreign Language Department, of Humanities, Social Sciences, and Technologies Institute, National Research Tomsk Polytechnic University, Tomsk, Russian Federation.

ORCID ID: <http://orcid.org/0000-0002-6164-6900>

E-mail: zefarija@mail.ru

Maria Alexeevna Shuvalova, Student, Foreign Languages Department, Humanities, Social Sciences, and Technologies Institute, National Research Tomsk Polytechnic University, Tomsk, Russian Federation.

ORCID ID: <http://orcid.org/0000-0001-7041-3861>

E-mail: wammy-san@mail.ru

Oleg Anatolyevich Alexandrov, Candidate of Philological Sciences, Associate Professor, Foreign Languages Department, Humanities, Social Sciences, and Technologies Institute, National Research Tomsk Polytechnic University, Tomsk, Russian Federation.

ORCID ID: <http://orcid.org/0000-0001-6948-9930>

E-mail: aleksandrov@tpu.ru

Ordinary metalinguistic reflection of the Germans in Siberia: based on field expeditions in the Novosibirsk Region

Abstract

Introduction. *The study is devoted to the problem of studying endangered cultures and languages by referring to the facts of explication of “folk” metalinguistic reflection. The aim of the work is to generalize knowledge about the language of speakers of endangered archaic forms of German language, who are living in Siberia.*

Materials and Methods. *The work analyzes lexical means, which are, on the one hand, central elements of the structure of metalinguistic utterance, and, on the other hand, they are considered as representatives of dominant meanings of the system of everyday knowledge about the language. For the purpose of data-gathering, a dialectological survey has been conducted for the first time in the districts with the highest proportion of Germans (the Novosibirsk region of the Russian Federation). During the field work, a semi-structured narrative interview was used. It allowed to build up a corpus of metalinguistic utterances using German dialects. Data processing was carried out using statistical calculation, context analysis and cognitive modeling techniques.*

Results. *It was revealed that at the present time the secondary German dialects, considered by their speakers as native forms of the language and interpreted in comparison with the modern German literary language and other linguistic formations, are preserved within the Novosibirsk region. Metalinguistic reflection is carried out according to the following models: language as a means of communication of a certain group of people and language as a system of words and language as a system of sounds. Each model assumes that the central object of reflection is a particular aspect of a language and the verbalization of this reflection is carried out in German dialect speech with usage of a certain set of lexical means.*

Conclusions. *The conducted qualitative analysis of metalinguistic discourse in combination with quantitative analysis allows to draw a conclusion that the everyday knowledge of German dialect*



speakers reflects a significant range of linguistic phenomena, but it is meaningfully different from systematic scientific knowledge. The utilitarian understanding of language (language as a communication tool) is prevailing. The most frequently mentioned unit of language is a word. The material side of the language with its pronouncing features is also an object of comprehension. The phenomena of morphological and syntactic levels of linguistic system are interpreted indirectly by Germans of Siberia.

Keywords

Folk linguistics; Field linguistics; Dialectology; Ordinary metalinguistic reflection; Naive speaker; German dialects; German minority in Siberian; Metalinguistic statements; Lexical items.

Acknowledgements

The reported study was funded by Russian Foundation for Fundamental Research according to the research project No. 17-04-18015/15e

REFERENCES

1. Pourfeiz J. A Cross-sectional Study of Relationship between Attitudes toward Foreign Language Learning and Academic Motivation. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 2016, vol. 232, pp. 668–676. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2016.10.091>
2. Baföz T. Pre-service EFL Teachers Attitudes towards Language Learning through Social Media. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 2016, vol. 232, pp. 430–438. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2016.10.059>
3. Chen H., Myhill D. Children talking about writing: Investigating metalinguistic understanding. *Linguistics and Education*, 2016, vol. 35, pp. 100–108. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.linged.2016.07.004>
4. Myhill D., Newman R. Metatalk: Enabling metalinguistic discussion about writing. *International Journal of Educational Research*, 2016, vol. 80, pp. 177–187. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2016.07.007>
5. Galloway E. P., Stude J., Uccelli P. Adolescents' metalinguistic reflections on the academic register in speech and writing. *Linguistics and Education*, 2015, vol. 31, pp. 221–237. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.linged.2014.10.006>
6. Albury N. J. The power of folk linguistic knowledge in language policy. *Language Policy*, 2017, vol. 16, issue 2, pp. 209–228. DOI: <https://doi.org/10.1007/s10993-016-9404-4>
7. Putjata G. «New Language Education Policy» – Policy making and enhancement of migrant-related multilingualism in student's own perception. A case study with Russian speaking Israelis. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 2017, vol. 20, issue 2, pp. 259–278. (In German) DOI: <https://doi.org/10.1007/s11618-017-0742-6>
8. Santello M. Bilingual idiosyncratic dimensions of language attitudes. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 2015, vol. 18, issue 1, pp. 1–25. DOI: <http://dx.doi.org/10.1080/13670050.2013.864253>
9. Yook C., Lindemann S. The role of speaker identification in Korean university students' attitudes towards five varieties of English. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 2013, vol. 34, issue 3, pp. 279–296. DOI: <http://dx.doi.org/10.1080/01434632.2012.734509>
10. McKenzie R. M., Kitikanan P., Boriboon P. The competence and warmth of Thai students' attitudes towards varieties of English: the effect of gender and perceptions of L1 diversity. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 2016, vol. 37, issue 6, pp. 536–550. DOI: <http://dx.doi.org/10.1080/01434632.2015.1083573>



11. McKenzie R. M. The sociolinguistics of variety identification and categorisation: free classification of varieties of spoken English amongst non-linguist listeners. *Language Awareness*, 2015, vol. 24, issue 2, pp. 150–168. DOI: <http://dx.doi.org/10.1080/09658416.2014.998232>
12. Dück K. „Als mein Kind geboren wurde, hatte ich wieder Lust, russisch zu sprechen.“ Zu Sprachkompetenzen, Spracheinstellungen und Spracherziehung der zweiten Generation der Deutschen aus der ehemaligen Sowjetunion. *Hier die Russen – dort die Deutschen. Über die Integrationsprobleme russlanddeutscher Jugendlicher 250 Jahre nach dem Einladungsmanifest*. Öhlschläger R., Hermann M. (Hrsg.). Nomos Publ., 2013, pp. 79–96. (In German) DOI: <http://dx.doi.org/10.5771/9783845248011-79>
13. Leach H., Watson K., Gnevsheva K. Perceptual dialectology in northern England: Accent recognition, geographical proximity and cultural prominence. *Journal of Sociolinguistics*, 2016, vol. 20, issue 2, pp. 192–211. DOI: <http://dx.doi.org/10.1111/josl.12178>
14. Lai M.L. Cultural identity and language attitudes – into the second decade of postcolonial Hong Kong. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 2011, vol. 32, issue 3, pp. 249–264. DOI: <http://dx.doi.org/10.1080/01434632.2010.539692>
15. Ender A., Kasberger G., Kaiser I. Wahrnehmung und Bewertung von Dialekt und Standard durch Jugendliche mit Deutsch als Erst- und Zweitsprache. *ÖDaF-Mitteilungen*, 2017, vol. 33, pp. 97–110. (In German) DOI: <https://doi.org/10.14220/odaf.2017.33.1.97>
16. Schaufuß A., Siebenhaar B. Spracheinstellungen und phonetische Variation als Ausdruck verschwommener Dialektabgrenzung. *Zeitschrift für Literaturwissenschaft und Linguistik*, 2012, vol. 42, issue 2, pp. 88–109. (In German) DOI: <https://doi.org/10.1007/BF03379865>
17. Alexandrova A. A., Olitskaya D. A., Icenko A. V., Alexandrov O. A. Ordinary Metalanguage Consciousness of Students from Germany Studying at the Russian University. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 2015, vol. 215, pp. 306–311. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.11.638>
18. Tamminga M. Mathed guise effects can be robust to speech style. *The Journal of the Acoustical Society of America*, 2017, vol. 142, EL18. DOI: <http://dx.doi.org/10.1121/1.4990399>
19. Levon E. Categories, stereotypes, and the linguistic perception of sexuality. *Language in Society*, 2014, vol. 43, issue 5, pp. 539–566. DOI: <https://doi.org/10.1017/S0047404514000554>
20. Preston D. R. Methods in (applied) folk linguistics: Getting into the mind of the folk. *AILA Review*, 2011, vol. 24, issue 1, pp. 15–39. DOI: <http://dx.doi.org/10.1075/aila.24.02pre>
21. Babcock R. D. Rhetorical argument, folk linguistics, and content-oriented discourse analysis: A follow-up study. *Ampersand*, 2015, vol. 2, pp. 61–69. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.amper.2015.04.001>
22. Rodgers E. Towards a typology of discourse-based approaches to language attitudes. *Language and Communication*, 2017, vol. 56, pp. 82–94. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.langcom.2017.04.002>
23. Xu W., Wang Y., Case R. E. Chinese attitudes towards varieties of English: a pre-Olympic examination. *Language Awareness*, 2010, vol. 19, issue 4, pp. 249–260. DOI: <http://dx.doi.org/10.1080/09658416.2010.508528>

Submitted: 12 September 2017 Accepted: 03 November 2017 Published: 30 December 2017



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).



© В. А. Белов

DOI: [10.15293/2226-3365.1706.16](https://doi.org/10.15293/2226-3365.1706.16)

УДК 81'23+81'373.421

СИНОНИМИЧЕСКИЕ ОТНОШЕНИЯ В ЯЗЫКЕ И ВЫСКАЗЫВАНИИ

В. А. Белов (Череповец, Россия)

Проблема и цель. В статье рассматривается проблема разграничения языковых и ситуативных (контекстуальных, речевых) синонимов, характерная для структурного языкознания. Согласно этому разграничению ситуативные синонимы не относятся к подлинной синонимии и изучаются лишь в речевом, текстовом аспекте. Цель работы – определить механизмы формирования синонимических связей в языке и лексиконе носителя языка. Гипотеза состоит в том, что синонимичность единиц устанавливается путем сравнения обозначаемых высказыванием ситуаций, а доминанты синонимического ряда представляют обобщенную ситуацию.

Методология. Предполагается использование, во-первых, сведений словарей синонимов русского языка, во-вторых, данных психолингвистического эксперимента, в-третьих, данных Национального корпуса русского языка. Результаты эксперимента по подбору синонимов, в котором приняло участие 116 человек, использовались для определения круга ситуативных синонимов. Далее анализировалось употребление языковых и ситуативных синонимов в высказываниях, которые даны в Национальном корпусе русского языка, также для анализа использовались данные о частотности единиц и частотности совместной встречаемости. В статье проведено исследование на примере синонимов к слову «ошибка».

Результаты. С помощью анализа словарей синонимов в исследовании были определены языковые синонимы, а данные психолингвистического эксперимента и корпусные данные позволили выделить ситуативные синонимы. Результаты исследования показывают, что употребление языковых и ситуативных синонимов в высказываниях реализует единый механизм конкретизации, дополнения обобщенной ситуации, заданной доминантой. Общая схема для них заключается в том, что доминанта представляет наиболее общую ситуацию, а другие синонимы делают ее конкретной.

Заключение. Сформулирована сущность ситуативного метода анализа синонимов. Она заключается в том, что в высказываниях анализируются референтные ситуации, обозначаемые словами-синонимами: если слова выражают единые слоты (элементы, компоненты) ситуации, тогда они являются синонимами. Контекст высказывания необходим для того, чтобы установить, как реализованы компоненты ситуации. Таким образом, критерием синонимии является общность обозначаемых референтных ситуаций, выражаемых в высказывании.

Ключевые слова: лексическая семантика; синонимия; ситуативные синонимы; контекстуальные синонимы; синонимический ряд; доминанта синонимического ряда; корпусное исследование; словари синонимов; референтная ситуация.

Белов Вадим Алексеевич – кандидат филологических наук, доцент кафедры германской филологии и межкультурной коммуникации, Череповецкий государственный университет.

E-mail: belov.vadim.a@gmail.com



1. Постановка проблемы

В структурном языкознании сложилось теоретическое разграничение языковых (зафиксированных в языке) и ситуативных (регистрируемых в речи) синонимов. Языковыми синонимами называются слова, обладающие близким или тождественным значением, вне зависимости от контекста. Языковые синонимы представлены в словарях синонимов. К ситуативным (контекстуальным) синонимам относятся лексические единицы, близость значения которых устанавливается в контексте и не фиксируется словарями. Указанное разграничение в структурном направлении объясняется тем, что контекстуальные свойства синонимов трудно формализовать, т. к. контекстуальные смысловые отношения «чрезвычайно подвижны и гибки»¹ и имеют «безграничные возможности в различных целях»².

Языковые синонимы с точки зрения системы – это слова, обладающие близким или тождественным значением вне зависимости от контекста³. Однако общность значения – теоретическая абстракция, реконструируемая с помощью анализа текста, что позволяет Г. О. Винокур называть языковую синонимию фикцией: «<...> синонимичность средств языка, если иметь дело не с лингвистической абстракцией, а с живым и реальным языком, с тем языком, который фактически существует в истории, является просто фикцией»⁴.

К ситуативным (контекстуальным) синонимам относятся лексические единицы, близость значения которых устанавливается в

контексте и не фиксируется словарями. По словам А. И. Ивановой, ситуативные синонимы – «окказиональные единицы, общность значений которых субъективно воспринимается носителями языка как близость значений, не зафиксированных словарями синонимов»⁵.

В зарубежной лингвистике такие синонимы называют контекстно-зависимыми (context-dependent synonyms) и связывают с прагматическим аспектом языка⁶: согласно принципам лингвистической прагматики синонимичность слов может фиксироваться только в контексте⁷. В целом, в зарубежной лингвистике указанное разграничение почти не представлено, потому что в американской и английской научной традиции лингвистическая проблема разграничения языка и речи не имеет первостепенного значения. В соответствии с доминирующей с 1960-х гг. научной программой Н. Хомского язык понимается как ментальная категория [1; 2]: язык описывается только в процессах порождения и восприятия речи. Поэтому подходы к синонимам, как правило, учитывают контекстуальные факторы, например, взаимозаменяемость в контексте или текстовую сочетаемость. Также усилению прагматической трактовки синонимии способствовало развитие автоматизированных тезаурусов типа WordNet [3; 4], где синонимия, которая понимается как прагматическое явление, занимает центральное место [5]. При этом сами синонимы, выявленные как с помощью словарей, так и экспериментов, могут различаться степенью семантической близости [6].

¹ Евгеньева А. П. Основные вопросы лексической синонимии // Очерки по синонимике современного русского литературного языка. – М., Л.: Наука, 1966. – С. 12.

² Шмелев Д. Н. Современный русский язык. Лексика: Учебное пособие. – М.: Просвещение, 1977. – С. 202.

³ Новиков Л. А. Семантика русского языка. – М.: Высшая школа, 1982. – 272 с.

⁴ Винокур Г. О. Проблема культуры речи // Русский язык в советской школе. – 1929. – № 5. – С. 85.

⁵ Иванова А. И. Контекстуальная синонимия как проявление номинативного варьирования в тексте: Диссертация... канд. филол. наук: 10.02.19; [Место защиты: Тверск. гос. ун-т]. – Тверь, 2006. – С. 10.

⁶ Murphy L. Semantic Relation and the Lexicon. – Cambridge: Cambridge University Press, 2002. – P. 143.

⁷ Recanati F. Pragmatics and Semantics // The Handbook of Pragmatics / Ed. by L. Horn, G. Ward. – Oxford: Blackwell Publishing, 2008. – P. 442-462.



В настоящей работе показывается, что проблема языковой и ситуативной синонимии может быть преодолена с помощью установления эксплицируемых правил, описывающих семантическую общность как языковых, так и ситуативных синонимов.

По словам А. П. Евгеньевой, в контексте синонимичными могут оказаться почти все слова одной тематической группы⁸. Однако с этим утверждением нельзя согласиться: синонимичными в контексте оказываются лишь семантически близкие слова.

Цель настоящей работы связана с эмпирическим опровержением принятого в структурном языкознании разграничения на языковые и ситуативные синонимы, а именно целью исследования является определение механизмов, благодаря которым слова становятся синонимичными в контексте. Гипотеза состоит в том, что синонимичность единиц в высказываниях устанавливается путем сравнения обозначаемых высказыванием ситуаций.

Для реализации поставленной цели использовались данные проведенного психолингвистического эксперимента и Национального корпуса русского языка (НКРЯ).

1.1. Обзор корпусных исследований синонимов

Несмотря на широкое использование корпусных данных для решения лингвистических проблем, по-прежнему существует дискуссия о допустимости их использования в

лингвистике. С одной стороны, появление аннотированных корпусов существенно расширяет материал лингвистического анализа⁹, что дает возможность проанализировать большое количество высказываний и получить объективные данные [7]. С другой стороны, они могут включать ненормативные, узуальные языковые выражения и регистрировать языковые явления, которые традиционно рассматривались как несистемные, случайные [8].

Исследование синонимов с помощью корпусных данных большей частью строится как анализ сочетаемости синонимических пар. Например, в работе¹⁰ проведен разбор семантики синонимов *надо* и *нужно* с помощью учета их сочетаемости с различными субъектами: «Поскольку *нужно* существенно чаще сочетается с субъектом, чем *надо*, можно сделать вывод, что *нужно* обозначает субъектно-ориентированную ситуацию, т. е. в ней мыслится некоторый участник, в интересах которого реализация этой необходимости. *Надо* передает ситуацию, не учитывающую чьи интересы»¹¹. В другой работе используется похожий инструментарий для семантического анализа лексем *мораль* и *нравственность*. Анализ их сочетаемости демонстрирует, что лексема *мораль* более ярко выражает социальность явления, в то же время *нравственность* в большей мере характеризует индивидуальную установку человека¹². Та же методика ис-

⁸ Евгеньева А. П. Основные вопросы лексической синонимии // Очерки по синонимике современного русского литературного языка. – М., Л.: Наука, 1966. – С. 4–29.

⁹ Teubert W., Cermakova A. Corpus linguistics: A Short introduction. London: Bloomsbury Academic, 2008. – P. 39.

¹⁰ Лауфер Н. И. Предикативы со значением необходимости: статистика и семантика (корпусное исследо-

вание) // Компьютерная лингвистика и интеллектуальные технологии: По материалам ежегодной Международной конференции «Диалог». – М.: Изд-во РГГУ, 2007. – С. 353–358.

¹¹ Там же, С. 358.

¹² Андреева Е. Г. Асимметрия лингвокультур: мораль и нравственность vs. morality // Труды международной конференции «Корпусная лингвистика – 2011». – СПб: Филологический факультет СПбГУ, 2011. – С. 74–79.

пользуется в работе [9], где, в частности, проводится сравнительный анализ синонимов *broadly* и *largely*¹³.

В зарубежной лингвистике с помощью корпусных данных о сочетаемости лексем строится модель выбора синонимов [10–15]: анализ синтагм позволяет ограничить круг возможных синонимов до небольшого кластера, далее модель выбора синонимов предполагает формализацию на основе сочетаемости отличий между синонимами. Таким образом формируется «дискурсивный профиль» каждого синонима для их различения [16]; носителя языка, в свою очередь, выбирают тот синоним, смысл которого лучшим образом подходит для контекста [17]. Критика такой модели выбора связана с авторской непредсказуемостью: автор может выбрать любой синоним из кластера, и этот выбор не определяется статистическими показателями¹⁴. Корпусные методы используются для анализа разных частей речи на материале достаточно большого количества языков. См., например, корпусный анализ семантики синонимичных глаголов в испанском языке представлен [18] и имен прилагательных в сербском и английских языках [19].

Таким образом, возможности корпусного исследования синонимии могут быть связаны со следующими процедурами: во-первых, корпус позволяет установить частотность единиц и случаев их совместного употребления; во-вторых, выделить типичные сочетания, где лексемы реализуют свое значение; в-третьих, определить, какое из значений слова чаще представлено в речи.

1.2. Методика исследования

Для разграничения языковых и ситуативных синонимов, а также определения механизмов синонимичности был выбран синонимический ряд (СР) с доминантой *ошибка*. Он представлен во всех словарях синонимов, кроме Нового объяснительного словаря синонимов русского языка¹⁵. Обычный состав данного СР – слова *ошибка*, *погрешность*, *оплошность*, *промах*. Также в некоторых словарях в СР включаются такие слова, как *ляпсус*, *ляп*, *просчет*, *промашка* и другие.

Для выявления ситуативных синонимов был проведен психолингвистический эксперимент. Испытуемым в эксперименте предъявлялся список из 20 слов, к которому они должны подобрать «близкие по значению слова» (именно так было сформулировано задание в письменной инструкции). Этот эксперимент относится к направленным ассоциативным экспериментам, методика которого предполагает, что ассоциации испытуемых сознательно ограничиваются [20].

В качестве слов-стимулов выступили имена существительные. Часть слов, представленных в эксперименте, была использована в качестве стимулов в первом эксперименте (по выбору доминанты), часть материала была произвольно выбрана из словарей синонимов. В эксперименте приняло участие 116 человек – студенты университета разных направлений подготовки в возрасте от 17 лет до 31 года, в том числе: 86 женского пола, 12 мужского пола, 18 человек не указали свой пол. Результаты проведенного эксперимента позво-

¹³ См. также работу: Stubbs M. *Corpus semantics*. Routledge Handbook of Semantics / Ed. by N Riemer, Routledge, 2016, pp. 106–121.

¹⁴ Reiter E., Sripada S. Contextual Influences on Near-Synonym Choice // Natural Language Generation: Third International Conference, INLG 2004, Brockenhurst,

UK, July 14–16, 2004, Proceedings. – Berlin: Springer, 2004. – P. 161–170.

¹⁵ В Новом объяснительном словаре синонимов русского языка представлен глагольный СР с доминантой *ошибаться*.



лили не только определить список ситуативных синонимов, но и установить, какие из языковых синонимов актуальны для носителей языка.

Далее анализировалось употребление языковых и ситуативных синонимов в высказываниях, которые даны в НКРЯ. Использовался основной подкорпус, представляющий письменные тексты с середины XVIII в. до начала XXI в. и насчитывающий сейчас 209 млн словоупотреблений.

Семантическая близость слов описывалась с использованием ситуативного подхода, который часто используется в психолингвистических работах для описания значения синонимов¹⁶ и отображаются реальные процессы, происходящие у носителей языка, при восприятии высказывания.

В целом фреймовый (ситуативный) подход в семантике был предложен в зарубежной когнитивной лингвистике¹⁷ [21]; основные идеи подхода изложены в работе¹⁸. Эта методика описания была выбрана, потому что традиционный компонентный метод анализа значения, который используется в большинстве работ по синонимии, не отображает реальные семантические отношения во внутреннем лексиконе, а, скорее, эксплицирует интуицию ис-

следователя. Как показывают психолингвистические эксперименты, носители языка, воспринимая лексические единицы, не раскладывают их значение на компоненты¹⁹ [22–24].

2. Результаты исследования

В Малом академическом словаре (далее МАС) *ошибка* толкуется как (1) неправильность в работе, вычислении, написании или (2) неправильное действие²⁰. Слово обозначает следующую ситуацию: субъект, совершая какие-то действия, допускает неправильный поступок. Именно эта ситуация должна стать определяющей для других синонимов: слово будет признаваться нами синонимичным, если оно выражает ситуацию доминанты.

Как представляется, модель СР, где доминанта выражает наиболее обобщенную ситуацию, характерна для центрированных СР, которые выделены нами в работе [25] и для которых свойственно иерархическое строение.

Доминанта СР в таких случаях выражает обобщенную ситуацию, потому что она более частотна и некоторые дополнительные характеристики (особенно оценочные) выражены менее четко.

По сведениям словарей, языковыми синонимами к слову *ошибка* являются *погреш-*

¹⁶ См. следующие работы: Хрусталева М. А. Синонимия в методическом дискурсе: когнитивный аспект: Диссертация... канд. филол. наук: 10.02.19; [Место защиты: Перм. гос. ун-т]. – Пермь, 2007. – 197 с.; Шумилова А. А. Синонимия как ментально-языковая категория: Диссертация... канд. филол. наук: 10.02.01; [Место защиты: Кемеровск. гос. ун-т]. – Кемерово, 2009. – 273 с.; Лебедева С. В. Два подхода к исследованию лексической синонимии // Психолингвистические исследования значения слова и понимания текста. – Тверь: Изд-во ТГУ, 1999. – С. 68–73.

¹⁷ Fillmore C. Frame semantics // Cognitive Linguistics: Basic Reading / Ed. D. Geeraerts. – Berlin: Mouton de Gruyter, 2006. – P. 373–400. DOI:

<http://dx.doi.org/10.1515/9783110199901.373>; Langacker R. W. Construal // Handbook of Cognitive Linguistics / Ed. by E. Dabrowska, D. Divjak. – Berlin: De Gruyter Mouton, 2015. – P. 120–143. DOI: <https://doi.org/10.1515/9783110292022-007>

¹⁸ Croft, W., Cruse, A. Cognitive Linguistics. – Cambridge: Cambridge University Press, 2004. – 374 p.

¹⁹ Blutner R. Pragmatics and the Lexicon // Handbook of Pragmatics / Ed. L. Horn, G. Ward. – Oxford, UK: Blackwell Publishing, 2008. – P. 488–514. DOI: <http://dx.doi.org/10.1002/9780470756959.ch22>

²⁰ Словарь русского языка: В 4-х т. / Под. ред. А. П. Евгеньевой. – М.: Наука, 1986. – Т. II. – С. 735.



ность, оплошность, промах, ляпсус, ляп, просчет, промашка. Однако, как показывает проведенный эксперимент, актуальными для носителя языка среди этих языковых синонимов оказываются следующие: *промах* (23 ответа, 17 %), *оплошность* (14 ответов, 10 %), *просчет* (4 ответа, 3 %). Отметим, что один из главных синонимов в словарях является слово *погрешность*, которое лишь однажды выбиралось в эксперименте. Напротив, синоним *промах* не трактуется в словарях как центральный:

он может занимать 3–5 места в словарном СР или отсутствовать вовсе (например, он отсутствует в словаре синонимов под редакцией А. П. Евгеньевой²¹).

Более подробно результаты эксперимента представлены в таблице 1. Из таблицы были исключены единичные реакции (например, *неправда, недостаток, сбой*): общая частотность таких реакций составляет 29 (27 %). Курсивом в таблице 1 выделены синонимы, представленные в словарях синонимов.

Таблица 1

Результаты эксперимента по подбору синонимов

Table 1

Results of the experiment on the selection of synonyms

Ответ	Количество	Процентное соотношение	Частотность словоформы
<i>промах</i>	23	17	645
неудача	14	10	1 365
<i>оплошность</i>	14	10	425
помарка	7	5	8
недочет	6	4	93
косяк	4	3	746
опечатка	4	3	125
<i>просчет</i>	4	3	198
неправильность	3	2	251
заблуждение	3	2	2 193
проступок	3	2	438
глупость	3	2	3 490
неправильный ответ	2	1	5
провал	2	1	1 573
описка	2	1	53
<i>прореха</i>	2	1	82
осечка	2	1	200
недоразумение	2	1	1 546
неправильный выбор	2	1	15
error	2	1	19
невнимательность	2	1	88
упущение	2	1	221
Другие единичные реакции	29	27	–

²¹ Словарь синонимов русского языка: в 2-х т. / под ред. А.П. Евгеньевой. – М.: Наука, 1970. – Т. II. – С. 115.



Для разграничения собственно ситуативных синонимов и ассоциативных реакций нами проверялась способность ответов испытуемых к взаимозамене в высказываниях, представленных в корпусе. Таким образом, к ситуативным синонимам были отнесены слова *неудача* (14 ответов, 10 %), *помарка* (7 ответов, 5 %), *недочет* (6 ответов, 4 %), *косяк* (4 ответа, 3 %), *опечатка* (4 ответа, 3 %). Все они не фиксируются в словарях в качестве языковых синонимов.

Далее проанализируем механизм формирования семантических связей на примере языковых синонимов, представленных в эксперименте (слова *промах*, *просчет*, *оплошность*) и ситуативных синонимов *неудача*, *помарка*, *недочет*, *косяк*, *опечатка*.

2.1. Языковые синонимы

2.1.1. Синонимы *ошибка* – *промах*

В МАС слово *промах* толкуется следующим образом:

1) непопадание в цель при выстреле, ударе и т. п. *Хажди-Мурат бил без промаха...*;

2) перен. ошибка, оплошность; неблагоприятный исход какого-либо дела, неудача. *Малейший промах – и лодка, подхваченная быстрым течением, в один миг будет разбита о камни*²².

Как показывает корпус, большая часть употреблений реализует второе значение, а первое ограничено текстами спортивной сферы. Только второе значение синонимично слову *ошибка*, и представляет такую же ситуацию, однако ситуация, обозначаемая словом *промах*, есть дополнительные характеристики по сравнению с ситуацией доминанты. Отличия касаются следующих моментов:

1) длительность неправильного действия: ошибка – процесс более длительный и менее очевидный, в то время промах – краткосрочное и заметное действие:

*Действительна ли эта система, ведь ошибки учителей, в отличие от промахов саперов и врачей, видны не сразу (но, кстати, они не менее трагичны)?*²³;

2. Выражение негативной оценки и рациональности действий:

И женщины допускают не промах, а ошибку, позволяя себе ухмылки или ироничные высказывания по поводу мужских достоинств партнера;

*Много в ней ошибок и наивных промахов*²⁴.

В корпусе отмечается 140 случаев совместного употребления, в том числе взаимной замены синонимов. Общая частотность лексем *промах* насчитывает 2 211 употреблений.

Слово *промах* во втором значении реализует сходную с доминантой ситуацию, отличия в обозначаемых ситуациях касаются дополнительных слотов, элементов.

2.1.2. Синонимы *ошибка* – *оплошность*

Лексема *оплошность* низкочастотная: ее частотность составляет 900 употреблений в основном корпусе. В толковых словарях слово трактуется с помощью отсылки к синонимам *ошибка* и *промах*. Например, следующее определение дано в МАС:

*Оплошность – ошибка, промах. Допустить оплошность. Исправить свою оплошность*²⁵.

У слова *оплошность* есть свои отличия, которые связаны со следующим:

²² Словарь русского языка: в 4-х т. / под. ред. А.П. Евгеньевой. – М.: Наука, 1986. – Т. III. – С. 501.

²³ Высказывание взято из НКРЯ.

²⁴ Высказывания взяты из НКРЯ.

²⁵ Словарь русского языка: в 4-х т. / под. ред. А.П. Евгеньевой. – М.: Наука, 1986. – Т. II. – С. 624.



1) оплошность, как правило, ошибка, возникшая из-за невнимательности и растерянности:

*Гиппиус был вполне свеж и совершил лишь одну **оплошность**: желая записать Вере свой ленинградский телефон, вытащил по ошибке из бокового кармана кожаной куртки плоскую пачку пятидесятирублевки — было там не меньше тыщонки, а он всё время делал вид, что тратит последний рубль, да и то мой — сдачу с последней заправки²⁶;*

2) незначительность ошибки:

*Малейшая **оплошность** могла сказаться и на его судьбе²⁷.*

В корпусе зафиксировано всего 13 случаев совместного употребления слов *ошибка* и *оплошность*: все они используются в сочинительных конструкциях:

*Когда некоторые демократы (по признаку власти) пытаются отбросить в сторону то, что происходило до 1991 года, они совершают не только фактическую **ошибку**, но и нравственную **оплошность**²⁸.*

2.1.3. Синонимы *ошибка* – *просчет*

Пара слов *ошибка* – *просчет* встречается во всех словарях синонимов, также она представлена в результатах психолингвистических экспериментов, что дает возможность говорить об их синонимичности и силе семантической связи и подобия.

В словаре Т. Ф. Ефремовой слово *просчет* имеет три значения: (1) действие от глагола *просчитать*; (2) ошибка в счёте, расчётах чего-либо; (3) ошибка в предположениях, действиях²⁹.

Частотность слова *просчет* составляет 770 употреблений. При этом на случаи совместного употребления слов *ошибка* и *просчет* приходится 86 вхождений, что составляет 11 % от общего количества употреблений лексемы *просчет*.

Корпус показывает, что первое значение слова *просчет* в настоящее время почти не используется. При этом первое значение оставило след в виде дополнительных характеристик ситуации ошибки, которые связаны с тем, что ошибка появилась в результате неких подсчетов или расчетов.

В Новом объяснительном словаре синонимов русского языка представлена синонимическая группа: *ошибаться, заблуждаться, обманываться, просчитаться*: по данным источника, синоним *просчитаться* отличается следующим: слово, во-первых, обозначает чисто рациональную ошибку, во-вторых, конкретное и однократное действие, в-третьих, ошибка произошла, потому что субъект не учел каких-то факторов, и, наконец, слово несет неодобрительную (с оттенками злорадства) оценку³⁰.

Наш анализ высказываний из корпуса позволил выделить важное отличительное свойство синонима, связанное с обозначением ситуации неумышленной ошибки.

*Проверив экспертные расчеты, она обнаружила в определении доли ее доверительницы **грубые ошибки**, которые трудно было отнести к **неумышленным просчетам**³¹.*

Таким образом, языковые синонимы в целом выражают обобщенную ситуацию, которая дополняется за счет введения слотов,

²⁶ Высказывание взято из НКРЯ.

²⁷ Высказывание взято из НКРЯ.

²⁸ Высказывание взято из НКРЯ.

²⁹ Ефремова Т. Ф. Новый словарь русского языка. Толково-словообразовательный [электронный ресурс]. –

М.: Русский язык, 2000. – URL: <http://www.efremova.info> (Дата обращения 30.05.2017).

³⁰ Новый объяснительный словарь синонимов русского языка / под. ред. Ю.Д. Апресяна. – М.: Языки славянской культуры, 2003. – С 752–757.

³¹ Высказывание взято из НКРЯ.

конкретизирующих некоторые аспекты ситуации.

2.2. Ситуативные синонимы

2.2.1. Синонимы *ошибка* – *поправка*

В МАС слово *поправка* толкуется как (1) исправление от руки в тексте и (2) недостаток или *ошибка*³². В корпусе первое и второе значения распределены примерно одинаково; в целом лексема низкочастотна (231 употребление). Первое значение чаще реализуется в сочетаниях типа *(на)писать* + *поправка* и связывается с процессом письма:

*Все прежние мои рассказы, которые вы читали, написаны без поправок*³³.

Второе значение реализуется в свободных сочетаниях, в ситуациях, которые не предполагают письменной деятельности. Например, в следующем предложении описывается выполнение спортивных действий по гимнастике:

*Допустив поправку в самом начале, дальше Алина элементы делала медленно*³⁴.

В этом значении слово *поправка* сближается с *ошибкой*, которая толкуется, в том числе и как неправильное действие.

Кроме того, слово *поправка* во втором значении имеет дополнительную характеристику незначительности, которая наследуется от первого значения. Так, в высказывании дается противопоставление синонимов: *поправка* здесь – несерьезная *ошибка*, которой субъект не придает особого значения.

*Это была не ошибка, а поправка. Я не придал этому никакого значения, это не сбilo мой настрой*³⁵.

В целом слово низкочастотно: 231 употребление в основном подкорпусе. Низкая частотность слова, вероятно, связана с тем, что сейчас мало пишут от руки. Скорее всего, в будущем слово все реже будет употребляться в первом значении, второе значение, наоборот, будет развиваться. Соответственно, будут усиливаться синонимические связи со словом *ошибка*.

Анализируемые слова можно назвать синонимами: в высказываниях, которые не касаются процесса письма, слова *ошибка* и *поправка* представляют почти тождественные ситуации, но имеющие некоторые отличия. В словарях синонимов эта пара не фигурирует из-за влияния первого значения слова *поправка*, которое пока доминирует в толковых словарях.

2.2.2. Синонимы *ошибка* – *недочет*

В МАС представлено следующее толкование слова *недочет*:

1) недостаток чего-либо, обнаруженный при подсчете; недостача. *Открылись якобы упущения, недочеты сумм и разные злоупотребления;*

2) обычно мн. ч. (недочёты, -ов); промах, погрешность, недостаток. *Выявить недочеты в работе*³⁶.

Оба значения описывают схожие ситуации, предполагающие, что субъект совершает какие-то расчеты и допускает при этом некоторые ошибки. Второе значение описывает ситуацию с редукацией компонента *совершить расчеты*.

В обоих значениях *недочет* близок к *ошибке*, которая также содержит в значении семантический компонент *неправильность в вычислении*. Второе значение, кроме того, мо-

³² Словарь русского языка: в 4-х т. / под. ред. А.П. Евгеньевой. – М.: Наука, 1986. – Т. III. – С. 279.

³³ Высказывание взято из НКРЯ.

³⁴ Высказывание взято из НКРЯ.

³⁵ Высказывание взято из НКРЯ.

³⁶ Словарь русского языка: в 4-х т. / под. ред. А.П. Евгеньевой. – М.: Наука, 1986. – Т. II. – С. 441.



жет сохранять дополнительные характеристики (по отношению к доминанте), унаследованные от первого значения и связанные с ведением расчетов.

Слово *недочет* низкочастотно: в основном подкорпусе насчитывается всего 932 употребления, большая их часть во втором значении слова.

В конкретных текстах слово часто используется для ситуаций, не предусматривающих каких-то расчетов. Например, ситуация не предполагает никаких математических действий:

*Иногда мне казалось, что даже в бессознательном состоянии с легкостью смогу исправить любой недочет английской речи*³⁷.

Скорее всего, в таких контекстах проявляется отличительный признак, связанный с незначительностью ошибки и возможностью ее исправить.

В контекстах слова *ошибка* и *недочет* могут выступать как синонимы, т. е. могут заменять друг друга:

*Впрочем, все эти ошибки на фоне чудовищного безобразия остальной макулатуры – лишь отдельные недочеты в целом вполне добротного труд*³⁸.

Таким образом, указанные слова могут быть синонимичны в тех высказываниях, где слот *совершать расчеты* не выражен или выражен неявно; в таких контекстах слово *недочет* оказывается синонимично слову *ошибка*.

Указанные слова могут быть признаны синонимами, хотя в словарях синонимов связи между ними не установлены.

2.2.3. Синонимы *ошибка* – *косяк*

Известно, что синонимические отношения возникают не только между словами лите-

ратурного языка, но и нелитературными лексическими единицами. Жаргонное значение слова *косяк*, в котором оно синонимично слову *ошибка* нередко фиксируется в современных словарях молодежного сленга:

- 1) ошибка, неудача, опрометчивый поступок, оплошность;
- 2) косой взгляд; косяка давить – смотреть на кого-л. искоса, недоброжелательно;
- 3) недочёт в какой-либо работе³⁹.

Как показывает корпус, это новое значение слова вышло за пределы жаргона и сленга, встречается в разговорной речи и даже активно используется в письменном дискурсе. Это объясняется доступностью большого количества СМИ, различных форм интернет-общения, выполняющих роль «социальных лифтов», позволяющих словам быстро переходить из жаргона в письменные тексты. Одной из тенденций современной речи является стилистическое снижение [26], что отражается на синонимических связях слов.

От слова *ошибка* синоним *косяк* отличают дополнительные характеристики. Слово *косяк* в силу своего жаргонного происхождения используется для усиления негативного отношения к самому субъекту и его действию:

*Если слесарь или электрик регулярно допускают косяки в своей работе, их увольняют*⁴⁰.

2.2.4. Синонимы *ошибка* – *неудача*

Как представляется, это сложный случай синонимии для лингвистического анализа, потому что словарные толкования слов *ошибка* и *неудача* существенно различаются, хотя семантическая связь между ними отмечается и в эксперименте, и в Русском ассоциативном сло-

³⁷ Высказывание взято из НКРЯ.

³⁸ Высказывание взято из НКРЯ.

³⁹ Захарова Л.А., Шуваева А. В. Словарь молодежного сленга (на материале лексикона студентов Томского

государственного университета): Учебно-методическое пособие. – Томск: Издательский Дом Томского государственного университета, 2014. – С. 69.

⁴⁰ Высказывание взято из НКРЯ.

варе: если первое слово обозначает неправильность в работе или неправильное действие; то ситуация неудачи предполагает неблагоприятный исход дела, т. е. акцент сделан на разных слотах: ошибка – это неправильность действия, неудача – неуспешное действие.

Однако в обозначаемых ситуациях много общего. Во-первых, они предполагают, что некий субъект совершает какие-то действия, во-вторых, эти действия не принесли ожидаемого результата.

В корпусе отмечено 115 случаев совместного употребления (при частотности лексемы *неудача* 8 932), в том числе примеры контекстной замены слов. Так, в высказывании слово *неудача* оказывается шире по значению и заменяет сразу два синонима *промах* и *ошибка*.

*Недостаточность профессиональных знаний мешает им осознать истинную причину неудач и по сути дела обрекает на промахи и ошибки*⁴¹.

Можно провести искусственную замену слов с сохранением общего смысла: *Недостаточность профессиональных знаний мешает им осознать истинную причину ошибок и по сути дела обрекает на неудачи*.

Действительно, слово *неудача* выражает более общую ситуацию. Неудача (неуспешный результат) может быть вызвана личной ошибкой (его неправильными действиями) или внешними, природными причинами.

*Когда пурга стихла, была предпринята попытка сбросить продовольствие с самолета, но и она окончилась неудачей: то ли из-за ошибки летчика, то ли из-за плохой видимости груз упал в нескольких километрах от лагеря в сопки*⁴².

Как показывают употребление лексем, слова могут быть связаны причинно-следственными отношениями:

*Поражение в Цесисе заставляло Грачика уже не в первый раз шаг за шагом перебирать свой путь там и искать ошибку, приводящую к неудаче*⁴³.

Сложность этого синонима в том, что он не укладывается в рамки СР с доминантой *ошибка*. Слово *неудача* может выступать как гипероним или доминанта для слова *ошибка*, т. е. описывать более обобщенную ситуацию.

Итак, можно признать анализируемые ситуативные слова синонимами к слову *ошибка*, несмотря на то, что они не представлены в словарях синонимов. Особое место занимает синоним *неудача*, который обладает более общим значением и может иметь большое количество синонимов.

Синонимичными их позволяет считать общность обозначаемых ситуаций: все указанные слова можно свести к исходной ситуации, выражаемой доминантой: субъект, осуществляя некоторую деятельность, совершает неправильные действия.

2.3. Какие слова-реакции не являются синонимичными?

Как показывает таблица 1, среди реакций испытуемых были слова, которые не признаны нами в качестве синонимов слова *ошибка*, потому что они не выражали ситуацию, заданную доминантой. Несинонимичными реакциями стали *неправильность*, *заблуждение*, *невнимательность*, *упущение* и др.

Далее проанализируем на примере двух слов *неправильность* и *заблуждение* более подробно, почему названные слова не могут стать синонимами слова *ошибка*, а являются семантически связанными.

⁴¹ Высказывание взято из НКРЯ.

⁴² Высказывание взято из НКРЯ.

⁴³ Высказывание взято из НКРЯ.



2.3.1. Слова *ошибка* – *неправильность*

В МАС слово *неправильность* толкуется как (1) свойство по значению прилагательного *неправильный*; (2) уклонение от нормы; погрешность, ошибка⁴⁴. Оба значения слова имеют общие компоненты со словом *ошибка*, при этом второе значение, исходя из словарного толкования, оказывается синонимично доминанте СР.

В целом в ситуации, заданной словом *ошибка*, компонент *неправильность* присутствует в слоте *неправильный проступок*; остальные слоты ситуации ошибки не представлены в значении слова *неправильность*.

Однако синонимичность слов прослеживается в высказывании:

*Тюменев прямо-напрямю бранил Бегушева, что как ему не стыдно рекомендовать на службу подобного пустоголова, как Долгов, и при этом присовокуплял, что Долгов сам неоднократно просил его о месте письмами, написанными с такой синтаксической **неправильностью**, с такими орфографическими **ошибками**, что его разве в сторожа только можно взять...*

*И языковые изменения, на первых порах нередко воспринимаемые как «**ошибки**» или «**неправильности**», тоже не случайны, а происходят в соответствии с определенными правилами⁴⁵.*

Так, в указанных примерах речь идет о языковых ошибках, которые представляются собой отклонение (несоответствие) языковой норме.

Синонимичность фиксируется почти во всех высказываниях, где слово *неправильность* связано с языковыми ошибками.

Синонимичность достигается за счет того, что остальные слоты ситуации ошибки

реализуются на текстовом уровне. Так, в примере субъектом является Долгов, который пишет письма (осуществляет некоторую деятельность) и допускает синтаксические *неправильности*: из контекста восстанавливаются все необходимые компоненты исходной ситуации.

В других высказываниях компоненты не реализуется компоненты ситуации ошибки, потому в этих случаях слово *неправильность* не синонимично слову *ошибка*. В приведенном высказывании говорится не об ошибочных действиях, а о намеренных действиях, которые субъект не считает ошибкой. Данную ситуацию можно представить иным образом: субъект совершает действия, которые некоторым посторонним людям (но не самому субъекту) кажутся *неправильными*. Замена на доминанту невозможна без изменения ситуации. Так, описанная ситуация представляется в высказывании, где субъект не признает свои действия ошибочными.

*Несправедливость усматривается в **неправильности** передела собственности, в чрезмерной близости крупных бизнесменов к государству.*

*Он следил за жизнью Православия и был как бы совестью ее. Где замечал он **неправильность**, бескомпромиссно изобличал ее, не боясь пострадать за истину. В результате появились бесценные богословские творения Архиепископа Серафима⁴⁶.*

Слово *неправильность* оказывается семантически связанным с членами анализируемого СР, семантическая связанность достигается за счет тождественности некоторых компонентов. Признать их синонимичными не позволяет то, что они представляют разные ситуации. При этом синонимичными они могут

⁴⁴ Словарь русского языка: в 4-х т. / под. ред. А.П. Евгеньевой. – М.: Наука, 1986. – Т. II. – С. 467.

⁴⁵ Высказывания взяты из НКРЯ.

⁴⁶ Высказывания взяты из НКРЯ.



оказаться в тех высказываниях, где контекст реализует ситуацию слова *ошибка*.

2.3.2. Слова *ошибка* – заблуждение

Семантически связанным, но синонимичным оказывается слово *заблуждение*, которое в МАС толкуется как (1) состояние по значению глагола *заблуждаться*, (2) неправильное, ошибочное мнение, представление о чем-либо⁴⁷. Ситуацию, обозначаемым этим словом, можно представить, как субъект высказывает (имеет) некоторое мнение (по сути совершает некоторые действия), которое в дальнейшем оказывается неправильным.

Общность слова с анализируемым СР в том, что заблуждение становится ошибкой субъекта, однако характер совершаемых действий ограничен ментальной сферой. Например, высказывание в принципе допускает замену на слово *ошибка* при условии, что действия ограничивались лишь мыслями и высказанными мнениями.

*Австралию открывали мучительно долго. Перипетии её открытия могли бы многому научить, если бы люди желали учиться. Это поучительная страница в Истории человеческих заблуждений*⁴⁸.

Синонимичность, которая может выражаться в способности к замене на слово *ошибка*, в приведенном высказывании возможна тогда, когда референтная ситуация, заданная автором текста, исключает действия нементального характера.

В корпусе свыше 150 случаев совместного употребления лексем: в большей части высказываний слова использованы в сочинительных конструкциях. Так, в следующем примере употребление слова позволяет автору точно описать ситуацию, где персонаж совершал ментальные и нементальные действия.

*И слёзы подступали – так жалелась мать, старенькая, честная во всех своих заблуждениях и ошибках!*⁴⁹

Таким образом, слово *заблуждение* нельзя назвать синонимичным слову *ошибка*, хотя между ними существует семантическая связь. В лексиконе семантически связанными оказываются не только синонимы, но и другие слова.

Синонимические связи в лексиконе оказываются одним из вариантов семантической связанности слов, при этом они более устойчивы и проявляются в том, что слова можно использовать в схожих ситуациях. При таком подходе слова становятся синонимичными в контексте, при создании или реконструкции референтной ситуации.

3. Заключение

Ситуативный подход к описанию синонимов позволяет проанализировать употребление слов в конкретном высказывании и обнаружить семантическую общность слов. Он позволяет, в частности, установить механизмы, благодаря которым устанавливается референтное тождество ситуативных синонимов.

Сущность подхода заключается в том, что в высказываниях анализируются референтные ситуации, обозначаемые словами-синонимами: если слова выражают единые слоты (элементы, компоненты) ситуации, тогда они являются синонимами. Контекст высказывания необходим для того, чтобы установить, как реализованы компоненты ситуации. Таким образом, принимая во внимания, что ситуации формируются в текстах, синонимия возможна только в конкретном тексте.

⁴⁷ Словарь русского языка: в 4-х т. / под. ред. А.П. Евгеньевой. – М.: Наука, 1986. – Т. I. – С. 494.

⁴⁸ Высказывание взято из НКРЯ.

⁴⁹ Высказывание взято из НКРЯ.



В целом анализируемые языковые и ситуативные синонимы реализуют единый механизм конкретизации обобщенной ситуации доминанты. Общая схема для них заключается в том, что доминанта представляет наиболее общую ситуацию, а другие синонимы делают ее конкретной. Например, за счет значения слова *недочет* ситуация дополняется новым компонентом незначительности.

Таким образом, можно сделать вывод, что предложенное в структурном языкознании деление на языковые и ситуативные синонимы не в полной мере оправдано: оба типа синонимов реализуют в высказываниях и лексиконе носителя языка схожие семантические свойства. В целом отказ от этого положения согласуется с принципами современной прагматики,

согласно которым лексическое значение формируется только в контекстном окружении высказывания⁵⁰ [27–28].

Также можно сделать вывод, что словари отстают от речи: они не включают некоторые слова-синонимы в СР, считая семантическую связь между ними недостаточно сильной.

В целом синонимические связи оказываются значительно шире, чем они представлены в словарях синонимов. Более того, данные синонимических словарей не отображают силу синонимических связей. Например, слово *погрешность* представлено во всех словарях как главный синоним слова *ошибка*, но в результатах эксперимента эта реакция низкочастотна (1 реакция, 1 %). Напротив, некоторые ситуативные синонимы оказываются частотными реакциями (*помарка, неудача*).

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. **Chomsky N.** The language capacity: architecture and evolution // *Psychonomic Bulletin & Review*. – 2017. – Vol. 24 (1). – P. 200–203. DOI: <http://dx.doi.org/10.3758/s13423-016-1078-6>
2. **Freidin R.** Chomsky's linguistics // *Language*. – 2016. – Vol. 92 (3). – P. 671–723 DOI: <http://dx.doi.org/10.1353/lan.2016.0057>
3. **Oliveira H., Gomes P.** Revisiting the ontologising of semantic relation arguments in wordnet synsets // *Natural Language Engineering*. – 2016. – Vol. 22 (6). – P. 819–848. DOI: <http://dx.doi.org/10.1017/S1351324915000212>
4. **Fellbaum C.** Large-scale Lexicography in the Digital Age // *International Journal of Lexicography*. – 2014. – Vol. 27 (4). – P. 378–395. DOI: <http://dx.doi.org/10.1093/ijl/ecu018>
5. **Sheinman V., Fellbaum C., Julien I.** Large, huge or gigantic? Identifying and encoding intensity relations among adjectives in WordNet // *Language Resources and Evaluation*. – 2013. – Vol. 47 (3). – P. 797–816. DOI: <http://dx.doi.org/10.1007/s10579-012-9212-1>
6. **Zapico M., Vivas J.** Synonymy from a linguistic-cognitive perspective. Measuring semantic distance // *Onomazein*. – 2015. – Vol. 32. – P. 198–211. DOI: <http://dx.doi.org/10.7764/onomazein.32.11>
7. **Захаров В. П.** Прологомены к корпусной лингвистике // *Вопросы психолингвистики*. – 2016. – № 2. – С. 150–161.
8. **Борискина О. О.** Корпусное исследование языка: мода или необходимость? // *Вестник Воронежского государственного университета. Серия Лингвистика и межкультурная коммуникация*. – 2015. – № 3. – С. 24–27.
9. **Stubbs M.** *Words and Phases: Corpus Studies of Lexical Semantics*. – Oxford: Wiley-Blackwell, 2001. – 288 p. URL: <http://eu.wiley.com/WileyCDA/WileyTitle/productCd-063120833X.html>

⁵⁰ Dobric N. *Theory and practice of corpus-based semantics*. – Tübingen: Narr Francke Attempto GmbH, 2014. – 201 p.



10. **Inkpen D., Hirst G.** Building and using a lexical knowledge-base of near-synonym differences // *Computational Linguistics*. – 2006. – Vol. 32 (2). – P. 223–262. DOI: <http://dx.doi.org/10.1162/coli.2006.32.2.223>
11. **Hirst G., Wang T.** Exploring patterns in dictionary definitions for synonym extraction // *Natural Language Engineering*. – 2012. – Vol. 18 (3). – P. 313–342. DOI: <http://dx.doi.org/10.1017/S1351324911000210>
12. **Edmonds P., Hirst G.** Near-synonymy and lexical choice // *Computational Linguistics*. – 2002. – Vol. 28 (2). – P. 105–144. DOI: <http://dx.doi.org/10.1162/089120102760173625>
13. **Liu D., Espino M.** Actually, Genuinely, Really, and Truly A corpus-based Behavioral Profile study of near-synonymous adverbs // *International Journal of Corpus Linguistics*. – 2012. – Vol. 17 (2). – P. 198–228. DOI: <http://dx.doi.org/10.1075/ijcl.17.2.03liu>
14. **Peirsman Y., Geeraerts D., Speelman D.** The corpus-based identification of cross-lectal synonyms in pluricentric languages // *International Journal of Corpus Linguistics*. – 2015. – Vol. 20 (1). – P. 54–80. DOI: <http://dx.doi.org/10.1075/ijcl.20.1.03pei>
15. **Moon R.** Braving Synonymy: From Data to Dictionary // *International Journal of Lexicography*. – 2013. – Vol. 26 (3). – P. 260–278. DOI: <http://dx.doi.org/10.1093/ijl/ect022>
16. **Sorba J., Goossens V.** How the lexical fixedness affects the treatment of synonymy among the semantic area of anger // *Linguicae Investigationes*. – 2016. – Vol. 39 (1). – P. 1–26. DOI: <http://dx.doi.org/10.1075/li.39.1.01sor>
17. **Liu D.** Salience and construal in the use of synonymy: A study of two sets of near-synonymous nouns // *Cognitive Linguistics*. – 2013. – Vol. 24 (1). – P. 67–113. DOI: <http://dx.doi.org/10.1515/cog-2013-0003>
18. **Comer M., Enghels R., Vanderschueren C.** Measuring the degree of near-synonymy of Spanish verbs of putting A multivariate corpus analysis of poner and meter // *Functions of Language*. – 2016. – Vol. 23 (3). – P. 279–304. DOI: <http://dx.doi.org/10.1075/fof.23.3.01com>
19. **Carapic D.** Near-synonymy analysis of the descriptive Debeo, -La, -Lo in Serbian and English counterpart fat // *Poznan Studies in Contemporary Linguistics*. – 2015. – Vol. 51 (3). – P. 375–410. DOI: <http://dx.doi.org/10.1515/psicl-2015-0008>
20. **Виноградова О. Е.** Направленный ассоциативный эксперимент в описании семантики слова // *Известия Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена*. – 2013. – № 161. – С. 66–73.
21. **Schank C., Abelson R.** *Scripts, Plans, Goals, and Understanding: An Inquiry into Human Knowledge Structure*. – Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 1977. – 248 p. URL: <https://pdfs.semanticscholar.org/806a/cad10715c2746948f646a28a46545af58188.pdf>
22. **Kasevich V. B.** Goddard, Cliff and Anna Wierzbicka, (eds). *Semantic and Lexical Universals* // *Studies in Language*. – 1997. – Vol. 21 (2). – P. 411–416. DOI: <http://dx.doi.org/10.1075/sl.21.2.07kas>
23. **Aitchinson J.** *Words in the Mind: An Introduction to the Mental Lexicon*. – 4th ed. – Oxford; New York: Wiley-Blackwell, 2012. – 352 p. URL: <http://eu.wiley.com/WileyCDA/WileyTitle/productCd-EHEP002242.html>
24. **Касевич В. Б.** *Когнитивная лингвистика: в поисках идентичности*. – М.: Языки славянской культуры, 2013. – 193 с. URL: <https://rucont.ru/efd/300069>
25. **Белов В. А.** Типы синонимических рядов // *Вопросы психолингвистики*. – 2014. – № 22. – С. 125–137.
26. **Козырев В. А., Черняк В. Д.** Синонимическая лексикография: традиции и тенденции развития // *Вестник Череповецкого государственного университета*. – 2015. – № 1. – С. 32–38.
27. **Kolaiti P., Wilson D.** Corpus Analysis and Lexical Pragmatics: An Overview // *International Review of Pragmatics*. – 2014. – Vol. 6 (2). – P. 211–239. DOI: <http://dx.doi.org/10.1163/18773109-00602002>
28. **Pynn G.** Pragmatic contextualism // *Metaphilosophy*. – 2015. – Vol. 46 (1). – P. 26–51. DOI: <http://dx.doi.org/10.1111/meta.12120>



DOI: [10.15293/2226-3365.1706.16](https://doi.org/10.15293/2226-3365.1706.16)

Vadim Alekseevich Belov, Candidate of Philological Sciences, Associate Professor, German Philology and Intercultural Communication Department, Cherepovets State University, Cherepovets, Russian Federation.

ORCID ID: <http://orcid.org/0000-0002-4173-2000>

E-mail: belov.vadim.a@gmail.com

Synonymic relations in language and utterance

Abstract

Introduction. *The article considers the problem of distinguishing between language and context synonyms. It is widely agreed in structural linguistic tradition that language synonyms are the words with the identical or similar meanings. They are presented in the dictionaries of synonyms. Context synonyms are lexical items which have similar meanings only in an utterance; but they are not presented as synonyms in dictionaries. The purpose of the research is to identify, how synonymic relations are formed in discourse. The hypothesis is that context synonyms occur in utterances in similar situations.*

Materials and Methods. *The data used for this study come from (1) Russian dictionaries of synonyms; (2) the psycholinguistic experiment; (3) Russian National Corpora. Firstly, using the dictionaries of synonyms the author chose language synonyms. Secondly, the experiment enabled the author to identify context synonyms. In the experiment 116 subjects were recruited for this study; they were supposed to provide synonyms for suggested words. Finally, the author analyzed the meanings of language and context synonyms in corpora utterances. Information concerning frequency was also employed in the study. To illustrate the methodology, the author analyzed the synonymic set with the headword 'ошибка' (error).*

Results. *The research has shown that language and context synonyms have the same features in the context. They may specify and complement the denotative situation expressed by the headword. The headword of the synonymic group usually presents the generalized situation.*

Conclusions. *The method proposed by the author shows that synonyms are the words which may express the same slots (components) of a denotative situation. Synonym meanings operate only in utterance context. Therefore, the distinction of language and context synonyms was not proved.*

Keywords

Lexical semantics; Synonymy; Synonymic group; Synonymic set; Corpus research; Context-dependent synonyms; Situational synonyms; Dictionaries of synonyms; Referential situation

REFERENCES

1. Chomsky N. The language capacity: architecture and evolution. *Psychonomic Bulletin & Review*, 2017, vol. 24 (1), pp. 200–203. DOI: <http://dx.doi.org/10.3758/s13423-016-1078-6>
2. Freidin R. Chomsky's linguistics. *Language*, 2016, vol. 92 (3), pp. 671–723 DOI: <http://dx.doi.org/10.1353/lan.2016.0057>
3. Oliveira H., Gomes P. Revisiting the ontologising of semantic relation arguments in wordnet synsets. *Natural Language Engineering*, 2016, vol. 22 (6), pp. 819–848. DOI: <http://dx.doi.org/10.1017/S1351324915000212>
4. Fellbaum C. Large-scale Lexicography in the Digital Age. *International Journal of Lexicography*, 2014, vol. 27 (4), pp. 378–395. DOI: <http://dx.doi.org/10.1093/ijl/ecu018>



5. Sheinman V., Fellbaum C., Julien I. Large, huge or gigantic? Identifying and encoding intensity relations among adjectives in WordNet. *Language Resources and Evaluation*, 2013, vol. 47 (3), pp. 797–816. DOI: <http://dx.doi.org/10.1007/s10579-012-9212-1>
6. Zapico M., Vivas J. Synonymy from a linguistic-cognitive perspective. Measuring semantic distance. *Onomazein*, 2015, vol. 32, pp. 198–211. DOI: <http://dx.doi.org/10.7764/onomazein.32.11>
7. Zakharov V. P. Prolegomena to corpus linguistics. *Issues of Psycholinguistics*, 2016, no. 2, pp. 150–161. (In Russian). URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=26283006>
8. Boriskina O. O. Corpus-Based Research of Language: a Fashionable Trend or a Must? *Proceedings of Voronezh State University. Series: Linguistics and Intercultural Communication*, 2015, no. 3, pp. 24–27. (In Russian). URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=25942817>
9. Stubbs M. *Words and Phases: Corpus Studies of Lexical Semantics*. Oxford, Wiley-Blackwell Publ., 2001, 288 p. URL: <http://eu.wiley.com/WileyCDA/WileyTitle/productCd-063120833X.html>
10. Inkpen D., Hirst G. Building and using a lexical knowledge-base of near-synonym differences. *Computational Linguistics*, 2006, vol. 32 (2), pp. 223–262. DOI: <http://dx.doi.org/10.1162/coli.2006.32.2.223>
11. Hirst G., Wang T. Exploring patterns in dictionary definitions for synonym extraction. *Natural Language Engineering*, 2012, vol. 18 (3), pp. 313–342. DOI: <http://dx.doi.org/10.1017/S1351324911000210>
12. Edmonds P., Hirst G. Near-synonymy and lexical choice. *Computational Linguistics*, 2002, vol. 28 (2), pp. 105–144. DOI: <http://dx.doi.org/10.1162/089120102760173625>
13. Liu D., Espino M. Actually, Genuinely, Really, and Truly A corpus-based Behavioral Profile study of near-synonymous adverbs. *International Journal of Corpus Linguistics*, 2012, vol. 17 (2), pp. 198–228. DOI: <http://dx.doi.org/10.1075/ijcl.17.2.03liu>
14. Peirsman Y., Geeraerts D., Speelman D. The corpus-based identification of cross-lectal synonyms in pluricentric languages. *International Journal of Corpus Linguistics*, 2015, vol. 20 (1), pp. 54–80. DOI: <http://dx.doi.org/10.1075/ijcl.20.1.03pei>
15. Moon R. Braving Synonymy: From Data to Dictionary. *International Journal of Lexicography*, 2013, vol. 26 (3), pp. 260–278. DOI: <http://dx.doi.org/10.1093/ijl/ect022>
16. Sorba J., Goossens V. How the lexical fixedness affects the treatment of synonymy among the semantic area of anger. *Linguicae Investigationes*, 2016, vol. 39 (1), pp. 1–26. DOI: <http://dx.doi.org/10.1075/li.39.1.01sor>
17. Liu D. Saliency and construal in the use of synonymy: A study of two sets of near-synonymous nouns. *Cognitive Linguistics*, 2013, vol. 24 (1), pp. 67–113. DOI: <http://dx.doi.org/10.1515/cog-2013-0003>
18. Comer M., Enghels. R, Vanderschueren C. Measuring the degree of near-synonymy of Spanish verbs of putting A multivariate corpus analysis of poner and meter. *Functions of Language*, 2016, vol. 23 (3), pp. 279–304. DOI: <http://dx.doi.org/10.1075/fof.23.3.01com>
19. Carapic D. Near-synonymy analysis of the descriptive adjective "debeo, -la, -lo" in Serbian and its English counterpart "fat". *Poznan Studies in Contemporary Linguistics*, 2015, vol. 51 (3), pp. 375–410. DOI: <http://dx.doi.org/10.1515/psicl-2015-0008>
20. Vinogradova O. E. Directed Associative Experiment for Describing Word Semantics. *Izvestia: Herzen University Journal of Humanities & Sciences*, 2013, no. 161, pp. 66–73. (In Russian). URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=19638914>



21. Schank C., Abelson R. *Scripts, Plans, Goals, and Understanding: An Inquiry into Human Knowledge Structure*. Hillsdale, New Jersey, Lawrence Erlbaum Associates Publ., 1977, 248 p. URL: <https://pdfs.semanticscholar.org/806a/cad10715c2746948f646a28a46545af58188.pdf>
22. Kasevich V. B. Goddard, Cliff and Anna Wierzbicka, (eds). *Semantic and Lexical Universals. Studies in Language*, 1997, vol. 21 (2), pp. 411–416. DOI: <http://dx.doi.org/10.1075/sl.21.2.07kas>
23. Aitchinson J. *Words in the Mind: An Introduction to the Mental Lexicon*. 4th ed., Oxford, New York, Wiley-Blackwell Publ., 2012, 352 p. URL: <http://eu.wiley.com/WileyCDA/WileyTitle/productCd-EHEP002242.html>
24. Kasevich V. B. *Cognitive Linguistics: In Search of Identity*. Moscow, Languages of Slavic Culture Publ., 2013, 193 p. (In Russian). URL: <https://rucont.ru/efd/300069>
25. Belov V. A. Types of Synonymic Rows. *Issues of Psycholinguistics*, 2014, no. 22, pp. 125–137. (In Russian). URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=22698922>
26. Kozyrev V. A., Chernyak V. D. Synonymous lexicography: traditions and trends. *Bulletin of Cherepovets State University*, 2015, no. 1, pp. 32–38. (In Russian). URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=23442106>
27. Kolaiti P., Wilson D. Corpus Analysis and Lexical Pragmatics: An Overview. *International Review of Pragmatics*, 2014, vol. 6 (2), pp. 211–239. DOI: <http://dx.doi.org/10.1163/18773109-00602002>
28. Pynn G. Pragmatic contextualism. *Metaphilosophy*, 2015, vol. 46 (1), pp. 26–51. DOI: <http://dx.doi.org/10.1111/meta.12120>

Submitted: 01 June 2017 Accepted: 03 November 2017 Published: 30 December 2017



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 «Вестник Новосибирского государственного педагогического университета» – 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).

Подробнее с правилами публикации можно ознакомиться на сайте журнала:

<http://vestnik.nspu.ru/avtoram>



GUIDE FOR AUTHORS

The scientific journal «Novosibirsk State Pedagogical University Bulletin» 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.vestnik.nspu.ru/avtoram>