

ISSN 2313-8971

НАУЧНЫЙ РЕЗУЛЬТАТ

ПЕДАГОГИКА И ПСИХОЛОГИЯ ОБРАЗОВАНИЯ

RESEARCH RESULT. PEDAGOGY AND PSYCHOLOGY OF EDUCATION

Том 6 № 2
Volume 6 2020

16+

Сайт журнала:
rpedagogy.ru

сетевой научный рецензируемый журнал
online scholarly peer-reviewed journal



НАУЧНЫЙ РЕЗУЛЬТАТ. ПЕДАГОГИКА И ПСИХОЛОГИЯ ОБРАЗОВАНИЯ

RESEARCH RESULT. PEDAGOGIC AND PSYCHOLOGY OF EDUCATION

Журнал зарегистрирован в Федеральной службе по надзору в сфере связи, информационных технологий и массовых коммуникаций (Роскомнадзор)
Свидетельство о регистрации средства массовой информации Эл. № ФС77-55674 от 28 октября 2013 г.
Свидетельство о регистрации средства массовой информации Эл. № ФС77-69079 от 14 марта 2017 г.

The journal has been registered at the Federal service for supervision of communications information technology and mass media (Roskomnadzor)
Mass media registration certificate El. № FS 77-55674 of October 28, 2013
Mass media registration certificate El. № FS 77-69079 of March 14, 2017



Том 6, № 2 2020

СЕТЕВОЙ НАУЧНО-ПРАКТИЧЕСКИЙ ЖУРНАЛ
Издается с 2014 г.
ISSN 2313-8971



Volume 6, №2 2020

ONLINE SCHOLARLY PEER-REVIEWED JOURNAL
First published online: 2014
ISSN 2313-8971

РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ:

ГЛАВНЫЙ РЕДАКТОР: **Ерошенкова Е.И.**, кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры педагогики педагогического института Белгородского государственного национального исследовательского университета, Россия

ЗАМЕСТИТЕЛЬ ГЛАВНОГО РЕДАКТОРА: **Гребнева В.В.**, кандидат психологических наук, доцент, заведующий кафедрой психологии, декан факультета психологии педагогического института Белгородского государственного национального исследовательского университета, Россия

Редактор английских текстов: **Ляшенко И.В.**, кандидат филологических наук, доцент кафедры английской филологии и межкультурной коммуникации Института межкультурной коммуникации и международных отношений Белгородского государственного национального исследовательского университета, Россия

ОТВЕТСТВЕННЫЙ СЕКРЕТАРЬ: **Анохина С.В.**, ассистент кафедры педагогики педагогического института Белгородского государственного национального исследовательского университета, Россия

ЧЛЕНЫ РЕДАКЦИОННОЙ КОЛЛЕГИИ:
Алдуайс А., кандидат педагогических наук, доцент педагогического факультета Института международного и сравнительного образования Пекинского педагогического университета, Китай

Брюс А., доктор социологии и педагогики инноваций Universal Learning Systems, Ирландия

Волошина Л.И., доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры дошкольного и специального (дефектологического) образования педагогического института Белгородского государственного национального исследовательского университета, Россия

Ермаков С.С., доктор педагогических наук, профессор кафедры туризма и рекреации Гаянского университета физической культуры и спорта, Польша

Запесоцкая И.В., доктор психологических наук, профессор кафедры психологии здоровья и коррекционной психологии Курского государственного медицинского университета Минздрава России, Россия

Исаев И.Ф., доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры педагогики педагогического института Белгородского государственного национального исследовательского университета, Россия

Ирхин В.Н., доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры теории и методики физической культуры педагогического института Белгородского государственного национального исследовательского университета, Россия

Кабардов М.К., доктор психологических наук, профессор, заведующий лабораторией «Дифференциальная психология и психофизиология» Психологического института Российской академии образования, Россия

Корольков А.А., доктор философских наук, профессор кафедры философской антропологии и общественных коммуникаций Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена, Россия

Кунца А.А., доктор педагогических наук, профессор, Федеральный институт образования, науки и техники г. Гояния, штат Гояс, Бразилия

Либану Жуаз К., доктор философских наук и истории образования, профессор, Гояс Епископский Католический университет, Бразилия

Мальцев М., доктор кинезиологии, профессор, профессор факультета педагогики Института Святых Кирилла и Мефодия, Македония

Милич Весна Л., доктор педагогических наук, профессор факультета педагогических наук в Призрене-Лепосавиче, Сербия

Молчанова Л.Н., доктор психологических наук, профессор кафедры психологии здоровья и коррекционной психологии Курского государственного медицинского университета Минздрава России, Россия

Никишина В.Б., доктор психологических наук, профессор кафедры организации непрерывного образования Российской национальной исследовательского медицинского университета им. Н.И. Пирогова Минздрава России, Россия

Нюрк Г.-Х., доктор психологических наук, доцент заведующий лабораторией диагностики и когнитивной нейробиологии Университета Тюбингена, Германия

Осницкий А.К., доктор психологических наук, профессор, главный научный сотрудник лаборатории дифференциальной психологии и психофизиологии Психологического института Российской академии образования (ПИ РАО), Россия

Полонский В.М., доктор педагогических наук, профессор, главный научный сотрудник Института стратегии развития образования РАО, член-корреспондент Российской академии образования, Россия

Разуваева Т.Н., доктор психологических наук, профессор, заведующий кафедрой общей и клинической психологии педагогического института Белгородского государственного национального исследовательского университета, Россия

Рузиева Д.И., доктор педагогических наук, профессор Ташкентского государственного педагогического университета имени Низами, заведующая кафедрой общей педагогики, Узбекистан

Самосенкова Т.В., доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры русского языка и межкультурной коммуникации Института межкультурной коммуникации и международных отношений Белгородского государственного национального исследовательского университета, Россия

Тирадо Р.Г., доктор филологии, Гранадаский университет, Испания

Шеховская Н.Л., доктор педагогических наук, доцент, профессор кафедры педагогики педагогического института Белгородского государственного национального исследовательского университета, Россия

Штрекер Н.Ю., доктор педагогических наук, профессор, декан факультета начального образования Калужского государственного университета им. К.Э. Циолковского, Россия

EDITORIAL TEAM:

CHIEF EDITOR: **Elena I. Eroshenkova**, PhD in Pedagogy, Associate Professor, Associate Professor, Department of Pedagogy, pedagogical Institute, Belgorod State National Research University, Russia
DEPUTY CHIEF EDITOR: **Valentina V. Grebneva**, Candidate of Psychological Sciences, Professor, Head of Department of Psychology, Pedagogical Institute, Belgorod State National Research University, Russia

ENGLISH TEXT EDITOR: **Igor V. Lyashenko**, PhD in Philology, Associate Professor, Department of English Philology and Intercultural Communication, Institute of Cross-cultural Communication and International Relations, Belgorod State National Research University, Russia

EXECUTIVE SECRETARY: **Svetlana V. Anokhina**, Assistance Lecturer, Department of Pedagogy, Pedagogical Institute, Belgorod State National Research University, Russia

EDITORIAL BOARD:
Ahmed Alduais, PhD, I in Pedagogy, Associate Professor, Institute of International & Comparative Education, Faculty of Education, Beijing Normal University, China

Alan Bryus, Doctor of Sociology and Pedagogy of Innovation Universal Learning Systems, Ireland

Ludmila N. Voloshina, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Professor of Department of Pre-school and Special (Defectological) Education, Pedagogical Institute, Belgorod State National Research University, Russia

Sergey S. Yermakov, Doctor of pedagogical sciences, professor of the Department of Tourism and Recreation, Gdansk University of Physical Education and Sport, Poland

Irina V. Zapotskaya, Doctor of Psychology, Professor of the Department of Psychology of Health and Correctional Psychology of the Kursk State Medical University of the Ministry of Health of Russia, Russia

Ilya F. Isaev, Doctor of Pedagogy, Professor, Professor of Department of Pedagogy, Pedagogical Institute, Belgorod State National Research University, Russia

Vladimir N. Irkhin, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Professor of Department of Theory and Methods of Physical Culture, Pedagogical Institute, Belgorod State National Research University, Russia

Muhamed K. Kabardov, Doctor of Psychological Sciences, Professor, Head of Laboratory of Differential Psychology and Psychophysiology, Psychological Institute, Russian Academy of Education, Russia

Alexander A. Korolkov, Doctor of Philosophy, Professor, Professor of Department of Philosophical Anthropology and Public Communications, Herzen University, Russia

Andr  Luiz A. Cunha, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Federal Institute of Education, Science and Technology, Goi nia, Goi s, Brazil

Jos  C. Libaneo, Doctor of Philosophy and History of Education, Professor at the Catholic University of Goi s, Retired Professor at the Federal University of Goi s, Brazil

Maryan Maltsev, Doctor of Kinesiology, Professor, Professor of the Faculty of Pedagogy, Ss. Cyril and Methodius University in Skopje, Macedonia

Vesna L. Minich, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor of the Faculty of Pedagogical Sciences in Prizrene-Leposavic, Serbia

Ludmila N. Molchanova, Doctor of Psychology, Professor of the Department of Psychology of Health and Correctional Psychology of the Kursk State Medical University of the Ministry of Health of Russia, Russia

Vera B. Nikishina, Doctor of Psychological Sciences, Professor, Department of Continuing Education, Russian National Research Medical University named after N.I. Pirogova of the Ministry of Health of Russia, Russia

Hans-Christof Nyurk, Doctor of Psychology, Associate Professor, Head of the Laboratory for Diagnostics and Cognitive Neuropsychology, University of T bingen, Germany

Alexey K. Osnitsky, Doctor of Psychology, Professor, Leading Researcher, Laboratory of Differential Psychology and Psychophysiology, Psychological Institute of the Russian Academy of Education (PI RAO), Russia

Valentin M. Polonskiy, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Chief Research Fellow of the Institute of Education Development Strategy of RAO, Corresponding Member of the Russian Academy of Education Chief Research Fellow, Russia

Tatyana N. Razuvaeva, Doctor of Psychological Sciences, Professor, Head of Department of General and Clinical Psychology, Pedagogical Institute, Belgorod State National Research University, Russia

Dilnoz I. Ruzieva, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Tashkent State Pedagogical University named after Nizami, Head of Department of General Pedagogy, Uzbekistan

Tatyana V. Samosenkova, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Professor of Department of the Russian Language and Professional Speech Communication, Institute of Cross-cultural Communication and International Relations, Belgorod State National Research University, Russia

Rafael Guzman Tirado, Doctor of Philology, University of Granada, Spain

Natalya L. Shekhovskaya, Doctor of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Professor of Department of Pedagogy, Pedagogical Institute, Belgorod State National Research University, Russia

Nina Y. Shtreker, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Dean of the Faculty of Preschool Education, Kaluga State University named after K.E. Tsiolkovsky, Russia

Учредитель: Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования «Белгородский государственный национальный исследовательский университет»
Издатель: НИУ «БелГУ». Адрес издателя: 308015 г. Белгород, ул. Победы, 85.
Журнал выходит 4 раза в год

Founder: Federal state autonomous educational establishment of higher education «Belgorod State National Research University»
Publisher: Belgorod State National Research University
Address of publisher: 85 Pobeda St., Belgorod, 308015, Russia
Publication frequency: 4/year

СОДЕРЖАНИЕ

CONTENTS

ПЕДАГОГИКА

PEDAGOGICS

Исаев И.Ф. Приоритетные направления научно-исследовательской деятельности в истории кафедры педагогики НИУ «БелГУ»: ретроспективный взгляд	3	I.F. Isaev Priority directions of research activity in the history of the Department of Pedagogy of Belgorod State National Research University: a retrospective view	3
Гордиенко Т.П., Безусова Т.А. Критериальное оценивание деятельности научно-педагогических работников	14	T.P. Gordienko, T.A. Bezusova Criteria assessment of teaching staff performance	14
Kucheryavenko S.A., Stenyushkina S.G., Nazarova A.N., Bondarenko B.A. Quality assessment of university students training	26	S.A. Kucheryavenko, S.G. Stenyushkina, A.N. Nazarova, B.A. Bondarenko Quality assessment of university students training	26
Коннова З.И., Семенова Г.В. Обучение иностранному языку студентов-медиков в рамках технологии виртуальной реальности	34	Z.I. Konnova, G.V. Semenova Teaching foreign language to medical students in the framework of virtual reality technology	34
Karabutova E.A., Akinshina I.B., Prokopenko Yu.A. Forming and developing students' communicative competence: from reading to speaking	42	E.A. Karabutova, I.B. Akinshina, Yu.A. Prokopenko Forming and developing students' communicative competence: from reading to speaking	42
Нормуродов Р.И. Учет профессионально-коммуникативных потребностей иностранных магистров в процессе обучения в неязыковом вузе	51	R.I. Normurodov Addressing the communicative needs of foreign master's degree students in the process of studying in a non-linguistic university	51
Усков С.В. Сравнительный анализ профессиональной рукопашной подготовки учебных заведений полиции зарубежных стран и России	59	S.V. Uskov Comparative analysis of professional hand-to-hand combat training of police in educational institutions of foreign countries and Russia	59

ПСИХОЛОГИЯ

PSYCHOLOGY

Huseynova Z.N. Experimental study of psychological mechanisms of teacher training in their professional activities related to the training of gifted children	74	Z.N. Huseynova Experimental study of psychological mechanisms of teacher training in their professional activities related to the training of gifted children	74
Самсоненко Л.С. Содержательные особенности развития прогностических способностей у студентов-психологов	94	L.S. Samsonenko Content features of the development of prognostic abilities in psychology students	94
Руденко Е.С. Виртуальная коммуникация как психологический феномен	108	E.S. Rudenko Virtual communication as a psychological phenomenon	108
Запесоцкая И.В., Разуваева Т.Н., Сергеева М.В. Структурная организация самоотношения при алкогольной аддикции	118	I.V. Zapesotskaya, T.N. Razuvaeva, M.V. Sergeeva Structural organization of self-attitude in patients with alcohol addiction	118

ПЕДАГОГИКА PEDAGOGICS

УДК 371

DOI: 10.18413/2313-8971-2020-6-2-0-1

Исаев И.Ф.

**Приоритетные направления научно-исследовательской
деятельности в истории кафедры педагогики НИУ «БелГУ»:
ретроспективный взгляд**

Белгородский государственный национальный
исследовательский университет,
ул. Студенческая, 14, Белгород, 308007, Россия
isaev@bsu.edu.ru

*Статья поступила 10 января 2020; принята 09 июня 2020;
опубликована 30 июня 2020*

Аннотация. При всей инновационности современного образовательного процесса любая образовательная система нуждается в критическом, историко-педагогическом осмыслении и оценке опыта прошлых лет. В последние годы интерес к вопросам истории педагогики высшей школы заметно снизился, в то время как этот опыт весьма поучителен и ценен с точки зрения содержания, организации и результатов научно-исследовательской работы. В высшей педагогической школе кафедра педагогики занимает особое место в силу своей сущностной природы, воплощающей единство педагогического опыта, теории и практики, системообразующей роли во взаимодействии факультетов, кафедр, других структурных подразделений, участвующих в подготовке педагогических кадров. В работе представлена содержательная характеристика приоритетных направлений научно-исследовательской работы в четырех периодах развития исследовательской деятельности кафедры на протяжении 80 лет. Ретроспективный анализ научно-исследовательской деятельности позволяет понять общее и особенное, выявить то, что должно быть сохранено и приумножено, а что должно уступить место новому, перспективному. Целью проведенного историко-педагогического исследования было выявление точек роста научно-исследовательской деятельности кафедры в разные периоды развития, позволяющих оставаться ей в активной творческой форме на протяжении многих лет. На фоне социально-экономических преобразований в стране, реформирования педагогического образования показана консолидирующая, профессионально-ориентированная и педагогизирующая функции кафедры педагогики в университетской корпорации. Результаты проведенного ретроспективного анализа раскрывают особенности развития исследовательского потенциала кафедры от описательного, методического до инновационного, исследовательского уровня.

Ключевые слова: научно-исследовательская деятельность; кафедра педагогики; творческий потенциал; преподаватель высшей школы; научно-педагогическая школа.

Информация для цитирования: Исаев И.Ф. Приоритетные направления научно-исследовательской деятельности в истории кафедры педагогики НИУ «БелГУ»: ретроспективный взгляд // Научный результат. Педагогика и психология образования. 2020. Т.6. №2. С. 3-13. DOI: 10.18413/2313-8971-2020-6-2-0-1.

I.F. Isaev

Priority directions of research activity in the history of the Department of Pedagogy of Belgorod State National Research University: a retrospective view

Belgorod State National Research University,
14, Studencheskaya Str., Belgorod, 308007, Russia
isaev@bsu.edu.ru

*Received on January 10, 2020; accepted on June 09, 2020;
published on June 30, 2020*

Abstract. Nowadays, modern educational process and any educational system needs a critical, historical and pedagogical understanding and evaluation of the experience of the past years. In recent years, the interest in the history of higher education has decreased, while this experience is very instructive and valuable in terms of the content, organization and results of research work. In higher pedagogical school, the Department of Pedagogy occupies a special place due to its essential nature. It embodies the unity of pedagogical experience, theory and practice. It plays a system-forming role in the interaction of faculties, departments, and other structural units involved in the training of teaching staff. The paper presents a meaningful description of the priority areas of research work in the four periods of development of research activities of the Department for 80 years. Retrospective analysis of research activities allows us to understand the general and special, to identify what should be preserved and multiplied, and what should give way to the new and promising. The purpose of the historical and pedagogical research was to identify the points of growth of research activities of the Department in different periods of development, allowing it to remain in an active creative form for many years. Despite socio-economic transformations in the country, the reform of pedagogical education shows the consolidating, professionally-oriented and pedagogy functions of the Department of Pedagogy in the University Corporation. The results of the retrospective analysis reveal the features of the development of the research potential of the Department from the descriptive, methodological level to the innovative and research level.

Keywords: research activity; Department of pedagogy; creative potential; higher school teacher; scientific and pedagogical school.

Information for citation: Isaev I.F. (2020), "Priority directions of research activity in the history of the Department of Pedagogy of Belgorod State National Research University: a retrospective view", Research Result. Pedagogy and Psychology of Education, 6 (2), 3-13, DOI: 10.18413/2313-8971-2020-6-2-0-1.

Введение (Introduction). На протяжении 80-ти лет кафедра педагогики осуществляла научно-исследовательскую дея-

тельность, направленную на обеспечение подготовки учительских кадров, на разработку и внедрение нового содержания, форм

и методов школьного и профессионального образования, на изучение и обобщение передового педагогического опыта, изучение и анализ зарубежного опыта работы образовательных организаций. Профессиональная деятельность преподавателя кафедры педагогики включает в себя научно-исследовательскую, образовательную, воспитательную и общественно-педагогическую (просветительскую) работу. Именно в деятельности преподавателя педагогики эти виды переплетаются особым образом, дополняя и обогащая друг друга. Преподаватель педагогики выступает одновременно в роли ученого, учителя, воспитателя и общественного просветителя. В зависимости от направленности личности преподавателя можно говорить о преобладании научной, педагогической или научно-педагогической направленности его деятельности. Приоритетность научно-исследовательской деятельности объясняется тем, что полученное преподавателем новое знание становится со временем предметом обсуждения и освоения будущими учителями, внедряется в образовательный процесс, пропагандируется и транслируется педагогическому сообществу, родительской общественности.

Методология и методы (Methodology and methods). Методология исследования основывается на использовании системного, культурологического, деятельностного, историко-педагогического подходов. В ходе выполнения исследования использовалась совокупность методов, позволяющих проводить историко-педагогический анализ особенностей исследовательской деятельности преподавателей: изучение историко-педагогической и психолого-педагогической литературы, нормативных документов, регулирующих образовательный процесс в вузе; наблюдение, контент-анализ результатов научной работы, изучение опыта работы отдельных преподавателей и коллектива кафедры; ретроспективный анализ собственной деятельности в качестве преподавателя и заведующего кафедрой педагогики на протяжении 25 лет.

Основная часть (Main Part). В разные годы, в зависимости от целевых установок, тенденций развития педагогического образования, от уровня квалификации преподавателей, их профессиональных устремлений, региональной политики в сфере образования, особенностей личности заведующего кафедрой, приоритетными на кафедре были методическая или научно-методическая, исследовательская, экспериментальная или внедренческая деятельность. На этом основании в истории развития кафедры педагогики НИУ «БелГУ» и её научно-исследовательской деятельности с большей долей условности можем говорить о нескольких периодах, равномерно распределенных по времени и фиксирующих какие-либо существенные изменения в жизни кафедры. Кафедра – основное структурное научно-учебное подразделение в высшей школе, она характеризуется сплоченностью, мобильностью, способностью быстро реагировать на происходящие изменения в социуме, науке. Поэтому изучение особенностей её научно-исследовательской деятельности в разные исторические периоды представляет исследовательский интерес.

Первый период – (1940-1964 гг.) характеризуется активным участием преподавателей и заведующих кафедрой (Г.П. Дмитриев, М.В. Заварыкин, А.Ф. Кочкина, Н.И. Ляхов) в разработке методического обеспечения изучения педагогических и психологических дисциплин (с 1954 по 1980 гг. кафедра называлась кафедрой педагогики и психологии). Особенности развития кафедры в эти годы были обусловлены военными событиями Великой отечественной войны, эвакуацией Белгородского государственного учительского института в г. Старый Оскол, затем его возвращением в г. Белгород, ставший к этому времени областным центром, получением статуса государственного педагогического института. Этот период – время серьезных испытаний для страны в целом, для системы образования и педагогического образования, в частности. Кафедра педагогики нуждалась в кадрах, в повышении их квалификации, в

освоении новых программ по педагогике и психологии. Научная деятельность преподавателей кафедры сводилась к разработке методических рекомендаций и пособий для студентов, к подготовке и обсуждению текстов лекций, к публикации статей в журналах, в областных и районных газетах на общественно-педагогические темы, вопросы семейного воспитания (Августевич, Иванова, Исаев, Тонков, 2001).

Второй период (1964-1988 гг.) знаменателен тем, что научная работа преподавателей приобретает более организованный характер как самостоятельный вид профессиональной деятельности преподавателя. Преподаватели кафедры работали над индивидуальными исследовательскими темами, которые были продолжением тем их кандидатских диссертаций, или это были темы будущих диссертаций. Значительно окреп профессорско-преподавательский состав кафедры, увеличилось число дипломированных специалистов как среди преподавателей педагогики, так и преподавателей психологии. Заведующие кафедрой этого периода (И.И. Августевич, Е.В. Тонков, В.К. Иванова) целенаправленно работали с молодыми преподавателями, основная часть которых направлялась на обучение в очную аспирантуру Московского государственного педагогического института им. В.И.Ленина, Ленинградского государственного педагогического института им. А.И. Герцена, Академию педагогических наук СССР. Важным моментом является тот факт, что, обучаясь в разных признанных центрах педагогической науки, выпускники аспирантуры усваивали лучшие традиции в организации и проведении научно-исследовательской работы, аккумулировали этот опыт и воплощали его в своей педагогической деятельности.

В 1972 году по инициативе к.п.н., доц. Е.В. Тонкова на кафедре впервые создается научно-исследовательская лаборатория по проблемам нравственного воспитания учащихся, впоследствии на кафедре была утверждена коллективная тема исследования «Управление нравственным формированием личности школьников» (Тонков,

1983). Работа лаборатории позволила объединить и скоординировать научную деятельность большей части преподавателей. Результаты работы преподавателей кафедры публиковались в центральных журналах: «Народное образование», «Производственное обучение», «Вечерняя школа», «Вожаковый» и др., в материалах научно-практических конференций в Белгороде, Вильнюсе, Краснодаре, Курске, Петрозаводске и др.

По-прежнему методическая работа занимала важное место в работе кафедры, всё более приближаясь к поисковой, исследовательской работе. В связи с введением по инициативе кафедры нового курса по воспитательной работе в школе, возникла необходимость в его научно-методическом обеспечении. Так, было подготовлено «Пособие по воспитательной работе в школе» для студентов (Августевич, Иванова, 1970). Преподаватели кафедры по результатам своих исследований разрабатывали и вводили новые спецкурсы и спецсеминары: «Основы руководства пионерским движением», «Воспитание и проблема отрицательного фактора», «Основы эстетического воспитания школьников» и др.

Значительным достижением в научно-исследовательской работе кафедры этого периода стало участие преподавателей в организации и проведении социально-педагогического эксперимента по перспективной теме: «Сельские учебно-воспитательные школы-комплексы». В 1974 году на территории Белгородской области были созданы две экспериментальные школы-комплексы: Бессоновская и Яснозоренская школы Белгородского района (директор школы – М.П. Щетинин, учитель, оригинально мыслящий экспериментатор, впоследствии ставший академиком Российской академии образования. (Щетинин, 1986). Идея о создании особого типа школы, способной в действительности реализовать условия для разностороннего развития личности, время от времени обсуждалась на страницах педагогической печати. Представители кафедры педагогики, и в первую

очередь, И.И. Августевич и Е.В. Тонков, выступали в качестве методологов и идейных разработчиков этого проекта (Августевич, 1990; Тонков, 1983). При колоссальной поддержке руководства области, городов и районов, ректората пединститута были разработаны теоретические и нормативные положения, позволившие с 1977 года приступить к исследованию проблемы учебно-воспитательных комплексов. Исследовательский проект «Учебно-воспитательный комплекс сельской школы как социально-педагогическое явление» был одобрен Министерством просвещения РСФСР. Экспериментальная работа сельских школ-комплексов была направлена на включение обучающихся в различные формы дополнительного образования. Успешному продвижению данного проекта способствовали достижения отечественной педагогики и психологии. В СССР была разработана концепция школы полного дня, в качестве государственной стратегии рассматривалась идея комплексного подхода в воспитании. Данные предпосылки послужили важным теоретико-методологическим основанием для белгородского эксперимента.

В социально-педагогическом эксперименте к 1988 году участвовало 209 школ Белгородской области, причем, в него были вовлечены и городские, и поселковые школы с учетом их особенностей и возможностей. Опыт школ-комплексов Белгородской области получил широкое распространение в СССР: в Белоруссии, Молдавии, Эстонии; в Алтайском и Ставропольском краях; в Амурской, Ивановской, Курской, Тамбовской, Тюменской и других областях.

Актуальной для того времени была проблема детского общественного движения – деятельности пионерской и комсомольской организаций, которой успешно занималась В.К. Иванова. Было создано научно-методическое обеспечение, пользовавшееся большим спросом в учительской среде (Иванова, 1980).

В рамках международного сотрудничества с учеными-педагогами Опольской высшей педагогической школы (Польша)

была проведена научно-практическая конференция, посвященная проблемам нравственного воспитания школьников.

Третий период развития научно-исследовательской деятельности кафедры педагогики (1988-2013 гг.) вошел в историю кафедры как время серьезных научно-исследовательских, кадровых, организационных перемен, а главное – создание условий для развития творческого исследовательского потенциала преподавателей кафедры, внедрения новых подходов к организации и оценке результатов научно-исследовательской работы (заведующий кафедрой педагогики – доктор педагогических наук, профессор И.Ф. Исаев). На кафедре педагогики были сохранены и продолжены лучшие традиции и практики в организации учебного процесса, внеаудиторной работы со студентами. Но приоритетной становилась научно-исследовательская работа, необходимо было в деятельности преподавателей соединить научное и учебное (Guilfoyle, 2020). Известный русский ученый, педагог, врач Н.И. Пирогов, говоря о единстве научной и учебной деятельности, писал: «Отделить учебное от научного в университете нельзя. Но научное без учебного все-таки светит и греет. А учебное без научного, как бы ни была для национальности приманчива его внешность, только блещит» (Пирогов, 1985).

В этот период в бывшем педагогическом институте произошли серьезные преобразования – в 1994 году педагогический институт стал педагогическим университетом, в 1996 году – классическим университетом, в 2010 году – государственным национальным исследовательским университетом – НИУ «БелГУ» (Камышанченко, 2001; Полухин, 2016). Статусные изменения, безусловно, предъявляли новые требования к научно-исследовательской работе всех структурных подразделений университета, в том числе и к кафедре педагогики как системообразующему звену в процессе подготовки учительских кадров. При этом в исследовательском поле кафедры по-прежнему первостепенное значение уделя-

лось научной разработке проблем школьного, среднего профессионального и высшего образования.

Высокий статус классического, исследовательского университета коренным образом изменил организацию, проведение, контроль и оценку исследовательской деятельности (Lamanauskas, Augienė, 2015). Наряду с изданием монографий, учебных пособий особое внимание стало уделяться публикациям в высокорейтинговых научных изданиях, участию в конкурсах грантов отечественных и зарубежных научных фондов, грантов и государственных заданий по линии Министерства образования и науки РФ.

В 1994 году при кафедре педагогики открывается аспирантура по двум научным специальностям: 13.00.01 – общая педагогика, история педагогики и образования и 13.00.08 – теория и методика профессионального образования; в этом же году решением ВАК РФ создается диссертационный совет по защите кандидатских диссертаций (председатель – доктор педагогических наук, проф. И.П. Прокопьев), в 1995 году при кафедре открывается докторантура, а в 1998 году создается диссертационный совет по защите кандидатских и докторских диссертаций по педагогическим наукам (председатель – проф. И.Ф. Исаев). Это был первый диссертационный совет по педагогике среди всех вузов Центрально-Черноземного региона. Таким образом, кафедра педагогики становится центром подготовки научно-педагогических кадров для своего вуза, а также для образовательных организаций других регионов Российской Федерации. В течение 22 лет большой объем работы по организационному, техническому сопровождению диссертационного совета выполняли ученые секретари – проф. М.И. Ситникова, проф. В.Н.Кормакова, доц. Е.Н. Кролевецкая.

Исследовательская проблематика преподавателей кафедры педагогики разрабатывается в рамках научно-педагогической школы «Профессионально-педагогическая культура учителя, преподавателя», полу-

чившей признание в научно-педагогическом сообществе в России и за рубежом. Была разработана авторская концепция формирования профессионально-педагогической культуры, выявлены закономерности и тенденции ее формирования, экспериментальным путем апробированы и научно обоснованы психолого-педагогические условия формирования исследуемого феномена (Исаев, 2004). Данное научное направление было включено в План приоритетных исследований Министерства образования РФ. В 1997 году по данной проблеме был выигран первый в «БелГУ» конкурсный грант Министерства образования РФ. Идеи и положения концепции профессионально-педагогической культуры получают дальнейшее развитие и углубление в кандидатских и докторских диссертациях молодых ученых – членов научно-педагогической школы. В обозначенный период в контексте научно-педагогической школы защищено 9 докторских и 52 кандидатских диссертации преподавателями НИУ «БелГУ» и других вузов, колледжей и общеобразовательных организаций из различных регионов России (Ерошенко, Ерошенко, 2016).

По установившейся традиции на кафедре педагогики регулярно один раз в два года проводится Всероссийский научный семинар «Профессионально-педагогическая культура» с участием ученых и практиков, представляющих образовательные организации России и зарубежных стран. Целесообразность проведения данного семинара вполне очевидна: происходит профессиональное обсуждение методологических, теоретических, технологических проблем современного образования на разных ступенях обучения, в разных государственных системах образования. Для молодых ученых – это действительно школа профессионального становления, диалогового общения, приобретения опыта обсуждения научных проблем, отстаивания собственной исследовательской позиции (Healey, 2015; Ploger, 2019). Ежегодно на кафедре педагогики проводились международные или всероссийские, региональные научно-практи-

ческие конференции, семинары, педагогические чтения с последующим изданием материалов проведенных научных мероприятий (Исаев, 2017; 2019).

Новым требованием к исследовательской работе преподавателей кафедры стало участие во Всероссийских конкурсах исследовательских проектов. С течением времени на кафедре приобретался опыт участия в такой деятельности. В разные годы на кафедре педагогики одновременно выполнялись гранты по 2-3 проектам с соответствующим финансированием. В частности, в период с 2009 по 2013 гг. на кафедре было выполнено более 10 грантов с федеральным и региональным финансированием. Прежде всего, это Федеральная целевая программа «Научные и научно-педагогические кадры инновационной России», аналитическая ведомственная целевая программа «Развитие научного потенциала высшей школы», проведение финансируемых Всероссийских научных школ для молодых ученых, Всероссийских психолого-педагогических олимпиад для студентов и др. (руководители – И.Ф. Исаев, В.Н. Кормакова, Г.В. Макотрова, Е.И. Ерошенкова).

В рассматриваемый период на кафедре успешно продолжалось научно-педагогическое сопровождение сельских школ-комплексов, которые к 2008 году стали называться в Белгородской области социально-культурными комплексами. Это произошло в связи с изменением социально-экономических отношений, форм собственности, изменением уклада жизни села. Содержание образовательной деятельности в школах-комплексах также претерпевало существенные изменения, связанные с введением государственных образовательных стандартов, ЕГЭ, внедрением новых образовательных технологий (Щербинина, 2014).

Традиционно почти каждый преподаватель кафедры руководил одной, а иногда и двумя экспериментальными площадками в городских и сельских школах, в учебно-производственных комбинатах, в учреждениях дополнительного образования детей. В образовательных организациях проводились

многочисленные научно-практические конференции, семинары, педагогические чтения, мастерские, выездные заседания кафедры педагогики, укрепляющие связи педагогической науки и практики.

Предметом особого внимания в жизни кафедры всегда было международное научно-педагогическое сотрудничество. Традиция сохранения и развития международных отношений в области педагогических исследований, заложенная еще в 70-е годы прошлого века, продолжалась и развивалась в последующие годы. Научные связи с Опольским университетом (Польша), Гюстровским университетом (Германия) дополнились установлением новых научных контактов с Грайфсвальдским и Мюнстерским университетами (Германия), Пантификским университетом (Ватикан), вузами стран СНГ – Республики Беларусь, Казахстана, Украины и др. (Tatto, 2013).

Одним из направлений исследовательской деятельности кафедры становится проблема педагогики М. Монтессори, активно исследуемая доц. Тарасенко. Полученные и опубликованные результаты этой работы привлекли внимание ученых и практиков из других территорий страны. В 1992 году специальным приказом Министерства образования был создан межвузовский центр «Педагогика М. Монтессори» под руководством Н.Г. Тарасенко, многие годы координирующий исследовательскую деятельность ученых по данной проблематике (Тарасенко, 1999).

За прошедшие 25 лет на кафедре педагогики были заложены прочные основы для проведения научно-исследовательской работы, создан разновозрастной творческий коллектив педагогов-исследователей, готовых к современным вызовам в образовании и школе. Научно-исследовательский потенциал кафедры к 2013 году определялся, прежде всего, его составом, включающим 7 докторов педагогических наук, 8 кандидатов педагогических наук, 2 ассистента, на кафедре было 7 аспирантов очной формы и 6 аспирантов заочной формы обучения. Отличительной особенностью профессорско-

преподавательского состава кафедры педагогики является тот факт, что все преподаватели имеют базовое педагогическое образование по разным профилям: история, математика, русский язык, литература, иностранный язык, география, биология, химия и др., что создает определенную междисциплинарную, творческую среду в коллективе кафедры.

Четвертый период развития научно-исследовательской деятельности кафедры педагогики (2013 г. по настоящее время) является логическим продолжением основных направлений деятельности кафедры педагогики в области научных исследований (заведующие кафедрой: д.п.н., проф. В.Н. Кормакова и д.п.н., проф. Н.Л. Шеховская).

В 2013 году в структуре НИУ «БелГУ» воссоздается педагогический институт, объединивший все факультеты и кафедры университета, осуществляющие подготовку учителей, педагогов, воспитателей, управленцев в сфере образования. По мере развития педагогического института стала все более осознаваться и укрепляться роль кафедры педагогики как важного фактора общепрофессиональной подготовки будущих педагогов. Через изучение педагогических дисциплин, участие студентов в общественно-педагогической и производственной практиках, включение студентов в многообразную учебно-исследовательскую и научно-исследовательскую работу преподаватели кафедры формировали необходимые компетенции у будущих педагогов, которые обретали навыки исследовательской и педагогической деятельности (Полухин, 2016).

Научно-педагогическая школа «Профессионально-педагогическая культура» расширила границы своего взаимодействия с учеными и молодыми исследователями из образовательных организаций общего, среднего профессионального и высшего образования Белгородской области и других регионов страны, которые становились участниками научных семинаров, научно-практических конференций, конкурсов исследовательских проектов. Авторы лучших материалов получали возможность опубли-

ковывать статьи в двух журналах, включенных в список ВАК РФ: «Научные ведомости БелГУ. Серия: Гуманитарные науки» и «Научный результат. Педагогика и психология образования», главными редакторами которых являются члены кафедры педагогики проф. И.Ф. Исаев и доц. Е.И. Ерошенкова.

Кафедра успешно завершила в 2016 году исследование по гранту Департамента образования Белгородской области «Педагогическая поддержка социально-профессионального самоопределения педагога» (руководитель проф. В.Н. Кормакова), в 2018 г. – по гранту Министерства образования и науки РФ: «Исследование моделей развития систем воспитания в профессиональных образовательных организациях в субъектах Российской Федерации. Разработка методик и технологий, направленных на совершенствование воспитательной деятельности в среднем профессиональном образовании» (руководитель проф. И.Ф. Исаев). Результаты первого гранта внедрены в практику работы образовательных школ Белгородской области, а также педагогического института НИУ «БелГУ» и Белгородского регионального института развития образования. Результаты второго гранта прошли экспериментальную апробацию и внедрены в работу колледжей и техникумов Российской Федерации.

На кафедре педагогики в 2016 была открыта магистерская программа «Управление в сфере образования» по направлению подготовки 44.04.01 Педагогическое образование (руководитель программы проф. В.Н. Кормакова). Лучшие выпускники магистратуры рекомендуются для поступления в аспирантуру по педагогическим специальностям. К настоящему моменту на кафедре под руководством профессоров И.В. Ирхиной, И.Ф. Исаева, В.Н. Кормаковой, В.С. Шиловой, Н.Л. Шеховской успешно осуществляется подготовка аспирантов.

Решением Министерства образования и науки РФ в 2018 году, в университете были созданы диссертационные советы, имеющие право самостоятельного присуждения

ученых степеней, в том числе, и по педагогическим наукам – Диссертационный совет БелГУ 13.01. Требования к представляемым кандидатским и докторским диссертациям не ниже требований ВАК РФ, а в некоторых случаях выше, в частности, по количеству статей в изданиях, включенных в список ВАК РФ и в международные базы научного цитирования (Web of Science, Scopus и др.). В диссертационном совете по педагогическим наукам прошли защиты кандидатских диссертаций и докторской диссертации члена кафедры педагогики Г.В. Макотровой. Участие членов кафедры педагогики в работе диссертационного совета, в экспертизе представляемых работ, в оппонировании диссертаций в других советах повышает исследовательскую культуру ученых, стимулирует их к дальнейшему саморазвитию и самореализации в творческой исследовательской деятельности.

В плане развития научного сотрудничества с другими вузами и научными центрами кафедра педагогики укрепляет связи с исследовательскими институтами Российской академии образования, Московским педагогическим государственным университетом, Санкт-Петербургским государственным университетом, Владимирским государственным университетом им. А.Г. и В.Г. Столетовых, Курским, Тамбовским государственными университетами и др. Плодотворное сотрудничество кафедры складывается в последние годы с Ташкентским государственным педагогическим университетом (Республика Узбекистан), Сумским государственным педагогическим университетом (Украина), которое выражается в участии педагогов в научно-практических конференциях, проведении онлайн семинаров, участии в работе диссертационных советов, в редакционных советах журналов и др.

Заключение (Conclusions). По результатам проведенного исследования сделаны некоторые выводы и обобщения:

– в структуре профессиональной деятельности преподавателя кафедры педагогики определяющее место по отношению к

другим видам деятельности занимает научно-исследовательская работа, так как она стимулирует развитие инновационной учебной, воспитательной, просветительской деятельности; способствует формированию научно-педагогического авторитета;

– содержание научно-исследовательской работы преподавателей кафедры педагогики определяется социально-педагогической ситуацией в стране, уровнем развития педагогической науки, традициями кафедры и квалификацией педагогов, особенностями развития региональной системы образования;

– создание на кафедре научно-педагогической школы обеспечило реальные условия для целенаправленной систематической работы по развитию исследовательского потенциала ее членов, особенно для молодых ученых, для приобретения ими опыта коллективной исследовательской деятельности над совместными научными проектами, укрепления межпоколенных связей ученых-педагогов;

– в процессе исторического развития кафедры создана необходимая интеллектуально-исследовательская инфраструктура (аспирантура, докторантура, диссертационный совет, информационно-коммуникационная среда, участие в конкурсах грантов и т.п.), позволившая кафедре стать центром подготовки научно-педагогических кадров как для своего вуза, так и для других регионов России;

– проведенный анализ показал, что успешность научно-исследовательской работы кафедры во многом определяется ее сотрудничеством с учеными разных научных направлений и школ международного, межвузовского и межкафедрального уровней;

– последовательное, поступательное наращивание научно-исследовательского потенциала кафедры в каждом относительно самостоятельном периоде в организационном, содержательном и технологическом отношениях. Каждый последующий период развития научно-исследовательской деятельности кафедры характеризуется реше-

нием более сложных исследовательских задач, использованием современных форм организации и представления результатов научной работы.

Список литературы

Августевич И.И. Сельские учебно-воспитательные комплексы (организационно-педагогические основы деятельности). Белгород, 1990. 86 с.

Белгородский государственный университет (1996-2001 гг.) / Сост. Н.И. Руднева; отв. ред. Н.В. Камышанченко. Белгород: Изд-во БелГУ, 2001. 343 с.

Ерошенкова Е.И., Ерошенков Н.В. Научно-педагогическая школа профессора И.Ф. Исаева «Профессионально-педагогическая культура» / Е.И. Ерошенкова, Н.В. Ерошенков. Белгород: Константа. 2016. 120 с.

Иванова В.К. Нравственное формирование подростка в пионерской организации. Таллин. 1980. 190 с.

Исаев И.Ф. Профессионально-педагогическая культура преподавателя. М.: Издательский центр «Академия». 2004. 208 с.

Исаев И.Ф. Научно-педагогическая школа как фактор развития исследовательского потенциала личности // Образование и общество. 2016. № 4-5. С.5-9

Исаев И.Ф., Щербинина В.М. Сельские учебно-воспитательные комплексы Белгородчины: историко-педагогический аспект (1974-1991 гг.) монография / Исаев И.Ф., Щербинина В.М. Белгород: Изд-во «Гик». 2014. 252 с.

Кафедра педагогики: становление и развитие // И.И. Августевич, В.К. Иванова, И.Ф. Исаев, Е.В. Тонков/ под ред. И.Ф. Исаева. Белгород: Изд-во БелГУ. 2001. 38 с.

Новый этап в развитии вуза 2006-2016 гг. / под общ. ред. О.Н. Полухина. Белгород: ИД «Белгород» НИУ БелГУ. 2016. 404 с.

Пирогов Н.И. Избранные педагогические сочинения. М. 1985. 329 с.

Пособие по воспитательной работе в школе / Под ред. Августевича И.И., Ивановой В.К. Белгород, 1970. 65 с.

Профессионально-педагогическая культура: опыт прошлого – вызовы современности: материалы VI Международной науч.-практ. конференции. Белгород: Изд-во БелГУ; Изд-во «Гик». 2017. 192 с.

Профессионально-педагогическая культура учителя и преподавателя: сборник материа-

лов VII Международной науч.-практ. конференции. Белгород: ИД «Белгород» НИУ БелГУ. 2019. 230 с.

Тарасенко Н.Г. Гуманистическая педагогика Марии Монтессори. Белгород: Изд-во БелГУ. 1999. 232 с.

Тонков Е.В. Управление процессом нравственного воспитания старших школьников. Челябинск, 1983. 165 с.

Щетинин М.П. Объять необъятное: Записки педагога. М.: Педагогика. 1986. 171 с.

Guilfoyle L. et al. (2020), The "tipping point" for educational research: The role of pre-service science teachers' epistemic beliefs in evaluating the professional utility of educational research. *Teaching and Teacher Education*. 90. 103033.

Healey M. (2015), Linking research and teaching to benefit student learning. *Journal of Geography in Higher Education*, 29 (2), 183-201.

Lamanauskas V., Augienė D. (2015), Development of Scientific Research Activity in University: A Position of the Experts. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*. 167. 131-140.

Ploger W. et al. (2019), Development of trainee teachers' analytical competence in their induction phase. A longitudinal study comparing science and nonscience teachers. *Teaching and Teacher Education*. 85. 215-225.

Tatto, M.T. (2013), The role of research in international policy and practice in teacher education. The role of research on in teacher education: Findings from the BERA-RSA Inquiry. Retrieved from British Education Research Association website: <https://www.bera.ac.uk/wp-content/uploads/2014/02/BERA-Paper-2-International-Policy-and-Practice-in-Teacher-Education.pdf>.

References

Avgustevich, I.I. (1990), *Sel'skieuchebnovospitatel'nye komplekсы (organizatsionno-pedagogicheskie osnovy dejatel'nosti)*. [Rural educational complexes (organizational-pedagogical bases of activity)], Belgorod, Russia.

Rudneva, N.I. and Kamyshanchenko, N.V. (2001), *Belgorodskij gosudarstvennyj universitet (1996-2001 gg.)* [Belgorod State University], Belgorod, BelGU, Russia.

Eroshenkova, E.I. and Eroshenkov, N.V. (2016), *Nauchno-pedagogicheskaja shkola profesora I.F. Isaeva "Professional'no-pedagogicheskaja kul'tura"* [Scientific and pedagogical school of Professor I.F. Isaev "Professional

and pedagogical culture”], Belgorod, Konstanta, Russia.

Ivanova, V.K. (1980), *Nravstvennoe formirovanie podrostanta v pionerskoj organizatsii* [Moral formation of a teenager in a pioneer organization], Tallin, Estonia.

Isaev, I.F. (2004), *Professional'no-pedagogicheskaja kul'tura prepodavatelja* [Professional and pedagogical culture of the teacher], Akademija, Moscow, Russia.

Isaev, I.F. (2016), “Scientific and pedagogical school as a factor of the research potential development of the individual”, *Obrazovanie i obshhestvo*, 4-5, 5-9. (In Russian).

Isaev, I.F. and Shcherbinina, V.M. (2014), *Sel'skie uchebno-vospitatel'nye komplekсы Belgorodchiny: istoriko-pedagogicheskij aspekt (1974-1991 gg.) monografija* [Rural educational complexes of Belgorod region: historical and pedagogical aspect (1974-1991)], GiK, Belgorod, Russia.

Avgustevich, I.I., Ivanova, V.K., Isaev, I.F. and Tonkov, E.V. (2001), *Kafedra pedagogiki: stanovlenie i razvitie* [Department of pedagogy: formation and development], BelGU, Belgorod, Russia.

Poluhin, O.N. (ed.) (2016), *A new stage in the development of the University in 2006-2016*, Belgorod, NIU BelGU, Belgorod, Russia.

Pirogov N.I. (1985), *Izbrannye pedagogicheskie sochinenija* [Selecta pedagogy], Moscow, Russia.

Avgustevich, I.I. (1970), *Posobie po vospitatel'noj rabote v shkole*, [Manual for the students on the education at school], in Ivanova, V.K. (ed), Belgorod, Russia.

Isaev, I.F. (ed.) (2017), *Professional'no-pedagogicheskaja kul'tura: opyt proshlogo – vyzovy sovremennosti: materialy VI Mezhdunarodnoj nauch.-prakt. Konferentsii*, [Professional and pedagogical culture: experience of the past – challenges of the present: materials of the VI International conference], BelGU; «GiK», Belgorod, Russia.

Isaev, I.F. (ed.) (2019), *Professional'no-pedagogicheskaja kul'tura uchitelja i prepodavatelja: sbornik materialov VII Mezhdunarodnoj nauch.-prakt. Konferentsii*, [Professional and pedagogical culture of the school and university teachers: proceedings of the VII International conference], BelGU; «GiK», Belgorod, Russia.

Tarasenko, N.G. (1999), *Gumanisticheskaja pedagogika Marii Montessori* [Maria Montessori Humanistic pedagogy], BelGU, Belgorod, Russia.

Tonkov, E.V. (1983), *Upravlenie processom нравstvennogo vospitanija starshih shkol'nikov* [Managing the process of moral education of senior schoolchildren], Cheljabinsk, Russia.

Shhetinin, M.P. *Objat' neobitatnoe: Zapiski pedagoga* [Embrace the immensity: Notes of the teacher.], Pedagogika, Moscow, Russia.

Guilfoyle L. et al. (2020), The “tipping point” for educational research: The role of pre-service science teachers’ epistemic beliefs in evaluating the professional utility of educational research. *Teaching and Teacher Education*. 90. 103033.

Healey, M. (2015), Linking research and teaching to benefit student learning. *Journal of Geography in Higher Education*, 29 (2), 183-201.

Lamanauskas V., Augienė D. (2015), Development of Scientific Research Activity in University: A Position of the Experts. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*. 167. 131-140.

Ploger W. et al. (2019), Development of trainee teachers' analytical competence in their induction phase. A longitudinal study comparing science and nonscience teachers. *Teaching and Teacher Education*. 85. 215-225.

Tatto, M.T. (2013), The role of research in international policy and practice in teacher education. The role of research on in teacher education: Findings from the BERA-RSA Inquiry. Retrieved from British Education Research Association website: <https://www.bera.ac.uk/wp-content/uploads/2014/02/BERA-Paper-2-International-Policy-and-Practice-in-Teacher-Education.pdf>.

Информация о конфликте интересов: автор не имеет конфликта интересов для декларации.

Conflicts of Interest: the author has no conflict of interests to declare.

Данные автора:

Исаев Илья Федорович, доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры педагогики, Белгородский государственный национальный исследовательский университет. ORCID: 0000-0003-3520-9552.

About the author:

Ilya F. Isaev, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Professor of the Department of Pedagogy, Belgorod State National Research University. ORCID: 0000-0003-3520-9552.

УДК 378.1

DOI: 10.18413/2313-8971-2020-6-2-0-2

Гордиенко Т.П.,¹
Безусова Г.А.^{2*}

**Критериальное оценивание деятельности
научно-педагогических работников**

- ¹) Крымский инженерно-педагогический университет имени Февзи Якубова,
переулок Учебный 8, г. Симферополь, 295015, Россия
- ²) Пермский государственный национальный исследовательский университет,
ул. Букирева, 15, г. Пермь, 614990, Россия
tabezusova@gmail.com*

*Статья поступила 11 февраля 2020; принята 09 июня 2020;
опубликована 30 июня 2020*

Аннотация. В научной дискуссии вопросам оценки деятельности научно-педагогических работников сферы высшего образования, качества деятельности преподавателя уделяется большое внимание. Под критериальным оцениванием понимается технология определения профессиональных достижений научно-педагогических работников посредством их сопоставления с признаками, по которым оценивается качество деятельности преподавателя. Цель: охарактеризовать особенности проведения критериального оценивания деятельности педагогов в организациях высшего образования. Изучена и теоретически обоснована необходимость проведения оценочной деятельности педагогов; выявлены принципы и формы критериального оценивания (рейтинговая технология, модель применения эффективных контрактов); разработаны рекомендации по отбору показателей в проведении критериального оценивания деятельности педагогов. Материалы и методы: теоретические (анализ научно-методической литературы, изучение опыта высших образовательных учреждений), эмпирические (наблюдение). Критериальная основа оценки профессиональных достижений преподавателя организации высшего образования зафиксирована в профессиональном стандарте «Педагог профессионального обучения, профессионального образования и дополнительного профессионального образования». Основными принципами критериального оценивания научно-педагогических работников являются: принцип дескриптивности (соответствие текущему этапу развития системы образования), принцип взаимосвязи и взаимовлияния различных видов деятельности, принцип сравнения и сопоставления деятельности педагогов и др. К функциям критериального оценивания относятся: диагностическая, контролирующая, мотивационная. В статье приводятся примеры показателей критериального оценивания научной работы преподавателей вуза. Представлены результаты функционирования системы эффективных контрактов на примере структурного подразделения университета. Для определения качества деятельности преподавателя нужно комплексно оценивать все виды осуществляемого им труда: научно-исследовательская работа, учебная работа, воспитательная работа, организационно-методическая, профессиональные компетенции. Показатели такого оценивания необходимо делить на обязательные (основание для заключения нового трудового договора), необязательные (основание для материального стимулирования).

Ключевые слова: критериальное оценивание; оценивание педагогов; эффективный контракт; рейтинговая система оценивания.

Информация для цитирования: Гордиенко Т.П., Безусова Т.А. Критериальное оценивание деятельности научно-педагогических работников // Научный результат. Педагогика и психология образования. 2020. Т.6. №2. С. 14-25. DOI: 10.18413/2313-8971-2020-6-2-0-2.

Т.П. Gordienko¹
Т.А. Bezusova^{2*}

Criteria assessment of teaching staff performance

¹⁾ Fevzi Yakubov Crimean Engineering-Pedagogical University,
8, Uchebny Ln., Simferopol, 295015, Russia

²⁾ Perm State University
15, Bukirev, Str., Perm, 614990, Russia
tabezusova@gmail.com*

*Received on February 11, 2020; accepted on 09 June, 2020;
published on June 30, 2020*

Annotation. The article is devoted to the problem of assessing the activities of scientific and pedagogical workers in higher education and professional qualities of teachers. The scientific literature is analyzed from the perspective of studying the criteria-based assessment issues in the education system. In a broad sense, criterion assessment refers to the technology for determining the professional achievements of scientific and pedagogical workers by comparing them with the signs by which the quality of the teacher's activities is evaluated. To characterize the features of the criteria-based assessment of teachers' performance in higher education organizations. The authors study and theoretically substantiate the need for assessment activities of teachers; reveal the principles and forms of criteria-based assessment (rating technology, a model for applying effective contracts); provide recommendations on the selection of indicators in the criteria-based assessment of educators. Materials and methods: theoretical (analysis of scientific and methodological literature, study of the experience of higher educational institutions), empirical (observation). The criterion basis for assessing the professional achievements of a teacher in higher education is recorded in the professional standard "Teacher of vocational training, vocational education and additional professional education". The main principles of the criteria-based assessment of scientific and pedagogical workers are: the principle of descriptiveness (compliance with the current stage of development of the education system), the principle of interconnection and mutual influence of various types of activity, the principle of comparison and juxtaposition of the activities of teachers. The functions of criteria-based assessment include: diagnostic, controlling, motivational. The article provides examples of indicators of criteria-based assessment of the scientific work of university teachers. The results of the functioning of the system of effective contracts are presented on the example of the structural unit of the university. To determine the quality of the teacher's activities, it is necessary to comprehensively evaluate all types of work carried out by him: research work, academic work, educational work, organizational and methodological, professional competen-

cies. The indicators of such an assessment must be divided into mandatory (the basis for concluding a new labor contract), optional (basis for material incentives).

Keywords: criteria-based assessment; teacher assessment; effective contract; rating system of assessment.

Information for citation: Gordienko T.P., Bezusova T.A. (2020), "Criteria assessment of teaching staff performance", Research Result. Pedagogy and Psychology of Education, 6 (2), 14-25, DOI: 10.18413/2313-8971-2020-6-2-0-2.

Введение (Introduction). Уровень профессионализма педагогического коллектива – это ключевой фактор, обеспечивающий качественное предоставление услуг образовательной организацией. Невозможно оценить качество деятельности преподавателя, ориентируясь на отдельные формальные характеристики: наличие ученой степени, звания, доля ставки учебной нагрузки. **Цель статьи** состоит в изучении особенностей проведения критериального оценивания деятельности педагогов в организациях высшего образования. Задачи исследования: изучить и теоретически обосновать необходимость проведения оценочной деятельности педагогов; выявить принципы и определить формы критериального оценивания (рейтинговая технология, модель применения эффективных контрактов); разработать рекомендации по отбору показателей в проведении критериального оценивания деятельности педагогов.

Теоретическая основа (Theoretical basis). Проблема поиска средств и методов оценивания профессиональной деятельности педагогов образовательных организаций не является новой. Например, в докторской диссертации Матвиевской Е.Г. (Матвиевская, 2009) разработана концепция формирования культуры оценочной деятельности педагога в системе повышения квалификации. Серьезная работа по разработке теоретических и методологических основ формирования компетентности преподавателей в области внутривузовского оценивания качества образовательного процесса проведена в докторской диссертации Беловой С.Н. (Белова, 2017). В диссертациях на соискание ученой степени кандидата педагогических наук (Анохина, 2005; Каразеева, 2010) представлены различные подходы к

оцениванию деятельности преподавателей образовательных организаций высшего образования (ООВО). В исследовании Анохиной С.Ю. (Анохина, 2005) представлена авторская модель оценивания, описаны процедура и показатели оценивания педагогической деятельности научно-педагогических работников (НПР) высшего образования.

Каразеева Ж.В. (Каразеева, 2010), оценивая профессионализм преподавателей вузов, осуществляющих повышение квалификации государственных служащих, использует методы многомерного математического моделирования. Вопрос применения критериального оценивания в роли технологии формирования учебно-познавательной компетентности обучающихся изучен в диссертации Красноборовой А.А. (Красноборова, 2010). В работах Зубкова Е.М., Кривенцовой Е.Э., Гуниной Н.А. (Зубков, 2014; Кривенцова, Гунина, 2016) изучается проблема критериального оценивания обучающихся общеобразовательных учреждений. В статье Александровой Н.М. (Александрова, 2012) приводятся закономерности отбора критериев и показателей, а также рассматриваются принципы критериального оценивания. В зарубежной литературе имеется достаточное количество работ, посвященных оценке качества высшего образования. В исследованиях Романова А. (Romanov, 2020), Isik A. (Isik, 2019), Patterson C.L., Parrott A., Belnap J. (Patterson; Parrott, 2019) представлены модели оценочной деятельности студентов по оценке качества предоставляемых им образовательных услуг, дифференцировано по предметам различных циклов (гуманитарного, естественнонаучного и др.). В статьях декларируется информация о том, что педагоги должны не только владеть конкретным предметным содержанием, но и знать осо-

бенности функционирования мыслительных процессов обучающихся. Поэтому проверка знания преподаваемого предмета наряду со знанием психолого-педагогических особенностей работы в высшей школе должны стать обязательным компонентом для оценки при аттестации педагогических кадров. В зарубежных научных статьях, написанных в образовательном аспекте, все чаще говорится о необходимости целенаправленной вузовской подготовки будущих педагогов к показателям оценивания их деятельности в образовательном учреждении, причем желательно, чтобы будущий педагог как можно раньше начинал свою практическую деятельность. Однако имеются данные эксперимента (Canadas; Luisa Santos-Pastor, 2020), испытуемыми которого стали 487 выпускников 17 испанских университетов, говорящие о том, что нет различий в формировании профессиональных компетенций в зависимости от того, работают ли обучающиеся. В статье (Lopez-de-Arana Prado, Arambuzabala Higuera, 2019) подчеркивается необходимость наличия цифровых инструментов, которые облегчают процессы оценки деятельности педагогов. В статье представлена модель оценивания деятельности педагога самостоятельно путем применения специального «вопросника» (состоящего из 41 вопроса, которые оцениваются по 5-балльной шкале Лайкерта). Авторы описывают опыт применения компьютерного языка Delphi для создания программы обработки результатов исследования.

Несмотря на достаточное количество работ в исследуемой области, считаем, что особенности критериального оценивания деятельности в организациях высшего образования в них обоснованы недостаточно. В связи с этим определим методы и опишем ход и результаты своего исследования.

Материалы и методы (Methodology and methods). Методы исследования: теоретические (анализ, синтез, сравнение, анализ научно-методической литературы, элементы метода знаковой ретроспекции – сопоставление данных по за прошлые годы, изучение опыта высших учебных заведений: Соликамский государственный педагогический институт (СГПИ) – филиал Пермского государственного национального исследовательского университета (ПГНИУ), Крымский инженерно-педагогический университет имени Февзи Якубова (КИПУ имени Февзи Якубова)), эмпирические (наблюдение, изучение и обобщение передового педагогического опыта, естественный эксперимент). Констатирующий эксперимент проводился на базе СГПИ филиала ПГНИУ (кафедра педагогики и психологии) в рамках образовательного процесса для выявления результативности системного эффективного стимулирования.

Под критериальным оцениванием будем понимать процесс, основанный на сравнении достижений испытуемых с четко определенными критериями. Основные принципы критериального оценивания представлены в табл. 1.

Таблица 1

Основные принципы критериального оценивания

Table 1

The main principles of criteria-based assessment

	Название принципа	Характеристика содержания
1	принцип неполноты информации	информация, полученная в ходе оценки педагога, недостаточна для априорного суждения о качестве его работы, это связано с исключительной сложностью контроля всех сторон деятельности («...построенная интеграцией система не может быть идеализирована на какой-то период ее жизни... что часто связано со скрытыми психологическими и физиологическими явлениями в системе отношений «человек-человек»»)

		(Кривенцова, 2016: 4))
2	принцип взаимосвязи и взаимовлияния индивидуальных, личностных и профессиональных качеств педагога	оценивание включает в себя качества, необходимые для осуществления профессиональных видов деятельности, психические состояния и свойства личности педагога (например, уровень профессионального выгорания, самоконтроль в общении, выявление коммуникативных и организаторских способностей, профессиональная самостоятельность, мобильность, способность к профессиональному росту, ответственность за качество труда)
3	принцип сравнения и сопоставления деятельности педагогов	показатели оценивания должны быть идентичными для всех преподавателей, находящихся на сходных должностях
4	принцип дескриптивности	соответствие текущему этапу развития системы образования, нормативно-правовой документации, требованиям профессиональных стандартов (уровень квалификации, обобщенная трудовая функция, трудовые действия и др.)
5	принцип систематичности	наличие концептуальной основы оценивания (целостность, иерархичность показателей, структуризация – показатели выступают как элементы системы в рамках конкретной организационной структуры)
6	принцип всесторонней оценки	экспертная оценка со стороны руководителя и потребителей образовательных услуг (например, средний бал оценивания обучающимися деятельности педагога после освоения курируемой педагогом дисциплины)

Помимо этого основными требованиями к отбору показателей оценивания педагогов высшей школы являются: учет тяжести напряженности работы (степень физической нагрузки, темп работы, плотность рабочего дня, интеллектуальное напряжение); оценка реализации взаимосвязи между должностными требованиями научно-педагогических работников, их квалификациями, профессиональными стандартами, образовательными стандартами, результатом образования в организациях высшего образования; учет психологических составляющих профессиональной деятельности (когнитивные, регулятивные и коммуникативные процессы); учет способностей педагога как фактора профессионального развития.

Исаева Т.Е., Тимошек И.Н. в методических рекомендациях по комплексной оценке деятельности преподавателя высшей шко-

лы предлагают оценивать совокупность профессиональных педагогических компетенций по трем направлениям: 1) организационно-методические аспекты проведения занятий; 2) уровень развития коммуникативной культуры (в ее устной и письменной формах); 3) наличие профессионально значимых черт личности, обеспечивающих эффективность поведенческой стороны деятельности преподавателя и его взаимоотношений со студентами (Исаева, Тимошек, 2003).

Указанными исследователями профессиональные педагогические компетенции рассматриваются как морально-этические установки, которые управляются и совершенствуются под воздействием сознания педагога. К ним относятся следующие компетенции: ценностно-смысловая компетенция, социально-организационная компетенция, предметная компетенция, коммуника-

тивная компетенция, информационно-исследовательская компетенция, совокупность профессионально значимых качеств, общекультурная компетенция, рефлексаторная компетенция личностного совершенствования (Исаева, Тимошек, 2003).

С учетом введения профессиональных стандартов при оценивании деятельности педагогов очень важно учитывать трудовые функции, которые должны выполнять преподаватели в соответствии с уровнем своей профессиональной квалификации, например, для педагогов-доцентов основной трудовой функцией является: «Преподавание учебных курсов, дисциплин (модулей) по программам бакалавриата, специалитета, магистратуры и (или) дополнительной профессиональной переподготовки (ДПП)» (Шифр: I/01.7)¹.

Педагог профессионального обучения, профессионального образования и дополнительного профессионального образования,). Данная трудовая функция раскрывается в выполнении трудовых действий:

- проведение учебных занятий по программам бакалавриата, специалитета, магистратуры и (или) дополнительной профессиональной переподготовки (ДПП);
- организация самостоятельной работы обучающихся по программам бакалавриата, специалитета, магистратуры и ДПП;
- контроль и оценка освоения обучающимися учебных курсов, дисциплин (модулей) программ бакалавриата, специалитета, магистратуры и (или) ДПП, в том числе в процессе промежуточной аттестации (самостоятельно и (или) в составе комиссии)².

Научные результаты и дискуссия (Research Results and Discussion). На основе проведенного исследования рассмотрим несколько видов оценивания профессиональной деятельности научно-педагогических работников организаций высшего

образования. Начнем с рейтинговой технологии оценивания, которая, как известно, является принципиально важным элементом внутривузовской системы управления качеством. Различные системы рейтинговых оценок деятельности преподавателей разработаны и внедрены в большинстве российских организаций высшего образования. Каждый вуз имеет свою собственную, уникальную систему показателей. Оценивание научно-педагогических работников (НПР) в ООВО можно осуществлять с позиции научной работы, учебной, воспитательной работы и организационно-методической работы.

В Крымском инженерно-педагогическом университете имени Февзи Якубова (КИПУ имени Февзи Якубова) для оценивания научной деятельности научно-педагогических работников (НПР) проректором по научной и инновационной деятельности Гордиенко Т.П. была разработана, и совместно с Центром информационных технологий университета введена в действие электронно-информационная система (ЭИС).

Балльно-рейтинговая система оценивания деятельности научно-педагогических работников (НПР) КИПУ состоит из трех видов деятельности: научно-исследовательская, общественная и научное руководство студентами. Представим некоторые показатели балльно-рейтинговой системы оценивания деятельности НПР КИПУ: защита диссертации; издание научной монографии; издание учебного и/или учебно-методического пособия; издание научной монографии; подготовка программных продуктов (электронных учебников); издание учебников средней школы, публикация в научном издании, индексируемом в базах данных Web Of Science, Scopus; публикация в научном издании, входящем в список ВАК; публикация в издании, входящем в РИНЦ; публикации в сборниках научных конференций; редактирование книг; рецензирование докторской диссертации и др. Система оценивания в КИПУ включает регистрацию в личном кабинете и хранение

¹Педагог профессионального обучения, профессионального образования и дополнительного профессионального образования. Режим доступа: <http://www.fgosvo.ru/news/21/1344> (дата обращения: 12.12.2019).

² Там же

научных достижений каждого работника университета. Преподаватель лично вносит свои данные в систему. Заведующий кафедрой по этим данным готовит годовой отчет, декан может просматривать научные достижения любого сотрудника факультета, а проректора – всех научно-педагогических работников университета.

Более совершенным средством критериального оценивания можно считать систему эффективных контрактов. В таком оценивании доминирующей является мотивационная функция. С одной стороны, количественные показатели, полученные по итогам отчетного периода, служат средством для материального стимулирования сотрудника, а с другой – основанием для принятия решения о согласии (или отказе) в заключении с ним трудового договора. Оценивание по эффективным контрактам предполагает наличие двух видов показателей: обязательные и дополнительные. Обязательные коррелируют с должностной инструкцией педагога и учитывают требования профессиональных стандартов. Необязательные показатели дают руководству ООВО основание для материального стимулирования сотрудников. Примеры обязательных показателей (успеваемость обучающихся по итогам промежуточной аттестации, средний балл отзывов студентов о прочитанной дисциплине, публикация статьи в журнале, индексируемом в базах данных SCOPUS или Web of Science). Примеры необязательных показателей (руководство НИР обучающихся, ставших победителями (1-3 места) научных конкурсов, олимпиад,

выставок межрегионального, всероссийского и международного уровней, чел.; руководство НИР аспиранта/соискателя, успешно защитившего диссертацию на соискание ученой степени кандидата наук, чел.). Примеры показателей групп деятельности взяты из эффективных контрактов, используемых для оценки работы НПП в Пермском государственном научном исследовательском университете (ПГНИУ). Опыт внедрения эффективного оценивания деятельности преподавателей через показатели группы учебной и учебно-методической работы, группы научно-исследовательской работы и группы профессиональных компетенций говорит об эффективном стимулировании деятельности научно-педагогических работников. Приведем данные, показанные в результате оценки НПП кафедры педагогики и психологии Соликамского государственного педагогического института (филиал) ПГНИУ в динамике за два учебных года (табл. 2, табл. 3). Пример приведен на основании отчетов по научно-исследовательской работе (НИР) кафедры педагогики и психологии.

Приведенные данные говорят о том, что оценивание через показатели контрактов, как вид критериального оценивания очень эффективен и является действенным средством стимулирования мотивации сотрудников. На данный момент результаты эффективных контрактов не являлись причиной отказа в заключении трудового договора с позиции обязательных показателей, выполнение которых связано с реализацией требований профессионального стандарта.

Таблица 2

Отчет по научно-исследовательской работе кафедры педагогики и психологии (2018 г.)
 Table 2
Report on the research work of the Department of Pedagogy and Psychology (2018)

ФИО	Учеб. пособия		Монографии		Статьи в изданиях Scopus или WoS	Статьи в журналах			Сборники конференций или научных трудов (не входит в показатели ЭК)				Цитирования без самоцитирования (публикаций за 5 лет)	
	без ISBN	с ISBN	авторская	коллективная		В междунар. базах, исключая Scopus или WoS	ВАК, исключая ст. 7	РИНЦ, исключая ст. 7 и 8	Международные за рубежом (в РИНЦ, исключая 6-9)	Международные в России (в РИНЦ, исключая 6-9)	Всероссийские (в РИНЦ, исключая 6-9)	Региональные (в РИНЦ, исключая 6-9)	Scopus или WoS	РИНЦ без учета ст. 14
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15
сотрудник 1					0,4		3,5	10		2				2
сотрудник 2								4		1				0
сотрудник 3				0,15	1		2	8		1	1			1
сотрудник 4							1	4		2				1
сотрудник 5								2		1				0
сотрудник 6										0,5				0
сотрудник 7								6						
сотрудник 8							1			1				0
сотрудник 9							1	1		1				
сотрудник 10											1			
сотрудник 11							0,5							
ИТОГО	0	0	0	0,15	1,4	0	9	35	0	7,5	2	0	0	4

Таблица 3
Отчет по научно-исследовательской работе кафедры педагогики и психологии (2019 г.)
 Table 3

Report on the research work of the Department of Pedagogy and Psychology (2019)

ФИО	Защита, экспертиза и др.	Учеб. пособия с ISBN	Монографии		Scopus или WoS или Scopus хвильки в статье	Статьи в журналах			Сборники конференций или научных трудов				Цитирования без самоцитирования (публикаций за 5 лет)		Повышение квалификации	НИРС (дипломы победителей)	Зарабатывание денег на НИР
			авторская	коллективная		В междунар. базах, исключая Scopus или WoS	ВАК, исключая ст. 7	РИНЦ, исключая ст. 7 и 8	Международные за рубежом (в РИНЦ, исключая 6-9)	Международные в России (в РИНЦ, исключая 6-9)	Всероссийские (в РИНЦ, исключая 6-9)	Региональные (в РИНЦ, исключая 6-9)	Scopus или WoS	РИНЦ без учета ст. 14 2018 г.			
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18
сотрудник 1		0,5			0,45		1	2	2	1	1					2	0,3 млн.
сотрудник 2		1-			0,2		1	4			1				1		
сотрудник 3					0,2			1			3						
сотрудник 4								4			1						
сотрудник 5		1-			1			2			1				1	3	
сотрудник 6								1									
сотрудник 7					0,2			6			1					1	
сотрудник 8		1						2									
сотрудник 9							1				1						
сотрудник 10		1															
сотрудник 11								1									
ИТОГО	0	2,5	0	0	2,05	0	3	23	2	1	9	0	0	0	2	6	0,3 млн.

Анализируя данные табл. 3 и 4, заметим, что числовые показатели за второй отчетный период выше. Кроме того, появляются призовые студенческие места в научно-практических конкурсах (региональных, всероссийских), а также финансовый прирост денежных средств, полученных сотрудниками за заслуги в области научных достижений.

Заключение (Conclusions). Сложившаяся на сегодня система отечественного образования находится на сложном этапе своего развития. Она, являясь социальным институтом, подстраивается к процессам, происходящим как внутри государства, так и на международном уровне. Все это приводит к необходимости поиска современных подходов для определения основных критериев оценки преподавательской деятельности.

Для определения качества деятельности преподавателя нужно комплексно оценивать все виды осуществляемого им труда: научно-исследовательская работа, учебная работа, воспитательная работа, организационно-методическая, а также профессиональные компетенции. Нормативной основой критериального оценивания должны выступать требования профессионального стандарта «Педагог профессионального обучения, профессионального образования и дополнительного профессионального образования», Закона «Об образовании в РФ», федеральные государственные образовательные стандарты.

При критериальном оценивании необходимо предусматривать два вида показателей: обязательные и необязательные. Обязательные могут служить необходимым условием прохождения преподавателем конкурсного отбора; необязательные – основанием для материального стимулирования сотрудников. Правильно выбранные показатели оценивания при корректном материальном стимулировании могут значительно увеличить эффективность работы научно-педагогических работников организаций высшего образования.

Список литературы

Александрова Н.М. Структура профессиональной деятельности педагога и основания ее оценивания // Человек и образование. 2012. № 3 (32). С. 41-45.

Анохина С.Ю. Организационно-педагогическая система оценивания педагогической деятельности преподавателей вуза: Дис. ... канд. пед. Нижний Новгород, 2005. 146 с.

Белова С.Н. Теоретико-методические основания формирования компетентности преподавателей в области внутривузовского оценивания качества образовательного процесса: Дис. ... докт. пед. наук. М., 2017. 399 с.

Зубкова Е.М. Технология критериального оценивания как средство формирования и оценивания планируемых результатов ФГОС// Профессиональное развитие педагогических и управленческих кадров в Московском мегаполисе. 2014. С. 30-31.

Исаева Т.Е., Тимошек И.Н. Комплексная оценка деятельности преподавателя высшей школы: Методические указания. Ростов на Дону: Рост. гос. ун-т путей сообщения, 2003. 52 с.

Каразеева Ж.В. Оценка профессионализма преподавателей вузов, осуществляющих повышение квалификации государственных служащих: дис. ... канд. пед. наук. Санкт-Петербург. 2010. 197 с.

Красноборова А.А. Критериальное оценивание как технология формирования учебно-познавательной компетентности учащихся: Дис. ... канд. пед. наук. Пермь, 2010. 217 с.

Кривенцова Е.Э., Гунина Н.А. Система критериального оценивания как инструмент измерения качества образования: текущее и итоговое оценивание// Вопросы современной науки и практики. Университет им. В.И. Вернадского. 2016. № 1 (59). С. 159-164.

Матвиевская Е.Г. Формирование культуры оценочной деятельности педагога в системе повышения квалификации: теория, методология, практика: Дис. ... докт. пед. наук. Оренбург. 2009. 429 с.

Романов Е.В. Оценка эффективности деятельности вузов: противоречия и парадоксы. Ч. II. Образование и наука. 2019. 21(10). С. 32-52. <https://doi.org/10.17853/1994-5639-2019-10-32-52>.

Canadas, L., Luisa Santos-Pastor, M., Javier Castejon, Francisco. Physical Education Teachers' Competencies and Assessment in Professional Practice // Apunts Educacion Fisica y Deportes. Vol. 1. № 139. 33-41.

Isik, A. Do Students Feel that they are Assessed Properly? // *Iranian Journal of Language Teaching Research*. Vol. 8. №1. 63-92.

Lopez-de-Arana Prado, Elena; Aramburuza-bala Higuera, Pilar; Opazo Carvajal, Hector. Design and validation of a questionnaire for self-assessment of university service-learning experiences // *Educacion XX1*. Vol. 23. №1. 319-347.

Patterson, Cody L.; Parrott, Amy; Belnap, Jason. Strategies for Assessing Mathematical Knowledge for Teaching in Mathematics Content Courses // *Mathematics Enthusiast*. Vol. 17. №2-3. 807-842.

References

Aleksandrova, N.M. (2012), "The structure of the teacher's professional activity and the basis for its assessment", *Chelovek i obrazovanie*, 3 (32), 41-45. (In Russian).

Anohina, S.Ju. (2005), Organizational and pedagogical system for assessing the pedagogical activity of university teachers, Abstract of Ph.D. dissertation, Novgorod, Russia.

Belova S.N. (2017), Theoretical and methodological foundations of the formation of teachers' competence in the field of intra-university assessment of the quality of the educational process, Abstract of Ph.D. dissertation, Moscow, Russia.

Zubkova, E.M. (2014), "Criteria-based assessment technology as a means of forming and evaluating the planned results of the Federal State Educational Standard", *Professional'noe razvitie pedagogicheskikh i upravlencheskikh kadrov v Moskovskom megapolise*, Moscow, (In Russian).

Isaeva, T.E. and Timoshek, I.N. (2003), *Kompleksnaja otsenka dejatel'nosti prepodavatelja vysshej shkoly* [A comprehensive assessment of the activities of a teacher of higher education], Rostov-on-Don, Russia.

Karazeeva, Zh.V. (2010), Assessment of the professionalism of university teachers engaged in advanced training of civil servants, Abstract of Ph.D. dissertation, Sankt-Petersburg, Russia.

Krasnoborova, A.A. (2010), Criterion assessment as a technology for the formation of educational and cognitive competence of students, Abstract of Ph.D. dissertation, Perm, Russia.

Kriventsova, E.J. and Gunina, N.A. (2016), "The system of criteria-based assessment as an instrument for measuring the quality of education: current and final assessment", *Voprosy sovremennoj nauki i praktiki. Universitetim. V.I. Vernadskogo*, 1 (59), 159-164. (In Russian).

Matvievskaia, E.G. (2009), The formation of the culture of evaluative activities of the teacher in the continuing education system: theory, methodology, practice, Abstract of Ph.D. dissertation, Orenburg, Russia.

Romanov E.V. (2019), "Efficiency assessment of higher education institutions" *Contradictions and paradoxes. Part II. The Education and science journal*. 21(10): 32-52. <https://doi.org/10.17853/1994-5639-2019-10-32-52>. (In Russian).

Canadas, Laura; Luisa Santos-Pastor, Maria; Javier Castejon, Francisco. Physical Education Teachers' Competencies and Assessment in Professional Practice // *Apunts Educacion Fisica y Deportes*, 1 (139), 33-41.

Isik, A. Do "Students Feel that they are Assessed Properly?" *Iranian Journal of Language Teaching Research*, 8 (1), 63-92.

Lopez-de-Arana Prado, Elena; Aramburuza-bala Higuera, Pilar; Opazo Carvajal, Hector. "Design and validation of a questionnaire for self-assessment of university service-learning experiences" *Educacion XX1*, 23 (1), 319-347.

Patterson, Cody L.; Parrott, Amy; Belnap, Jason. "Strategies for Assessing Mathematical Knowledge for Teaching in Mathematics Content Courses" *Mathematics Enthusiast*, 17 (2-3), 807-842.

Информация о конфликте интересов: авторы не имеют конфликта интересов для декларации.
Conflicts of Interest: the authors have no conflict of interest to declare.

Данные авторов:

Гордиенко Татьяна Петровна, доктор педагогических наук, профессор, проректор по научной инновационной деятельности, Крымский инженерно-педагогический университет имени Февзи Якубова. ORCID: 0000-0001-9591-7169.

Безусова Татьяна Алексеевна, кандидат педагогических наук, доцент, заведующий кафедрой педагогики и психологии, Пермский государственный национальный исследовательский университет. ORCID: 0000-0001-8128-9122.

About the authors:

Tatyana P. Gordienko, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Vice-Rector for Scientific Innovation, Fevzi Yakubov Crimean Engineering and Pedagogical University. ORCID: 0000-0001-9591-7169.

Tatyana Al. Bezusova, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Head of Department, Department of Pedagogy and Psychology, Perm State University. ORCID: 0000-0001-8128-9122.

УДК378.147:005.6

DOI: 10.18413/2313-8971-2020-6-2-0-3

S.A. Kucheryavenko*,
S.G. Stenyushkina,
A.N. Nazarova,
B.A. Bondarenko

Quality assessment of university students training

Belgorod State National Research University,
14, Studencheskaya Str., Belgorod, 308007, Russia
Kucheryavenko_s@bsu.edu.ru*

*Received on March 27, 2020; accepted on June 09, 2020;
published on June 30, 2020*

Abstract. Focus on the quality of education is a priority of the state program of the Russian Federation “Development of education” (approved by the RF government decree of December 26, 2017 № 1642). The main activities of the direction “Improving the management of the education system” of this program include measures to implement mechanisms for evaluating and ensuring the quality of education in accordance with state educational standards. Assessment of the quality of education in the universities is determined by the necessity of the competence orientation of the educational process and its content, technology implementation, re-evaluation procedures, technologies and tools to assess the quality of training students within the framework of the competence-oriented educational standards. The article deals with the problem of evaluating the quality of training of students of higher educational institutions. The definition of the concept of quality of education from the point of view of stakeholders is given. The article presents a method for evaluating the formation of learning outcomes based on a two-criteria approach (competence and disciplinary). The main criteria for evaluating the formation of learning outcomes are highlighted. The results of testing the methodology in one of the areas of training are considered. To study the level of competence formation, a scale of assessment of competence formation (the stage of competence formation) is proposed. The results of testing the methodology for evaluating the formed learning results presented in the article can be useful for interested persons who are directly involved in the process of designing, developing and implementing educational programs, as well as in making methodological and managerial decisions aimed at improving the quality of education.

Key words: quality of education; quality of training; level of competence; competence approach; evaluation of residual knowledge; the system of internal evaluation of the quality of education; quality management system; educational organization

Information for citation: Kucheryavenko S.A., Stenyushkina S.G., Nazarova A.N., Bondarenko B.A. (2020), “Quality assessment of university students training”, Research Result. Pedagogy and Psychology of Education, 6 (2), 26-33, DOI: 10.18413/2313-8971-2020-6-2-0-3.

Кучерявенко С.А.*,
Стенюшкина С.Г.,
Назарова А.Н.,
Бондаренко Б.А.

Оценка качества подготовки обучающихся вуза

Белгородский государственный национальный
исследовательский университет,
ул. Студенческая, 14, Белгород, 308007, Россия
Kucheryavenko_s@bsu.edu.ru*

*Статья поступила 27 марта 2020; принята 09 июня 2020;
опубликована 30 июня 2020*

Аннотация. Ориентир на качество образования является приоритетной задачей государственной программы РФ «Развитие образования» (утвержденной постановлением правительства РФ от 26 декабря 2017 года №1642). Среди основных мероприятий направления «Совершенствование управления системой образования» этой программы имеют место мероприятия по реализации механизмов оценки и обеспечения качества образования в соответствии с государственными образовательными стандартами. Оценка качества образования в вузах определяется необходимостью компетентностной ориентации как самого образовательного процесса, так и его содержания, технологий реализации, переориентации оценочных процедур, технологий и средств оценки качества подготовки обучающихся в рамках компетентностно-ориентированных требований образовательных стандартов. В статье рассматривается проблема оценки качества подготовки обучающихся высших учебных заведений. Дается определение понятия качества образования с точки зрения заинтересованных сторон. Представлена методика оценки сформированности результатов обучения, построенная на двухкритериальном подходе (компетентностном и дисциплинарном). Выделены основные критерии оценки сформированности результатов обучения. Рассмотрены результаты апробации методики по одному из направлений подготовки. Для исследования уровня сформированности компетенции предлагается шкала оценки сформированности компетенции (этапа сформированности компетенций). Результаты апробации методики оценки сформированных результатов обучения, представленные в статье, могут быть полезны для заинтересованных лиц, принимающих непосредственное участие в процессе проектирования, разработки и реализации образовательных программ, а также в ходе принятия методических и управленческих решений, направленных на повышение качества образования.

Ключевые слова: качество образования; оценка качества подготовки обучающихся; уровень сформированности компетенций; компетентностный подход; оценка остаточных знаний; система внутренней независимой оценки качества образования; система менеджмента качества; образовательная организация.

Информация для цитирования: Кучерявенко С.А., Стенюшкина С.Г., Назарова А.Н., Бондаренко Б.А. Оценка качества подготовки обучающихся вуза // Научный результат. Педагогика и психология образования. 2020. Т.6. №2. С. 26-33. DOI: 10.18413/2313-8971-2020-6-2-0-3.

Introduction. Currently, the Ministry of Science and Higher Education of the Russian Federation pays special attention to the independent assessment of the quality of education. Obvious on this basis is the expediency of forming a system of independent assessment of the quality of education in higher education institutions of the Russian Federation. The basis for the development is the need for a comprehensive independent assessment of educational activities and training of students, expressed in the degree of their compliance with The Federal State Educational Standards, the requirements of specialized organizations and enterprises, as well as the requirements and needs of an individual or legal entity in whose interests educational activities are carried out, including the degree of achievement of the planned results of the educational program.

One of the components of an internal independent assessment of the quality of training of students is the implementation of measures to control the availability of students' formed learning results in previously studied disciplines (modules)¹.

In this article, **the quality of education** is considered as a complex characteristic of educational activities and training of students, expressing the degree of their compliance with The Federal State Educational Standards, The Federal State Requirements and (or) the needs of an individual or legal entity in whose interests educational activities are carried out, including the degree of achievement of the planned results of the educational program.

The procedure for evaluating the formation of learning outcomes in higher education institutions should be based on the following legislative and legal documents:

– Federal law “On education in the Russian Federation” dated 29.12.2012 No. 273-FL (ed. from 06.04.2020) (article 95 “Independent assessment of the quality of education”);

– Federal State Educational Standards of higher education;

– Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area (ESG);

– Methodological recommendations for the organization and conduct of internal independent assessment of the quality of education in higher education institutions for higher education programs – bachelor's programs, specialty programs and master's programs (letter of the Ministry of Education and Science of the Russian Federation dated 15.02.2018 № 05-436 “On methodological recommendations”);

– University regulations: Regulations on the system of independent assessment of the quality of education, Regulations on the main educational program of higher education, Regulations on the main professional educational program of higher education, Regulations on the Fund of evaluation funds, Regulations on the point-rating system for evaluating the quality of development of basic educational programs, Regulations on the electronic educational and methodological complex of the discipline for the e-learning system, etc.

Main Part. Research analysis. The problem of the quality of education has been the subject of research of many scientists for a long period of time, and yet, a common opinion on the criteria for evaluating the quality of education has not yet been formed among researchers (Tjurikov A.G., Borovinskih O.S., Golubeva K.A., Kunizheva D.A., 2018; Zhuravleva M.M., Nakonechnyh V.N., 2019; Ledovskaja T.V., Solynin N.Je., 2019; Razov P.V., Amiraslanova A.N., 2018; Abdallah K.M., 2019).

Analysis of research results of Russian scientists (V.P. Bepalko, V.P. Simonov, N.V. Pakhareno, I.N. Zolnikov, M.M. Zhuravleva, V.N. Nakonechnyh, T.V. Ledovskaja, N.Je. Solynin, etc.) indicate the presence of different approaches to the evaluation of completeness of learning outcomes, lack of common view on the assessment of competence, lack of scientific and methodological basis of the study of the level of formation of competences, differences in understanding of requirements of The Feder-

¹Guidelines for conducting an independent assessment of the quality of educational activities of organizations engaged in educational activities: letter of the Ministry of Education and Science of the Russian Federation dated 03.04.2015 no. AP-512/02. (In Russian)

al State Educational Standards of Higher Education in terms of evaluation of competences and the insufficient development of technologies for the creation of assessment materials (Aguado, M.L., 2018; Goos, M., Salomons, A., 2017; Karin J. Gerritsen-van Leeuwenkamp, Desirée Joosten-ten Brinke, Liesbeth Kester, 2017; Wang, Dongfang & Sun, Yuting & Jiang, Ting, 2018).

Analysis of foreign studies on the methodology of evaluating learning outcomes (B. Bloom, D. Bock, J. Guilford, S. Thorpe, J. Clifford) indicates the possibility of using multi-level taxonomies (Gerritsen-van Leeuwenkamp, Karin & Brinke, Desirée & Kester, Liesbeth, 2019;); Cechova, Ivana & Neubauer, Jiří & Sedláčik, Marek, 2019; Deng, S, Que, X., 2019).

A common understanding of quality assurance in all countries and among all stakeholders is provided by The Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area (ESG – The European Standards and Guidelines) developed by the European Network for Quality Assurance on direct instructions of the Ministers Conference of European countries education that signed The Bologna Declaration. Russia also signed The Bologna Declaration, which means that, along with other European countries, it has committed itself to building a unified educational space (Flores, M.A., Brown, G., Pereira, D. et al., 2020).

In this regard, these standards and recommendations should be used in higher education institutions as a single reference guide for the formation of systems of external and internal quality assurance in higher education.

Methodology for evaluating the formation of learning outcomes. Assessment of control the presence of students formed learning outcomes of previously studied disciplines (modules) in the part of formation of competences is carried out in the framework of formation in the BSU system of internal evaluation of the quality of education (the basis of methodical recommendations of the Ministry of Science and Higher Education of the Russian Federation).

The purpose of assessing the quality of training of students is to achieve a positive dynamics in the quality of training of students by forming an objective assessment of the results of the development of educational programs implemented by an educational organization. **The main principles** of internal independent quality assessment should include: objectivity, collegiality, independence, and frequency. These principles determine the following **requirements** for the preparation and implementation of measures to control the availability of students' formed learning results in previously studied disciplines (modules):

- a two-criteria approach (competence-based and interdisciplinary);
- conducting the assessment procedure no earlier than 6 months after the completion of the discipline;
- the form of conducting-computer testing, based on evaluation materials for disciplines that form a certain competence;
- when forming the test, the classical model² is used; the test is formed from 30 tasks, each of which corresponds to the chosen competence for the study; the test is given 45 minutes to complete;
- the quality of evaluation materials is confirmed by an expert opinion (review) of a representative of the relevant organization or enterprise;
- disciplines, that form the competence are selected for research at random, taking into account the above requirements. Formation of competence depending on the complexity and duration of skills development may include several stages, if the competence has not yet been formed, the assessment is made at the stage of competence formation;

² The classical model is characterized by the following criteria. There are n jobs in a particular field of knowledge, several knowledge areas or parts of area of expertise (section, topic, etc.). From this set of tasks is randomly chosen k jobs ($k < n$) which are available to the learner. The trainee selects or enters the correct answer, in their opinion. The result of the response to each task is evaluated as "correct" or "incorrect". The result of testing is the percentage of correct responses of the trainee. The rating depends only on the number of correct answers and does not take into account the complexity of tasks.

- the procedure is organized by an independent Department responsible for managing the quality of educational activities at the University;
- to form objective results, in terms of the completeness of coverage of the elements of the studied population, continuous observation is used (actual participation of at least 80 % of students in the studied field of training /

specialty, taking into account the valid reasons for absence);

- representatives of student self-government bodies, representatives of specialized enterprises and organizations are invited as independent observers of the course of computer testing.

To study the level of competence formation, it is proposed to use the following assessment scale (table 1).

Table 1

Scale of assessment of the formation of learning outcomes

Percentage of correctly completed tasks	Characteristics of competence formation level	The level of competence formation
(90 – 100)	Analytical level. The student has intuitive knowledge, the ability to demonstrate them in non-standard ways, to determine the properties, belonging and relationship of the studied objects, their advantages and disadvantages.	Advanced
(70 – 90)	System level. The student has clear and systematic knowledge and ideas, is able to successfully and systematically apply knowledge, skills, and abilities.	Profound
(50 – 70)	Reproductive level. The student has an idea of the content of the studied object, has the ability to reproduce their knowledge orally, in writing or in demonstrated actions on a sample, according to instructions.	Threshold
(0 – 50)	The level of orientation, spatial representations. Reflection of either a complete lack of knowledge, skills, or the presence of the student's fragmentary knowledge of the main educational material	Low

The threshold value (the minimum acceptable percentage) when evaluating whether students have formed learning outcomes in previously studied disciplines (modules) in terms of competence formation is defined as 50 %.

Results of the method testing. The summary results of the diagnostic study of the formation of learning outcomes in the framework of determining the level of competence formation based on the proposed methodology

are reflected in the analytical table 2, presented below.

This fragment of the study presents the results of assessing the level of formation of General Cultural Competence-2 (further GCC-2) in the field of training 38.03.01 Economics. 14 students of the 3rd year of the training direction 38.03.01 Economics took part in the diagnostic testing. The results of the study sample are checked for reliability, validity, representativeness, and reliability requirements and can be applied to the entire general population.

Table 2

Assessment results of the level of GCC-2 formation in the field of training 38.03.01 Economics

№	The level of competence formation	Indicator of the level of competence formation, (%)	Number of students (respondents), (pers.)	Percentage of respondents, (%)
1	Advanced	(90 – 100)	11	78,6
2	Profound	(70 – 90)	3	21,4
3	Threshold	(50 – 70)	0	0,0
4	Low	(0 – 50)	0	0,0

The obtained results of diagnostic testing allow to conclude that most of the students who took part in the testing have an advanced level of competence formation. The percentage of students who showed the level of competence formation below the threshold value (0-50) was 0 %, which demonstrates the formation of competence in students of the training direction 38.03.01 Economics.

Conclusions. Testing of the method allows to make a number of generalizing conclusions and recommendations. Assessment of the level of formation of learning outcomes makes it possible to determine the level of implementation of educational programs by the University. Assessment of the trajectory of competence formation allows to conclude that the main principle of phasing in the formation of competencies (increasing complexity from basic knowledge to advanced level) is observed. The analysis of the structure and content of educational programs in terms of curricula in the field of training/ specialties and the matrix of competence formation in the disciplines of the curriculum allows to determine the areas of possible improvements.

The matrix of competence formation is a key element of the main professional educational program, which allows to clearly reflect the formation of competencies within the disciplines of the curriculum. Based on it, lining up the passport of competencies, competence maps disciplines and evaluation funds, as well as the evaluation of competence and as a consequence the quality and the level of development of the basic professional educational program. During the design trajectory of competence formation should note: the basic approach

of the pedagogical design in the formation of educational outcomes (the result is a tool – the content); developed evaluation funds (evaluation materials) in the discipline should be structured (to correlate with the theme of sections of discipline code controlled competencies and indicators). This will help to more correctly prepare tasks for assessing the formation of competencies.

An important condition that precedes the procedure for assessing the formation of competencies is the quality control of test tasks in the e-learning system used. However, during testing, it is advisable to record the facts of students' complaints about the presence of errors/typos in the proposed tasks: technical errors (incorrect display of test tasks, drawings, formulas, etc.); incorrect wording of questions, suggesting ambiguous answers; the absence of specific rules for filling in answers in the open form before the task; the absence of all possible variants of correct answers in questions such as "Short answer" / "Missing word". As part of the determination of opportunities to improve assessment tools created by University teachers and placed in the e-learning system, it is recommended to cross-check test tasks by teachers at the Department level, form a database of test tasks from tasks of different types, varying degrees of complexity, use competence-oriented tasks (cases, creative tasks, project tasks).

In terms of strengthening the interaction of the Institute with specialized enterprises and organizations on improving the educational process for the formation of the most objective assessment of training results, it is recommended to conduct an examination of evaluation tools with the involvement of representatives of

specialized enterprises and organizations. The form of confirmation of passing the examination can be the receipt of a review.

To increase the motivation of students to successfully master educational programs, it is recommended to use the developed evaluation materials as part of the current and intermediate control, as an element of the point-rating system, as well as self-control of students during the semester.

Testing of the methodology for assessing the formation of competence based on a disciplinary approach has shown that it can be used to assess the formation of learning results in determining the level of competence formation. Nevertheless, it is necessary to move from the classical model of forming evaluation materials used in the research to the use of more advanced models, for example, to adaptive testing. Since the testing revealed the shortcomings of the classical model of forming the final test, namely, due to a random selection of questions, it is impossible to determine in advance what tasks of complexity will be formed for the student. When using the classic model, a combination of easy tasks for one student and difficult tasks for another student is possible. Therefore, the result depends only on the number of correct answers and does not take into account the complexity of tasks, which has low reliability, since the lack of consideration of task parameters often makes it impossible to objectively assess the student's knowledge.

At the moment, the proposed method for evaluating the formation of learning outcomes has been finalized by the areas of improvement identified during the study and is at the stage of re-testing.

References

Abdallah K.M. (2019), "Actual problems of evaluating the quality of education in higher education", *Young scientist*, №17, 203-204. (In Russian)

Aguado, M.L. (2018), "Quality assessment of university degrees. Difficulties perceived from the quality assurance systems", *Education XXI*, 21, 263-284.

Cechova, Ivana, Neubauer, Jiří and Sedláčik, Marek, (2019), "Tracking the University Student Success: Statistical Quality Assessment", *Journal*

on Efficiency and Responsibility in Education and Science, 12, 12-25.

Deng, S. and Que, X. (2019), "Research on the teaching assessment of students of science and engineering teachers in a university", *Comput. Appl. Eng. Educ.* 27: 5-12, available at: <https://doi.org/10.1002/cae.22051> (Accessed 28 March 2020).

Flores, M.A., Brown, G., Pereira, D. et al. (2020), "Portuguese university students' conceptions of assessment: taking responsibility for achievement", *High Educ.* 79, 377-394, available at: <https://doi.org/10.1007/s10734-019-00415-2> (Accessed 26 March 2020).

Gerritsen-van Leeuwenkamp, Karin & Brinke, Desirée & Kester, Liesbeth. (2019), "Students' perceptions of assessment quality related to their learning approaches and learning outcomes", *Studies in Educational Evaluation*, 63, 72-82.

Goos, M. and Salomons, A. (2017), "Measuring teaching quality in higher education: assessing selection bias in course evaluations". *Res. High Educ.*, 58, 341-364, available at: <https://doi.org/10.1007/s11162-016-9429-8> (Accessed 28 March 2020).

Guidelines for conducting an independent assessment of the quality of educational activities of organizations engaged in educational activities: letter of the Ministry of Education and Science of the Russian Federation dated 03.04.2015 no. AP-512/02. (In Russian).

Gerritsen-van Leeuwenkamp, K. J., Joosten-ten Brinke, D., and Kester, L. (2019), "Taking Stock of Initiatives to Improve Learning Quality in American Higher Education Through Assessment", *Higher Education Policy*, 32, 577-595.

Gerritsen-van Leeuwenkamp, K. J., Joosten-ten Brinke, D., and Kester, L. (2017), "Assessment quality in tertiary education: An integrative literature review", *Studies in Educational Evaluation*, 55, 94-116.

Ledovskaja T.V. and Solynin N.Je. (2019), "Main approaches to assessing the results of students' development of basic educational programs", *Yaroslavl pedagogical Bulletin*, №1 (106), 49-55. (In Russian)

Liu, Shuiyun (2016), "Quality Assessment and University Change in China", *Higher Education in Asia: Quality, Excellence and Governance*, available at: https://doi.org/10.1007/978-981-10-0789-7_7 (Accessed 26 March 2020)

Razov P.V. and Amiraslanova A.N. (2018), "Assessment of the quality and demand for educa-

tional services of higher educational institutions, taking into account the opinion of consumers”, *Vlast*, №9, 162-167. (In Russian)

Tjurikov A.G., Borovinskih O.S., Golubeva K.A. and Kunizheva D.A. (2018), “Formation of a system of internal and external independent assessment of the quality of educational services at the University”, *Vlast*, №9, 147-152. (In Russian)

Wang, Dongfang & Sun, Yuting & Jiang, Ting. (2018), “The Assessment of Higher Education Quality from the Perspective of Students through a Case Study Analysis”, *Frontiers of Education in China*. 13. 267-287.

Zhuravleva M.M., Nakonechnyh V.N. (2019), “Scientific and methodological approaches to the formation of professional competence of students in higher education”, *Pedagogical image*, № 2 (43), 227-239. (In Russian)

Информация о конфликте интересов: автор не имеет конфликта интересов для декларации.

Conflicts of Interest: the author has no conflict of interests to declare.

Данные авторов:

Кучерявенко Светлана Алексеевна, директор центра менеджмента качества; доцент, доцент кафедры инновационной экономики и финансов; кандидат экономических наук, Белгородский государственный национальный исследовательский университет. ORCID: 0000-0002-3642-2948

Стенюшкина Светлана Геннадьевна, специалист по менеджменту качества центра менеджмента качества, кандидат социологических наук,

Белгородский государственный национальный исследовательский университет. ORCID: 0000-0001-8322-6424.

Назарова Анастасия Николаевна, начальник отдела системы менеджмента качества центра менеджмента качества; старший преподаватель кафедры инновационной экономики и финансов, Белгородский государственный национальный исследовательский университет. ORCID: 0000-0001-7578-5461.

Бондаренко Байрамкиз Агабалайевна, начальник отдела качества образования центра менеджмента качества, Белгородский государственный национальный исследовательский университет. ORCID: 0000-0002-9683-4725.

About the authors:

Svetlana Al. Kucheryavenko, Director of the Center for Quality Management, Associate Professor, Associate Professor of the Department of Innovative Economics and Finance, Candidate of Economic Sciences, Belgorod State National Research University. ORCID: 0000-0002-3642-2948.

Svetlana G. Stenyushkina, Specialist in Quality Management, Center for Quality Management, Candidate of Sociological Sciences, Belgorod State National Research University. ORCID: 0000-0001-8322-6424.

Anastasia N. Nazarova, Head of the Department of Quality Management System, Center for Quality Management, Senior Lecturer of the Department of Innovative Economics and Finance, Belgorod State National Research University. ORCID: 0000-0001-7578-5461.

Bayramkiz A. Bondarenko, Head of the Department of Education Quality, Center for Quality Management, Belgorod State National Research University. ORCID: 0000-0002-9683-4725.

УДК 378.147

DOI: 10.18413/2313-8971-2020-6-2-0-4

Коннова З.И.,
Семенова Г.В.*

Обучение иностранному языку студентов-медиков в рамках технологии виртуальной реальности

Тульский государственный университет,
пр-т Ленина, 92, г. Тула, 300012, Россия
galinasem27.03@mail.ru*

*Статья поступила 29 апреля 2020; принята 09 июня 2020;
опубликована 30 июня 2020*

Аннотация. Обучение иностранному языку для специальных целей в рамках технологии виртуальной реальности имеет безусловные преимущества по сравнению с традиционными формами обучения. Указываются потенциальные возможности виртуальной реальности как идеальной образовательной среды. Актуальность настоящего исследования обусловлена потребностью в оптимизации процесса овладения навыками профессионального иноязычного общения современных студентов-медиков путем применения наряду с традиционными технологиями обучения технологии виртуальной реальности. Целью настоящего исследования было изучить и проанализировать применение существующих технологий виртуальной реальности в обучении студентов-медиков и рассмотреть возможность использования при изучении иностранного языка. Из-за наличия недостаточной исследовательской базы, посвященной непосредственно рассмотрению опыта применения технологии виртуальной реальности при обучении иностранному языку студентов-медиков, в работе использовались методы описания, анализа, прогнозирования. В результате выявлено, что в настоящее время существует достаточно много симуляторов, применяемых в медицине, и хотя данные симуляторы не предназначены напрямую для изучения иностранного языка, авторы подчеркивают, что они предоставляют широкие возможности студентам-медикам, погрузившись в виртуальную реальность для отработки профессиональных навыков, параллельно активно развивать профессиональную коммуникативную иноязычную компетенцию. Во время проведения различных манипуляций в виртуальной реальности можно полностью воспроизвести профессиональное общение на иностранном языке, отрабатывая в речи медицинскую терминологию и особенности языкового поведения в аутентичной языковой среде. Сегодня технологию VR можно применять при обучении студентов-медиков иностранному языку в вузе. Данные технологии новы, и существует много препятствий для их применения в вузах России, однако виртуальная реальность – это один из перспективных способов преподавания и изучения иностранного языка студентами поколения Z.

Ключевые слова: виртуальная реальность, технология VR, профессиональная направленность обучения, симуляция реальных условий, аутентичная языковая среда.

Информация для цитирования: Коннова З.И., Семенова Г.В. Обучение иностранному языку студентов-медиков в рамках технологии виртуальной реальности // Научный результат. Педагогика и психология образования. 2020. Т.6. №2. С. 34-41. DOI: 10.18413/2313-8971-2020-6-2-0-4.

Z.I. Konnova,
G.V. Semenova*

**Teaching foreign language to medical students in the framework
of virtual reality technology**

Tula State University,
92, Lenin Av., Tula, 300012, Russia
galinasem27.03@mail.ru*

*Received on April 29, 2020; accepted on 09 June, 2020;
published on June 30, 2020*

Abstract. The article is devoted to the study of the possibilities of teaching a foreign language for special purposes within the framework of virtual reality technology and its advantages in comparison with traditional forms of education. The potential features of virtual reality as an ideal educational environment are specified. The pertinence of the study stems from the need to optimize the process of mastering the skills of professional foreign language communication of modern medical students by using virtual reality technology along with traditional training technologies. The aim of this study was to study and analyze the use of existing virtual reality technologies in teaching medical students and to consider the possibility of using them when learning a foreign language. Due to the lack of research base devoted directly to the experience of using virtual reality technology in teaching a foreign language to medical students, methods of description, analysis, and forecasting were used. Currently, there are quite a lot of simulators used in medicine, and although these simulators are not intended directly for learning a foreign language, the authors emphasize that they provide a wide range of opportunities for medical students to immerse themselves in virtual reality to work out professional skills, while actively developing professional communicative foreign-language competence. During various manipulations in virtual reality, you can fully reproduce professional communication in a foreign language, practicing medical terminology and language behavior in an authentic language environment. This theoretical study allows us to conclude that today VR technology can be used in teaching medical students a foreign language at a University. At the moment, these technologies are new, and there are many obstacles to their application in Russian universities, but virtual reality is one of the most promising ways of teaching and learning a foreign language by students of generation Z.

Keywords: virtual reality; VR technology; professional orientation of training; simulation of real conditions; authentic language environment

Information for citation: Konnova Z.I., Semenova G.V. (2020), "Teaching foreign language to medical students in the framework of virtual reality technology", Research Result. Pedagogy and Psychology of Education, 6 (2), 34-41, DOI: 10.18413/2313-8971-2020-6-2-0-4.

Введение (Introduction). Современный мир невозможно представить без цифровых технологий, которые стали незаменимым инструментом жизнедеятельности человека и глубоко проникли во все сферы его жизни. Внедрение инновационных педагогических технологий в образовательную

деятельность оказало существенное влияние на всю систему высшего образования в целом (Мартынов, 2019).

Следует отметить, что цифровизация образования направлена на разработку и использование различного рода инноваций, повышение эффективности и оптимизации

процесса обучения. Использование современных образовательных технологий с применением электронных учебно-методических и тестовых ресурсов позволяет делать акцент на доминирующем познавательном стиле каждого индивидуума, побуждать его интерес к изучаемому материалу, развивать его коммуникативные способности и тем самым влиять на качество профессиональной языковой подготовки будущего специалиста (Гладкова, Коннова, 2015: 95). Значительные преимущества в использовании данных технологий заключаются не только в самостоятельном поиске обучающимися полезных данных в интернете, но и активном применении технологий виртуальной, дополненной и смешанной реальности при формировании иноязычной компетенции студентов неязыковых специальностей.

Цифровые технологии сегодня актуальны во многих сферах жизни человека: туризме, промышленности, науке, образовании, здравоохранении, бизнесе. В настоящем исследовании мы рассматриваем роль этих технологий в системе высшего образования и применение виртуальной и дополненной реальности в изучении иностранного языка (ИЯ). Интегрирование информационных технологий и их мультимедийных приложений в современные образовательные программы по иностранному языку способствует более гибкому и успешному формированию поставленных задач (Коннова, Семенова, 2018: 77).

Как известно, «иностраный язык, в частности английский, – это язык высоких технологий, программирования, язык контрактов и переговоров, язык радио, телевидения и, конечно, интернета» (Хохлова, Калининченко, 2019). Поэтому целесообразность применения инновационных технологий при его обучении продиктована потребностями высшего образования в повышении эффективности и необходимости формирования навыков самостоятельной учебной, поисковой деятельности, а также исследовательского и креативного подхода к обучению.

Актуальность настоящего исследования обусловлена потребностью в оптимизации процесса овладения навыками профессионального иноязычного общения современных студентов-медиков путем применения наряду с традиционными технологиями обучения технологии виртуальной реальности.

Целью настоящего исследования было изучить и проанализировать применение существующих технологий виртуальной реальности в обучении студентов-медиков и рассмотреть возможность их использования при изучении иностранного языка.

Материалы и методы (Methodology and methods). Из-за наличия недостаточной исследовательской базы, посвященной непосредственно рассмотрению опыта применения технологии виртуальной реальности при обучении иностранному языку студентов-медиков, в работе использовались методы описания, анализа, прогнозирования.

Основная часть (Main Part). Термин «виртуальная реальность» (VR) был впервые сформулирован Я. Ланьером в 1988 году и значил «сочетание высокоскоростных компьютеров, передовых методов программирования и интерактивных устройств, предназначенных для того, чтобы пользователи компьютеров чувствовали, что они шагнули в другой мир, мир, построенный из компьютерных данных» (Grady, 2003).

Положив в основу определение Я.Ю. Ленсу, В.В. Борщева определяет виртуальную реальность в языковом образовании следующим образом: «созданное компьютерной программой виртуальное пространство, воспроизводящее социокультурную реальность стран изучаемого языка, посредством которого учащийся становится участником языковой, культурной, социокультурной или коммуникативной ситуации» (Борщева, 2018).

Ленсу Я.Ю., кроме того, указывает «на два важных качества виртуальной реальности: передача информации не только с помощью визуального канала, но и через осязание и слух, а также на возможность активного непосредственного взаимодействия людей между собой» (Никитичев, 2019).

Психологические исследования подтвердили связь между количеством задействованных органов восприятия в процессе обучения и эффективностью усвоения новых знаний.

В настоящее время проблема применения технологии виртуальной реальности недостаточно широко рассмотрена с педагогической точки зрения. Но нарастающий интерес к этой технологии и необходимость ее внедрения в системы среднего и высшего образования заставляют отечественных и зарубежных ученых, педагогов и методистов обратить пристальное внимание на нее. В России технологии VR крайне редко применяются в иноязычном образовании. Лишь отдельные школы и университеты используют в образовательном процессе виртуальную реальность, и в основном ее внедрение в процесс обучения идет очень медленно. Для улучшения данной ситуации хотелось бы обратиться к примерам использования VR в иноязычном образовании, применяемым специалистами в других странах.

Различные приложения и программы с использованием VR-технологии активно разрабатывают и применяют в Румынии. Никитичев И.Г. писал, что «румынская компания ATiStudios выпустила для платформы Google Daydream программу Mondly VR, которая погружает изучающего язык в спроектированную речевую ситуацию, предлагающую отработать выученный лексический материал по различным типовым темам» (Никитичев, 2019: 270), например: прогулка по городу, разговор в гостинице, оформление заказа на экскурсию и т.п. В подобных ситуациях поддерживается функция распознавания речи. Таким образом, естественность интерфейса приложения существенно выше, чем традиционная методика обучения, что значительно улучшает опыт погружения в аутентичную среду и позволяет воспроизвести жизненные сценарии. Подобное использование VR для отработки поведения в аутентичной языковой среде дает изучающему получить ценный опыт, т.к. проживание и обучение за рубежом для большинства изучающих ино-

странный язык проблематично либо недоступно, в то время как интерактивное общение с управляемыми компьютером персонажами представляет собой живую аутентичную среду погружения.

Образовательные игры с использованием технологии дополненной реальности уже успели занять важное место в процессе обучения в вузах США. «Значительным опытом в этой области являются разработки Университета Нью-Мексико по созданию игры — Mentira, детективного квеста, основанного на исторических событиях города Альбукерке, для студентов, изучающих испанский язык. Mentira использует платформу ARIS (Augmented Reality for Interactive Storytelling), которая была разработана небольшой группой программистов под руководством Д. Гэгнона из Университета Висконсин-Мэдисон» (Амелькина, Карагезьян, 2019).

Никитичев И.Г. описал опыт применения виртуальной реальности исследователями из Корнеллского университета США Аланом Ченг, Лей Ян и Эриком Андерсен, которые «создали VR-проект для формирования лингвистической и культурологической компетенций у изучающих японский язык. Для этого специалисты видеоизменили трёхмерную видеоигру для изучения языка под названием Crystallize, добавив режим виртуальной реальности, а также интеграцию с гарнитурой Oculus Rift. Целью исследователей было выяснить, возможно ли разработать игровую механику в виртуальной реальности таким образом, чтобы с её помощью учащиеся могли на собственном опыте знакомиться с физическими жестами, значимыми в японской культуре, особенно с поклоном при приветствии. С этой целью игра была запрограммирована не только на обучение новым словам, но и на использование сенсоров Oculus Rift для определения поклона игрока в сценарии взаимодействия с неигровым персонажем, предполагавшим приветствие. Как выяснилось в результате исследования, проведённого с участием 68 добровольцев, применение виртуальной реальности позволило добиться значительного

усиления чувства культурной вовлеченности учащихся и помогло им выучить поклон одзиги – весьма важный элемент невербальной коммуникации в японской культуре» (Никитичев, 2019).

По мнению Е.В. Сперкач и В.В. Дронова, «ощущение погружения помогают достичь шлем и очки виртуальной реальности. Эти устройства позволяют частично огрузиться в виртуальный мир, создают зрительный и акустический эффект присутствия в заданном управляющим компьютером пространстве. Шлем представляет собой устройство, надеваемое на голову, снабженное видеозэкраном и акустической системой, несколькими дисплеями, на которые выводятся изображения для левого и правого глаза, систему линз для корректировки геометрии изображения, а также систему, отслеживающую ориентацию устройства в пространстве» (Сперкач, Дронов, 2016: 72).

Обучение иностранному языку с помощью погружения в виртуальный мир позволяет учащемуся преодолеть языковой барьер и более эффективно усваивать иноязычный вокабуляр по различным социальным темам: побывать в виртуальном ресторане, музее, спорткомплексе, поликлинике, автосервисе и т.п. и самостоятельно пообщаться. Технология виртуальной реальности помогает окунуться в атмосферу любого города по всему миру, провести экскурсии. Эффективность получения знаний по иностранному языку таким способом намного выше, чем при работе только с традиционным учебником.

Применяя на занятии по иностранному языку в неязыковом вузе технологию виртуальной реальности, не стоит забывать про ее недостатки:

- процесс разработки материалов достаточно трудоемкий;
- созданные в настоящее время приложения имеют ограниченный контент;
- приобретение необходимого оборудования требует определенных финансовых вложений;
- работа с подобными технологиями ограничена временными рамками в два-

дцать минут из-за негативного влияния на здоровье учащегося, что позволяет использовать их как один из компонентов занятия.

Технологии виртуальной реальности достаточно давно применяются в медицине. «Эффективным способом обычно считались учебные операции в специальных лабораториях. Но в последние годы были изобретены аппаратно-программные комплексы, позволяющие отображать на экране компьютера, например, ход хирургического вмешательства и разрабатывать технику операции на виртуальном тренажере. Реалистичная компьютерная симуляция помогает приобрести конкретные хирургические умения при наименьшем риске» (Ключко, Кушнир, Матяж, Жуков, 2016: 96-97).

Появление искусственного интеллекта, технологий дополненной (augmented reality, AR) и виртуальной реальности (virtual reality, VR) в медицинском мире совершило революционный прорыв и в обучении студентов-медиков профессиональной иноязычной коммуникации. При изучении студентами-медиками иностранного языка первостепенное значение приобретает овладение ими терминологией будущей профессиональной деятельности для реализации себя в различных ситуациях делового и профессионального иноязычного общения (Семенова, 2018: 95). В настоящее время существует достаточно много симуляторов, применяемых в медицине. Симулятор нейрохирургии Neuro Touch Cranio (Канада), офтальмохирургический виртуальный симулятор АЙЗИ (Германия), симулятор для эндохирургии SEP Sim Surgery (Норвегия) и многие другие обладают всеми перечисленными выше возможностями. И хотя данные симуляторы не предназначены напрямую для изучения иностранного языка, по нашему мнению, они предоставляют широкие возможности студентам-медикам, погрузившись в виртуальную реальность для отработки профессиональных навыков, параллельно активно развивать профессиональную коммуникативную иноязычную компетенцию. Во время проведения различных манипуляций в виртуальной реальности

можно полностью воспроизвести профессиональное общение на иностранном языке, отрабатывая в речи медицинскую терминологию и особенности языкового поведения в аутентичной языковой среде.

Интерактивные модели, реконструкции органов, воссоздание на экране информации в 3D проекции, тренажеры-симуляторы на базе технологий VR уже сегодня используют для обучения и проектирования врачебного вмешательства. Благодаря VR в любом месте в режиме реального времени студенты-медики могут следить за операцией от лица врача, переключаться на панорамный обзор и обсуждать на иностранном языке ход операции в чате. «Хирургические очки Googleglass позволяют следить за ходом операции неограниченному числу студентов и отображать в периферийном окне вопросы, на которые студент-хирург может отвечать устно на иностранном языке. Симулятор Simantha представляет собой полноразмерный манекен с имитацией сердечно-сосудистой системы и позволяет управлять кровяным давлением, сердечным ритмом, насыщением кислородом и даже «уровнем сознания» пациента, следить за последствиями действий врача. Симулятор Surgical Simulation помогает отрабатывать в виртуальном пространстве операции на органах» (Касьяненко, Рубцова, Димов, Богомолова, 2019). Работая на данных симуляторах с целью изучения иностранного языка, у студентов появится возможность не в скучной зубрежке, а в реальных условиях практиковать иноязычную медицинскую терминологию, что значительно повысит мотивацию. «На платформе Fundamental разработаны технологии Feel Real VR, позволяющие воссоздавать в записи ход операции в симуляции VR, в которой хирурги могут практиковать и отрабатывать приемы, чувствуя руками текстуру тканей» (Касьяненко, Рубцова, Димов, Богомолова, 2019). Создание подобных интерактивных ситуаций позволяет стимулировать процесс изучения профессионального языкового материала, учит студентов адекватно вести себя в различных профессиональных ситуациях.

«В современном обществе ценятся эрудированные специалисты, стремящиеся постоянно совершенствовать свои знания, с легкостью и, не теряя времени реагировать на изменения условий профессиональной деятельности» (Хохлова, Калиниченко, 2019). Образовательный процесс в настоящее время требует искать и осваивать новые мотивационные инструменты для иноязычного образования. Виртуальная реальность является одним из перспективных элементов, которые возможно использовать в современном процессе обучения иностранному языку. Виртуальная реальность позволяет каждому студенту, сидящему в аудитории, попадать в пространство, где можно коммуницировать и взаимодействовать с другими пользователями по всему миру. Появляется реальная возможность перенести группу студентов, которые изучают иностранный язык в России, и группу студентов, осваивающих русский язык за рубежом, в одно пространство, где они могли бы строить диалоги, обмениваться впечатлениями в социальной и профессиональной сфере, общаться, выполнять совместные задания. Такой интерактивный формат полезен и интересен обучаемым на любом этапе обучения.

Заключение (Conclusion). Таким образом, цифровые технологии становятся эффективными в рамках применения технологии виртуальной реальности при обучении иностранному языку. Внедрение инновационных форм в иноязычный образовательный процесс эффективно влияет на формирование ценностных ориентиров студентов и на их стремление усовершенствовать свои знания и навыки по иностранному языку с помощью современных технологий.

Виртуальная реальность делает возможным предоставление учебного контента в более увлекательном и легком для восприятия виде и превращение утомительного процесса обучения иностранному языку с помощью учебников в интересное погружение в аутентичную среду, что повышает успеваемость и понимание материала. С помощью VR эффективнее формируется

иноязычная компетенция, повышается уровень мотивации, увеличивается вовлеченность студентов в образовательный процесс, растет интерес к более глубокому изучению иностранного языка, улучшается процесс коммуникации между студентами, развивается образное мышление и пространственное воображение у обучаемых. Однако, VR-технологии – это лишь один из инструментов в ряду существующих традиционных методов и средств обучения иностранному языку.

Настоящее теоретическое исследование позволяет сделать вывод о том, что сегодня технологию VR можно применять при обучении студентов-медиков иностранному языку в вузе. На сегодняшний момент данные технологии новы, и существует много препятствий для их применения в вузах России, однако, виртуальная реальность – это один из перспективных способов преподавания и изучения иностранного языка студентами поколения Z. Дальнейшее исследование состоит в более подробном анализе опыта применения технологии виртуальной реальности в иноязычном образовании за рубежом и возможности создания отечественных образовательных VR-систем для формирования иноязычной коммуникативной компетенции студентов неязыковых специальностей в вузе.

Список литературы

Амелькина М.В., Карагезьян М.В. Мобильные квесты дополненной реальности как средство формирования профессиональной иноязычной компетенции у студентов в условиях академической мобильности // Современный ученый. 2019. № 4. С. 14-20.

Борщева В.В. Виртуальная реальность в языковом образовании // Педагогика и психология образования. 2018. № 1. С. 23-28.

Гладкова О.Д., Коннова З.И. К вопросу об информатизации языкового образования как дидактической основы профессиональной иноязычной подготовки специалистов // Известия Тульского государственного университета. Педагогика. Тула: ТулГУ, 2015. №1. С. 92-98.

Касьяненко Е.Ф., Рубцова Л.Н., Димов И.Д., Богомолова В.Ю. Дистанционное и мо-

бильное обучение в медицинских вузах: проблемы и перспективы // Современные проблемы науки и образования. 2019. № 5. С. 39.

Ключко В.И., Кушнир Н.В., Матяж А.С., Жуков В.А. Технологии виртуальной реальности: современные симуляторы и их применение в медицине // Научные труды КубГТУ. 2016. № 15. С. 94-104.

Коннова З.И., Семенова Г.В. Формирование социокультурной компетенции студентов на занятиях по иностранному языку // Известия Тульского государственного университета. Гуманитарные науки. 2018. Вып. 4. С. 71-80.

Ленсу Я.Ю. На пути к виртуальной реальности (из истории зарождения представления о виртуальной реальности) // Инновационные образовательные технологии. 2014. № 1(37). С. 71-76.

Мартынов Б.В. Формирование и капитализация цифрового сознания: экосистемный подход // Интеллектуальные ресурсы – региональному развитию. 2019. Т. 5. № 2. С. 81-84.

Никитичев И.Г. Виртуальная реальность в иноязычном образовании // Язык. Образование. Культура: сборник научных трудов по материалам XIII Всероссийской научно-практической электронной конференции с международным участием, посвященной 85-летию КГМУ (22-27 апреля 2019 г.) Курск: КГМУ, 2019. С. 267-270.

Семенова Г.В. Модернизация содержания языкового образования на уровне профессиональной подготовки студентов магистратуры // Известия Тульского государственного университета. Педагогика. 2018. Вып. 2. С. 93-100.

Сперкач Е.В., Дронов В.В. Применение виртуальной реальности в медицине // Gaudeamus Igitur. 2016. № 1. С. 72-75.

Хохлова Д.И., Калинин В.Ю. Применение цифровых технологий в обучении иностранным языкам // Modern Science. 2019. № 12-3. С. 355-359.

Grady, S.M. (2003), "Virtual reality: Simulating and enhancing the world with computers", New York: Facts on file, 34.

References

Amelkina, M.V. and Karagezyan, M.V. (2019), "Mobile augmented reality quests as a means of forming professional foreign language competence of students in the conditions of academic mobility", *Sovremennyj uchenyj*, 4, 14-20. (In Russian).

Borscheva, V.V. (2018), "Virtual reality in language education", *Pedagogika i psixologiya obrazovaniya*, 1.23-28. (In Russian).

Gladkova, O.D. and Konnova, Z.I. (2015), "On the issue of Informatization of language education as a didactic basis for professional foreign language training of specialists", *Izvestiya Tul'skogo gosudarstvennogo universiteta. Pedagogika*, 1, 92-98. (In Russian).

Kasyanenko, E.F., Rubtsova, L.N., Dimov, I.D. and Bogomolova, V.Yu. (2019), "Distance and mobile training in medical universities: problems and prospects", *Sovremennyye problemy nauki i obrazovaniya*, 5, 39. (In Russian).

Klyuchko, V.I., Kushnir, N.V., Matyazh, A.S. and Zhukov, V.A. (2016), "Virtual reality technologies: modern simulators and their application in medicine", *Nauchnyye trudy KubGTU*, 15, 94-104. (In Russian).

Konnova, Z.I. and Semenova, G.V. (2018), "Formation of socio-cultural competence of students in foreign language classes", *Izvestiya Tul'skogo gosudarstvennogo universiteta. Gumanitarnyye nauki*, 4, 71-80. (In Russian).

Lensu, Ya.Yu. (2014), "On the way to virtual reality (from the history of the origin of the concept of virtual reality)", *Innovacionnyye obrazovatelnyye tekhnologii*, 1(37), 71-76. (In Russian).

Martynov, B.V. (2019), "Formation and capitalization of digital consciousness: ecosystem approach", *Intellektualnyye resursy – regional'nomu razvitiyu*, V. 5, 2, 81-84. (In Russian).

Nikitichev, I.G. (2019), "Virtual reality in foreign language education", *Yazyk. Obrazovanie. Kul'tura. XIII Vserossiyskaya nauchno-prakticheskaya elektronnyaya konferenciya s mezhdunarodny'm uchastiem, posvyashhennoj 85-letiyu KGMU*, 267-270. (In Russian).

Semenova, G.V. (2018), "Modernization of the content of language education at the level of professional training of graduate students", *Izvestiya Tul'skogo gosudarstvennogo universiteta. Pedagogika*, 2, 93-100. (In Russian).

Sperkach, E.V. and Dronov, V.V. (2016), "Application of virtual reality in medicine", *Gaudeamus Igitur*, 1, 72-75. (In Russian).

Khokhlova, D. I. and Kalinichenko, V. Yu. (2019), "Application of digital technologies in teaching foreign languages", *Modern Science*, 12-3, 355-359. (In Russian).

Grady, S.M. (2003), "Virtual reality: Simulating and enhancing the world with computers", *New York: Facts on file*, 34, USA.

Информация о конфликте интересов: авторы не имеют конфликта интересов для декларации.
Conflicts of Interest: the authors have no conflict of interests to declare.

Данные авторов:

Коннова Зоя Ивановна, доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой иностранных языков, Тульский государственный университет. ORCID: 0000-0002-2465-8603.

Семенова Галина Владимировна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры иностранных языков Тульский государственный университет. ORCID: 0000-0002-9693-1031.

About the authors:

Zoya I. Konnova, PhD in Pedagogy, Professor, Head of the Department of Foreign Languages, Tula State University. ORCID: 0000-0002-2465-8603.

Galina V. Semenova, PhD in Pedagogy, Associate Professor, Department of Foreign Languages, Tula State University. ORCID: 0000-0002-9693-1031.

УДК 378.147: 811.111

DOI: 10.18413/2313-8971-2020-6-2-0-5

Е.А. Karabutova,
I.B. Akinshina*,
Yu.A. Prokopenko

**Forming and developing students' communicative competence:
from reading to speaking**

Belgorod State National Research University,
14, Studencheskaya Str., Belgorod, 308007, Russia
Akinshina @bsu.edu.ru*

*Received on January 10, 2020; accepted on June 09, 2020;
published on June 30, 2020*

Abstract. The article highlights the problem of students' foreign language communicative competence formation in the process of reading and speaking skills development. The authors point out that through reading activities students acquire language knowledge and develop speaking skills in both fluency and accuracy. Thus, the goal of the research is to define the effective ways of students' foreign language communicative competence formation by means of reading and speaking activities within the university English course. The article focuses on the concept of communicative competence and the ways to form it. The authors view this concept as a term referring not only to the language structural features, but also to its contextual, pragmatic and social characteristics. Reading and speaking skills are defined as central aspects for language communicative competence development. The authors consider basic teaching techniques and principles to involve students into foreign language communication. Reading and speaking activities are considered to be a powerful and effective resource to improve students' communicative skills.

Keywords: communicative competence; reading skills; speaking skills; vocabulary knowledge, university English course

Information for citation: Karabutova E.A., Akinshina I.B., Prokopenko Yu.A. (2020), "Forming and developing students' communicative competence: from reading to speaking", Research Result. Pedagogy and Psychology of Education, 6 (2), 42-50, DOI: 10.18413/2313-8971-2020-6-2-0-5.

Карабутова Е.А.,
Акиншина И.Б.*,
Прокопенко Ю.А.

**Формирование и развитие иноязычной коммуникативной
компетенции студентов: от чтения к устной речи**

Белгородский государственный национальный
исследовательский университет
ул. Студенческая, 14, г. Белгород, 308007, Россия
Akinshina @bsu.edu.ru*

*Статья поступила 10 января 2020; принята 09 июня 2020;
опубликована 30 июня 2020*

Аннотация. Формирование иноязычной коммуникативной компетенции студентов посредством развития навыков чтения и говорения является актуальной проблемой. С точки зрения авторов беглость и грамотность иноязычной устной речи студентов формируются благодаря языковым знаниям, приобретенным в процессе чтения. В системе вузовской подготовки курс «Иностранный язык» направлен на формирование и развитие коммуникативной иноязычной компетенции студентов. Таким образом, цель исследования – определить и описать наиболее эффективные способы формирования иноязычной коммуникативной компетенции студентов путем развития навыков чтения и говорения в рамках вузовского курса «Иностранный язык». В работе анализируется понятие «коммуникативная компетенция», способы ее формирования. Авторы рассматривают данный термин не только в рамках структурных особенностей языка, но и его контекстуальных, прагматических и социальных характеристик. Грамотная и свободная устная речь, формируемая посредством развития навыков чтения, определяется как ключевое звено для дальнейшего овладения иностранным языком. Рассмотрены основные принципы и выделены наиболее эффективные приемы по обучению студентов говорению путем развития навыков чтения. Предложены конкретные практические рекомендации по организации учебного занятия по дисциплине «Иностранный язык» с целью эффективного развития навыков чтения и устной речи обучающихся, а также деятельности преподавателя во время учебной дискуссии среди студентов. Грамотное использование специальных приемов для развития навыков чтения и говорения в учебном процессе является мощным и эффективным ресурсом формирования и развития иноязычной коммуникативной компетенции студентов.

Ключевые слова: коммуникативная компетенция; навыки чтения; навыки говорения (устной речи); словарный запас знаний, университетский курс английского языка.

Информация для цитирования: Карабутова Е.А., Акиншина И.Б., Прокопенко Ю.А. Формирование и развитие иноязычной коммуникативной компетенции студентов: от чтения к устной речи // Научный результат. Педагогика и психология образования. 2020. Т.6. №2. С. 42-50. DOI: 10.18413/2313-8971-2020-6-2-0-5.

Introduction. Learning a foreign language within the university English course students are able to interact with each other, negotiating meanings, discussing problems, arguing their points of view, etc. It is important to master the target language in accuracy and fluency. In modern world fluency makes English communication more successful. The types of teaching/learning activities imply the new roles for teachers and learners in the classroom.

Fluency is developed by creating classroom activities which provide students with tasks to negotiate meanings, to correct misunderstanding, and give them an opportunity to communicate according to the principles of communication strategies, avoiding communi-

cation breakdowns. Students' accuracy practice focuses on creating correct examples of language use. Doing accuracy-oriented activities a teacher tends to raise students' awareness of form and forms, to draw their attention to the peculiarities of the use of new vocabulary items and specific grammatical constructs, the ways English words are pronounced. It's natural to involve students in modeling their own lexical and grammatical units. As a result, "the more students have opportunities to activate the various elements of language they have stored in their brains, the more automatic their use of these elements become" (Harmer, 2007). Thus, a communicative approach to language teach-

ing/learning encourages students to improve their speaking skills.

Reading and speaking are valuable aspects of language learning /teaching process. Evidently, reading and speaking skills provide communication.

Thus, the aim of the research is to find out the effective ways of students' foreign language communicative competence formation through reading and speaking activities within the university English course.

Main Part. Communicative competence is a term that alludes to tacit students' knowledge of language and ability to understand and use the language effectively for communicative purposes.

The term "competence" was introduced by Chomsky (1965) together with the term "performance" while competence was associated with grammatical knowledge and language aspects, performance involved actual use of language.

One of the early attempts to clarify communicative competence was made by Hymes (1972). Communicative competence, according to Hymes, deals with the actual language, language in use and touches the following four aspects:

- "whether (and to what degree) something is formally possible,
- whether (and to what degree) something is feasible,
- whether (and to what degree) something is appropriate,
- whether (and to what degree) something is done" (Hymes, 1972).

One more definition of communicative competence was proposed by Canale and Swain as "knowledge of language and its use in actual and meaningful communication circumstances" (Canale, Swain, 1980). They considered communicative competence as "the knowledge of learners to master linguistic and structural properties, to comprehend utterances in different social contexts, to be skillful to achieve cohesion and to use verbal and non-verbal communicative strategies to overcome communication breakdowns". The researchers admit that the primary goal of a communicative-oriented

language teaching is to provide learners with opportunities to get information, to practice language use through actions and to get experienced in communication (Canale, Swain, 1980).

In the view of Celce-Murcia, Dörnyei and Thurrell "a communicative competence model has one more component – actional competence which refers to the learner's ability to understand and convey communicative intention" (Celce-Murcia, M., Dörnyei, Z., Thurrell, S., 1995).

According to Richards (2006), communicative competence deals with the following aspects of language knowledge:

- "Knowledge of the language use for a range of different purposes and functions;
- Knowledge of the various ways to use language according to the setting and the participants (e.g., knowing the styles of speech (formal and informal) and the use of language for written or spoken communication appropriately);
- Knowledge of the different types of texts (e.g., narratives, reports, interviews, conversations) and the ways to produce and understand them;
- Knowledge of the means to maintain communication despite having limitations in one's language knowledge (e.g., through using different kinds of communication strategies)" (Richards, J., 2006).

The mentioned theories help us understand communicative competence as a broad term concerning not only the structural features of language, but also its social, pragmatic and contextual characteristics. In this regard, it seems to be very useful to consider its four constructs:

- "*Grammatical competence* in view of Chomsky's theory refers to the ability of speakers in using the different functioning rules of the system of the language and includes knowledge of lexical items and of rules of morphology, syntax, sentence-grammar semantics and phonology" (Chomsky, N. 1965);
- "*Sociolinguistic competence* refers to the ability of learners in producing appropriate utterances in a particular social context or

“speech event” proposed by Hymes and referring to activities or their aspects (according to the communicative situation) governed directly by rules of language use” (Hymes, D., 1967);

– *Discourse competence* refers to the speakers’ ability to determine the discourse topics and to use the different kinds of discourse.

– *Strategic competence* refers to “the speakers’ knowledge to maintain the flow of communication trying to be understood, and to understand others. It’s important for an individual to be able to use such “communicative strategies”, as paraphrase, circumlocution, literal translation, lexical approximation, expressions, mimics, gestures, to get their message across and to compensate for a limited or imperfect knowledge of rules or the interference of such factors as fatigue, distraction or inattention” (Selin). “It is called into action to compensate for breakdowns in communication due to performance variables or to insufficient competence” (Canale, Swain, 1980: 30).

In this regard, reduction (avoidance) and achievement strategies should be emphasized. Reduction strategy can affect the content of our communicative purpose: we are all familiar with the essential strategy of avoiding a topic we do not feel confident to talk about. As for the second one, it becomes much more interesting when it is based on the learner’s actual interlanguage communication. It means when a learner tries to use his/her present knowledge and skills and stretch them, so to say, to their limits. As Mariani Luciano admits: “It is this active use of one’s limited resources that I think we should be particularly concerned with” (Luciano, 1994). Strategic competence is the ability to cope with unexpected problems, when no ready-made solutions are available.

Thus, as a result of discussions, a communicative competence should be defined mainly as the latter capacity of an individual to use the language for meaningful communication.

Communicative competence is viewed as mastery of functions needed for communication across a wide range of situations. According to the functions being taught in Present-Practice-

Produce lesson cycle vocabulary and grammar are generally chosen. To speak spontaneously students need to use a number of common lexical phrases specific for the certain language functions performance.

The English teaching course, “as a target language in the University training system of future specialists, aims to provide students with the opportunity to acquire communicative competence. Undoubtedly, careful investigation in the lesson planning stage allows teachers making the learners’ experience enjoyable and trouble-free” (Prokopenko, Karabutova, 2018).

To develop students’ communicative competence a teacher should engage them actively in the communication act providing them with the most appropriate activities and tasks relevant to students’ needs. To achieve communication goals in the classroom a teacher should give students communicative opportunities to practice and learn in the frame of such techniques as information gaps, gap fillers, matching, sequencing, categorizing, dialogues, discussions and debates, role-plays, problem-solving tasks, and jigsaw. It is natural to organize communication according to the functions the learner should be able to carry out in English, such as introducing a problem, offering and accepting solutions, explaining their visions of treating the problem, expressing advantages and disadvantages, and giving arguments.

Encouraging students to interact in social activities a teacher should focus learners on the context and the roles they can perform, and to formal or/and informal language.

Reading and Reading techniques.

Reading is considered to be the main factor in language learning, in particular, in language acquisition, and “effective for incidental vocabulary acquisition” (Lehmann, 2007).

Supporting this idea, Nation considers reading to be “a major source of vocabulary growth” (Nation, 1996: 7).

While reading students find words “used memorably with force and point, they are able to understand sentences and structures of a written text and then use them in communication” (Bright, McGregor, 1970: 53). Advocat-

ing this point of view Hedge stresses that “through reading learners advance their ability of guessing the meanings of unknown words and phrases from clues in the context”. (Hedge, 1985: 77). Evidently reading allows students “combining information from a contextual resource and their own background knowledge to build meaning, i.e. to comprehend a written message” (Nunan, 2003: 68).

In other words, through reading students acquire vocabulary and structural knowledge, formal discourse structure knowledge, content/world background knowledge, metacognitive knowledge and develop automatic recognition skills, synthesis and evaluation skills/strategies and skills monitoring (Grabe, 1991: 379) that naturally influence learners’ speaking achievements.

It’s important to mention, reading is considered to be purposeful; students are encouraged either to read for enjoyment, or they need to search for information, or to complete a task, etc. Reading with a purpose has a specific goal to classroom activity. In the classroom it’s possible to engage students into reading a text from a specific point of view, depending on what information the text might be focused on. Students can be given reasons to read that approximate their purposes in a variety of real-world situations. Learners can be asked either to look through movie listings and reviews to decide whether it’s worth seeing a particular movie, or to read ads for apartments in order to find one that fits a particular set of requirements, or to respond to a written message/invitation. The main idea is “to arrange activities that allow students getting something done via the language, to read a text for doing something with the information” (Long, Crookes, 1992). It is important to suggest task-based activities to involve performance of reading in conjunction with other skills: listening, speaking, or writing. Thus, students can be divided into small groups and given a number of texts, such as brochures, timetables, or maps, then they can be offered radio traffic reports or weather forecasts for listening in order to carry out the larger task of deciding which method of transportation might be used on a trip as the

best one. Doing such activity, each student subgroup deals with one specific aspect of information, and students of all subgroups are pushed to come up with the best plan for the voyage through communication.

In the light of purposeful reading students are taught to use different techniques:

– Skimming – an effective technique in the process of identifying the main ideas of material to read too quickly (even three to four times faster than normal reading) is used to find out whether the information is of reader’s interest.

Skimming depends on students’ learning styles and teaching/learning goals. Students can be asked to read the first and last paragraphs focusing on headings, concentrating on summaries as they move down the page or screen trying to find dates, names, and places, etc. It is possible for them to look through the title, subtitles, subheading, and illustrations or/and review tables, graphs, and charts. Actually, this technique works well to seek specific information rather than in case learners are interested in reading for comprehension.

Scanning – a technique, which helps learners answer the particular question/s looking for specific words and phrases or ideas in the e-dictionary or telephone book. If a document seems to be required a learner has a chance to go back to a scanned one and skim it.

When scanning it’s useful to look for the author’s use of organizers such as letters or the words, numbers, and steps. Words can be bold faced, italics, or in a different font size, style, or color. Sometimes in the margin the author puts key ideas.

– SQ4R technique (Survey, Question, Read, Reflect, Recite, and Review) is flexible and can be applied to a whole range of reading purposes helping readers to get detailed information.

– Critical reading is a technique especially used in case of writing an article critique or a literature review. It presents questions asking about the reading to examine the strengths and weaknesses of the reading’s argument.

Interestingly, critical reading enrolls students into considering the following components:

- the background of reading material;
- its purpose and overall conclusion (claim);
- the evidence used in the material for reading;
- the logical connections between the claim and the evidence;
- the reading material's balance or its limitations;
- how the reading material relates to other sources and research;
- whether the reading material is based on research, and how this research was conducted.

Each of these components affects how “strong” the argument is, i.e., how convincing it is. All the mentioned components are necessary to develop students’ speaking skills. According to Williams (1984, 13), “reading provides learners with further practice in the language they have learnt to reuse it in other skills such as speaking and writing” (Williams, 1984). Only involving learners in speaking/writing communication can be “the chance to develop their communicative competence” (Savignon, 2007).

Arranging students’ reading activities, it’s important to follow the principles offered by Jeremy Harmer, the author of the highly acclaimed “The Practice of English Language Teaching”. They include:

“*Principle 1: Encourage students to read as often and as much as it’s possible*”: the more students read, the better. A teacher should encourage learners to read extensively as well as intensively.

“*Principle 2: Students need to be engaged in the text they are reading*”: that means teachers should try to help learners get as much pleasure as possible in the process of reading both extensively and intensively. The aim is to make them be *involved* in the topic of a reading text and the activities they are asked to do.

“*Principle 3: Encourage students to respond to the content of a text (and explore their feelings about it), not just concentrate on its construction*”: teachers should give students a chance to respond to the text message. It is especially important to allow them expressing

their feelings about the main idea and the language while reading extensively.

“*Principle 4: Prediction is a major factor in reading*”: the task of a teacher is to give learners some kind of a hint to make them predict what the text is about.

If it is extensive reading learners choose reading for pleasure and a teacher should encourage students to look at covers getting a chance to predict a genre of a story and its main idea.

“*Principle 5: Match the task to the topic when using intensive reading texts*”: a teacher should arrange such activities as before and after reading questions and purposeful study exploitation, etc. Otherwise, boring and inappropriate activities can undermine the most useful and interesting text or, on the contrary, captivating, imaginative and challenging activities make the most common passage really exciting.

“*Principle 6: Exploit reading texts*”: that means to integrate the reading text into interesting lessons, using the topic for further speaking activities “to provoke useful feedback” (Harmer, 2007).

Thus, doing reading activities students form language knowledge and develop speaking skills in both fluency and accuracy. According to Brumfit, such activities “push students to discover new linguistic forms and to activate their linguistic knowledge through foreign language communication” (Brumfit, 1984).

Speaking and speaking techniques.

Reading allows students using their vocabulary knowledge to complete tasks. The activities should be designed to foster students’ better speaking through “talking classrooms”, rather than to focus them on specific language constructions” (Thornby, 2009: 36).

Let’s consider some classroom activities that facilitate learners’ speaking practice.

Information-gap activities: require students to speak and to practice collaborative work, communicating to their mates to acquire the missing information. Having learned the information from their group mates they need to fill the “gap” and complete the task or activity.

Jigsaw reading is one of the favorite activities among students and teachers. It allows arranging an interaction between students. The group should be divided into two subgroups taking different stories depicting two different tiny links to read. They need to exchange the information. To understand the story better students can ask questions. Another modern type of this activity is to make students look through one story split into two parts. Then it's possible to arrange a discussion focusing on things the students have difficulties with. Thus, jigsaw activity helps involve students into the process of communication.

Storytelling is an effective technique that allows students exercising their imagination, exposing students to the target language. It is an essential tool to convey messages to students of different interests. Learners are able to share a remarkable variety of personal experiences, values and ways of understanding. The language they learn in the classroom is the tool they use to shape their thoughts and feelings. It is more than a way of exchanging information and extending ideas, it is their means of reaching out and communicating to other people. Storytelling can link not only between the world of classroom and home but also between the classroom and beyond. Such technique provides a common thread that can help students identify themselves with the characters and try to interpret the narrative.

Undoubtedly, the best stories are those that are very close to learner's personality and his/her life experience. It can be about his/her close friend, family member or, of course, him/herself. Asking a student about his car or describe the best or the worst day in his/her recent life a teacher gives a learner a chance to be more creative in speaking. Very often, such kind of activities happens spontaneously as students can come up with a certain topic in the classroom environment. However, it takes time to think about a story they would like to say to the audience.

"Favourite objects" is another activity providing students with a chance to tell their personal stories. A teacher should push students to speak about their favourite objects (things

like phones, books, talismans, pieces of jewelry, photos, etc.) and ask each other different questions about an episode of life or a story they are associated with.

Balloon debate is a technique allowing students to think of any celebrity (Julius Caesar, William Shakespeare, Arnold Schwarzenegger, etc.) they would like to be or any job (educator, interpreter, physician, etc.) they would like to do. A teacher asks students to give reasons to survive in the basket of a balloon losing air. It's important to give more arguments to stay in the balloon's basket.

Moral dilemmas technique promotes student creativity, teamwork, and allows learners revising/consolidating using second conditional and language of speculation. Students can be asked to react to the following situations: What would you do if you ran over a cat in a residential area of town? What would you do if you found an umbrella on an empty bus late at night? A teacher should present some possible circumstances of the incident and offers students different variants of solving the dilemma. Such activity encourages students to think critically by analyzing choices that involve conflicting values. Discussing the problem learners have to choose the appropriate solution and prove it with a number of arguments.

Ladder discussion is an actual interview technique to involve students into a pair or team work. Laddering can be used to uncover the attributes, consequences, and values. Such technique helps students to explore a question, a proposition or an area of knowledge and achieve reasoned mutual understanding while arguing. It is important for a teacher to engage students in making arguments to defend the personal position. When students are engaged in classroom discussions, they have a good possibility to develop their own ideas, to advance and clarify their knowledge and to learn thinking critically.

Pyramid discussion is another speaking activity to arrange communication in the classroom. For a group of 8 students a teacher can give a task to talk about things they enjoy doing at a birthday party. As each pair has some ideas the teacher joins two pairs making groups of

four students. Then these two groups have to plan their ideal birthday party. The teacher monitors helping them with unknown words and upgrades their language. Finally, it's possible to put two groups together, making one big group of eight students, and ask them to combine their two variants of ideas to make birthday party. The teacher must make sure that every student has a role in the presentation of the party. So, the formats of the pyramid can be as the followings: 4×2, 2×4, 1×8. Such speaking activity has some really nice benefits, especially for encouraging social interaction and cooperation.

When arranging discussions in the ELT classroom it is necessary to remember that students need to find some arguments to the ideas they have to participate in discussion.

It's really very important to teach students to lead a discussion according to the following steps:

- introduce yourself and state the purpose of the discussion;
- ask questions to stimulate the discussion;
- make sure no one dominates the discussion by inviting and encouraging contributions from all students;
- ensure only one member of the group speaks at a time;
- ensure the discussion remains relevant and doesn't drift off topic;
- summarize or rephrase a speaker's point;
- summarize the discussion.

Discussing a problem, students must communicate in a positive way to assist the speakers in accomplishing their objective. It's important for teachers to form the mentioned students' leadership skills they can use to influence other people positively and help the group achieve its purpose.

Evidently, discussion-based activities help students understand a subject or topic area more deeply, explore ideas and exchange information. Students are able to expand and clarify their knowledge, to think critically. Defending their positions with definite arguments

they have a chance to improve their language skills, to increase their confidence in speaking.

Another important issue to be covered is the role of a teacher arranging a speaking activity. While monitoring any kind of speaking activity a teacher should listen to and help students to express their thoughts if it is necessary.

Conclusion. Communicative competence formation is a key concept of language teaching within a university foreign language course. The combination of reading and speaking skills seems to be fundamental components for learners' successful communication in real-life situations. Developing stronger reading skills, a teacher contributes to students' speaking skills in both fluency and accuracy. It is necessary to realize how important the vocabulary knowledge can be as a powerful resource in facilitating speaking skills by means of the reading activities. Both the findings of research studies and the authors' personal teaching experience support the opinion that reading and speaking skills are in increasingly high relationship and the development of them undoubtedly improves students' communicative competence formation.

Acknowledgement. We are grateful to Belgorod State National Research University for funding this project. The research on this paper has been a thoroughly three-way collaborative matter: the actual writing has been the responsibility of the authors.

References

- Bhattacharya, I. and Sharma, K. (2007), "India in the knowledge economy – an electronic paradigm", *International Journal of Educational Management*, 21 (6), 543-568.
- Brewster, J., Ellis, G. and Girard, D. (2002), *The Primary English Teacher's Guide*, Pearson Longman, UK.
- Bright, J.A. and Mc Gregor, G.P. (1970), *Teaching English as a Second Language*. London: Longman.
- Brumfit, C.J. (1984), *Communicative Methodology in Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Canale, M. and Swain, M. (1980), "Theoretical bases of communicative approaches to second

language teaching and testing". *Applied Linguistics*, 1 (1), 1-47. <https://doi.org/10.1093/applin/1.1.1/>

Celce-Murcia, M., Dörnyei, Z. and Thurrell, S. (1995), "Communicative competence: A pedagogically motivated model with content specifications". *Issues in Applied Linguistics*, 6 (2), 5-35.

Chomsky, N. (1965), *Aspects of the theory of syntax*. Cambridge, Mass.: MIT Press.

Grabe, W. (1991), Current developments in second language reading research. *TESOL Quarterly*, 25 (3).

Harmer, Jeremy (2007), *How to teach English*. Pearson Education Limited, UK.

Hedge, T. (1985), *Using Readers in Language Teaching*. London: Macmillan Publishers Ltd.

Hymes, D. (1967), "Models of the interaction of language and social setting". In J. Macnamara, ed. *Problems of bilibgualism. Journal of Social Issues* (23) 8-28.

Hymes, D.H. (1972), "On communicative competence". In J. B. Pride and J. Holmes (Eds.), *Sociolinguistics: Selected Readings*, Harmondsworth: Penguin, 269-293.

Lehmann, M. (2007), "Is Intentional or Incidental Vocabulary Learning More Effective?" *Journal of foreign language teaching*, 3 (1), 23-28.

Long, M.N., and Crookes, G. (1992), Three approaches to task-based syllabus design. *TESOL Quarterly*, 26.

Luciano M. (1994), "Developing strategic competence: Towards autonomy in oral interaction", in *Perspectives, a journal of TESOL- Italy*. Volume XX, Number 1. <http://www.learningpaths.org/papers/papercommunication.htm>.

Nation, I.S.P. (1996), "Best Practice in Vocabulary Teaching and Learning". *EA Journal*, 3 (2), 1-7.

Nunan, D. (2003), *Practical English Language Teaching*. Boston: Mc Graw Hill.

Prokopenko, Yu.A., Karabutova, E.A. (2018), "Mastering students' English fluency and proficiency through internet-based project activities" *Research result: Pedagogic and psychology of education*, 4 (4), 41-52. DOI: 10.18413/2313-8971-2018-4-4-0-4.

Richards, J. (2006), *Communicative Language Teaching Today*. Cambridge: Cambridge University Press.

Savignon, S.J. (2007), "Beyond communicative language teaching: What's head?" *Journal of Pragmatics*, 39, 207-220. <https://doi.org/10.1016/j.pragma.2006.09.004>

Selin, P. (2014), *Developing strategic competence in oral interaction in English as a foreign language – A classroom study*. English with a Swedish summary <http://hdl.handle.net/2077/37801>.

Thornby, Scott (2009), *How to teach speaking*, Pearson Longman, UK.

Williams, E. (1984), *Reading in the Language Classroom*. London: Macmillan Publishers Ltd. 203-205.

Информация о конфликте интересов: автор не имеет конфликта интересов для декларации.

Conflicts of Interest: the authors have no conflict of interests to declare.

About the authors:

Elena A. Karabutova, PhD in Pedagogy, Associate Professor of the Department of Foreign Languages and Professional Communication, Belgorod State National Research University. ORCID: 0000-0003-2014-3570.

Inna B. Akinshina, PhD in Pedagogy, Associate Professor of the Department of Pedagogy, Belgorod State National Research University. ORCID: 0000-0002-5256-4217.

Julia A. Prokopenko, PhD in Sociology, Associate Professor of the Department of Foreign Languages, Belgorod State National Research University. ORCID: 0000-0003-1344-3946.

Данные об авторах:

Карабутова Елена Александровна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры иностранных языков и профессиональной коммуникации, Белгородский государственный национальный исследовательский университет. ORCID: 0000-0003-2014-3570.

Акиншина Инна Брониславовна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики, Белгородский государственный национальный исследовательский университет. ORCID: 0000-0002-5256-4217.

Прокопенко Юлия Александровна, кандидат социологических наук, доцент кафедры иностранных языков, Белгородский государственный национальный исследовательский университет ORCID: 0000-0003-1344-3946.

УДК 378

DOI: 10.18413/2313-8971-2020-6-2-0-6

Нормуродов Р.И.

Учет профессионально-коммуникативных потребностей
иностраннх магистров в процессе обучения в неязыковом вузе

Каршинский государственный университет,
ул. Кучабаг, 17, г. Карши, Кашкадарьинская область,
180103, Узбекистан
normurodov-92@mail.ru

*Статья поступила 29 апреля 2020; принята 09 июня 2020;
опубликована 30 июня 2020*

Аннотация. Современные тенденции профессионального рынка труда требуют не только специальных знаний, профессиональных компетенций от выпускников неязыковых вузах, но и хорошего владения языком профессиональной коммуникации, позволяющего эффективно функционировать в академической и профессиональной среде. Цель статьи состоит в обосновании условий и особенностей формирования профессионально-коммуникативной компетенции магистрантов в неязыковых вузах с учетом их потребностей. Важным условием при изучении языка профессионального общения, который демонстрирует достигнутый уровень коммуникативной компетенции специалиста, является усвоение лексико-грамматических средств, относящихся к определенной языковой подсистеме. Так как языковые знания создают возможности практического пользования языком в целях не только повседневного общения, но и главное, в процессе получения профессиональных знаний в вузе, что является основной целью для иностранных студентов. Анкетирование иностранных магистров, педагогическое наблюдение и беседы с преподавателями РКИ (русского языка как иностранного) показывают, что первостепенная задача при изучении языка профессиональной коммуникации является овладение знаниями и возможностями научного стиля речи. В статье рассматривается вопрос обучения языку иностранных студентов по специальности нефтегазовое дело. Описываются возможные трудности при овладении профессиональным языком в национальном вузе, а также условия формирования личности компетентного специалиста. Автор представляет основополагающие умения и навыки профессиональной речи, среди которых основное внимание уделяется языковым средствам, открывающим большие возможности для развития речевого потенциала будущего специалиста в области нефтегазового производства. В заключении автор делает вывод о том, что владение языком профессиональной коммуникации определяется как одно из основных качеств современного высококвалифицированного специалиста, которое реализуется при коммуникации в профессионально-научной и деловой сфере общения на иностранном (русском) языке.

Ключевые слова: иностранный студент; магистр; неязыковой вуз; коммуникативная компетенция; коммуникативные потребности; профессиональная коммуникация.

Информация для цитирования: Нормуродов Р.И. Учет профессионально-коммуникативных потребностей иностранных магистров в процессе обучения в

неязыковом вузе // Научный результат. Педагогика и психология образования. 2020. Т.6. №2. С. 51-58. DOI: 10.18413/2313-8971-2020-6-2-0-6.

R.I. Normurodov

Addressing the communicative needs of foreign master's degree students in the process of studying in a non-linguistic university

Karshi State University,
17, Kuchabag Str., Karshi, Kashkadarya region, 180103, Uzbekistan
normurodov-93@mail.ru

*Received on April 29, 2020; accepted on 09 June, 2020;
published on June 30, 2020*

Abstract. Modern trends in the professional labor market require graduates of non-linguistic universities not only to have professional competence, but also to master the language of professional communication, which allows them to function effectively in the academic and professional environment. The formation of the personality of a competent specialist who knows the language of professional communication determines the assimilation of language tools that are characteristic of a particular language subsystem. Since the language knowledge of foreign students creates opportunities for practical use of the language for the purpose of not only everyday communication, but also, most importantly, in the process of obtaining professional knowledge at the University, which is their main goal. The results of the survey of foreign master's degree students, pedagogical supervision and interviews with Russian language teachers show that the primary task in learning the language of professional communication is to master the knowledge and capabilities of the scientific style of speech. The article discusses the issue of teaching the language to foreign students in the specialty of oil and gas production. The purpose of the article is to consider the elements that make up the system of professional speech communication in a foreign (Russian) language, which create a condition for the formation of a competent specialist's personality, and also to show the multidimensional complex nature of this concept. The author presents the fundamental skills of professional speech, among which the main attention is paid to language tools, which open up great opportunities for the development of the speech potential of a future specialist in the field of oil and gas production. In conclusion, the author concludes that the language of professional communication is defined as one of the main qualities of a modern, highly qualified specialist, which are implemented in the communication of professional, scientific and business communication in a foreign language.

Keywords: foreign student; master's degree; non-linguistic University; communicative competence; communicative needs; profess.

Information for citation: Normurodov R.I. (2020), "Addressing the communicative needs of foreign master's degree students in the process of studying in a non-linguistic university", Research Result. Pedagogy and Psychology of Education, 6 (2), 51-58, DOI: 10.18413/2313-8971-2020-6-2-0-6

Введение (Introduction). Сегодня социально-экономическое развитие каждого государства во многом зависит от максимального развития человеческого потенциала в области культуры, технологий и обра-

зования. Исходя из нынешних потребностей общества и высоких требований к профессиональной подготовке специалиста, современная высшая школа концентрирует большое внимание на совершенствовании про-

цесса подготовки квалифицированных кадров. Структура профессиональной компетенции выпускников вузов состоит не только из специальных знаний, но и коммуникативных компетенций, позволяющих эффективно реализовать личностные качества и профессиональные знания при коммуникации с людьми профессионального окружения. Русский язык для иностранных студентов, приезжающих в Россию с целью получить высшее образование, одновременно выполняя роль средств повседневного общения, становится инструментом коммуникации в учебно-профессиональном процессе, так как знание о закономерностях языка и терминологической системе в рамках своей специальности гарантирует квалифицированному специалисту успешное функционирование, повышение социального статуса в обществе и профессиональной среде. Результаты проведенных анкетирований в Белгородском государственном национальном исследовательском университете, опыт преподавателей русского языка как иностранного (РКИ) и статистические данные свидетельствуют о том, что иностранные магистры в связи с использованием сложных грамматических конструкций научного стиля речи в учебниках по спецдисциплинам и в процессе работы с аутентичными текстами, а также в выражении своих мыслей испытывают определенную сложность. Следовательно, работа по обучению иностранных студентов языку профессионального общения приобретает настоятельную необходимость.

Цель статьи состоит в обосновании условий и особенностей формирования профессионально-коммуникационной компетенции магистрантов в неязыковых вузах с учетом их потребностей.

Методология и методы (Methodology and methods). При проведении исследования был использован следующий комплекс методов: 1) метод комплексного теоретического анализа изучаемого явления (теоретический анализ научной и методической литературы); 2) опросно-диагностические методы, с целью выявления потребностей

учащихся и внесения корректив в процесс обучения; 3) наблюдательные методы (наблюдение за учебной деятельностью иностранных студентов на занятиях по русскому языку); 4) метод моделирования процесса обучения профессиональной терминосистеме.

Основная часть (Main Part). В процессе учебной деятельности иностранным магистрам для ведения профессиональной деятельности необходимо «уметь читать тексты, содержащие профессионально и научно значимую информацию, создавать устные и письменные произведения в разных жанрах» (отчеты, статьи, курсовые и дипломные работы и т.д.), поскольку к выпускникам вузов предъявляются высокие требования в области не только специальной подготовки, но и владения иностранным языком. Учитывая указанные профессиональные потребности будущих специалистов, мы пришли к выводу, что сегодня первостепенной стратегической задачей в преподавании РКИ является формирование профессионально-коммуникативной компетенции в разных видах речевой деятельности, обеспечивающей дальнейшее интеллектуальное развитие и карьерный рост молодых специалистов.

В зависимости от обстановки и социального окружения, в котором участники коммуникативного процесса могут находиться, профессиональное общение осуществляется в формальной и неформальной обстановке в виде индивидуального или группового диалога. В случае подготовки иностранных студентов профессиональная коммуникация может реализоваться и во время лекционных и семинарских занятий, и в ходе производственной практики, и при составлении отчетов, протоколов, договоров, и при защите проектов выпускных квалификационных работ.

Согласно исследованиям таких авторов, как Т.М. Балыхина, М.Н. Вятюнев, Н.И. Гез, Д.И. Изаренков, В.Л. Скалкин, Т.В. Самосенкова, Н.Н. Романова и др., важнейшим компонентом содержания обучения иностранному языку является задача формиро-

вания практических навыков в профессиональном общении. Так как речевая деятельность определяется коммуникативным окружением, соответственно в неязыковом вузе иностранным студентам «необходимо: 1) читать литературу по специальности, обрабатывать или переводить информацию на родной или другой язык, смотря на потребности; 2) составлять письменные сообщения и вести устную беседу, по профессиональным вопросам, научно-технического характера; 3) оформлять информацию в виде научного реферата, статьи, аннотации и др.; 4) владеть терминологической системой специальности; 5) владеть этикетами речевого общения» (Вятютнев, 1983: 65). Приобретение этих умений и навыков гарантируют будущим специалистам овладение знаниями профессионального тезауруса, более глубокое понимание профессии.

Важным условием формирования личности высококвалифицированного специалиста является овладение языком профессиональной коммуникации, связанное с языковыми средствами, характерными для определенной языковой подсистемы (лексические единицы, грамматические конструкции и др.).

Понятие коммуникативная направленность обучения в «Новом словаре методических терминов и понятий» определяется как «характеристика обучения, имеющего своей целью практическое овладение языком» (Азимов, Щукин 2009: 167). В свою очередь, здесь и далее мы исходим из того, что коммуникативная направленность при обучении языковым навыкам в неязыковом вузе имеет задачу не только информировать об определенных аспектах языка (словарный запас, морфемика, фразеология, синтаксис), но и формировать практическое использование различных языковых явлений и категорий у иноязычной аудитории в профессиональном общении.

Ключевым звеном коммуникативной направленности обучения иностранному языку студентов неязыковых вузов является практическое владение речевой деятельностью. Получив знания о языке в теоретиче-

ском плане, обучающиеся понимают и усваивают полученную информацию, представляющую им возможности практического использования изученных правил, слов в свободном общении в профессиональной сфере. Следовательно, опыт коммуникативной направленности в овладения языком вырабатывается путем выполнения многократных устных и письменных речевых упражнений: ответов на вопросы, чтения и составления текстов и диалогов, пересказа, дискуссия по поводу выполняемых работ, обсуждения темы и др. Материал, полученный после выполнения речевых упражнений, используется для решения лингвистических задач и экстралингвистических задач на занятиях при выполнении различных упражнений, информационных задач, при выполнении заданий по развитию профессиональной речи.

Исследователи М.Н. Кожина, Т.В. Жеребило, Т.Н. Рыбина, Т.Т. Черкашина в своих трудах делают акцент на диалогичность профессиональной речи. Известно, что диалог обычно связан с повседневной устной речью, а также художественной, в диалоге речь направлена адресату и учитывает его реакции. К тому же этот факт не исключен из научной сферы общения, потому что автор научного текста тоже в той или иной степени вступает в диалог с читателем или другими учеными, только имплицитно. По словам М.Н. Кожиной, признак диалогичности присвоен научному стилю в результате взаимодействия разных стилей и форм речи. По нашему мнению, подобный текст характеризуется как монологической (лекция, доклад, сообщение и др.), так и диалогической направленностью.

Итак, коммуникативная направленность профессиональной речи выражается, в основном, в категории диалогичности, в связи с чем мы отмечаем следующие особенности:

1. *Обращение к адресату.* На основании классификации, предложенной С.В. Кислицыной (Кислицына, 1988: 76), мы определили два типа обращения:

а) обращение за разъяснениями, основанными на личном опыте;

б) вовлечение в процесс профессионального общения с целью заинтересованности в этом процессе.

Прямое обращение обычно делается с использованием глаголов будущего времени изъявительного наклонения: *«Попробуем сказать достаточно просто и даже наивно, что такое экспертиза»* (Моисеев, 2013: 140). В то же время следует сказать, что современная методическая литература предлагает при любой возможности пытаться организовать диалог. Мы считаем, что профессиональные тексты, в первую очередь, – диалогические.

2. *Вопросно-ответные комплексы.* Применяя вопросительные конструкции и формы вопросов и ответов в профессиональных текстах, авторы стремятся завоевать доверие читателя/слушателя, что в значительной степени способствует тому, что проблема вызывает интерес. Также следует упомянуть вопросительные предложения, в частности проблемные вопросы, цель которых – вызвать самостоятельный поиск ответов: *«Каким образом в предтекстовых заданиях отрабатывается фоновая лексика?»* или *«Что мы сегодня знаем о нефтеперерабатывающем заводе братьев Дубининых?»*.

3. *Цитирование чужой речи с оценкой мнения.* Чужая речь, с которой адресат имеет право соглашаться или не соглашаться, в профессиональном тексте выражается несколькими способами: прямое цитирование, то есть прямая или косвенная речь, пересказ чужого мнения или точки зрения.

4. *Императив как форма обращения к адресату, например:* *«Обратите внимание на то, что высказанные мнения не могут быть использованы в качестве доказательства правильного расходования нефтегазовых продуктов».*

5. *Вводные слова, словосочетания, вставные конструкции справочного характера, либо выражающие авторское мнение к сообщаемой информации:* *«по словам, по мнению, по сообщению, стоит отметить, что..., нельзя не учесть, что..., с точки*

зрения..., следовательно..., во-первых, во-вторых».

6. *Сопоставление разных взглядов и точек зрения на проблему.* Наука ставит под сомнение все и принимает все возникающие точки зрения по одному и тому же вопросу. Наряду с этим возникает противоречие, которое отражается в профессиональном тексте, привлекающим внимание к проблеме и заставляющим самостоятельно искать ответы на вопросы, высказывать собственное мнение, спорить и не соглашаться.

Таким образом, все вышеперечисленные приемы профессиональной коммуникации употребляются в противопоставлении разнообразных мнений в решении разнообразных проблем при обучении иностранных студентов работе с профессиональным текстом, формировании и развитии профессиональной коммуникации. Непосредственно это столкновение способствует методической науке не оставаться на одном месте, а постоянно стимулирует движение вперед, поиск новых задач и решение проблем формирования профессионально-коммуникативной компетенции.

Профессиональный текст отличается использованием определенной терминосистемы, которая объясняется такими особенностями, как концептуальное отражение ее действительности, логика изложения и строго доказательная аргументация. Общение на профессиональную тему, независимо от того, насколько важны устные дискуссии, прямое обсуждение определенных аспектов или результатов работы, сосредоточено также на письменной речи, о чем ясно свидетельствует необходимость во многих случаях хотя бы частичного переключения на элементы письменного представления (написание формул, демонстрация таблиц, диаграмм и т.д.). Терминосистема, используемая мышлением, обычно выражается в многокомпонентных структурах, специфичных для профессиональной речи. И эта речь должна быть тоже коммуникативно направленной. Только тогда задача освоения и формирования профессионально-коммуникативной компетенции будет достигнута.

Базовым компонентом курса обучения иностранному (русскому) языку для магистров лингвистических университетов является лексический аспект, как уже отмечалось, овладение терминосистемой определенной профессии, в нашем случае это – нефтегазовое производство. Обширный словарный запас, включающий как специальную терминологию и номенклатуру, так и общенаучные слова, обеспечивает передачу смысла многокомпонентных концептов адресату компактным языком. Однако, недостаточный словарный запас и неполная лингводидактическая интерпретация любого термина может привести иностранных граждан к заблуждению в информационном потоке.

В учебных программах нередко лексический материал, состоящий из часто употребляемых существительных, прилагательных, глаголов демонстрируется в тематически организованной форме. Надо отметить, что новая лексика должна состоять из самых необходимых слов профессиональной коммуникативной деятельности. Кроме этого, активизируются общенаучные и специальные слова, так как информация в учебных текстах передается студентам при помощи общенаучных и специальных слов. В процессе работы с лексикой особое внимание требуют общелитературные слова, которые приобретают терминологическое значение на языке специальности, это обычно многозначные слова, используемые в специальном тексте в одном из доступных значений.

Процесс объяснения значений терминов в учебно-профессиональной деятельности можно осуществить, по нашему мнению, разными способами:

1) прямое объяснение: *«Нефть – это природная маслянистая горючая жидкость со специфическим запахом»;*

2) передача смысла посредством синонимов;

3) комментирование значения термина в тексте в скобках или сносок: *роторный стол (буровой стол), отложения (донные осадки).*

Словарь С.И. Ожегова дает нам следующее определение терминологии: «Терминология – совокупность терминов для использования в какой-либо области деятельности» (Ожегов 1964: 289). Концептуальная информация, содержащаяся в термине, имеет познавательную ценность, поскольку суть понятий демонстрируется через функцию номинации и обеспечивает эффективность общения между участниками коммуникативного акта в кругу своей специальности. Сложность задач по изучению новой системы терминов возрастает в связи с организацией перехода от базовой лексики к терминологической лексике, к усвоению научного стиля речи и словарного запаса по специальности.

В целом термины имеют ряд особенностей, «характеризуются четкостью, определений, деривационной задачей, согласованностью и однозначностью в рамках единой системы терминов». Система терминологии характеризуется миграцией терминов из смежных специальных областей знаний, поэтому любая терминосистема состоит из общенаучных, узкоспециализированных, междисциплинарных и общетехнических слов различного происхождения.

Заключение (Conclusions). Таким образом, язык профессионального общения определяется как система взаимосвязанных средств, выражающих конкретные понятия профессионально-ориентированной деятельности. Понимание законов усвоения иностранного языка и взаимосвязанных системных понятий в профессиональной коммуникации непосредственно ведет к повышению эффективности работы иностранных студентов, развитию лингвистического и речевого потенциала личности молодых специалистов, что соответствует современным международным стандартам содержания образования. Учет профессионально-коммуникативных потребностей иностранных магистрантов, создание специальной системы, психолого-педагогических условий позволит сделать процесс обучения в неязыковом вузе более эффективным.

Список литературы

Азимов Э.Г., Щукин А.Н. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения). М.: Издательство ИКАР, 2009. 448 с.

Балыхина Т.М. Методика преподавания русского языка как неродного (нового): Учеб. пособие для преподавателей и студентов. М.: Издательство Российского университета дружбы народов. 2007. 185 с.

Васильева А.Н. Курс лекций по стилистике русского языка: Научный стиль речи. Изд.2. М., 2005. 240 с.

Ожегов С.И., Шведова Н.Ю. Толковый словарь русского языка. Изд. 4-е. М.: Российская академия наук, ИРЯП, 2005. 359 с.

Самосенкова Т.В. Культура профессионального общения в системе подготовки специалистов-филологов для зарубежных стран: Монография. Белгород. ИПЦ «ПОЛИТЕРРА», 2008. 360 с.

Сенкевич М.П. Стилистика научной речи и редактирование научных произведений. М., 1984. 320 с.

Скорикова Т.П. Основы культуры научной речи. М., 1999. 546 с.

Химик В.В., Волкова Л.Б. Культура речи. Научная речь: учеб. пособие для бакалавриата и магистратуры / под ред. В.В. Химики, Л.Б. Волковой. – 2-е изд., испр. и доп. М.: Юрайт. 2018. 270 с.

Щавелева Е.Н. Умение профессионально-тематического публичного выступления на иностранном языке в структуре содержания вузовской подготовки специалиста. Автореф. дис. канд. пед. наук. М., 2006. 29 с.

Ярцева В.Н. Стилистико-грамматические черты языка научной литературы. М., 1970. 231 с.

Boping Y., Foreign languages teaching and Research. 2003. 261.

Brown, H. Douglas, Principles of language learning and teaching, San Francisco Public University, San Francisco. 2006. 347.

Savignon S.J. Communicative Competence: Theory and Classroom Practice. USA: McGraw-Hill. 1997.

Couthard M. Advances in spoken discourse analysis. London: Routledge. 1992. 85.

Van Ek, J.A. Objectives for foreign language learning. Vol. 1. Scope Strasbourg: Council of Europe Press, 1993, 164.

Azimov E.G., Shchukin A.N. (2009), *Novyj slovar' metodicheskikh terminov i ponyatij (teoriya i praktika obucheniya)* [New dictionary of methodological terms and concepts (theory and practice of teaching)]. ICARUS Publishing House, Moscow, Russia.

Balykhina T.M. (2007), *Metodika prepodavaniya russkogo yazyka kak nerodnogo (novogo): Ucheb. posobie dlya prepodavatelej i studentov* [Methods of teaching Russian as a non-native (new) language: textbook for teachers and students]. Peoples' Friendship University of Russia, Moscow, Russia.

Vasileva A.N. (2005), *Kurs leksij po stilistike russkogo yazyka: Nauchnyj stil' rechi* [A course of lectures on the style of the Russian language: Scientific style of speech], Moscow, Russia.

Ozhegov S.I. and Shvedova N.Yu. (2005), *Tolkovyj slovar' russkogo yazyka*. [Definition dictionary of the Russian language.] Russian Academy of Sciences, Moscow, Russia.

Samosenkova T.V. (2008), *Kul'tura professional'nogo obshcheniya v sisteme podgotovki specialistov-filologov dlya zarubezhnyh stran* [The culture of professional communication in the system of training philologists for foreign countries], POLYTERRA, Belgorod, Russia.

Senkevich M.P. (1984), *Stilistika nauchnoj rechi i redaktirovanie nauchnyh proizvedenij* [Stylistics of scientific speech and editing of scientific works], Moscow, Russia.

Skorikova, T.P. (1999), *Osnovy kul'tury nauchnoj rechi* [Fundamentals culture of scientific speech], Moscow, Russia.

Khimik V.V. and Volkova L.B. (2018), *Kul'tura rechi. Nauchnaya rech: ucheb. posobie dlya bakalavriata i magistratury* [Culture of speech. Scientific speech: studies. Manual for bachelor's and master's degree students] Yurait, Moscow, Russia.

Shchhaveleva E. N. (2006), The ability of professional and thematic public speech in a foreign language in the structure of the content of University training of a specialist. Abstract of Ph.D dissertation, Moscow, Russia.

Yartseva V.N. (1970), *Stilistiko-grammaticheskie cherty yazyka nauchnoj literatury* [Stylistic and grammatical features of the language of scientific literature]. Moscow, Russia.

Boping Y. (2003), Foreign languages teaching and Research.

Brown, H. (2006), Douglas, Principles of language learning and teaching, San Francisco Public University, San Francisco, USA.

References

Savignon S.J. (1997), *Communicative Competence: Theory and Classroom Practice*, McGraw-Hill, USA.

Couthard M. (1992), *Advances in spoken discourse analysis*. Routledge, London, UK.

Van Ek, J.A. (1993), *Objectives for foreign language learning*. Scope – Strasbourg: Council of Europe Press, France. 164.

Данные об авторе:

Нормуродов Равшан Искандар оглы, преподаватель кафедры русского языка и литературы, Каршинский государственный университет.

About the author:

Normurodov Ravshan Iskandar ogli, Teacher, Department of Russian Language and Literature, Karshi State University.

УДК 37.046:001.08

DOI: 10.18413/2313-8971-2020-6-2-0-7

Усков С.В.

Сравнительный анализ профессиональной рукопашной подготовки в учебных заведениях полиции зарубежных стран и России

Крымский филиал Краснодарского университета МВД России,
ул. Академика Х.Х. Стевена, 14, г. Симферополь, 295034, Россия
uskov_iv@mail.ru

Статья поступила 05 апреля 2020; принята 09 июня 2020; опубликована 30 июня 2020

Аннотация. Педагогической системе рукопашной подготовки уделяется достаточно большое внимание в образовательных организациях полиции США, Германии, Израиля, Китая, и Японии и ряда других стран. Цель статьи заключается в сравнительном анализе профессиональной рукопашной подготовки полицейских за рубежом и в России. Методы исследования предполагали работу с источниками, анализ и синтез полученных эмпирическим путем результатов. Был выявлен ряд особенностей, подчеркивающих отличия и специфику рукопашной подготовки будущих офицеров уголовного розыска в зарубежной и отечественной высшей школе МВД: 1) во всех рассмотренных иностранных государствах рукопашная подготовка силовых структур является отдельным учебным предметом; 2) спортивно-тренировочный процесс рукопашного боя практически не отличаются между армией, полицией и службой безопасности; 3) все педагогические системы рукопашной подготовки стран цивилизованного мира в той или иной мере основываются на методиках дзюдо и каратэ; 4) психофизиологическая составляющая рукопашной подготовки является основополагающим аспектом данного профессионального обучения; 5) профессиональное обучение рукопашному бою происходит в форме спортивно-тренировочного процесса с широким использованием, особенно на заключительных этапах обучения, соревновательного метода спортивной тренировки в различных его вариациях. В результате были обоснованы недостатки отечественной высшей школы полиции, обозначены положительные и отрицательные составляющие профессиональной рукопашной подготовки зарубежных государств, определена необходимость учета исторической, философской, социальной и ментальной специфики России.

Ключевые слова: курсанты; обучение; полиция; профессиональная рукопашная подготовка; спортивная тренировка.

Информация для цитирования: Усков С.В. Сравнительный анализ профессиональной рукопашной подготовки в учебных заведениях полиции зарубежных стран и России // Научный результат. Педагогика и психология образования. 2020. Т.6. №2. С. 59-73. DOI: 10.18413/2313-8971-2020-6-2-0-7.

S.V. Uskov

Comparative analysis of professional hand-to-hand combat training of police in educational institutions of foreign countries and Russia

Crimean Branch of Krasnodar University of the Ministry of Interior of Russia,
14, Academician H.H. Steven Str., Simferopol, 295034, Russia
uskov_iv@mail.ru

*Received on April 05, 2020; accepted on 09 June, 2020;
published on June 30, 2020*

Abstract. The pedagogical system of hand-to-hand combat training is given quite a lot of attention in educational organizations of the police of the USA, Germany, Israel, China, Japan and several other countries. The article is aimed at providing a comparative analysis of professional hand-to-hand combat training of police officers in Russia and abroad. The research methods involved working with sources, analyzing and synthesizing empirically obtained results. A number of features were identified that emphasize the differences and the specifics of hand-to-hand combat training of future officers of the criminal investigation department in the foreign and domestic higher schools of the Ministry of Internal Affairs: at first, in all foreign states considered by us hand-to-hand combat training of enforcement agencies is a separate educational subject. Secondly, training process of hand-to-hand fight practically does not differ in the army, police and security services. Thirdly, all pedagogical systems of hand-to-hand combat training in the countries of the civilized world to one degree or another are based on methodologies of judo and karate. Fourthly, a psychological constituent of hand-to-hand combat training is the fundamental aspect of this vocational training. Fifthly, hand-to-hand combat training takes place in the form of a training process with the deployment of the competition method of sports training in its different variations especially on its final stages. As a result, the shortcomings of the national police higher school were substantiated, the positive and negative components of professional hand-to-hand combat training in foreign countries were identified, the need to take into account the historical, philosophical, social and mental specifics of Russia was determined.

Keywords: cadet's; teaching; police; sport training; professional hand-to-hand preparation.

Information for citation: Uskov S.V. (2020), "Comparative analysis of professional hand-to-hand combat training of police in educational institutions of foreign countries and Russia", Research Result. Pedagogy and Psychology of Education, 6 (2), 59-73 DOI: 10.18413/2313-8971-2020-6-2-0-7.

Введение (Introduction). В образовательных организациях полиции экономически развитых цивилизованных государств учебно-воспитательный процесс рукопашного боя является одним из основных направлений профессионального образования. Причем в этих странах данное направление обучения представляет собой отдельный учебный предмет специальной подготовки. При этом со своими научно-

обоснованными учебными программами и приказами качество подготовленности является одной из составляющих критерия профессиональной компетенции будущего офицера полиции.

Говоря о специфике рукопашной подготовки важно понимать, что она, как правило, строится на основе педагогических систем дальневосточных боевых искусств, в первую очередь дзю-до и каратэ-до, что в

свою очередь обуславливает спортивно-прикладное направление с четко ориентированной психофизиологической доминантой (стрессоустойчивость, уверенность, терпение, «победа любой ценой», «презрение к смерти» и пр.).

Основная часть (Main Part). Рассмотрим систему профессиональной подготовки в учебных заведениях полиции зарубежных стран и России. Так, например, анализ показал, что техника рукопашного боя в американских полицейских образовательных заведениях основывается на законе максимальной простоты: не более трех составляющих, что определяется психофизиологической спецификой реальной рукопашной «сшибкой».

США. У американцев в учебных программах определенно обозначена закономерность поэтапного обучения. В начале изучаются фундаментальные основы рукопашного боя и базовая физическая подготовка. Затем – курс совершенствования индивидуальной боевой подготовки. На этом этапе формируются навыки тактики ведения боестолкновения посредством спортивных рукопашных поединков. Отдельно существует специальный технико-тактический комплекс (для рейнджеров и спецназа) (Картамышев, 2017).

Анализируя специфику рукопашной подготовки сотрудников американских силовых структур, А.Н. Кочергин научно обосновывает, что в них используются особые, основанные на психофизиологических способах дальневосточных единоборств методы самоактивации. «Это – воспроизведение с помощью мимики ярости, учащение дыхания, вопли и звериное рычание. Все это по механизмам моторно-висцеральных рефлексов способствует стимуляции ряда механизмов эмоций. Эта точка зрения может быть подтверждена тем обстоятельством, что противоположные действия (произвольное восстановление мимики спокойного состояния, восстановление ритмичного дыхания, частичная мышечная релаксация) эффективно способствуют быстрому снижению излишнего эмоционального напряжения» (Кочергин, 2011: 71).

В образовательных организациях полиции США на занятиях рукопашной подготовкой постоянно используется защитная экипировка: жилеты, шлем-маски, бандажи и пр. Данный инвентарь предполагает проведение занятий, максимально приближенных к реалиям силового задержания, что в свою очередь определяется широким применением соревновательного метода спортивной тренировки. Причем этот метод, на продвинутом этапе совершенствования, посредством защиты, дает возможность работы в режимах субмаксимальной и максимальной мощности, а также в полноконтактном варианте боестолкновения. Плюс ко всему экипировка позволяет проводить тренировочные поединки с использованием учебных макетов прикладного и холодного оружия (палка, ножи и пр.). О положительном эффекте внедрения и использования защитного инвентаря на занятиях с курсантами высших ведомственных учебных заведений России уже неоднократно освещалось в современных исследованиях российских ученых (Баранюк, 2018; Картамышев, 2017; Кочергин, 2011; Никифоров, 2012).

Техника двигательных действий рукопашного боя в образовательных организациях полиции США, на наш взгляд, мало чем отличается от техник рукопашной подготовки высшей школы полиции России. Это все тот же стандартный набор боевых стоек, перемещений, ударов руками и ногами и защит от них. Те же удары и защиты от ударов палкой и ножом. Та же работа при угрозе применения огнестрельного оружия и попытках овладения им. Так же обучаются осмотрам и конвоированию, и та же техника одевания наручников. Что касается борцовской техники, то здесь арсенал несколько шире. Изучаются и более сложные броски – прогибом назад, проход в ноги, боковой и передний переворот и пр.

В учебных программах указаны специальные советы по особенностям техники и тактики проведения силового задержания: классический принцип обороны – неожиданная и максимальная по временным показателям атака, с изначальным и перманентным

доминированием, тактика в разрез впритирку прямо или с уходом прямо в сторону, или на опережение – вперед или стопорящий; использовать весь возможный арсенал техники бросков и ударов в самые болевые и открытые в данный тактический момент области поражения; для овладения хотя бы небольшим преобладанием над преступником нужно применять всевозможные оказавшиеся под рукой вещи (разбитую бутылку, заточку, связку ключей и пр.), вместе с тем используя различные финты и обманы, задействуя подсветку и выводя преступников (если их группа) на одну линию директрисы атаки для возможности их поэтапного отключения, с громким вербальным сопровождением, приводящим преступника в ступор.

По мнению А.Н. Кочергина, «инстинктивный метод обучения рукопашному бою основывается на предположении о том, что в бою перед смертельной опасностью сознание человека блокируется, и его действия определяются врожденными инстинктами агрессивности и самосохранения. Выполнение приемов сопровождается угрожающим рычанием и пронзительными криками, способствующими лучшему проявлению первичных инстинктов и оказывающими деморализующими воздействием на противника» (Кочергин, 2011: 70).

Главным отличием от российских подходов является большое количество технических элементов борцовского и ударного характера в партере, в положении лежа или сидя. Здесь много болевых рычагов и удушающих приемов, выполнение ударных атакующих действий кулаками, локтями, стопами и коленями, а также разнообразных переходов и перемен боевых позиций. Повидимому, данная специфика этого направления профессиональной подготовки будущих офицеров полиции вызвана особенностями национального характера американской нации, менее консервативной, чем, по нашему мнению, англичане или русские. Поэтому погоня за «модными веяниями» представителями США выразилась, в том числе и в технико-тактическом арсенале рукопашного боя силовых структур. Все дело в том, что наиболее популярным, а значит и

наиболее прибыльным, что, кстати, также играет одну из кардинальных доминант американского образа мышления, в современном мире спортивных единоборств являются так называемые «бои без правил», где более половины действий проводятся в партере. Но, по мнению автора, данный подход к профессиональному обучению сотрудника полиции достаточно дискуссионный.

Как уже было раскрыто выше, в подготовке будущих сотрудников полиции США, в отличие от отечественного учебно-воспитательного процесса, широко применяется соревновательный метод спортивной тренировки, особенно на заключительном этапе. Соревнования проводятся по правилам спортивного рукопашного боя: защитная экипировка, удары в контакт, броски, болевые и удушающие приемы. К этому времени курсанты полицейских учебных заведений уже добиваются необходимой степени психофизиологической подготовки, что дает им возможность в реальном боестолкновении работать на уровне антиципации (предвидения атаки), то есть оперативно и помехоустойчиво выходить на грамотные тактические выводы при неожиданно появляющихся непредсказуемых условиях не только тренировочного, но и реального боестолкновения. Соревновательный метод, содержащийся в учебных программах образовательных организаций полиции США, несомненно, оказывает воздействие педагогическому эффекту приобретения прочности сформированных специальных навыков, с дальнейшим максимально позитивным воплощением их в профессиональную деятельность.

Соревновательный метод рукопашной подготовки в американских учебных заведениях полиции обусловлен строгой дифференциацией, в зависимости от степени подготовленности. Американцы считают, что данный педагогический подход дает возможность избежать так называемый «психологический надлом», уступая в спортивных поединках более опытным соперникам. Со временем, лучших курсантов по показа-

телям технико-тактической и специальной физической подготовки переводят из общих групп в группы более продвинутого уровня, где рукопашная подготовка уже строится по более индивидуальной программе, по аналогии подготовки профессиональных спортсменов-единоборцев.

Курсанты, которые показывают прогрессирующие результаты в соревновательных поединках, поощряются либо финансово, либо в счет дополнительных увольнений. А вот к тем, у кого прослеживается перманентный негатив, кто не проходит на вышестоящую ступень профессиональной рукопашной подготовки, применяются различные карательные, конечно в первую очередь финансовые меры.

Необходимо отметить, что по педагогическим задачам соревнования делятся на: стандартно-базовые, переходные и усложненные. Обучающиеся, лично совершенствуясь, участвуют во всех направлениях соревновательной деятельности. По ходу увеличения степени сложности поединков увеличивается и «контактность» ударной техники. Поэтапная усложненность требований дает возможность курсантам с невысоким уровнем подготовки профессионально расти от менее травмоопасных и условно-ограниченных направлений к все более и более сложным в отношении технико-тактической подготовленности и функциональных энергозатрат и жестким в плане контакта (Картамышев, 2017). По мнению автора, данная целеустановка методики подготовки, так же как и раскрытая выше специфика рукопашного боя в партере носит достаточно дискуссионный характер. При несомненных положительных составляющих, здесь присутствуют и отрицательные аспекты.

В американских учебных заведениях, где осуществляется подготовка будущих офицеров полиции, наряду с плановыми учебными занятиями по строго установленному расписанию, причем полностью учитывающему последние научные исследования в области спортивной физиологии относительно грамотного перехода от одного вида учебной

деятельности (статика) к другой (динамика), каждый день ведется и секционная работа в различных спортивных группах единоборств. Это в первую очередь бокс и спортивная борьба во всех их интерпретациях, фехтование, армрестлинг, атлетическая гимнастика, легкая атлетика, а также различные восточные единоборства контактного направления.

Таким образом, можно обобщить, что учебно-воспитательный процесс профессиональной рукопашной подготовки американских полицейских учебных заведений имеет характер сугубо практического направления, с упором на формирование специальных психологических качеств и с широким использованием на завершающем этапе соревновательного метода спортивной тренировки.

Рукопашный бой в полицейских образовательных заведениях в большинстве стран Западной Европы, также как и в США, является отдельным учебным предметом профессионального обучения. При этом, как и у американцев, определено, что основной задачей учебно-воспитательного процесса будущих офицеров полиции методами рукопашного боя является формирование специальной выносливости к физическим и психологическим перегрузкам. Европейцы, также как и в США широко используют и внеучебное время. В учебных заведениях и в подразделениях работают спортивные клубы так называемых «прикладных направлений»: каратэ, дзюдо, джиу-джитсу и пр.

Германия. В учебных заведениях полиции Германии рукопашный бой является одним из профилирующих учебных предметов, причём и одним из наиболее значимых способов формирования специальных психофизиологических качеств личности.

Немецкая система обучения подразделяется на две взаимодополняемые составляющие: дзюдо и самооборона. Борцовская подготовка проводится методами, средствами и способами традиционного спортивного дзюдо, способствующего развитию в первую очередь специальной выносливости

и силовых качеств, а ударные технико-тактические навыки формируются посредством спортивной подготовки каратэ, воспитываемыми главным образом скоростные и скоростно-силовые качества (Картамышев, 2017).

Подготовка по направлению дзюдо в германской интерпретации полицейского обучения состоит, по аналогии спортивно-тренировочного процесса, из четырёх периодов. Период начальной подготовки содержит простейшие акробатические упражнения, страховки в парах и само страховки, что предполагает формирование базовых навыков группировки и кинестетического восприятия партнёра и борцовского ковра. Данные качества также предполагают понижения на занятиях уровня травматизма.

Второй период подготовки решает задачи формирования умений выполнения базовых технических двигательных действий захватов, контрзахватов, подножек, подсечек, бросков, болевых и удушающих приемов. Возвращаясь к истокам традиционного дзю-до, разработанного на рубеже XIX-XX веков великим японским мастером Дзигарой Кано (Кано, 2006), немецкие специалисты включили в учебные программы будущих полицейских обучение атакующим действиям по наиболее существенным жизненным средоточиям человеческого тела.

Третий период направлен на совершенствование ранее приобретённых умений техники выполнения основных приёмов дзюдо, то есть доведение технических действий до уровня навыка (подсознания). Данная задача решается посредством неоднократного выполнения бросков в паре с ассистентом. Это классический метод упражнения в методиках физического воспитания. По непонятным для автора причинам, немцы называют данный период – «Грубая форма».

Заключительный этап рассматриваемого раздела подготовки в учебных полицейских заведениях Германии представляет собой соревновательный метод спортивной тренировки. Это в первую очередь учебно-тренировочные поединки в различных пози-

циях, а также в партере. Сюда же входит и борьба в нестандартных положениях.

Вторая часть рукопашной подготовки будущих немецких офицеров полиции, носит официальное название «Самооборона». Здесь основу обучения составляют технические действия традиционного каратэ во взаимодействии с бросками, подножками и подсечками дзюдо.

В предыдущих исследованиях (Усков, 2015) автор заострял внимание на одном достаточно самобытном и малоизвестном аспекте особенностей всего арсенала техники этих двух направлений дальневосточных боевых искусств. Всё дело в том, что в каратэ-до, ещё со времён средневековья, использовались, в первую очередь, как вспомогательные составлявшие, всевозможные борцовские элементы. Можно предположить, что данная техника была взята на вооружение мастерами окинава-тэ (первоначальное название каратэ) из джиу-джитсу – борьбы японских самураев. К сожалению, исторических источников по этому вопросу не существует, но к примеру создатель современной педагогической системы спортивного каратэ Гичин Фунакоши (Funakoshi, 1973), а также его последователи, начавшие «дорогу назад» к традиционно-прикладному направлению – Хидетака Нишеяма (Nishiyama, 1999) и Илья Йорга (Jorge, 2005) в своих капитальных учебно-методических работах, однозначно выводят борцовскую технику (Нагэ-Ваза) отдельным разделом.

Что касается дзюдо, то если обратиться к первоисточникам (Daigo, 2005; Yamashita, 1996), в традиционной интерпретации данного единоборства присутствует ряд элементов ударной техники. Разрабатывая дзюдо как педагогическую систему единоборств, доктор Дзигаро Кано, будучи для своего времени хорошо образованным и широко мыслящим человеком, осознавал, что достаточно проблематично одержать победу в реальном боестолкновении, используя только борцовскую технику. Поэтому, в первую очередь для срыва дистанции и выхода на жёсткий захват, великий мастер добавил в технический арсенал дзю-

до ряд ударных действий каратэ-до. И, на наш взгляд, большая заслуга немецких, да и вообще всех западноевропейских специалистов (Fromm, 1982; Wolf, 1983), в том, что они, разрабатывая учебные программы, обратили внимание на этот очень важный аспект взаимодополняющих методик традиционных направлений данных боевых искусств.

На фоне вышесказанного нам представляется достаточно дискуссионно мнение ряда современных исследователей по поводу интегральной ударно-борцовской технико-тактической подготовки. К примеру, Д.А. Картамышев говорит, что «во многих современных системах рукопашного боя синтез различных видов технических действий происходит одновременно уже в начале процесса обучения (при отсутствии прочных базовых навыков). Все это ведёт к тому, что при совместной отработке как ударов, так и бросков теряются их точность» (Картамышев, 2017: 77). Но, во-первых, такие направления дальневосточных боевых искусств, как каратэ и дзюдо, изначально создавались именно как ударно-борцовские и борцовско-ударные соответственно. Во-вторых «прочные базовые навыки», как ударов, так и бросков достаточно хорошо формируются интегрально уже на начальном этапе подготовки, так как биомеханика этих технических действий абсолютно идентична, так что говорить о «потере их точности», да и вообще о бесперспективности построения данным способом учебно-воспитательного процесса спортивной или профессиональной подготовки очень проблематично.

Автор данного исследования имеет право «немного» сомневаться, так как помимо многолетней научно-педагогической работы в высших учебных заведениях полиции (милиции), параллельно уже два десятка лет занимается тренерской деятельностью, и подготовил за это время достаточное количество призёров Крыма, Украины, России и Европы по дзюдо и каратэ.

Но вернёмся к Германии. Периодизация второй части рукопашной подготовки,

также как и первая, строится по аналогии методик спортивной тренировки, и содержит три периода. Техника каратэ представлена базовыми ударами и защитами от них. В этой части так же присутствует обучение работе с холодным оружием, что предполагает не только обезоруживание, но и учебные поединки «на ножах», а также обезоруживание преступника, вооружённого пистолетом. Техническая подготовка во второй части также предполагает разучивание приёмов личного осмотра, конвоя под воздействием болевых приёмов или под угрозой огнестрельного оружия, а также одевания наручников и связывания. Формирование умений и навыков ударов и защит проводится взаимосвязано с техникой перемещений в различных векторах направлений. Зоны поражения делятся на три уровня: верхний, средний и нижний.

Второй период предполагает усовершенствование приобретённых умений, и доведение их до уровня навыка. Здесь особый упор делается на точности постановки ударной техники.

Заключительный период, как и, в первой части, основывается на соревновательном методе спортивной тренировки. То есть уже происходит обучение и совершенствование тактики использования ранее приобретённых навыков техники выполнения как ударов, так и сформированных в первой части бросков.

Израиль. Теперь обратимся к опыту Израиля в рассматриваемом направлении. Созданное на Ближнем Востоке в 1946 году, согласно резолюциям ООН, государство Израиль практически не имеет аналогов в мире. Высокоразвитая экономика, новейшие научные достижения, богатая и уникальная мультикультура здесь сочетаются с перманентным состоянием войны с окружающими странами мусульманского мира. Но, благодаря мощнейшей финансовой поддержке еврейских диаспор США и Западной Европы, израильтянам удалось сформировать одни из самых эффективных в мире органы силовых структур, в том числе и уголовную полицию. Вообще не в какой другой стране

не существует такой органической взаимосвязи между армией, службой безопасности и полицией. Уже 75 лет всё государство – единый боевой лагерь.

Рукопашная подготовка военных и полицейских структур Израиля, за многие годы постоянной практической проверки выкристаллизовалась в достаточно специфическую педагогическую систему единоборств «Крав Мага» (ивр. – контактный бой) (Levine, 2016), создателем которой считается бывший офицер спецслужб Ими Лихтенфельд. Это ярчайший пример сформированности боевого искусства посредством интегрирования, оптимизации и дальнейшей апробации различных мировых единоборств с добавленными технико-тактическими составляющими, прошедшими боевые испытания в экстремальных условиях. Данная система предназначена только для сугубо практического применения в перманентном ведении боевых действий, борьбе с террористами и уголовниками, поиском и физическим уничтожением нацистских преступников и т.д.

Вместе с тем, автор, после знакомства на специальных семинарах с инструкторами из образовательных организаций полиции Израиля, пришёл к убеждению, что праосновой технико-тактической подготовки «Крав Маги» является каратэ-до прикладного староокинавского направления. Тем более что данный вид дальневосточного боевого искусства очень популярен в Израиле. Это в первую очередь целеполагание подготовки – по возможности, за минимальный временной промежуток нанести максимально возможное поражение противнику. Данный тактический аспект достигается только посредством атакующей тактики «в разрез» или «на опережение». Здесь, как и в традиционном каратэ-до и дзю-до, используется так же масса и динамика противника. Удары поставлены на поражение, в том числе и посредством работы по наиболее жизненно важным зонам человеческого тела (горло, пах и пр.). Принципы спонтанности, естественности и простоты древних даосов (Усков, 2018), на основе которых строился

технический арсенал приёмов средневекового окинава-тэ, легко прослеживается и у специалистов «Крав Маги».

Ударная техника, как и в каратэ-до, является основой данного направления рукопашного боя. Бросковая техника используется, как вспомогательный аспект. Поединок в партере ведётся посредством поражения болевых точек (тычками, захватами с доворотом, укусами и пр.), с задачей разрыва захвата и быстрого выхода в стойку. Борьба в партере, в борцовском понимании этого вида поединка, по мнению Ими Лихтенфельда, считается самоубийством.

Особое внимание здесь уделяется и работе с различными видами холодного и подручного оружия. Но, если, к примеру, в каратэ-до или у-шу часто используется достаточно экзотическое, а порой даже театрализованное по нынешним меркам оружие: «кама» (яп. – серп) или «сай» (яп. – кинжал-трезубец) в каратэ-до, алебарда или средневековый меч в у-шу, то израильтяне отдают предпочтение реальному повседневному оружию или предметам современного быта. Это арматура, ремни, разбитые бутылки, камни, палки, стулья, зонты, доски, провода, разводные ключи, отвёртки, лопаты, ножницы, рюкзаки и сумки, вилки, цепи, крышки от мусорных баков и т.д. и т.п. То есть всё то, чем возможно произвести ударное действие или пустить в ход как альтернативу ножу, выполнить бросок с задачей финта или на поражение, использовать как защиту от холодного или ударного оружия, а также употреблять по принципу плети с дальнейшими потенциалами удушения или фиксации. Естественно, что мастера «Крав Маги» в совершенстве владеют приёмами ножевого боя.

Как и у всех прикладных систем рукопашной подготовки, здесь также присутствуют, разработанные на основе дальневосточных тренингов, различные методики специальной психофизиологической подготовки.

Kumai. Большой историко-методический потенциал дальневосточных единоборств предопределил свою специфику

учебно-воспитательного процесса формирования навыков и качеств рукопашной подготовки полицейских образовательных организаций стран данного региона. Учитывая, что исторически Дальний Восток поделён как бы на два политических лагеря, то остановимся на двух основных государствах – Китае и Японии.

Национальным единоборством Китайской Народной Республики (КНР) является у-шу (кунг-фу, цуань-шу и пр.), которое в тоже время считается и прародителем всех дальневосточных боевых искусств, что было нами научно обосновано в предыдущих исследованиях (Усков, 2018). У-шу в Китае занимается чуть ли не поголовно в той или иной мере всё население. Даже физическая культура в школах – это учебно-тренировочный процесс у-шу. Но учитывая, что у этого единоборства существует огромное количество направлений, то командование силовых структур, в своё время пошло по достаточно оригинальному пути создания целеполаганий и методик рукопашной подготовки будущих офицеров. Всё дело в том, что данный предмет обучения в высших ведомственных образовательных организациях не имеет конкретной учебной программы. Вместе с тем практика профессиональной деятельности тех же самых офицеров уголовного розыска доказывает, что формирование навыков рукопашной подготовки по программам местных педагогических систем у-шу – это самый эффективный способ достижения максимально положительного результата. Ведь поступив в образовательное заведение полиции, абитуриенты уже имеют, как правило, достаточно высокий уровень рукопашной подготовки в своём направлении у-шу, и переучивать их будет нецелесообразно и дидактически безграмотно. Здесь происходит совершенствование ранее приобретённых навыков и качеств.

Учебно-воспитательный процесс рукопашного боя у будущих китайских офицеров полиции основывается, в первую очередь, на перманентном выполнении различных «тао» (комплексы формальных двигательных действий по типу вольных упражнений в спортивной гимнастике), в том числе и с различ-

ными видами холодного и прикладного оружия. Выполнение данных формальных комплексов, помимо плановых занятий по рукопашной подготовке, происходит ежедневно по много раз: до учебных занятий вместо физической зарядки, в паузах на всех занятиях, на переменах, после занятий и т.д.

Постоянное использование многочисленных комплексов формальных упражнений наложило свой отпечаток и на тактику ведения рукопашного поединка будущего офицера уголовного розыска КНР. Здесь используется большое количество серий атакующих двигательных действий. «Шквал точных ударов, обрушившихся на противника, не оставляют ему шансов для дальнейшего противодействия. Комбинационная техника имеет большое преимущество, так как из множества ударов, наносимых противнику, хотя бы один обязательно достигнет своей цели. Методика обучения, помимо комбинационных атакующих действий, учит точному попаданию этих ударов по болевым точкам и жизненно важным органам» (Картамышев, 2017: 73-74). Вопрос относительно абсолютного превосходства использования серийности техники поединка достаточно дискуссионный. Мы считаем, что здесь необходим определённый компромисс.

Учитывая, что религиозно-философской основой у-шу, да и всех дальневосточных боевых искусств является сакральное направление буддизма – дзен (чань) буддизм, а также учения древних даосов, то и методики рукопашной подготовки полицейских образовательных организаций Китая базируются на средневековых психофизиологических тренингах монастыря Шаолинь, которые преобладают над иными направлениями подготовки. Главными задачами психологического влияния учебно-воспитательного процесса является понижение порога сомнения и страха, возможности оперативно мобилизовать личностные волевые качества, а также формировать чувство агрессии к преступнику и устремление во что бы то ни стало задержать либо, в случае острой необходимости, физически ликвидировать.

Технологии психофизиологической подготовки древних мастеров у-шу предполагают, помимо идеомоторики и соревновательных полноконтактных поединков, ещё и мероприятия, направленные на закаливание организма. Учебно-тренировочное влияние минусовой температуры усиливает волевые качества (понижает болевой порог) и способствует формированию стресс устойчивости к сбивающим факторам силового задержания. Методика взаимосвязи рукопашной подготовки и закаливания всегда несёт позитивный эффект.

Внедряя методики Буси-до (Кодекс чести самураев), как инновационные составляющие профессиональной рукопашной подготовки курсантов высшей школы полиции России, мы научно доказывали, что «неповторимость самосознания японской нации заключается в огромном трудолюбии и предрасположенности к всеобщему порядку, почитанию родителей, старших по возрасту и званию, а также следование древним традициям, в первую очередь в национальной религии – синтоизме, что в свою очередь достаточно оригинально сочетается с ультрасовременными компьютерными технологиями. Главной же чертой характера населения «Страны восходящего солнца» является перманентное и всепоглощающее акмеологическое мировоззрение. Всё, что не делает японец (промышленное производство, чаепитие, сельское хозяйство, каллиграфия, педагогика и пр.), он стремится довести до совершенства. Причём этот процесс часто приобретает такие формы самоотдачи и самопожертвования, что, просто шокирует представителей западной цивилизации» (Усков, 2019: 77).

Япония. Естественно, что вышесказанное полностью проецируется и на японскую педагогическую систему рукопашной подготовки будущих офицеров полиции. Нравственно-психологическая составляющая данного направления профессионального обучения всех японских силовых структур основывается на заповедях и методиках самураев (военно-дворянское сословие средневековой Японии). В свою очередь, эти за-

поведи базируются на различных религиозно-философских учениях Дальнего Востока: конфуцианство, даосизм, дзен-буддизм и синтоизм. Данные учения уникальнейшим образом переплетаются и взаимно обогащают друг друга на протяжении уже многих веков, что было нами достаточно подробно научно обосновано в предыдущих исследованиях (Усков, 2018), (Усков, 2019). Фундаментом же технико-тактической и физической подготовки здесь определяются два японских единоборства – каратэ-до и дзюдо, причём как в прикладной, так и в спортивной интерпретации. Надо добавить, что на данный момент каратэ и дзюдо являются составной частью учебных программ по физическому воспитанию всех учебных заведений Японии.

Автор научно обосновывал в предыдущих работах, что в каратэ-до разработана уникальная педагогическая технология соревновательного метода спортивной тренировки: «условные» поединки на одну атаку, на две и т.д.; «полусвободные» поединки также на одну, две и т.д. атаки; свободный поединок в бесконтактном, ограничено-контактном и полноконтактном вариантах; проведение поединков с несколькими противниками в различных тактико-оперативных условиях: «конвейер», «коридор», «в развёртку», «в расходку» и т.д.; проведение поединков на площадках, различных по размеру и покрытиям: жестких, мягких, скользких, неровных, а также в ограниченном пространстве и освещении (Усков, 2017: 63-65).

Ещё один вид соревновательного метода каратэ и дзюдо представляет собой «эн-бу» (яп. – обусловленный поединок). Это заранее запрограммированный учебный бой, где, как правило, либо один на один, либо один против двух. Соперники выполняют различную технику, в том числе и с оружием, которая, по причине высокого, вплоть до летального исхода, травматизма, не может использоваться в спортивных поединках, но, тем не менее, часто применяется японскими офицерами уголовного розыска в процессе профессиональной деятельности.

В данном направлении каждый из соперников использует попеременно то атакующие, то контратакующие, то защитные действия. Это способствует формированию тактических навыков максимально быстрой смены оборона-атака-контратака и наоборот.

Как считают японские специалисты, перманентные учебные спортивные схватки воспитывают, в первую очередь, самоконтроль психофизиологических и интеллектуальных составляющих, что в свою очередь развивает личностный алгоритм технико-тактических двигательных действий реального боестолкновения.

Учебно-воспитательный процесс развития технико-тактических навыков и специальных качеств будущих офицеров полиции Японии идентичен классическим технологиям спортивной тренировки: обучение, то есть формирование первичных умений на уровне сознательного выполнения двигательных действий, и стремление к акмеологическим вершинам профессиональной компетенции – совершенствование приобретённых умений до уровня антиципации или сверхнавыка. Данная степень подготовки предполагает проведение силового задержания на уровне подсознания с предвидением активных действий противника. Специфика педагогических технологий рукопашной подготовки полицейских учебных заведений Японии заключается в том, что этап совершенствования является превалирующим и основным, в первую очередь, на педагогическом принципе прочности, другими словами перманентный, вариативный и взаимодополняемый процесс возвращения к базовым элементам техники, тактики и биомеханики.

Специальная психологическая подготовка полностью взаимосвязана с иными компонентами учебно-воспитательного процесса, и диаметрально отличается от систем подготовки в иных странах мира. Здесь опять необходимо вернуться к особенностям историко-политического развития «Страны восходящего солнца». Автором ранее был проведён достаточно глубокий анализ религиозно-философского фунда-

мента японского общества, основу которого составляло по-своему уникальное военное дворянское сословие – самураи, с их главным акмеологическим кодексом Буси-до (Усков, 2019). Физическое и психологическое совершенство, возвышенность стремлений и помыслов, моральная чистота – таким был образ истинного самурая» (Усков, 2019: 275-276).

Так что вполне естественно, что современный японский офицер уголовного розыска отличается от своих коллег по профессии из иных стран очень своеобразным взглядом на ценность собственной жизни. Здесь опять же, как и во всём проявляется акмеологическая уникальность японцев – презрение к смерти, доведённое до совершенства, фанатичная агрессивность, всепоглощающее осознание доминирования над противником. Вполне понятно, что всё это приводит к тому, что в процессе силового задержания, офицер японской полиции добивается позитивного результата, не считаясь ни с чем, даже, при исключительных обстоятельствах, и с собственной жизнью.

Научные результаты и дискуссия (Research Results and Discussion). Рассмотрим специфику рукопашной и физической подготовки будущих офицеров уголовного розыска различных стран с передовыми научными технологиями развития общества, можно обобщить отличия учебно-воспитательного процесса данных учебных заведений полиции от отечественной высшей школы МВД.

Во-первых, во всех рассмотренных нами иностранных государствах рукопашная подготовка силовых структур является отдельным предметом, а физическая подготовка представляет собой либо отдельный предмет в первую очередь на Западе, либо интегрально-составляющую фундаментальную основу на Дальнем Востоке.

А вот в высших учебных заведениях МВД Российской Федерации, мало того, что название носит одностороннюю интерпретацию – «Боевые приёмы борьбы», так и само направление рукопашной подготовкой счи-

тается как бы составляющей физического воспитания (Хабаров, 2018).

Во-вторых, сам спортивно-тренировочный процесс рукопашного боя, именно его методические аспекты, практически не отличаются между армией, полицией и службой безопасности, что, в свою очередь, говорит о грамотно организованной с позиций научной дидактики универсализации всего процесса профессиональной рукопашной подготовки.

В России эти системы подготовки отличаются кардинально. Этому есть объяснение. В связи с тем, что законы в отношении допустимости применения приёмов рукопашного боя, да и сама целеустановка деятельности сотрудника полиции (милиции), не менялись со времён Советского Союза, то и задачи рукопашной подготовки «немного» отличаются.

В-третьих, все педагогические системы рукопашной подготовки будущих офицеров полиции Германии, Израиля, Китая, США, Японии и иных стран цивилизованного мира в той или иной мере основываются на методиках дзюдо и каратэ, что говорит о глобальном педагогическом и боевом потенциале этих дальневосточных боевых искусств.

В российских высших учебных заведениях, также применяются технические приёмы каратэ и дзюдо. Но из-за «зашоренности» взглядов, из-за игнорирования законов спортивной педагогики, из-за недопонимания перспективности использования личностно-ориентированного подхода, из-за боязни позитивной и крайне необходимой для общего дела критики высшего состава МВД, учебный процесс с использованием технико-тактических элементов дальневосточных боевых искусств приобретает однобокий и «ущербный» характер. К примеру, в учебных программах (Хабаров, 2018) по подготовке будущих оперуполномоченных уголовного розыска совсем отсутствуют разделы по обучению ударной техники рукопашного боя.

В-четвёртых, психофизиологическая составляющая рукопашной подготовки не

только, как у нас в России, декларируется на словах и в документах (Хабаров, 2018), но и в реалиях является основополагающим аспектом данного профессионального обучения. Причём очень эффективным, учитывая фундаментальные тренировки древних даосов и монахов буддийских монастырей направления дзен (чань).

В-пятых, во всех странах профессиональное обучение рукопашному бою происходит в форме спортивно-тренировочного процесса, с широким использованием, особенно на заключительных этапах обучения, соревновательного метода спортивной тренировки, в различных его вариациях. Причём в свободных полноконтактных поединках применяется различная защитная экипировка (шлем-маска, жилет, бандаж и пр.) У нас этого вообще нет, что ещё раз доказывает острую необходимость «спортизации» всего учебно-воспитательного процесса рукопашной подготовки высшей школы полиции России.

Заключение (Conclusions). Таким образом, если не брать во внимание незначительные спорные моменты рукопашной подготовки в иностранных полицейских учебных заведениях (например, большой процент времени уделён борьбе в партере у американцев, или много внимания на отработку формальных комплексов у китайцев), то единственным, но глобальным негативным аспектом обучения в зарубежных странах, как это может показаться не парадоксальным, является нравственно-воспитательный момент. При всём понимании крайней необходимости узкоспециализированной работы на результат при подготовке оперативных сотрудников уголовной полиции, всё-таки работа на поражения при любых обстоятельствах, лишь прикрываясь законом, нам кажется, не совместима с российским нравственным менталитетом. Офицер России, в том числе и уголовного розыска – это не бездуховный супер солдат голливудского боевика. Это цвет нации, основа государства. При всей устарелости целеполаганий и методик советской милиции, одного у той системы не отнять. Это была

именно милиция (фр. – народная дружина), главной целью которой была защита, а не только карательные мероприятия. Поэтому все положительные составляющие профессиональной рукопашной подготовки зарубежных государств необходимо использовать, одновременно учитывая историческую, философскую, социальную и ментальную специфику России.

В перспективе мы планируем апробировать позитивные направления формирования навыков рукопашного боя у сотрудников полиции различных стран для обучения курсантов высших образовательных организаций полиции России.

Список литературы

Баранюк В.И. Реализация принципа сопряжённого воздействия в спортивной тренировке бойцов армейского рукопашного боя, на основе искусственно управляющей среды: Дис. ...канд. пед. наук. Малаховка, 2018, 168 с.

Картамышев Д.А. Пути совершенствования обучения рукопашному бою в Вооружённых Силах Российской Федерации с учётом опыта подготовки в армиях зарубежных стран: Дис. ...канд. пед. наук. Санкт-Петербург, 2017, 179 с.

Кочергин А.Н. Интеграция технико-тактической, физической и психологической подготовки к рукопашному бою: Дис. ...канд. пед. наук. Санкт-Петербург, 2011, 152 с.

Никифоров М.Ю. Содержание и методика обучения рукопашному бою оперативных сотрудников МВД России: Дис. ...канд. пед. наук. Санкт-Петербург, 2012, 224 с.

Усков С.В. Возможности оптимизации систем спортивной тренировки каратэ-до и дзю-до в целостную педагогическую технологию // Современные проблемы науки и образования. 2015. № 4; URL:<http://www.science-education.ru/127-20510> (дата обращения: 13.07.2015).

Усков С.В. Рукопашная подготовка (частная педагогическая технология преподавания учебной дисциплины для ВУЗов МВД России). Научно-практическое пособие. Симферополь: ДИАЙПИ. 2017. 96 с.

Усков С.В. Религиозно-философские основы учебно-воспитательного процесса боевых искусств Дальнего Востока // Проблемы современного педагогического образования. Серия:

Педагогика и психология. 2018. Вып. 58. Ч.1. С. 67-70.

Усков С.В. Конфуцианство и даосизм – религиозно философские основы учебно-воспитательного процесса единоборств Дальнего Востока // Физическое воспитание и спорт: актуальные вопросы теории и практики. 2018. С. 180-185.

Усков С.В. Педагогические, психологические и философские аспекты Буси-до, как инновационная составляющая рукопашной подготовки курсантов ВУЗов МВД // Физическое воспитание и спорт: актуальные вопросы теории и практики. 2019. С. 121-128.

Усков С.В. Нравственно-психологические концепции Буси-до, как инновационная составляющая профессиональной рукопашной подготовки курсантов образовательных организаций МВД России // Физическая подготовка и спорт в профессиональной деятельности сотрудников органов внутренних дел: проблемы и перспективы. 2019. С. 276-280.

Усков С.В. Религиозно-философские основы Буси-до, как инновационная составляющая профессиональной рукопашной подготовки курсантов ВУЗов МВД // Проблемы современного педагогического образования. Серия: Педагогика и психология. 2019. Вып. 63. Ч.1. С. 76-80.

Хабаров Д.В. Специальная физическая подготовка: рабочая программа дисциплины для специальности 40.05.02 «Правоохранительная деятельность». Специализация «Оперативно-розыскная деятельность». Узкая специализация «Деятельность оперуполномоченного уголовного розыска». Учебная программа. Краснодар: КрУ МВД России. 2018. 13 с.

Daigo T. (2005), *Kodokan Judo Throwing Techniques*, Kodansha International, Tokyo, Japan, 284.

Funakoshi G. (1973), *Karate-do Kyohan – The Master Text*, Kodansha International, Tokyo, Japan, 256.

Fromm A., Soames N. (1982), *Judo – The Gentle Way*, Routledge & Kegan Paul Ltd, London, Great Britain, 128.

Jorge I., Jorge V. (2005), *Karate Training*, Beograd Sportskajnigja, Belojrade, Serbia.

Kano J. (2006), *Kodokan Judo*, Kodokan, Tokyo, Japan.

Levine D., Whitman J. (2016), *Complete Krav Maga: The Ultimate Guide to Over 250 Self-Defense and Combative Techniques*, Simon and Schuster, Tel Aviv, Israel.

Nishiyama H. (1999), *The traditional karate*, California, Los Angeles, USA.

Wolf H. (1983), *Judo Kampfsport*, Sportverlag, Berlin, Germany, 158.

Yamashita Y. (1996), *The Fight of Spirit of Judo*, Ippon Books LTD, London, Great Britain.

References

Baranyuk, V.I. (2018), Implementation of the principle of conjugate impact in sports training of fighters in army hand-to-hand combat based on an artificially controlled environment Ph.D. dissertation, Moskovskaja gosudarstvennaja akademija fizicheskoy kul'tury, Malakhovka. Russia.

Kartamyshev, D.A. (2017), Ways to improve training in hand-to-hand combat in the Armed Forces of the Russian Federation, taking into account the experience of training in the armies of foreign countries. Ph.D. dissertation, Voennyj institute fizicheskoy kul'tury. Saint Petersburg. Russia.

Kochergin A.N. (2011), Integration of technical, tactical, physical and psychological preparation to the hand-to-hand fight. Ph.D. dissertation, Natsional'ny gosudarstvenny university fizicheskoy kul'tury, sport ai zdorov'ja im. P.F. Lesgafta, Saint Petersburg. Russia.

Nikiforov, M.Yu. (2012), Contents and methods of training in hand-to-hand combat of operational officers of the Ministry of Internal Affairs of Russia. Ph.D. dissertation, Voennyj institute fizicheskoy kul'tury. Saint Petersburg. Russia.

Uskov, S.V. (2015), "Possibilities of optimization of the systems of sports training of karate and judo in the integral pedagogical technology", *Sovremennye problem nauki i obrazovaniya*, 4, URL: <http://www.science-education.ru/127-20510> (Accessed: 13 July 2015). (In Russian).

Uskov, S.V. (2017), *Rukopashnaya podgotovka (chastnaya pedagogicheskaya tekhnologiya prepodavaniya uchebnoj discipliny dlya VUZov MVD Rossii)* [Hand-to-hand combat training (private pedagogical technology of teaching of educational discipline for higher educational establishments of Interior Ministry of Russia)], *DIAJPI*, Simferopol, Russia.

Uskov, S.V. (2018), "Religious and philosophical bases of educational and training process of martial arts of the Far East", *Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya. Seriya: Pedagogika i psikhologiya. Gosudarstvennaja pedagogicheskaya akademija Krymskogo federal'nogo universiteta im. V.I. Vernadskogo*, 58 (1), 67-70. (In Russian).

Uskov, S.V. (2018), "Confucius and daos is religious and philosophical bases of educational and educator process of single combats of Far East", *Fizicheskoe vospitanie i sport: aktual'nye voprosy teorii i praktiki. Rostovskij uridichesky institute Ministerstva Vnutrennih Del Rossii*. 180-185. (In Russia).

Uskov, S.V. (2019), "Pedagogical, psychological and philosophical aspects of Busi-do, as innovative constituent of hand-to-hand combat training of cadets for higher educational establishments of the Ministry of Interior of Russia", *Fizicheskoe vospitanie i sport: aktual'nye voprosy teorii i praktiki. Rostovskij uridichesky institute Ministerstva Vnutrennih Del Rossii*. 121-128. (In Russia).

Uskov, S.V. (2019), "Morally-psychological concepts of Busi-do, as an innovative constituent of professional hand-to-hand combat training of students of educational organizations of the Ministry of Interior of Russia", *Fizicheskaya podgotovka i sport v professional'noj deyatel'nosti sotrudnikov organov vnutrennih del: problem i perspektivy. Orlovskij uridicheskij institute Ministerstva Vnutrennih Del Rossii*. 276-280. (In Russia).

Uskov, S.V. (2019), "Religiously-philosophical bases of Busi-do, as an innovative constituent of professional hand-to-hand combat training of cadet's for higher educational institutions of the Ministry of Interior of Russia", *Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya. Seriya: Pedagogika i psikhologiya. Gosudarstvennaja pedagogicheskaya akademija Krymskogo federal'nogo universitetaim. V.I. Vernadskogo*. 63 (1), 76-80. (In Russia).

Khabarov, D.V. (2018), *Spetsial'naya fizicheskaya podgotovka: rabochaya programma distsipliny dlya spetsial'nosti 40.05.02 "Pravookhranitel'naya deyatel'nost'"*. *Specializatsiya "Operativno-rozysknaya deyatel'nost"*. *Uzskaya spetsializaciya "Deyatel'nost' operupolnomochennogo ugolovnogogo rozyska"*. [Special physical training: a working program of the discipline for specialty 40.05.02 "Law enforcement". Specialization "Operational-search activity". Narrow specialization "The activities of the criminal investigation officer"]. *Krasnodarsky universitet Ministerstva Vnutrennih Del Rossii*. Krasnodar. (In Russia).

Daigo T. (2005), *Kodokan Judo Throwing Techniques*, Kodansha International, Tokyo, Japan, 284.

Funakoshi G. (1973), Karate-do Kyohan. The Master Text, Kodansha International, Tokyo, Japan, 256.

Fromm A. and Soames N. (1982), Judo. The Gentle Way, Routledge & Kegan Paul Ltd, London, UK, 128.

Jorge I. and Jorge V. (2005), Karate Training, Beograd Sportskahnjiga, Belgrade, Serbia.

Kano J. (2006), Kodokan Judo, Kodokan, Tokyo, Japan.

Levine D., Whitman J. (2016), Complete Krav Maga: The Ultimate Guide to Over 250 Self-Defense and Combative Techniques, Simon and Schuster, Tel Aviv, Israel.

Nishiyama H. (1999), The traditional karate, California, Los Angeles, USA.

Wolf H. (1983), Judo Kampfsport, Sportverlag, Berlin, Germany, 158.

Yamashita Y. (1996), The Fight of Spirit of Judo, Ippon Books LTD, London, UK.

Информация о конфликте интересов: автор не имеет конфликта интересов для декларации.

Conflicts of Interest: the author has no conflict of interests to declare.

Данные автора:

Усков Сергей Валерьевич, кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры физической подготовки и спорта, Крымский филиал Краснодарского университета МВД России. ORCID: 0000-0003-4164-1368.

About the author:

Sergey V. Uskov, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Associate Professor of the Department of Physical Training and Sports, Crimean Branch of Krasnodar University of the Ministry of Interior of Russia. ORCID: 0000-0003-4164-1368.

ПСИХОЛОГИЯ PSYCHOLOGY

УДК 37.015.3

DOI: 10.18413/2313-8971-2020-6-2-0-8

Z.N. Huseynova

**Experimental study of psychological mechanisms of teacher training
in their professional activities related to the training of gifted children**

Azerbaijan State Pedagogical University,
68, Hajibeyli Str., Baku, AZ1000, Azerbaijan
zekiyye.huseynova@gmail.com

*Received on April 24, 2020; accepted on 09 June, 2020;
published on June 30, 2020*

Abstract. The scientific article explores the mechanisms of psychological training of teachers in professional activities related to the training of gifted children using the content-analysis method. The article is aimed at identifying the categories of analysis, the calculation of their indicators, as well as the amount of each type of speech in each of the five-day sessions. In the course of the content analysis, four groups of categories were identified. The first group of the category expresses psychological concepts, changes in the personality of the teacher as a subject of pedagogical activity and communication, the results of psychological training. In the second group of the category, the teacher assessed various aspects of the training process of the facilitator or personal training activity. The third group in the category covered teachers' opinions about the course at the end of the session. The fourth group includes non-differentiated expressions. The division of labor into each category and its indicators were considered. In the first stage of the course, both theoretical and practical part of the analysis of the subgroup categories of the four groups was carried out, the results were summarized and reflected in the tables and diagrams. The second phase of the course was conducted after the classes, and materials on the development of students' creative activity and the application of technology were obtained. The content analysis method was used in the experiment. Two main category groups have been identified in the application of content analysis. In the first group of categories psychological concepts are expressed. Some changes in the personality of the teacher as a subject of communication and pedagogical activity, as well as the results of training were characterized. In group II of the categories, the teacher's assessment of various aspects of personal learning activities and the "Process" group are presented. Quantitative and qualitative characteristics of the group categories indicated in the study (daily classes) are given in the research. At the end of the research, the author concludes that innovative processes in the modern education system require the teacher to improve his/her professional activity not only at the level of its methods and mechanisms, but also at the level of orientation and wealth values.

Keywords: content analysis method; orientation; mechanisms of psychological preparation; subjective criteria; creative activity.

Information for citation: Huseynova Z.N. (2020), “Experimental study of psychological mechanisms of teacher training in their professional activities related to the training of gifted children”, Research Result. Pedagogy and Psychology of Education, 6 (2), 74-93, DOI: 10.18413/2313-8971-2020-6-2-0-8.

Гусейнова З.Н.

Экспериментальное исследование психологических механизмов подготовки учителей в их профессиональной деятельности, связанных с обучением одаренных детей

Азербайджанский Государственный Педагогический Университет,
ул. Гаджибейли, 68, Баку, AZ 1000, Азербайджан
zekiyye.huseynova@gmail.com

*Статья поступила 24 апреля 2020; принята 09 июня 2020;
опубликована 30 июня 2020*

Аннотация. В настоящее время особый интерес вызывает рассмотрение механизмов психологической подготовки педагогов к профессиональной деятельности, связанной с обучением талантливых детей с помощью контент-анализа. Цель статьи состоит в определении категорий анализа, расчеты их показателей, а также количества речи каждого типа во время пятидневных сессий. В результате в ходе контент-анализа были определены четыре группы категорий. Первая группа категории выражает психологические концепции, результаты психологического тренинга, изменения личности учителя как субъекта педагогической деятельности и общения. Во второй группе категории со стороны учителя была проведена оценка различных аспектов учебного процесса фасилитатора или личную учебную деятельность. Третья группа в этой категории была посвящена мнениям учителей о курсе в конце занятия. Четвертая группа категории включает неразличимые выражения. Рассмотрено разделение труда в каждой категории и ее показатели. На первом этапе курса, как в теоретической, так и в практической части, был проведен анализ категорий подгрупп из четырех групп, полученные результаты были подведены и отражены в таблицах и в схемах. Вторым этапом курса был проведен после занятий и были получены материалы по развитию творческой активности студентов и по применению технологий. В эксперименте использовался метод контент-анализа. Две основные категории были определены в приложении контент-анализа. В первой группе категорий выражены психологические концепции, охарактеризованы результаты обучения и изменения личности учителя как субъекта коммуникативно-педагогической деятельности. Во второй группе категорий со стороны учителя были представлены оценки различных аспектов личной учебной деятельности и группы «Процесс». В исследовании приведены количественные и качественные характеристики групповых категорий, указанных в исследовании (ежедневные занятия). В конце исследования автор приходит к выводу, что инновационные процессы в современной системе образования требуют от учителя совершенствования своей профессиональной деятельности не только на уровне его методов и механизмов, но и на уровне ценностных ориентаций и богатств.

Ключевые слова: метод контент-анализа; ориентация; механизмы психологической подготовки; субъективные критерии; творческая деятельность.

Информация для цитирования: Гусейнова З.Н. Экспериментальное исследование психологических механизмов подготовки учителей в их профессиональной деятельности, связанных с обучением одаренных детей // Научный результат. Педагогика и психология образования. 2020. Т.6. №2. С. 74-93. DOI: 10.18413/2313-8971-2020-6-2-0-8.

Introduction. The problem of talent in modern times is directly related to the rapidly changing new conditions and requirements in the world. According to the research scientist A.I. Savenkov, "In the system of reconstruction, the content of education is not in words, but it is necessary to solve problems at work, to individualize training (Savenkov, 2000: 107). A.K. Markova considers pedagogical activity as one of the components that form the basis of a teacher's professional competence, defines it as a teacher's professional activity, in which tasks are performed in training and education with the help of various means of influence (Markova, 2004: 252). A.A. Alizadeh takes individualization as one of the main conditions in the work of a teacher with gifted students and notes two forms of individual work with them: a) the student's work with the teacher, b) the student's work with sources of knowledge (Alizadeh, 2005).

Research on teachers' psychological training mechanisms in their professional activity related to training of gifted children were carried out with the help of content-analysis method. At this stage of the study, the categories of analysis were identified, their indicators were calculated, as well as the amount of each type of speech in each of the five-day sessions. In the first phase of the training course, each participant (106 people) was asked daily "What has changed for me in today's session?" The report on the topic was heard and notes were made.

Main Part. In the course of content analysis, four groups of categories were identified. The first group of the category expresses psychological concepts, changes in the personality of the teacher as a subject of pedagogical activity and communication, and the results of psychological training. That is why this group is called "Result". In the second group of the category, the teacher evaluates various aspects of

the training process of the facilitator or personal training activity. This group is called Process. The third group of categories covers teachers' opinions about the course at the end of the session. That is why this group was called "Course". The fourth group of the category includes undifferentiated expressions. That is why the group was called the "Indifferent" group.

In the first stage of the learning experiment, a quantitative and qualitative analysis of the results was conducted for each of the content analysis categories ("Result", "Process", "Course", "Indistinguishable").

Eleven categories are included in the "Result" group. The first seven categories reflect emerging forms, while the others reflect changes in the structure of the teacher's personality.

Let's look at the division of labor in each category and its indicators:

1. Knowledge – an indicator of achieving new content, regardless of the expression of the subject's attitude:

- Increasing the amount of knowledge: ("I got a lot of information", "I realized my new creative potential", "I got the necessary knowledge about gifted children");

- Lack of attitude to the content, the desire to think again: ("I still do not understand what I was able to get, what I did not have", "I have no idea how to gain new knowledge", "I will re-analyze the material for myself in the future").

2. Positive subjective attitude to the content – an indicator of personal perception of the content of the lesson: – Positive assessment of the content of knowledge on the criteria of importance: ("Because theoretical information is important to me, I listened to them consistently", "I gained valuable practical knowledge"); – Positive assessment of the content of knowledge on the criteria of interest: ("I tried to

learn something new and interesting for me", "I learned a lot of interesting things in the course"); – Confession of the answers to the questions: ("I found the answers to my questions in the deepest corner of my heart", "I got the answers to the questions that bothered me the most since my student years");

3. Negative subjective attitude to the content – an indicator of personal rejection of the content of the lessons: – Significance criteria: ("I think that there is no need to dwell on the information known to everyone for a long time", "I think that the first part of the lesson should be more specific. We are already familiar with the given materials, not terminology"); – Confession of disagreement with the content in the previous point of view formula: ("I agree with some cases, I do not agree with others at all", "Sometimes difficult questions show themselves, but they are easy to accept", "I will always confirm that every child is gifted", "I do not see a clear boundary between childhood and adolescence");

4. Subjective attitude to the protection of technologies and the development of creative activity of students, as well as the indicator of specific technologies on the criteria of positive evaluation of technologies:

– Significance: ("You were able to correctly identify the direction and give a clear explanation of the material that is important to us", "A clear, complete and clear picture was obtained. Misunderstandings were eliminated. Today I clarified the following formula for myself: "Criticism is not looking for shortcomings, it is a search for more interesting and promising development"; "I am a family, emotional and child-loving person. I think this topic is closer to my character. I think it will be easier for me in practice");

– Emotionality: ("I was very impressed by the materials related to the teacher's reaction", "I liked the method of work" Problem Dialogue", "I am grateful to you and I will use these materials in my work experience");

5. Persuasion – indicators of the need for independent results:

– Do not work with gifted children and support them or develop their creative activi-

ties: ("I come to the conclusion that gifted children must be helped. It is important to identify and develop their creative abilities"; "I was convinced that only I should work with gifted children");

– To apply specific technologies in terms of effectiveness: ("Listen patiently to all questions and give them specialized answers if possible"; "The course helped me to be confident in their work with gifted children. It also taught me to use special methods and techniques. Of course. "I preferred the 'problem dialogue' method," "I have come to the conclusion that it is more important to study the problem, even if it is difficult. This is where both I and my students feel satisfied");

– Work on yourself: ("In today's training I realized that I still have a lot to worry about. It's not enough to know. You have to feel in that situation, or it is impossible to work without it"; I realized that in the first days you have to try, make mistakes. You should be happy for a small success, you should not be discouraged by failure. Therefore, you should be more self-educated.

6. Learning motives and indicators of motivation for learning activities: – Motivation to participate in the lessons, to learn the problems of talent and creativity: ("I will participate in the lesson with great pleasure"; "I want to know more in order to help gifted children and parents"; "I feel a great need to learn this problem. I want to , to expand the acquired knowledge and use them on the spot in pedagogical activity"); – Increased interest in the problems of talent and creativity: ("I have never been specifically involved in the problems of talent and creativity, but I knew about the existence of such children"; "After today's training I became very interested in this topic and it excited me"; "My attitude to the lessons changed, they aroused great enthusiasm and interest in me"); – Questions about working with gifted children: ("Listening to the course, I had a lot of questions and I would like to get answers to them"; "Many questions arose in the class: "How to work with gifted children in the classroom?").

7. Occupational motives – an indicator of the desire to act in the professional field: – to work: ("After this course, I have a great desire to go to children and parents with great enthusiasm, energy, to be a good mother and teacher"; "I have such an idea, but why and how to start work after the holidays?"); – working with gifted children: ("This course increased my desire to be active in relation to gifted children"; "From now on I will try to help more gifted children"); – to apply specific technologies: ("I would like to preserve creativity in children"; "I try to answer all children's questions correctly"; "My dream is never to give children a negative assessment", "I will teach parents to be creative in their children's activities let them react correctly", "I have a desire to use problem-based learning in my work"); – to apply theoretical knowledge in practice: ("I will try to follow these recommendations in your lessons and in extracurricular activities"; "If I can help a gifted child, it means that what you said is not in vain"; apply in practice "); – Improving personal activity and communication: ("My desire to develop methodological skills and habits has shown itself"; "My desire to work better has increased").

8. Views – an indicator of changes in talent and creativity in the following areas: – Differentiation and systematization, different interpretation of the concepts of "prodigy", "ability", "talent" and "creativity": I am beginning to form notions about creativity "); – Achieving a scientific basis: ("My intuitive position is that all children are different, which is scientifically proven"; "Now I can scientifically substantiate my views"); – Review: ("As a result of persuasions, I have changed the assessment of creative activities of gifted children"; "I do not agree with the idea that" all children are born gifted ").

9. Indicators of reconsideration of talent and creativity problems on the criteria of im-

portance: – Subjective attitude to the problems of the course: ("In today's lesson I learned about the problems for myself, although they were not so important for me before"; the concepts of "talent", "prodigy" and "ability" are associated. I felt the need to obtain additional information, both theoretically and practically").

10. Subjective attitude within the person – an indicator of re-evaluation of personal professional activity and communication:

– Re-evaluation: ("Attitude to my work has changed, I have reconsidered myself and my teaching career on the one hand. Now I am convinced that it will not be difficult for me to work with gifted children");

– Increased understanding and confidence: ("Increased confidence in my classmates at school and my son in the family, distrust and pessimism were eliminated", "Materials that help to develop my creative abilities once again confirmed the correctness of my behavior");

– Perception of shortcomings, self-criticism: ("I already know how to approach children's questions"; "Now I think that I have not always been able to keep my bad mood and anxiety away from a lot of questions. I did not know how to discourage children with this." "It is already clear that the main reason for my dissatisfaction with the lessons is the lack of scientific creativity and pedagogical activity").

11. Indicators of interpersonal subjective attitude: – re-evaluation of children's behavior ("I feel the need to re-understand my students"; "I now treat my students differently at school and my son at home", "My positive attitude towards children shows a positive effect on their behavior").

Table 1 shows the quality characteristics of the "Result" group categories in the five-day training course:

Table 1

Quality characteristics of the "Result" group categories

Categories of the "Result" group					
Categories and indicators	Quantity by days				
	I	II	III	IV	V
1. Knowledge:	18	22	4	8	6
- increase the volume of knowledge	13	19	3	6	6
- lack of attitude to the content	5	3	1	2	-
2. Positive subjective attitude to the content:	10	11	14	15	6
- the content of knowledge on the criteria of importance	5	5	5	9	3
- positive assessment of the content of knowledge on the criteria of interest positive evaluation	4	2	5	5	2
- Confession of the answers to the questions	4	4	4	1	1
3. Negative subjective attitude to the content:	7	4	2	3	-
- significance criteria	4	2	-	3	-
- agree with the content of the previous point of view formula confession of non-existence	3	2	2	-	-
4. Subjective attitude to the protection of technologies and the development of creative activity of students:	1	1	25	26	31
- Significance	1	1	16	19	26
- emotionality	-	-	9	7	5
5. Persuasion if necessary:	4	3	14	8	19
- work with talented people	3	1	3	1	12
- to apply technologies	1	2	5	4	5
- to work on yourself	-	-	6	3	2
6. Motives for training and motivation for learning activities:	33	22	4	1	-
- Motivation, talent and creativity to participate in trainings and to study health problems	14	3	-	-	-
- interest in talent and creativity problems	12	7	3	1	-
- Questions about working with talented children	7	12	1	-	-
7. Professional motives:	4	4	17	29	35
- work	-	-	1	5	8
- work with talented children	-	1	-	1	6
- to apply specific technologies	-	1	3	11	5
- to apply theoretical knowledge in practice	2	2	8	6	13
- Improving personal activity and communication	2	-	5	6	3
8. Views:	19	43	-	1	1
- differentiation and systematization	14	9	-	-	1
- justification	2	25	-	-	-
- review	3	9	-	1	-
9. Attitude to the problems of the course:	23	8	-	-	-
10. Subjective interpersonal relationships:	2	4	26	17	11
- Re-evaluation	-	2	10	2	5
- Increased understanding and confidence	-	2	8	8	5
- Perception of shortcomings, self-criticism	2	-	8	7	1
11. Interpersonal subjective relations:	2	5	1	1	3

In Table 1, let's consider the indicators of the quality characteristics of the categories of the "Result" group: Indicator in the "Knowledge" category: I day – 18 points ("increase of knowledge" – 13 points, "lack of attitude to content" – 5 points); II day – 22 points ("increase of knowledge" – 19 points, "lack of attitude to content" – 3 points); Day III – 4 points ("increasing the amount of knowledge" – 3 points, "lack of attitude to the content" – 1 point); Day IV – 8 points ("increasing the amount of knowledge" – 6 points, "lack of attitude to the content" – 2 points); Day 5 – 6 points ("increase in the volume of knowledge" – 6 points, no points in the "lack of attitude to the content").

Indicator in the category "Positive subjective attitude to the content": I day – 10 points ("positive assessment of the content of knowledge on the criteria of importance" – 5 points, "positive assessment of the content of knowledge on the criteria of interest" – 4 points, "recognition of answers to questions" – 4 points); Day 2 – 11 points ("Positive assessment of the content of knowledge on the criteria of importance" – 5 points, "Positive assessment of the content of knowledge on the criteria of interest" – 2 points, "Confession of answers to questions" – 4 points); Day 3 – 14 points ("On the criteria of importance" Positive assessment of the content of knowledge" – 5 points, "Positive assessment of the content of knowledge on the criteria of interest" – 5 points, "Confession of answers to questions" – 4 points); IV day – 15 points ("Positive assessment of the content of knowledge on the criteria of importance" – 9 points, "Criteria of interest knowledge on n positive assessment of the content" – 5 points, "recognition of the answers to the questions" – 1 point); V day – 6 points ("positive assessment of the content of knowledge on the criteria of importance" – 3 points, "positive assessment of the content of knowledge on the criteria of interest" – 2 points, "Confession of answers" – 1 point).

Indicator in the category "Negative subjective attitude to the content": – Day 1-7 points ("Significance criteria" – 4 points, "Confession of disagreement with the content in the

previous point of view formula" – 3 points), Day II – 4 points ("Significance criteria" – 2 points, "Confession of disagreement with the content of the previous point of view formula" – 2 points), III day – 2 points (no points were recorded in the "significance criteria", "Confession of disagreement with the content of the previous point of view formula" – 2 points), IV day – 3 points ("Significance criteria" – 3 points, "Confession of disagreement with the content in the previous point of view formula" (no points were recorded), no score was recorded on the 5th day).

Indicator in the category "Subjective attitude to the protection of technologies and development of creative activity of students": I day – 1 point ("significance" – 1 point, "emotional" no point was recorded); Day II – 1 point ("significance" – 1 point, "emotionality" no score was recorded); Day III – 25 points ("significance" – 16 points, "emotionality" – 9 points), Day IV – 26 points ("significance" – 19 points, "emotionality" – 7 points), Day 5 – 31 points ("significance" – 16 points, "emotionality" – 9 points) were recorded.

Indicator in the category "Convincing if necessary": Day 1 – 4 points ("working with gifted people" – 3 points, "applying technologies" – 1 point, "working on yourself" – no points); Day 2 – 3 points ("working with gifted" – 1 point, "applying technology" – 2 points, "working on yourself" – no points were recorded); III day – 14 points ("Working with gifted people" – 3 points, "applying technologies" – 5 points, "working on yourself" – 6 points); Day IV – 8 points ("working with gifted" – 1 point, "applying technology" – 4 points, "working on yourself" – 3 points); Day 5 – 19 points ("working with talents" – 12 points, "applying technologies" – 5 points, "working on yourself" – 2 points).

Indicator in the category "Learning motives and motivation of learning activities": Day 1 – 33 points ("Motivation to participate in lessons, learning the problems of talent and creativity" – 14 points, "Interest in talent and creativity" – 12 points, "Questions about working with gifted children" – 7 points); Day II – 22 points ("Motivation to participate in classes,

learning the problems of talent and creativity" – 3 points, "Interest in talent and creativity" – 7 points, "Questions about working with gifted children" – 12 points); III day – 4 points ("Motivation to participate in classes, study of talent and creativity problems" did not score, "interest in talent and creativity problems" – 3 points, "Questions about working with gifted children" – 1 point); Day IV – 1 point ("interest in talent and creativity" – 1 point, "desire to participate in lessons, learning the problems of talent and creativity" and "Questions about working with gifted children" – no points were recorded).

Indicator in the category "Professional motives": Day 1 – 4 points ("work", "work with gifted children", "application of specific technologies" – no score, "application of theoretical knowledge in practice" – 2 points, "personal activity and communication improvement" – 2 points); Day 2 – 4 points ("working with gifted children" – 1 point, "applying specific technologies" – 1 point, "applying theoretical knowledge to practice" – 2 points, "improving personal activity and communication" and "working" – no points were recorded); Day 3 – 17 points ("work" – 1 point, "application of specific technologies" – 3 points, "application of theoretical knowledge in practice" – 8 points, "improvement of personal activity and communication" – 5 points, "work with gifted children" one point was not recorded); IV day – 29 points (work – 5 points, "work with gifted children" – 1 point, "application of specific technologies" – 11 points, "application of theoretical knowledge in practice" – 6 points, "improvement of personal activity and communication" – 6 points); Day 5 – 35 points ("work" – 8 points, "work with gifted children" – 6 points, "application of specific technologies" – 5 points, "application of theoretical knowledge in practice" – 13 points, "improvement of personal activity and communication" – 3 points) was obtained.

Indicator in the category "Views": I day – 19 points ("differentiation and systematization" – 14 points, "justification" – 2 points, "review" – 3 points); II day 43 points ("differentiation and systematization" – 9 points, "justification" – 25 points, "review" – 9 points); No points were

recorded on day III; On day IV, no indicator was recorded in the "knowledge" category, only on day IV – 1 point was recorded in the "review".

Indicator in the category "Attitude to the problems of the course": I day – 23 points, II day – 8 points, III-IV-V days no points were registered.

Indicator in the category "Subjective interpersonal relationships": Day 1 – 2 points (no points were recorded in "new assessment" and "increased awareness and confidence", only 2 points in "awareness of shortcomings, self-criticism"). Day 2 – 4 points ("re-evaluation" – 2 points and "increased awareness and confidence" – 2 points, "awareness of shortcomings, self-criticism" – no points). Day III – 26 points ("re-evaluation" – 10 points and "increased awareness and confidence" – 8 points, "awareness of shortcomings, self-criticism" – 8 points). Day 4 – 17 points ("revaluation" – 2 points and "increase in awareness and confidence" – 8 points, "awareness of shortcomings, self-criticism" – 7 points), day 5 – "points" ("revaluation" – 5 points and "increase in awareness and confidence" – 5 points, "Perception of shortcomings, self-criticism" – 1 point).

In the category "Interpersonal subjective relations" the indicator was registered: I day – 2 points, II day – 5 points, III day – 1 point, IV day – 1 point, V day – 3 points.

There are five categories in the Process group. This group presents teachers' assessments of various aspects of the training process. Let's look at these categories and their indicators

I – Evaluation of training activities.

1. Positive score on the criteria: – interest: ("It was interesting for me", "Classes were interesting, attractive"); – easy to master: ("Unlike before, today's training was easy for me"; "Today's training was too easy for me"); – comprehension: ("Everything was clear and understandable to me", "Knowledge was interpreted in an understandable and open way"); – environment: ("It was a favorable and healthy environment"); – emotional: ("I felt great satisfaction from the lessons, I am in a very good

mood", "I liked this day very much", "I am grateful to the lecturer for the lessons");

2. Negative score on the criteria: – interest: ("Today's lesson is very interesting"); – easy to master ("It's the hardest training day"); – understanding ("I do not understand everything"); – environment ("It is very difficult to work in a bad environment, at a low level of mental development"); – emotional ("The situation is very difficult, you do not even want to continue working").

II – Positive assessment of the lecturer on the criteria:

- Professionalism ("The training was held at a high scientific and emotional level");

- Emotional: ("You have made a great impression on me not only as an attractive person, but also as an intellectual"; "I bow before the great work done and the personal qualities of the lecturer").

III- Positive assessment of the lecturer's professional activity with the audience on the criteria: – guarantee of interests: ("The teacher spoke interesting, lively and attractive", "He was the only lecturer who gave a clear and understandable explanation of talent. Although I read books on this topic, I did not understand everything and did not accept everything"; I think that classes are held there"); – emotional: ("I liked the fact that the head of the class introduced himself patiently and discreetly. Such teachers are very much needed in the school"; "It is always important for teachers to learn and teach"); – The combination of the two: ("It's nice to listen to a lecturer with a choleric temperament, because it both inspires and attracts people"; "I really liked the course of the lecture, because the comments were consistent").

IV – Development of creative activity and evaluation of technologies applied by the lecturer (type of communication, problem-dialogic type of training).

1. Positive score on the criteria:

– Ensuring interest: (easy mastering / understanding / environment ("I was very inter-

ested in such problem-based learning, I would also like to deal with the problem of gifted children"; "Problem-based dialogue" helps to master new information"; "Informal communication "Tasks and problems clarify the theoretical part of the lessons with examples, motivate to understand the rules emotionally");

– Emotional: ("I was impressed by the lecturer's explanation of the materials"; "I liked the way the materials were interpreted");

– Both together: ("A fairly light explanation of difficult materials, the skill of the lecturer, his/her ability to communicate closely with the audience, at the end of the lesson increased our interest in working with gifted children"; "I liked the behavior in the classroom"; I was especially impressed by the lecturer's willingness to communicate with the audience. "

2. Negative attitude: ("Where are you taking us? You didn't tell us, how do you ask creative questions?");

V – Positive score on the criteria:

– Ensuring simple mastering: / comprehension ("Logical and schematic construction of lessons helps us to master the materials well"; "Materials using tables and diagrams make the lesson easier and clearer");

– Emotional: ("I was impressed by the consistent and logical approach to the materials", "I liked the consistent and accurate interpretation of my materials");

– Both in knowledge: ("I understood a lot from numerous repetitions and the results of your training"; "It is useful to use specific schemes at work, I will try to use this method");

Negative value: ("Detailed explanation is very tiring"; "Re-interpretation of this or that material or table is a little irritating").

The qualitative characteristics of the categories of the Process group were reflected in the five-day training course held in Table 2.

Table 2

**The qualitative characteristics of the categories of the Process group
 (inpoints)**

Categories of the Process group					
Categories and indicators	Quantity by days				
	I	II	III	IV	V
I – Evaluation of training activities	25	26	8	33	19
1. Positive score on the criteria:	17	24	15	14	19
- curiosity	2	10	5	6	7
- easy to master	1	2	-	-	4
- don't understand	3	3	2	1	2
- environment	1	1	1	-	2
- emotionality	10	8	7	7	4
2. Negative score on the criteria:	8	2	3	19	-
- curiosity	-	-	-	1	-
- easy to master	6	2	2	11	-
- Don't understand	1	-	-	3	-
- environment	-	-	-	1	-
- emotionality	1	-	1	3	-
II – Positive assessment of the leading personality on the criteria	3	2	-	1	6
- professionalism	2	1	-	-	4
-emotional	1	1	-	1	2
III- Positive assessment of the presenter's pedagogical activity with the audience on the criteria	3	5	1	2	1
-security of interests	3	2	-	-	-
-emotional	-	-	1	-	-
-Both together	-	3	-	2	1
IV – Development of creative activity and evaluation of the technologies applied by the presenter	16	7	2	1	2
1. Positive score on the criteria:	16	7	2	1	2
-security of interests	5	2	-	-	1
-emotional	7	3	-	1	-
-Both together	3	2	1	-	1
2. Negative score on the criteria:	1	-	1	-	-
V-Evaluation of Lecturer's other technologies	2	4	7	6	1
1. Positive score on the criteria:	2	4	7	6	1
-security of interests	1	1	3	-	-
-emotional	-	3	3	3	-
-Two together	-	-	1	1	-
2. Negative score on the criteria:	1	-	-	2	1

There are four categories in the "Course" group. These categories express teachers' views on the training course as a whole. Let's look at these categories, their indicators and examples:

I Positive evaluation of the course on I-Criteria: – interest: ("I came to this course reluctantly, because you were not interested, but it turned out that I did not miss a single lesson"; "The course was interesting for me"); – Signifi-

cance ("Day by day I became more and more convinced that this course is important and significant for me", "The course was interesting as a whole, I learned a lot in the application of materials"); – emotionality: ("It's true, I felt tired during the training, but I'm sorry that the training ended quickly"; "I'm very glad I took such a course when I just started my pedagogical activity", I did not "); – others: ("The course was individual and creative", "I liked the logical sequence of the course");

II – Belief in the necessity of the course, the organization of teacher training by example: ("I believe that all teachers will want to participate in this course"; "I think it is possible to organize such courses in both higher and secondary schools"; it is important that untrained teachers should not be let close to the learning activities of gifted children").

III – Expression of gratitude for the course: – justification: ("We are grateful for the organization of the course"; "We are very pleased with the course"); – according to the content of the course: ("Thank you very much for providing us with theoretical and practical materials in the course", "Thank you for the

information"); – on the development of application of technologies, including creative activity: ("We are grateful for the excellent interpretation of materials"; "I have witnessed how effective and useful the methods and techniques you have demonstrated to us in my experience"; "I thank the lecturer for his sincerity and patience"; Thank you for creating a beautiful and healthy environment for us "; "We are grateful for your heart and attention to everyone "); – others: ("We thank you for our interesting and productive time in the course"; "You tried to arouse our interest in learning with gifted children, you encouraged us to approach it responsibly and enthusiastically"; "We are confident that our future The upbringing and education of children depends on us, especially on our pedagogical skills").

IV – Wishing you creative success: ("We wish you creativity and success in your work"; "We wish you new achievements in your difficult work").

Table 3 describes the quantitative characteristics of the "Group" group categories at the end of the training:

Table 3

Quantitative characteristics of the categories of the "Course" group at the end of the training (in person and in %)

Characteristics of the "course" group		
Categories and indicators	Quantity (person)	Quantity (percentage)
I – Positive evaluation of the course on the criteria	44	23,3
- curiosity	4	2,1
- Significance	21	11,0
- emotionality	14	7,3
- Others	5	2,6
II – Belief in the necessity of the course:	12	6,3
III – Expression of confidence in the lecturer of the course	41	21,5
- without justification:	20	10,5
- according to the content	9	4,7
- application of technologies	7	3,7
- others	5	2,6
IV- Wishing creative success	9	4,7

In Table 3, at the end of the training session, let's look at the indicators of the quantita-

tive characteristics of the categories of the "Course" group: 11.0%), emotionality – 14

people (7.3%), other indicators – 5 people (2.6%) – 23.3%. In the category "Confidence in the necessity of the course" in 12 people 6.3 %; 41 participants in the category "expression of confidence in the course lecturer" (indicators: without justification – 20 people (10.5%), by content – 9 people (4.7%), application of technologies – 7 people (3.7%), others – 5 cases (2.6%) were found to be 21.5%. In the category "Wishing for creative success" 9 participants had cases of 4.7%.

The "indistinguishable" group includes:

– Ambiguity of one or another figurative category: ("Many of our feelings have devel-

oped qualitatively"; "Everything has taken its place", "Many things have come to an end") or overly short expressions: ("I am surprised", "Unfortunately");

– The impossibility of presenting individual expressions and opinions as a separate category in the course ("I changed my mind", "You convinced me that I need to do serious scientific work"; "I got to know myself better, I understood why creative that's how everything in my life was taken").

Table 4 describes the quantitative characteristics of the "indistinguishable" group:

Table 4

Quantitative characteristics of "indistinguishable" group categories (inpoints)

Indicators	Quantity bydays				
	day I	day II	day III	day IV	day V
– Figurativeandshortthoughts	2	2	5	4	2
– Unifiedassessment	5	7	7	7	9

In Table 4, let's consider the indicators of quantitative characteristics of the categories of the group "Indistinguishable": "figurative and concise opinions" of the participants – I day – 2 points, II day – 2 points, III day – 5 points, IV day – 4 points, V day – It was evaluated with 2 points. The "single assessments" of the training participants were evaluated on the 1st day – 5 points, on the 2nd day – 7 points, on the 3rd day – 7 points, on the 4th day – 7 points, on the 5th day – 9 points.

In the first stage of the learning experiment, a quantitative and qualitative analysis of the results was conducted for each of the content analysis categories ("Result", "Process", "Course", "Indistinguishable"). Taking into account the data, Table 5 describes the subgroup categories of the "Result" group in the theoretical part of the training course:

Taking into account the data, Table 5 describes the subgroup categories of the "Result" group in the theoretical part of the training course:

Table 5

In the theoretical part of the course, the subgroup categories of the "Result" group (in points and %)

Subgroup categories	Categories	Theoretical part
Lack of positive evaluation of scientific ideas	1; 3	20.0 %
Positive evaluation of scientific ideas	2; 8	30.7 %
Evaluation	6; 9; 11	36.6 %
Direction	4; 5; 7; 10	12.7 %
Total	1-11	100 %

Thus, in the theoretical part of the training course, scientific ideas about the creative

activities of students become the personal value of the teacher. The analysis of general and specific categories continues in the practical part.

Specific category #2 of the general categories is the "Orientation" subgroup. The

specific categories of the theoretical part are categories 1, 3, 6, 8, 9, 11. Others represent the "No Direction" subgroup. Table 2 describes the subgroup categories of the "Result" group in the practical part of the training course.

Table 6

Subgroup categories of the "Result" group in the practical part of the training course

Subgroup categories	Categories	Theoretical part
Lack of direction	1; 3; 6; 8; 9; 11	19.5 %
Direction	2; 4; 5; 7; 10	80.5 %
Total	1-11	100 %

In Table 6, in the practical part of the training course, let us consider the indicators of the subgroup categories of the "Result" group: In the 2nd, 4th, 5th, 7th and 10th categories of

the "Orientation" subgroup, 80.5% of cases were registered.

Table 7 describes the categories of the Process group in the theoretical and practical part of the training course:

Table 7

Categories of the "Process" group in the theoretical and practical part of the training course

№	Categories	Quantity in parts			
		Theoretical		Practical	
		Total	Frequency	Total	Frequency
1.	Evaluation of training activities	51	25.5	70	23.3
	Positive	41	20.5	48	16
	Negative	10	5	22	7.3
2.	Positive assessment of the presenter's personality	5	2.5	7	2.3
3.	Positive assessments of the presenter's with the audience	8	4	4	1.3
4.	Development of creativity and evaluation of the application of leading technologies	23	11.5	5	1.6
5.	Evaluation of other technologies of the presenter	6	30	14	4.6
	Positive	5	2.5	11	3.6
	Negative	1	0.5	3	1

In Table 7, in the theoretical and practical part of the training course, let's consider the indicators of the categories of the "Process" group: in the theoretical part – in the category "assessment of training activities" the indicator is 51 points (positive – 41 points (20.5%), negative – 10 points (5%)) 25.5%; in the practical part, in the "assessment of training activities"

the indicator was 70 points (positive – 48 points (16%), negative – 22 points (7.3%) 23.3%. "Positive assessment of the lecturer's personality", "In the category" - 5 points (2.5%); in the practical part 7 points (2.3%). In the category "Positive evaluation of the lecturer's activity with the audience" the indicator was 8 points (4%), and in the practical part 7 points

(2.3%). In the category “Development of creativity and evaluation of the application of leading technologies” the indicator was 23 points (11.5%); in the practical part 5 points (1.6%) were recorded. “Evaluate other technologies of the lecturer. In the category "loop" indicator 6 points (positive – 5 points (2.5%), negative -1 point (0.5%) 30 points; In the practical part, 14 points (positive – 11 points (3.6%), negative -3 points (1%) were found to be 4.6%.

Presenter performs the three types of the assessment:

– Category I – assessment of learning activities on a set of subjective criteria for the effectiveness of training (interest, ease of learning, comprehension, environment, emotional criteria);

– Categories III – IV – V – assessment of the activity and development of the presenter on the subjective criteria of training effectiveness;

– Category II – assessment of the leading personality on the criteria of professionalism and emotionality.

Table 8

Subgroup categories the "Process" group in the theoretical and practical part of the training course, (in points)

Subgroup categories	Categories	Frequency in parts		Quantity of frequency
		Theoretical	Practical	Ratio of the frequency
Evaluation of training activities	I	25.5	23.3	1.09
Evaluate the communication and performance of the presenter	III-IV-V	18.5	7.5	2.47
Assessing the leading personality	II	2.5	2.3	1.09

As can be seen from the table, in the assessment of learning activities, which is one of the subgroup categories, the indicator in the theoretical part of the I category was equal to 25.5 points, and in the practical part 23.3 points.

In the assessment of communication and activity of the presenter, which is one of the subgroup categories, the indicator was recorded in the theoretical part of III-IV-V categories to be 18.5 points, and in the practical part to be 7.5 points.

In the assessment of the leading activity, which is one of the subgroup categories, the indicator was found in the theoretical part of the II category to be 2.5 points, and in the practical part to be 2.3 points. The data in Table 24 shows that for the subgroup, the frequency val-

ue in the “Assessment of Training Activities” and “Assessment of the Presenter” is 1.09, which indicates the type of grades in both parts of the course.

The ratio of "Leadership Performance and Communication Assessment" is 2.47. This shows that in the theoretical part of the training course, the assessment of the facilitator's performance and communication effectiveness is significantly more active than in the practical part.

The analysis of the quantitative indicators obtained in the sub-group “Assessment of activity and communication of the presenter” in the theoretical part of the training course shows that the participants were more active in the theoretical part of the course. In most cases, they appreciate the presenter's use of learning

technologies and the development of creative activity.

The analysis of the categories of the “Process” group leads us to the conclusion that the teacher's assessment of the effectiveness and communication in the theoretical part of the course is 2.47 times higher than in the practical part.

The categories of the "Course" group (positive assessment on the criteria of interest, persuasion of the necessity of the course) were positive. An expression of gratitude for the training course was shown at the end of the session. Indicators of the “indifferent” group are not included in future analyzes.

The second phase of the course was conducted after the classes and material on the development of students' creative activity and the application of technology were obtained. The content analysis method was used in the experiment. Two main category groups have been

identified in the application of content analysis. In the first group of categories psychological concepts are expressed, changes in the personality of the teacher as a subject of communication and pedagogical activity, results of training are characterized.

In group II of the categories, the teacher's assessment of various aspects of personal learning activities and the “Process” group are presented. Quantitative and qualitative characteristics (daily trainings) of the group categories indicated in the study are given. Comparing the percentage of each category in the second part of the course allowed us to divide the categories into the first part (6, 8, and 9), the second part (4, 5, 7, and 10) and the general part (1, 2, 3, and 11).

Table 9 presents the characteristics of the categories of the “Result” group in the theoretical and practical sessions of the training course as a percentage:

Table 9

Characteristics of the categories of the "Result" group in the theoretical and practical training of the training course (in persons and %)

№	Categories of the “Result” group	Theoretical part		Practical part	
		Person	In percentage	Person	In percentage
1.	Acquired knowledge	22	14.7	15	8.9
2.	Positive attitude to the content of the day	12	8.0	24	14.1
3.	Negative attitude to the content of the day	9	5.3	6	3.5
4.	Positive attitude to technology	3	2.0	31	18.2
5.	Manifestation of confidence in the profession	6	2.7	23	13.5
6.	Manifestation of learning motives	25	16.6	5	3.0
7.	Manifestation of professional motives	6	4.7	29	17.0
8.	Change in talent perception	32	22.7	3	1.8
9.	Changing attitudes to course problems	24	16	0	0
10.	Changing attitudes to activity	5	3.3	30	17.7
11.	Changing attitudes towards students	6	4.0	4	2.3

In the theoretical part of the training course, let's consider the characteristics of the categories of the "Result" group shown in the table: acquired knowledge – 14.7%; positive

attitude to the content of the day – 8.0%; negative attitude to the content of the day -5.3%; positive attitude to technologies – 2.0%; manifestation of confidence in the profession –

2.7%, manifestation of training motives – 16.6%; manifestation of professional motives – 4.7%; change in talent perception – 22.7%; change of attitude to the problems of the course – 16%; Changes in attitudes to activities – 3.3%, changes in attitudes towards students – 4.0%.

In the practical part of the training course, let's consider the characteristics of the categories of the "Result" group: acquired knowledge – 8.9%; positive attitude to the content of the day – 14.1%; negative attitude to the content of the day – 3.5%; positive attitude to learning technologies – 18.2 0%; Manifestation of confidence in the profession – 13.5% Manifestation of learning motives – 3%; manifestation of professional motives – 17.0%; change in talent perception – 1.8%; change of attitude to the problems of the course – 0%; Changes in attitudes to activities – 17.7%, changes in attitudes towards students – 2.3%.

In the first part of the category, category 8 shows that the content has a personal mean-

ing for teachers, and students' scientific ideas about creative activity are positively assessed. It is clear from the categories of the second part that its content is of personal importance for teachers and it is aimed at the development of students' creative activity. Categories 4, 5, 10 once again confirm the manifestation of the wealth value in technology. Category 7 shows the practical application of motivations. Category 2 from the general category shows that the content of the training has a personal meaning for teachers (in the first part it is a positive assessment of the scientific imagination of students' creative activity, in the second part it is a manifestation of technological orientation), and categories 1 and 3 confirm the opposite. Category 11 goes beyond the study of the content and assesses the creative activity of students.

Table 8 shows the indicators of the categories grouped in the theoretical and practical parts of the training course:

Table 10

Indicators of categories grouped in the theoretical and practical parts of the training course (categories and %)

Parts	Subgroup	Categories	Withpercentage
First (theoretical)	Lack of positive grades	1; 3	20.0
	Positive evaluation of perceptions	2; 8	30.7
	Evaluation	6; 9; 11	36.6
	Direction	4; 5; 7; 10	12.7
Second (practical)	Lack of direction	1; 3; 6; 8; 9; 11	19.5
	Direction	2; 4; 5; 7; 10	80.5

Absence of positive grades from grouped categories in the theoretical part of the training course – in categories 1 and 3 is 20.0%; positive assessment of ideas – in categories 2 and 8 is 30.7%; assessment – in categories 6, 9, and 11 is 36.6%; Orientation – in categories 4, 5, 7, and 10 is 12.7%. In the practical part of the training course, it was found that one of the grouped categories – lack of direction is 19.5% in categories 1, 3, 6, 8, 9, and 11, orientation is 80.5% in categories 2, 4, 5, 7, and 10.

As can be seen from the table, in the first part of the training course, “No Direction” was identified in the subgroup. The results obtained

in the “Assessment” subgroup give us reason to believe that the assessment of students' scientific perceptions of creative activity provides a basis for the formation of a similar assessment.

In short, in the first part of the training course, scientific ideas about the creative activity of students became the personal value of the teacher.

There are three special interests in the Process group, which consists of five categories:

1. Assessment of the presenter's interaction with the audience (understanding of communication styles and aspects of the activity);

2. Application of leading technologies and development of creative activity;

3. Evaluation of other leading technologies.

In the whole assessment situation, both in terms of the effect of learning / ensuring interest, ease of learning, comprehension, environment / and in terms of emotional criteria (“I like”) / and in combination with two criteria (“I

like, because it provides”). In the first (theoretical) part of the course, the process of effective evaluation of the presenter's communication and performance increases 2.47 times (18.5: 7.5). Regularly (18.5 out of 11.5) the teacher positively evaluates the development of children's creative activity and the application of technology.

Table 11

Indicators of categories of the “Process” group, which evaluate the communication and activity of the presenter (in points)

Categories of the “Process” group, which evaluate the communication and activity of the presenter	Frequency in parts	
	First (theoretical)	Second (practical)
Evaluation of joint activities (interaction) with the audience	4	1.3
-Positive	4	1.3
-Negative	-	-
Evaluation of creative technologies	11.5	1.6
-Positive	11	1.3
-Negative	0.5	0.3
Evaluation of other technologies	3.0	4.6
-Positive	2.5	3.6
-Negative	0.5	1
Total	18.5	7.5

As it can be seen from the table, in the category “Assessment of joint activity with the audience” of the “Process” group, which evaluates the communication and activity of the presenter in the theoretical part, the indicator was evaluated in positive case – 4, in negative case – 0 points. In the category "Assessment of creative technologies" the indicator was evaluated – in positive case – 11, in negative case – 0.5 points. In the "Evaluation of other technologies" category, it was evaluated with a positive score – 2.5, and a negative score – 0.5.

In the practical part, in the category "Assessment of joint activities (interaction) with the audience" of the "Process" group, which evaluates the communication and activity of the presenter, the indicator was evaluated in positive case – 1.3, in negative case – 0 points. “Assessment of creative technologies” category was evaluated 1.3 points in positive case, and 0.3 points in the negative case. In the “Evalu-

ation of other technologies” category, it was rated 3.6 points in the positive case and 1 point in the negative case.

As a result of subjective analysis, teachers were divided into two groups:

1. on the application of this or that technology (12 people);
2. lack of changes in learners' communication and learning activities (3 people).

In the course of the analysis of subjective requirements, the application of technologies was approved by 11 teachers, which is 73.3% of the total number of tested (15 people). The results of the second (practical) stage of the experiment show that 73.3% of participants in the work with gifted children preferred to apply technology in practice, communication and problem-dialogue learning activities.

Conclusions. The survey found that the majority of teachers surveyed believed that modern forms and methods of work could be

further improved. Some of those tested believed that some teachers could make a difference in working with gifted children. Most teachers do not believe that fundamental changes will play an important role in the education and training of gifted children in the near future.

Thus, only 2% of the 65 teachers surveyed indicated a tendency to work with gifted children at the first level. 98% of teachers have a tendency to work with gifted children, but they feel the need for the realization of their dreams, resources and active self-regulation in the intellectual process. Teachers want to learn the psychological characteristics of gifted students because they enjoy students' original sayings and opinions. However, they do not believe that anything can change in their approach to the education of gifted children, so they are less inclined to be active.

In her article "Peculiarities of the teacher's work with gifted students" SB Aliyeva pays attention to this problem: "The leading factor of any training is the teacher's personality. No matter how generous a good teacher is, a teacher who works with children of high intellectual level must set an example for the students and parents" (Aliyeva, 2012: 285).

Taranosova, G.N. and Abramova, T.A. note that "it refers to the different characteristics of the teacher's work with gifted children: pedagogical skills, professionalism and personal qualities, interests and tendencies of the teacher. Of course, children belonging to this category require special knowledge from the psychological and pedagogical environment" (Taranosova, 2017: 255).

The results of the questionnaire for teachers in EQ allowed us to make the following conclusions:

1. Most teachers in EG have difficulty completing questionnaires;
2. The level of knowledge of teachers in the process of development of gifted children is not enough, the development tasks are low;
3. Educators face difficulties in selecting teachers who are able to work with gifted children, as well as do not see the direction of

change in personal activities, although they believe that change is necessary;

4. Most educators attach great importance to working with gifted children and identify talent as a product.

The main results of our research are as follows:

1. The study developed an approach to building two psychological models of teacher training: working with gifted children in a non-differential learning environment and differential training of gifted people. It consists of two groups of problem solving and problem setting.

One group includes: 1) specific types of teacher activities and communication; 2 / personal structure as a specific factor of activity and communication; 3 / personal structure as specific conditions of activity and communication. The first of the theoretical problems substantiates the criteria and specificity of the effectiveness of training, as well as the need for training with gifted aircraft in a non-differential training environment; the second justifies the purpose of the training; third, the criteria for selecting teachers for the preparation of gifted people for differential training. Another group includes the problem of psychological mechanisms of preparation, which must be solved through educational experimentation.

2. The results of the training showed once again that the formation of the psychological training of teachers in connection with the training of gifted children leads to a successful level of work in the direction of its activities. In the work with gifted children, the structure of the teacher's model of psychological training includes: identification of specific training, ensuring the necessary effectiveness, characterization of the purpose of training and its psychological mechanisms.

3. The specificity of teacher training in non-differential learning conditions and in the work related to the training of gifted children is manifested in the use of learning technologies, including the development of children's creative activity. These include: communication technologies in the manifestation of children's creative activity, as well as problem-based dialogue-teaching technology.

4. The need for teacher training in working with gifted children in a non-differential learning environment is conditioned by a lack of real communication with them, which in turn leads to a decrease in activity.

5. The criterion for the effectiveness of training to work with talents is the application of technology by the teacher to maintain and develop students' creative activity.

6. The main purpose of a teacher's preparation for working with gifted children is to form a focus on maintaining and developing students' creative activity, and to create a technology in which these components are value-oriented and motivate them to apply.

7. The psychological mechanisms of teachers' focus on technology for the protection and development of students' creative activity are as follows:

– transformation of scientific ideas related to the creative activities of students into the personal value of the teacher in the context of problem-based learning;

– assessment of the effectiveness of technologies for the protection and development of students' creative activity in the context of the use of a teacher by a specialist providing education.

References

Aliyeva, K.R. (2008), "Basics of development of creative potential of the person", *Psixologiya*, 4, 75-84. (In Azerbaijani).

Aliyev, B.H. and Cabbarov, R.V. (2008), *Tahsilda shaxsiyyat problemi* [Personality problem in education], Baku, Azerbaijan.

Aliyev, B.H. and Baylarov, E.B. (2009), "Differentiated training for gifted children", *Psixologiya*, 4, 3-10. (In Azerbaijani).

Alizade, A.A. (2005), *Istedadli ushaqlar. Psixopedagogozhi masalalar* [Gifted children. Psychopedagogical issues], Baku, Azerbaijan.

Aliyeva, S.B. (2012), Features of the teacher's work with gifted students, *Pedagoji Universitet Xabarlari*, 3, 285-288. (In Azerbaijani).

Markova, A.K. (2004), *Psixologiya professionalizma* [Psychology of professionalism], Moscow, Russia.

Mizherikova, V.A. and Ermolenko, M.N. (2002), *Vvedenie v pedagogicheskuyu professiyu. Uchebnoe posobie dlja studentov pedagogicheskikh*

uchebnykh zavedenij [Introduction to the pedagogical profession. Textbook for students of pedagogical educational institutions], Pedagogicheskoe obshchestvo Rossii, Moscow, Russia.

Savenkov, A.I. (2000), *Odarennnye deti v detskom sadu i shkole* [Donated children in kindergarten and school: Textbook for student of higher pedagogical educational institutions], Akademiya, Moscow, Russia.

Sarsenbaeva, B.I. (2005), "Psychological training of future teachers for professional activity", *Pedagogika*, 2, 47-54. (In Russian).

Seregina, E.B. (2004), "Formation of pedagogical style of the teacher as a condition of the organization of work with gifted children", *Odarennnyj rebenok*, 3, 76-79. (In Russian).

Taranosova, G.N. and Abramova, T.A. (2017), "Improving the level of professional competence of teachers in the work with gifted children", *Azimuth na uchnyh issledovanij: pedagogika i psixologiya*, 6, 254-258. (In Russian).

Fonarev, A.R. (2005), *Psixologiya stanovlenija lichnosti professionala* [Psychology of the formation of a professional personality], NPO «MODJEK» Voronezh, Russia.

Chirkovskaya, E.G. (2003), "Personal and professional qualities of teachers working with gifted students", *Odarennnyj rebenok*, 2, 62-65 (In Russian).

Amanda G. (2015), *Portrayal of Gifted Children in Children's Chapter Books*, Chapel Hill, North Carolina, USA.

Cross, T. L. (2009), "Social and emotional development of gifted children: Straight talk", *Gifted Child Today*, 32 (2), 40.

Hsieh, H.F. and Shannon, S.E. (2005), "Three approaches to qualitative content analysis", *Qualitative Health Research*, 15 (9), 1277-1288.

laquinta A. and Hipsky S. (2006), "Practical bibliotherapy strategies for the inclusive elementary classroom", *Early Childhood Education Journal*, 34 (3), 209-213.

Reis, S.M. and Renzulli, J.S. (2004), "Current research on the social and emotional development of gifted and gifted students: Good news and future 40 possibilities", *Psychology in the Schools*, 41 (1), 119-130.

Информация о конфликте интересов: автор не имеет конфликта интересов для декларации.

Conflicts of Interest: the author has no conflict of interests to declare.

Данные автора:

Гусейнова Закия Намиковна, докторант по программе доктора философии по психологии, Азербайджанский Государственный Педагогический Университет. ORCID: 0000-0001-5959-9992.

About the author:

Zakiyya N. Huseynova, Doctoral Student in the program of Ph. D of Psychology, Azerbaijan State Pedagogical University. ORCID: 0000- 0001-5959-9992.

УДК 159.9.072

DOI: 10.18413/2313-8971-2020-6-2-0-9

Самсоненко Л.С.

Содержательные особенности развития прогностических способностей у студентов-психологов

Оренбургский государственный педагогический университет,
ул. Советская, 19, г. Оренбург, 400000, Россия
lsamsonenko@yandex.ru

*Статья поступила 29 марта 2020; принята 09 июня 2020;
опубликована 30 июня 2020*

Аннотация. Значимость сформированности прогностических способностей в процессе профессионального обучения обусловлена следующими причинами: социальная сфера характеризуется нестабильностью, вынуждающей планировать вариативные пути профессионального и личностного развития; успешность в разных профессиях определяется умениями видеть последствия своих действий; в работе психолога предвидение помогает не только профессионально развиваться, но и помогает избежать стрессовых ситуаций и риска нанесения психологической травмы клиенту. Кроме того, нормативные документы (стандарт высшего образования, профессиональный стандарт) предъявляют требования к сформированности прогностических способностей у психологов. Цель работы: исследование особенностей развития прогностических способностей студентов как необходимого компонента профессионально важных качеств психолога, определяющего успешность профессиональной деятельности. Исследование опирается на определение и методологический подход Л.А. Регуш, где прогностические способности понимаются как особенность познавательных процессов личности, как качество мышления, которое проявляется в способности устанавливать причинно-следственные связи, выдвигать гипотезы, планировать. Для организации эмпирического исследования были выбраны психодиагностические методики: методика «Прогностическая задача» (Л.А. Регуш, Н.Л. Сомова), тест антиципационной состоятельности (В.Д. Менделевич), методики «Умеете ли Вы принимать решение?» (Л.А. Александрова, С.Г. Морозова), «Умеете ли Вы планировать свою деятельность?» (Р.Л. Оксфорд, И.Г. Юдина), «Умеете ли вы проектировать свою деятельность?» (С.Г. Щербакова). В результате сделан вывод, что у выпускников по сравнению со студентами 3 курса значительно преобладают показатели сформированности степени осознанности жизненных планов; способности предвосхищать развитие событий, лучше развито умение вербализовать собственные перспективы; выше уровень сформированности умений принимать решения, планировать и проектировать. Предложены рекомендации по развитию способности к прогнозированию для студентов. Перспективой исследования является выявление динамики в развитии прогностических способностей от первого к выпускному курсу, сравнение содержательных особенностей способности прогнозирования у студентов разных направлений обучения, а также разработка программ развития способности к прогнозированию.

Ключевые слова: профессиональное обучение, прогностические способности, планирование, целеполагание, принятие решений, студенческий возраст, психологическая деятельность.

Информация для цитирования: Самсоненко Л.С. Содержательные особенности развития прогностических способностей у студентов-психологов // Научный результат. Педагогика и психология образования. 2020. Т.6. №2. С. 94-107. DOI: 10.18413/2313-8971-2020-6-2-0-9.

L.S. Samsonenko

**Content features of the development of prognostic abilities
in psychology students**

Orenburg State Pedagogical University
19, Sovetskaya Str., Orenburg, 400000, Russia
lsamsonenko@yandex.ru

*Received on March 29, 2020; accepted on 09 June, 2020;
published on June 30, 2020*

Abstract. The importance of the formation of prognostic abilities in the process of vocational training is explained by the following reasons: the social sphere is characterized by instability, which forces to plan various ways of professional and personal development; success in different professions is determined by the ability to see the consequences of their actions; in the work of a psychologist, foresight helps not only to develop professionally, but also helps to avoid stressful situations and the risk of psychological trauma to the client. In addition, normative documents (higher education standard, professional standard) impose requirements for the formation of predictive abilities in psychologists. The purpose of the work: to study the peculiarities of development students' prognostic abilities as a necessary component of professionally important psychologist's qualities, determining the success of professional activity. This research relies on L.A. Regush's definition and methodological approach, where prognostic abilities are understood as a feature of individual's cognitive processes, as a quality of thinking that appears itself in the ability to establish causal relationships, to make hypotheses, to plan. The following psycho diagnostic methods were chosen for the organization of empirical research: the Prognostic Task Method (L.A. Regush, N.L. Somov), the test of anticompetitive viability (V.D. Mendelevich), the methods "Do you know how to make a decision?" (L.A. Alexandrov, S.G. Morozova), "Do you know how to plan your activities?" (R.L. Oxford, I.G. Yudin), "Do you know how to design your activities?" (S.G. Scherbakova). As a result, it was concluded that among graduates, compared with 3rd year students, indicators of the formation of a degree of awareness of life plans significantly prevail; the abilities to anticipate the development of events and verbalize one's own prospects are better developed; the level of the formation of decision-making, planning and designing skills is higher. Recommendations are of interest for students on the development of the ability to the prediction. The prospect of the study is to identify the dynamics in the development of prognostic abilities from the first to the final year of study, a comparison of the substantive features of the forecasting ability of students in different areas of study, as well as the development of programs for the development of forecasting ability.

Keywords: vocational training; prognostic abilities; planning; targeting; decision-making; student age; psychological activity.

Information for citation: Samsonenko L.S. (2020), "Content features of the development of prognostic abilities in psychology students", *Research Result. Pedagogy and Psychology of Education*, 6 (2), 94-107, DOI: 10.18413/2313-8971-2020-6-2-0-9.

Введение (Introduction). В настоящее время в сфере профессионального образования и развития общество и государство предъявляют особые требования к способности личности прогнозировать и делать выбор. Значимость сформированности данной способности именно при профессиональном обучении обусловлена несколькими причинами. Во-первых, современный рынок труда представляет собой динамичную, свободную и конкурентную сферу, в которой никто не может обеспечить стабильность и успешность. Во-вторых, однажды полученные знания и навыки в рамках какой-либо профессии достаточно быстро теряют актуальность и, уже общепризнанным, является необходимость непрерывного образования. И наконец, характерной особенностью нашего времени является отсутствие гарантированной занятости по полученной специальности. В связи с этим сформированность способности прогнозировать может стать условием успешности дальнейшего профессионального выбора и развития личности в целом в любой сфере деятельности. Можно назвать способность к прогнозированию необходимой универсальной способностью. Но в профессиональной деятельности психолога эта способность выступает, по выражению А.А. Бехтер, «одним из важнейших профессиональных качеств» (Бехтер, 2017: 3). Так как помимо планирования линий дальнейшего развития в рамках какой-либо специальности, прогнозирование для психолога обеспечивает возможность работы с «психической реальностью другого человека» (Бехтер, 2017: 4). Содержание работы психолога включает построение отношений с клиентом, осмысление категорий, скрытых от самого клиента. Зачастую это происходит в условиях ограниченного времени работы и сопротивления. Умение спрогнозировать ситуацию и реакцию другого человека, видение возможных последствий слов и дей-

ствий, планирование ожидаемых результатов консультативной, коррекционной и развивающей работы – все это определяет успешность психолога как профессионала.

Актуальность развития способности к прогнозированию у студентов-психологов определяется также и нормативными требованиями. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования¹ по направлению подготовки Психолого-педагогическое образование (уровень бакалавриата) в части требований к результатам включает такие профессиональные компетенции, как: способность формировать психологическую готовность будущего специалиста к профессиональной деятельности; готовность руководить проектно-исследовательской деятельностью обучающихся; способность проводить консультации, профессиональные собеседования, тренинги для активизации профессионального самоопределения обучающихся. В основе выделенных компетенций особое значение можно отвести способности к прогнозированию.

Также профессиональный стандарт педагога-психолога (психолог в сфере образования)² формулирует трудовые действия, умения и знания в рамках профессиональных функций, реализация которых основана на прогностической способности. Например, трудовая функция «Психолого-педагогическое и методическое сопровождение реализации основных и дополнительных образовательных программ» – трудовые действия «Формирование и реализация планов развивающей работы с обучающи-

¹ Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования. Направление подготовки: 44.03.02 Психолого-педагогическое образование // URL: <http://fgosvo.ru/uploadfiles/fgosvob/440302.pdf> (дата обращения 26.03.2020).

² Приказ от 24 июля 2015 г. N 514н об утверждении профессионального стандарта "педагог-психолог (психолог в сфере образования)" // URL: <https://base.garant.ru/71166760/> (дата обращения 19.03.2020)

мися с учетом их индивидуально-психологических особенностей»; трудовая функция «Коррекционно-развивающая работа с детьми и обучающимися, в том числе работа по восстановлению и реабилитации» – трудовые действия «Проектирование в сотрудничестве с педагогами индивидуальных образовательных маршрутов для обучающихся»; трудовая функция «Психологическая профилактика (профессиональная деятельность, направленная на сохранение и укрепление психологического здоровья обучающихся в процессе обучения и воспитания в образовательных организациях)» – трудовые действия «Разработка психологических рекомендаций по проектированию образовательной среды, комфортной и безопасной для личностного развития обучающегося на каждом возрастном этапе, для своевременного предупреждения нарушений в развитии и становлении личности, ее аффективной, интеллектуальной и волевой сфер», «Планирование и реализация совместно с педагогом превентивных мероприятий по профилактике возникновения социальной дезадаптации, аддикций и девиаций поведения» и другие.

Итак, сформированность прогностических способностей определяет соответствие нормативным требованиям и успешность профессиональной деятельности педагога-психолога. Практическая значимость исследования обусловлена тем, что результаты изучения особенностей способности к прогнозированию у студентов-психологов можно использовать для планирования образовательного процесса в вузе по развитию данной способности при создании учебных планов, при разработке содержания учебных дисциплин и спецкурсов.

Основная часть (Main Part). **Цель работы:** исследование особенностей развития прогностических способностей студентов как необходимого компонента профессионально важных качеств психолога, определяющего успешность профессионального выбора и профессиональной деятельности.

Задачи работы:

- проанализировать содержание понятия «прогностические способности»;
- исследовать особенности развития прогностических способностей у студентов-психологов на разных этапах обучения;
- проанализировать результаты исследования;
- разработать рекомендации для развития способности к прогнозированию у студентов-психологов.

Теоретическая основа (Theoretical basis). Понятие прогноз буквально означает «предвидение, предсказание». С помощью прогнозирования у человека появляется возможность сформировать образ будущего и сравнить возможные варианты развития событий. Как отмечает Л.А. Регуш «... в любой области человеческой практики существует необходимость в прогнозировании, которая и будет способствовать развитию способности для ее выполнения» (Регуш, 2003: 152).

В психологической науке достаточно активно исследуется содержание и характеристики прогностических способностей. В настоящее время можно выделить несколько подходов к пониманию прогностических способностей. Опираясь на анализ категории прогностические способности, представленный у А.А. Бехтер (Бехтер, 2017), мы предлагаем обобщить понимание данного феномена в разных исследованиях в таблице (табл. 1).

Таблица 1

Содержание понятия «прогностические способности» в различных подходах
 Table 1
Content of “prognostic abilities” in different approaches

Подход	Авторы	Содержание понятия «прогностические способности»
Системный подход	Б.Ф. Ломов, Е.А. Сергиенко	Как системное психическое свойство, способность принимать решения с учетом времени и места по отношению к ожидаемым событиям, можно наблюдать на нескольких уровнях (сенсомоторный, перцептивный, уровень представлений, вербально-логический, субсенсорный), связанных друг с другом
Деятельностный подход	П.К. Анохин, Н.А. Бернштейн, В.М. Русалов	Как опережающее действие, активность личности направленная на предвосхищение явлений в окружающей действительности
Акмеологический подход	Л.А. Регуш, Т.В. Корнилова, Н.Л. Сомова	Как опережающее отражение, продукт познавательной деятельности на основе анализа данных о прогнозируемом объекте; выступает фактором профессионального развития в различных сферах деятельности
Психоаналитическая теория	З. Фрейд	Бессознательная интуиция, которая может перейти и на уровень осознания; интуиция (прогнозирование) определяет мышление и чувства
Когнитивный подход и гештальтпсихология	Ж.Ж. Пиаже, У. Найссер, В. Келлер	Предвидение как результат инсайта, как итог работы интеллектуальных операций; прогнозирование опирается на интеллектуальные схемы при анализе информации
Личностный подход	Б.Г. Ананьев, К.К. Платонов	Как характеристика личности, проявляющаяся в способности предвидеть с помощью мыслительного процесса

Анализируя подходы к пониманию категории «прогностические способности», можно выделить основное противоречие в понимании данного феномена: одни рассматривают способность к прогнозированию как бессознательный, интуитивный процесс; другие считают основой интеллектуальную, познавательную активность мыслительных процессов. При этом среди общих характеристик прогностических способностей в разных подходах являются следующие:

- это феномен опережения, предвосхищения событий и явлений;
- при прогнозировании происходит выбор верного решения в ситуации внешней неопределенности;
- становление прогностической способности происходит в течении всей жизни человека, но наиболее благоприятным этапом выступает юношеский возраст.

Среди представленных позиций к определению прогностических способностей одним из наиболее разработанных является методологический подход Л.А. Ре-

гуш. В подходе Л.А. Регуш познавательные способности рассматриваются в единстве с познавательной деятельностью; прогностическая задача трактуется как интеллектуальная; раскрывается сущность и особенности развития прогнозирования на разных возрастных этапах; описываются закономерности и основания в становлении прогнозирования. Также преимуществом подхода Л.А. Регуш является разработанность диагностического инструментария для исследования способности к прогнозированию (Регуш, 1997, 2003). В связи с этим в данном исследовании мы опираемся на определение прогностических способностей именно данного автора, который понимает прогностические способности как особенность познавательных процессов личности, в частности, как качество мышления, которое проявляется в способности устанавливать причинно-следственные связи, выдвигать гипотезы, планировать.

Итак, прогностические способности позволяют личности решать целый ряд задач. Например, справляться с интеллектуальными задачами, строить коммуникации, адаптироваться к различным ситуациям, управлять своим временем и другие. Особое место отводится прогностическим способностям в процессе профессионального развития. Сделать профессиональный выбор – это уже значит спрогнозировать возможные линии развития собственного будущего. В своей работе Е.Е. Макагян (Макагян, 2019) прямо пишет, что изучение профессионального самоопределения возможно через исследование способности к прогнозированию.

Профессиональное развитие в контексте прогнозирования изучается в работах Э.Ф. Зеер, Э.Э. Сыманюк (Зеер, Сыманюк, 2013, 2014, 2015).

Ряд отечественных исследований посвящен изучению прогностических способностей у студентов в процессе получения профессионального образования. Например, в работе М.Ю. Краевой (Краева, 1999) предлагается понимать прогностические способности как сложное образование, включаю-

щее эмоциональный (чувствую, хотя не способен сформулировать прогноз результата деятельности); когнитивный (изучаю, представляю результат) и поведенческий (реализую; прогноз обратной связи и хода деятельности) компоненты. В исследовании А.И. Балог, Н.В. Булдаковой прогнозирование рассматривается как объединение «способности к прогнозированию и прогностической деятельности» (Балог, Булдакова, 2017). Данные авторы включают в структуру способности к прогнозированию такие составляющие как «... информационно-содержательный, операционный, мотивационно-эмоциональный, оценочно-рефлексивный» (Балог, Булдакова, 2017).

В работах зарубежных исследователей также отражаются проблемы прогнозирования и принятия решений в профессиональном развитии личности. Например, о влиянии стилей принятия решений на представления о профессиональной деятельности (Paivandy, Bullock, Reardon, Kelly, 2008), о влиянии на профессиональное развитие личности множества взаимосвязанных между собой решений (Ginzberg, 1979), анализируют структурные компоненты процесса принятия решения (Науман, 1987). Процесс прогнозирования рассматривали как психологическую особенность творческой деятельности (Barton, 1963; Bruner, 1961), как антиципацию в системе мотивационных источников (Atkinson, 1974; Weiner, 1972; Meyer, 1973).

Итак, именно сформированность прогностических способностей позволит будущему специалисту успешно справляться с задачами профессиональной деятельности, сделать осознанный профессиональный выбор с позиции дальнейшего профессионального развития. Особое значение эта способность приобретает для психолога, как представителя помогающей профессии. Психологу важно прогнозировать вероятность возникновения стрессовых событий и предпринимать действия для их предупреждения. Это значительно снижает риск возникновения конфликтных ситуаций, нанесения психологической травмы и других деструк-

тивных последствий. Психологу необходимо опережать появление разрушительных тенденций в поведении клиента (регресс, суицидальные намерения, агрессия), которые могут остановить или нанести ущерб развивающей и коррекционной работе.

Методология и методы (Methodology and methods). Изучение прогностических способностей осуществлялось на базе Оренбургского государственного педагогического университета. В исследовании принимали участие студенты 3 и 4 курсов Института педагогики и психологии, обучающиеся по профилю Психология образования, как очной, так и заочной форм обучения. Общее число человек, участвовавших в диагностике, составило 64 человека. Из них студенты 3 курса – 34 человека, студенты 4 курса – 30 человек. Среди общего количества студентов преобладают представители женского пола, мужчин всего 4 человека. Средний возраст участников диагностики составил 24 года.

Для организации эмпирического исследования были выбраны следующие психодиагностические методики: методика «Прогностическая задача» (Л.А. Регуш, Н.Л. Сомова) (Регуш, 2003: 271), тест антиципационной состоятельности (прогностической компетентности) В.Д. Менделевича (Бехтер, 2017: 37), методики «Умеете ли Вы принимать решение?» (Л.А. Александрова, С.Г. Морозова), «Умеете ли Вы планировать свою деятельность?» (Р.Л. Оксфорд, И.Г. Юдина), «Умеете ли вы проектировать свою деятельность?» (С.Г. Щербакова) (Самсоненко, 2010: 210).

Методика «Прогностическая задача» (Л.А. Регуш, Н.Л. Сомова) представляет собой систему заданий, выполнение которых позволяет сделать выводы о качественно-количественных характеристиках способности к прогнозированию.

В частности, авторы предлагают следующие показатели:

1. Уровень вербального обобщения следствий – данный показатель выявляет умения сформулировать выделяемые последствия событий в словесной форме.

2. Обоснованность выделенных следствий – показатель, измеряющий умения аргументировать возможные последствия событий.

3. Перспективность следствий – показатель, направленный на изучение способности понимать временную перспективу при развитии последствий.

4. Логика построения следствий – показатель, изучающий характеристики логики построения суждений (количество выделяемых следствий, развернутость суждений, линейность).

5. Осознание вероятностного характера следствий – показатель осознанности выделяемых следствий.

6. Осознание этапов процесса прогнозирования при установлении причинно-следственных связей – показатель осознанности при выделении этапов в развитии событий.

7. Уровень вербального обобщения причин – показатель, который фиксирует умение формулировать причины.

8. Полнота причинно-следственных связей – показатель, который отражается в количестве названных следствий в заданном событии.

9. Существенность причинно-следственных связей – показатель умения обосновать причины и следствия заданных ситуаций.

10. Осознание цели плана – показатель осознанности целевых ориентиров и планируемых действий.

11. Полнота операций планирования – показатель уровня сформированности умственных операций (формулирование цели, постановка задач, логичность, соответствие действий цели).

12. Широта ассоциативного поля – показатель способности к разностороннему анализу, который выражается в количестве возникающих ассоциаций.

13. Вариативность ассоциативного поля – показатель, выявляющий разнонаправленность выделяемых следствий.

14. Пластичность представлений – показатель, изучающий уровень гибкости от-

ветов (репродуктивный, творческий, комбинированный).

15. Широта поиска при выдвижении гипотез – показатель разнонаправленности предположений в развитии событий.

16. Учет требований условий при выдвижении гипотез – показатель соответствия гипотез поставленным условиям в задаче.

17. Гибкость гипотез – показатель способности изменить предположения в зависимости от изменений условий задачи.

18. Обоснованность гипотез – показатель, выявляющий достаточность мотивировки при выдвижении предположений.

Каждый показатель оценивается в баллах от 0 до 4. Авторы предлагают и качественное описание уровней.

В методике «Тест антиципационной состоятельности (прогностической компетентности)» В.Д. Менделевича выделено три компонента антиципационной состоятельности:

1) личностно-ситуативный – представляет собой коммуникативный уровень антиципации;

2) пространственный – отражает способность прогнозировать движение предметов в пространстве, предупреждать их, управлять своими действиями, проявляя моторную ловкость;

3) временной – заключается в умении планировать и распределять временной ресурс.

Итогом по трем составляющим является подсчет общей прогностической компетентности, которая суммируется по трем компонентам.

Методики «Умеете ли Вы принимать решение?» (Л.А. Александрова, С.Г. Морозова), «Умеете ли Вы планировать свою деятельность?» (Р.Л. Оксфорд, И.Г. Юдина), «Умеете ли вы проектировать свою деятельность?» (С.Г. Щербакова) включают перечень умений, которые испытуемый оценивает по шкале от 1 до 5. Результатом является выделение высокого, среднего или низкого уровней сформированности умения принимать решения, умения планировать и умения проектировать свою деятельность. В рамках нашего исследования по данным методики проводилась еще и экспертная оценка данных умений у участников эксперимента. Представленные умения у всех студентов оценивали три эксперта – преподаватели, работающие с группами не менее года.

Для сравнения данных в исследовании применялись t – критерий Стьюдента, U – критерий Манна-Уитни (Наумэн, 1987; Atkinson, 1974).

Научные результаты и дискуссия (Research Results and Discussion). Представим последовательный анализ результатов диагностических методик.

Итоги методики «Прогностическая задача» (Л.А. Регуш, Н.Л. Сомова) представлены в табл. 2.

Таблица 2

Результаты методики «Прогностическая задача»
(Л.А. Регуш, Н.Л. Сомова)

Table 2

Results of the Prognostic Task Methodology
(L.A. Regush, N.L. Somova)

Показатель	Кол-во баллов	
	3 курс	4 курс
1. Уровень вербального обобщения следствий	2	2
2. Обоснованность выделенных следствий	2	2
3. Перспективность следствий	2	3
4. Логика построения следствий	3	3
5. Осознание вероятностного характера следствий	1	2

6. Осознание этапов процесса прогнозирования	1	2
7. Уровень вербального обобщения причин	1	2
8. Полнота причинно-следственных связей	1	2
9. Существенность причинно-следственных связей	2	3
10. Осознание цели плана	2	3
11. Полнота операций планирования	1	3
12. Ширина ассоциативного поля	2	3
13. Вариативность ассоциативного поля	3	3
14. Пластичность представлений	2	2
15. Ширина поиска при выдвижении гипотез	2	2
16. Учет требований условий при выдвижении гипотез	2	2
17. Гибкость гипотез	3	3
18. Обоснованность гипотез	2	2

Из таблицы видно, что выпускники (4 курс) демонстрируют преимущество перед студентами 3 курса по показателям перспективность следствий, осознание вероятностного характера следствий, осознание этапов процесса прогнозирования, уровень вербального обобщения причин, полнота причинно-следственных связей, существенность причинно-следственных связей, осознание цели плана, полнота операций планирования, ширина ассоциативного поля. Можно сказать, у выпускников – будущих психологов выше степень осознанности, понимание и осмысленность планов на будущее, а также лучше развито умение формулировать словесно свои перспективы.

В целом, общий показатель уровня развития способности к прогнозированию на 3 курсе составляет 33 балла, что соответствует среднему уровню; на 4 курсе – 44 балла, что соответствует очень высокому уровню. Математическая обработка подтвердила значимость различий ($U=337,9$ при $p \leq 0,05$).

По методике «Тест антиципационной состоятельности (прогностической компетентности)» В.Д. Менделевича были получены следующие результаты: среди обуча-

ющихся 3 курса 59% показали средний балл по общей прогностической компетентности – 248 баллов, что является показателем состоятельности по данному показателю. Но 41% обучающихся набрали менее 241 балла, что говорит о несостоятельности по показателю общей антиципационной состоятельности.

Среди обучающихся 4 курса общую антиципационную состоятельность показали уже 67% студентов (средний балл – 305).

Можно сделать вывод, что результаты теста подтверждают данные методики «Прогностическая задача», способность предвосхищать развитие событий у выпускников-психологов выше, чем у студентов-психологов 3 курса (значение критерия $U=300,7$ при $p \leq 0,01$).

Анализ результатов методик «Умеете ли Вы принимать решение?» Л.А. Александрова, С.Г. Морозова, «Умеете ли Вы планировать свою деятельность?» Р.Л. Оксфорд, И.Г. Юдина, «Умеете ли вы проектировать свою деятельность?» С.Г. Щербакова позволяет выделить три уровня сформированности умений принимать решения, планировать и проектировать: высокий, средний, низкий (табл. 3).

Таблица 3

Результаты методик «Умеете ли Вы принимать решение?»
 (Л.А. Александрова, С.Г. Морозова),
«Умеете ли Вы планировать свою деятельность?»
 (Р.Л. Оксфорд, И.Г. Юдина),
«Умеете ли вы проектировать свою деятельность?»
 (С.Г. Щербакова)

Table 3

Results of methods “Do you know how to make a decision?”
 (L.A. Alexandrov, S.G. Morozova),
“Do you know how to plan your activities?”
 (R.L. Oxford, I.G. Yudin), “
Do you know how to design your activities?”
 (S.G. Scherbakova)

Испытуемые	Умение принимать решение			Умение планировать			Умение проектировать		
	Высокий уровень	Средний уровень	Низкий уровень	Высокий уровень	Средний уровень	Низкий уровень	Высокий уровень	Средний уровень	Низкий уровень
Студенты 3 курса	12%	59%	29%	12%	59%	29%	17%	59%	24%
Студенты 4 курса	60%	33%	7%	60%	40%	0%	60%	33%	7%

Сопоставление результатов позволяет сделать вывод, что среди выпускников больший процент показал высокий уровень сформированности умений принимать решения, планировать и проектировать (по 60%).

Уровень значимости различий средних показателей умений принимать решения, планировать и проектировать составил по t

– критерию Стьюдента 2,68 при $p < 0,01$, 2,54 при $p < 0,02$, 2,36 при $p < 0,02$, соответственно.

Данные результаты подтверждаются и экспертной оценкой показателей (табл. 4). Для проведения экспертной оценки были привлечены преподаватели вуза, работающие с данными курсами не менее года, в том числе бывшие кураторы групп, руководители дипломных проектов.

Таблица 4

Результаты экспертной оценки показателей по методикам
«Умеете ли Вы принимать решение?»
 (Л.А. Александрова, С.Г. Морозова),
«Умеете ли Вы планировать свою деятельность?»
 (Р.Л. Оксфорд, И.Г. Юдина),
«Умеете ли вы проектировать свою деятельность?»
 (С.Г. Щербакова)

Table 4

Results of expert evaluation of indicators by methods
“Do you know how to make a decision?”
 (L.A. Alexandrov, S.G. Morozova),
“Do you know how to plan your activities?”
 (R.L. Oxford, I.G. Yudin),
“Do you know how to design your activities?”
 (S.G. Scherbakova)

Экспертная оценка	Умение принимать решение			Умение планировать			Умение проектировать		
	Высокий уровень	Средний уровень	Низкий уровень	Высокий уровень	Средний уровень	Низкий уровень	Высокий уровень	Средний уровень	Низкий уровень
Студенты 3 курса	9 %	62%	29%	12%	62%	26%	14%	65%	21%
Студенты 4 курса	57 %	39%	10%	60%	34%	6%	60%	30%	10%

Уровень значимости различий средних показателей умений принимать решения, планировать и проектировать по оценкам экспертов составил по t – критерию Стьюдента 3,53 при $p < 0,001$, 2,76 при $p < 0,01$, 3,55 при $p < 0,001$, соответственно.

Снова данные результаты подтверждают полученные итоги в предыдущих методиках. Такие результаты можно объяснить различными факторами. Во-первых, это фактор возрастного развития. По мере взросления личность совершенствует умения прогнозировать и планировать. Как пишет Л.А. Регуш на этапе ранней взрослости около 22 лет активно развивается умение анализировать, увеличивается способность к перспективному мышлению. В связи с этим показатель прогностических способностей

значительно улучшается, совершенствуются мыслительные процессы (Регуш, 2003).

Вторым значимым фактором, влияющим на сформированность прогностических способностей выпускников, мы считаем развивающий эффект обучения. К 4 курсу студенты проходят ряд практико ориентированных дисциплин, например таких как «Практикум по самообразованию и самоорганизации», «Практикум по самопознанию и саморазвитию», «Рефлексивный практикум», где рассматриваются проблемы целеполагания и планирования, а также достаточно активно идет работа над выпускной работой, где студентам необходимо четко формулировать цель, задачи и выстраивать план деятельности. И третьим условием можно назвать объективную необходимость планировать и прогнозировать будущее, так

как это последний год обучения у студентов по программе бакалавриата. Студенты вновь сталкиваются с ситуацией самоопределения, когда возникают вопросы дальнейшего профессионального выбора: выбора пути развития, обучения и деятельности. Тогда как у обучающихся третьего курса складывается ситуация своеобразного моратория для принятия решений, еще есть время отложить выбор будущего профессионального развития.

Заключение (Conclusions). Таким образом, в результате исследования содержательных особенностей развития прогностических способностей у студентов психологов можно сделать вывод, что у студентов 4 курса по сравнению с результатами студентов 3 курса значительно преобладают показатели сформированности степени осознанности жизненных планов; способности предвосхищать развитие событий: лучше развито умение вербализовать собственные перспективы; выше уровень сформированности умений принимать решения, планировать и проектировать. В целом показатели способности к прогнозированию у студентов выпускного курса значительно выше. Такие результаты свидетельствуют о целенаправленной работе вуза по развитию умений планировать, прогнозировать, ставить цели и задачи. Для совершенствования данного направления деятельности мы разработали ряд рекомендаций для преподавателей по развитию прогностических способностей у обучающихся:

- организовать мониторинг сформированности прогностических способностей у студентов-психологов на разных этапах обучения;

- разрабатывать и включать в образовательный процесс общеразвивающую программу или факультативный курс для студентов по проблеме совершенствования прогностических способностей, например по развитию наблюдательности;

- включать в процесс работы с обучающимися при освоении различных дисциплин решение прогностических задач, например, по установлению следствий, вы-

движению гипотез, моделированию будущих событий;

- включать в содержание занятий упражнения по анализу ситуаций с различными вариантами решения; обсуждать в группе возможные последствия принятых решений;

- обеспечить студентов заданиями для самостоятельной работы, направленными на решение типовых задач по развитию гибкости мышления, установления причинно-следственных связей, наблюдательности.

Новизна результатов исследования заключается в том, что изучены особенности содержания прогностических способностей у студентов-психологов на разных этапах обучения, что дополняет имеющиеся эмпирические данные по этой проблеме, а также разработаны рекомендации для преподавателей по развитию прогностических способностей у студентов в процессе обучения в вузе.

Перспективным направлением исследования является выявление динамики в развитии прогностических способностей от первого к выпускному курсу, сравнение содержательных особенностей способности прогнозирования у студентов разных направлений обучения, а также разработка программ развития способности к прогнозированию, в частности, развитие умений планирования, целеполагания, развитие гибкости мышления, способности установления причинно-следственных связей и других умений, как для самих обучающихся, так и для преподавателей.

Список литературы

Балог А.И., Булдакова Н.В. Развитие способности к прогнозированию у будущих специалистов социально-гуманитарной направленности // Научно-методический электронный журнал «Концепт». 2017. Т. 29. С. 443–449. URL: <http://e-koncept.ru/2017/770895.htm> (дата обращения 26.03.2020).

Бехтер А.А. Прогнозирование в работе психолога: возможности диагностики и развития: учеб.-метод. пособие. Хабаровск: Издательство Тихоокеанского государственного университета. 2017. 72 с.

Зеер Э.Ф. Факторы, обуславливающие прогнозирование профессионального будущего молодежи // Психологическое сопровождение в системе образования: сборник научных статей по материалам Международной научно-практической конференции «Психология и психологическая практика в современном мире» / под ред. Б.Ю. Берзина, Э.Э. Сыманюк. Екатеринбург: Издательство Уральского университета. 2015. С. 63-69.

Зеер Э.Ф., Сыманюк Э.Э. Ассиметричное профессиональное будущее современной молодежи // Педагогическое образование в России. 2013. № 4. С. 258-263.

Зеер Э.Ф., Сыманюк Э.Э. Теоретико-прикладные основания прогнозирования профессионального будущего человека // Фундаментальные исследования. Психологические науки. 2014. №9. С. 1866-1869.

Краева М.Ю. Динамика прогностических способностей у студентов-психологов в образовательном процессе вуза: Дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07. Астрахань, 1999. 205 с.

Макагян Е.Е. Профессиональное самоопределение взрослых, его социальные и психологические факторы (на примере выпускников бакалавриата): Автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.13. Санкт-Петербург, 2019. 25 с.

Наследов Д.А. Математические методы психологического исследования. СПб.: Речь, 2006. 392 с.

Науман Э. Принять решение – но как? М.: Мир, 1987. 198 с.

Регуш Л.А. Психология прогнозирования: способность, ее развитие и диагностика. Киев: Вища школа, 1997. 88 с.

Регуш Л.А. Психология прогнозирования: успехи в познании будущего. Санкт-Петербург: Речь, 2003. 352 с.

Самсоненко Л.С. Психолого-педагогические условия формирования жизненной перспективы у выпускников интернатных учреждений: Дис. ...канд. психол. наук: 19.00.07. Екатеринбург, 2010. 218 с.

Atkinson, S.W. and Raynor, J.O. (1974), Motivational determinants of intellectual performance and cumulative achievement, *Motivation and Achievement*. Washington, D.C.

Barron, F. (1963), *Greatify and psychological health*, Nostrand, N.Y. Toronto-London, UK. 292.

Bruner, J. S. and Tajfel, H. (1961) "Cognitive risk and environmental change", *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 62, 231-241.

Ginzberg, E. (1979), *Good jobs, bad jobs, no jobs*, Harvard University press., Cambridge (Mass), London, UK, 220.

Meyer, W-U. (1973), *Leistungsmotiv und Ursachenerklärung von Erfolg und Miber fold*, Stuttgart, 26, Germany.

Paivandy, S., Bullock, E.E., Reardon, R.C. and Kelly, F.D. (2008), "The effects of decision-making style and cognitive thought patterns on negative career thoughts", *Journal of career assessment*, November, 16 (4), 474-488.

Weiner, B. (1972), *Theories of Motivation*, Chicago, 18, IL.

References

Balog, A.I. and Buldakov, N.V. (2017), "*Development of ability to predict in future specialists of social and humanitarian orientation*", *Concept*, 29, 443-449, available at: <http://e-koncept.ru/2017/770895.htm> (Accessed 26 March 2020).

Behter, A.A. (2017), *Prognozirovanie v rabote psikhologa: vozmozhnosti diagnostiki i razvitiya* [Prediction in the work of a psychologist: possibilities of diagnosis and development: educational and methodological guide], *Izdatel'stvo Ti-hookeanskogo gosudarstvennogo universiteta, Khabarovsk, Russia*.

Kraeva, M.Yu. (1999), *Dynamics of prognostic abilities in students-psychologists in the educational process of the university*, Ph.D. dissertation, *Educational psychology*, Astrakhan State Technical University, Astrakhan, Russia.

Makagyan, E.E. (2019), *Professional self-determination of adults, its social and psychological factors (on the example of graduates of bachelor's degree)*, Abstract of Ph.D. dissertation, *Labor psychology, engineering psychology*, A. I. Herzen Russian State Pedagogical University, St. Petersburg, Russia.

Nasledov, D.A. (2006), *Matematicheskie metody psihologicheskogo issledovaniya* [Mathematical methods of psychological research], *Rech'*, St. Petersburg, Russia.

Nauman, E. (1987), *Prinjat' reshenie – no kak?* [Make a decision – but how?], *Mir*, Moscow, Russia.

Regush, L.A. (1997), *Psihologija prognozirovaniya: sposobnost', ee razvitie i diagnostika*

[Prediction Psychology: Ability, its Development and Diagnosis], Vishha shkola, Kiev, Ukraine.

Regush, L.A. (2003) *Psikhologija prognozirovaniya: uspehi v poznanii budushhego* [Psychology of Forecasting: Successes in Knowing the Future], Rech', St. Petersburg, Russia.

Samsonenko, L.S. (2010), *Psychological and pedagogical conditions for the formation of life prospects for graduates of boarding schools*, Ph.D. dissertation, Educational psychology, Ural State Pedagogical University, Yekaterinburg, Russia.

Zeer, E.F. (2015), "Factors Contributing to the Prediction of the Professional Future of Young People", *Psihologicheskoe soprovozhdenie v sisteme obrazovaniya: sbornik nauchnyh statej po materialam Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoy konferentsii "Psihologija i psihologicheskaja praktika v sovremennom mire"* [Psychological Support in the Education System: Collection of Scientific Articles on the Materials of the International Scientific and Practical Conference "Psychology and Psychological Practice in the Modern World"], Yekaterinburg, Russia, 63-69.

Zeer, E.F. and Simanyuk, E.E. (2013), "Asymmetric Professional Future of Modern Youth", *Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii*, 4, 258-263. (In Russian).

Zeer, E.F. and Simanyuk, E.E. (2014), "Theoretical-applied grounds for predicting the professional future of man", *Fundamental'nye issledovaniya. Psihologicheskie nauki*, 9, 1866-1869. (In Russian).

Atkinson, S.W. and Raynor, J.O. (1974), *Motivational determinants of intellectual performance and cumulative achievement*, Motivation and Achievement. Washington, USA.

Barron, F. (1963), *Greativify and psychological health*, Nostrand, N.Y. Toronto-London, 292, USA-UK

Bruner, J.S. and Tajfel, H. (1961) "Cognitive risk and environmental change", *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 62, 231-241.

Ginzberg, E. (1979), *Good jobs, bad jobs, no jobs*, Harvard University press., Cambridge (Mass), London, 220, UK.

Meyer, W-U. (1973), *Leistungsmotiv und Ursachenerklärung von Erfold und Miber fold*, Stuttgart, 26, Germany.

Paivandy, S., Bullock, E.E., Reardon, R.C. and Kelly, F.D. (2008), "The effects of decision-making style and cognitive thought patterns on negative career thoughts", *Journal of career assessment*, November, 16 (4), 474-488.

Weiner, B. (1972), *Theories of Motivation*, Chicago, 18, IL.

Информация о конфликте интересов: авторы не имеют конфликта интересов для декларации.

Conflicts of Interest: the author has no conflict of interest to declare.

Данные автора:

Самсоненко Людмила Сергеевна, кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры возрастной и педагогической психологии, Оренбургский государственный педагогический университет. ORCID: 0000-0002-3321-6479.

About the author:

Lyudmila S. Samsonenko, Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor, Associate Professor of the Department of Age and Pedagogical Psychology, Orenburg State Pedagogical University. ORCID: 0000-0002-3321-6479.

УДК 159.9

DOI: 10.18413/2313-8971-2020-6-2-1-0-10

Руденко Е.С.

Виртуальная коммуникация как психологический феномен

Крымский инженерно-педагогический университет имени Февзи Якубова,
переулок Учебный 8, г. Симферополь, 295015, Россия
ekaterina-kusova18@mail.ru

*Статья поступила 07 апреля 2020; принята 09 июня 2020;
опубликована 30 июня 2020*

Аннотация. Интернет является проводником в виртуальный мир, где можно взаимодействовать, находить друзей, строить длительные и близкие межличностные взаимоотношения, делиться информационными источниками, реализовывать личностный потенциал и быть финансово успешным. Проблема взаимодействия личности в информационном пространстве все чаще анализируется в контексте виртуальной коммуникации как психологического феномена. Автором предлагается анализ с позиции социально-психологического подхода. Целью статьи является теоретический анализ виртуальной коммуникации как психологического феномена. В результате выделены возможности удовлетворения необходимых социальных потребностей, которые по какой-либо причине не могут быть удовлетворены личностью в реальной жизни. Приводятся отличительные признаки в способах и функциях коммуникации в виртуальном пространстве, которые между собой взаимосвязаны и выражаются на разном социальном, деловом и индивидуальном уровнях межличностного общения. Коммуникации в виртуальном пространстве могут иметь как позитивный, так и негативный характер влияния на личность, что делает актуальным вопрос о взаимодействии пользователей в Интернете. Характер влияния интернет-коммуникации зависит в большей степени от самого пользователя. В статье обосновано понятие виртуальной коммуникации как формы взаимодействия между людьми, которая оказывает весомое значение на экономическую, социокультурную, политическую сферы общества и является важным механизмом в их осуществлении. Проанализированы и выявлены причины пребывания пользователей в Интернете, обозначены его последствия.

Ключевые слова: виртуальная коммуникация; интернет-пространство; интернет-пользователи; коммуникация в реальном пространстве; социальные сети.

Информация для цитирования: Руденко Е.С. Виртуальная коммуникация как психологический феномен // Научный результат. Педагогика и психология образования. 2020. Т.6. №2. С. 108-117. DOI: 10.18413/2313-8971-2020-6-2-0-10.

E.S. Rudenko

Virtual communication as a psychological phenomenon

Crimean Engineering and Pedagogical University Fevzi Yakubov,
8, Educational Ln., Simferopol, 295015, Russia
ekaterina-kusova18@mail.ru

*Received on April 07, 2020; accepted on 09 June, 2020;
published on June 30, 2020*

Abstract. The Internet is a guide to the virtual world where you can interact, make friends, build long and close interpersonal relationships, share information sources, realize personal potential and be financially successful. The problem of personal interaction in the information space is increasingly being analyzed in the context of virtual communication as a psychological phenomenon. The author proposes an analysis from the perspective of a socio-psychological approach. The aim of the article is to provide a theoretical analysis of virtual communication as a psychological phenomenon. As a result, the possibilities of satisfying the necessary social needs, which for some reason cannot be satisfied by a person in real life, are highlighted. Distinctive features are given in the methods and functions of communication in a virtual space, which are interconnected and are expressed at different social, business and individual levels of interpersonal communication. Communications in the virtual space can have both positive and negative character of influence on the personality, which makes the issue of user interaction on the Internet relevant. The nature of the impact of Internet communication depends more on the user himself. The article substantiates the concept of virtual communication as a form of interaction between people, which has significant significance in the economic, sociocultural, and political spheres of society and is an important mechanism in their implementation. The reasons for users staying on the Internet are analyzed and identified, its consequences are indicated.

Keywords: virtual communication; Internet space; Internet users; real-time communication; social networks.

Information for citation: Rudenko E.S. (2020), "Virtual communication as a psychological phenomenon", Research Result. Pedagogy and Psychology of Education, 6 (2), 108-117, DOI: 10.18413/2313-8971-2020-6-2-0-10.

Введение (Introduction). В современном мире все больше детей и взрослых предпочитают виртуальное общение реальному в силу ряда причин: ограниченности времени, состояния здоровья, личностных особенностей, недостатка реального общения, возможности реализации качеств личности, проигрывание различных ролей и другие. По статистике в 2019 году в социальных сетях зарегистрировано 3,48 миллиарда пользователей. В тоже время, подмена реального общения виртуальным, увеличение количества коммуникативных актов в виртуальном пространстве может привести к перегрузке информацией, снижению ее значимости, личностному стрессу, депрессии, снижению жизнеспособности, что отрицательно влияет на физическое и психическое состояние личности, в целом.

Проблема заключается в том, что виртуальная коммуникация содержит не только позитивные, но и негативные психологические последствия: могут возникать трудности в самоидентификации, привыкание ко

лжи, безответственности, искажении информации, употребление специфической лексики.

Глубокое изучение виртуальной коммуникации, как психологического феномена будет способствовать пониманию особенностей современной проблемы пребывания общества в интернет-пространстве и его последствия.

Основная часть (Main Part). Целью статьи является теоретический анализ виртуальной коммуникации как психологического феномена.

Теоретическая основа (The theoretical basis). В научной литературе наиболее ранним и распространенным является определение феномена виртуальной коммуникации с точки зрения *технологического подхода*. В этом случае акцент делается на активно развивающихся современных технологиях, скорости передачи информации и удобстве пользователей (А.В. Назарчук, Л.В. Баева, А.А. Бодалева). Но, несмотря на распространенность данного подхода,

он не может удовлетворить потребности личности в общении, в построении взаимоотношений, а также, в рекреации и самовыражении.

В философии «виртуальная коммуникация» – это форма общения между людьми, которая осуществляется при помощи информационных технологий. Интернет-пространство не только объединило людей в информационную единую мультимедийную систему, но и изменило природу их взаимодействия, связи и общения. Популярность и распространённость данного вида общения заключается в удобном обмене информацией между пользователями, в познании материального и духовного миров, в возможности познания другой культуры и языка, находясь за компьютером дома, в увеличении круга знакомств и расширении личностных предпочтений, путём виртуальной коммуникации (Назарчук, 2008: 61-75).

В рамках философского направления отметим *семиотический подход* к исследованию коммуникации (Б.В. Григорьев, В.К. Финн). Авторы данного направления рассматривают виртуальную коммуникацию, как взаимодействие, с помощью языков, кодов, знаков и знаковых систем, благодаря которым возникает понимание и рождение новых значений.

В работах отечественных философов (В.П. Щербакова, О.С. Борисова, Е.Г. Соколова) отмечается положительное воздействие информационного пространства на раскрытие человеческого потенциала. Привлекательность виртуальных сообществ и интернет-коммуникаций заключается в возможности лучшего понимания себя и своих интересов, путем поиска тех групп, которые будут близки пользователю. Потребность пользователя включиться в виртуальный контакт с другими стала фактически атрибутивной. Выражается данная особенность в постоянном пребывании людей разного возраста в Интернете, длительных коммуникациях на игровых источниках, ведении личных страничек. Таким образом, виртуальная коммуникация из удобного дистанционного способа передачи информации способна пе-

рерасти в постоянное желание находиться в непрерывном информационном потоке и взаимодействии, что способно перерасти в некую зависимость, которая будет оказывать деструктивное влияние на личность.

Л.В. Баева в своих работах, рассматривает виртуальную коммуникацию не только как средство связи для пользователей, но и как самостоятельный феномен, обретающий собственную ценность и воздействие, порождающее повышенное внимание и интерес к себе, к своим мыслям и чувствам, которые сразу становятся доступной информацией и для других пользователей. Таким образом, появляется возможность привлечь к себе внимание, при этом оставаясь по-прежнему скрытым и удовлетворяя потребность в востребованности и взаимодействии (Баева, 2014: 5-9).

Иностранцы философы также внесли свой вклад в изучение виртуальной коммуникации как психологического феномена и подчеркнули ценность информационного взаимодействия, которая способствовала расширению важных областей человеческого бытия. По мнению американского философа Ч. Морриса, интернет-коммуникация включает в себя четыре категории (Morris, 1996: 42):

1) коммуникация «один на один», когда взаимодействие в сети Интернет осуществляется между двумя участниками. Такой подход несет в себе индивидуальный стиль общения, что способствует увеличению доверия и самораскрытия в процессе взаимодействия;

2) коммуникация «многих с многими», такое общение осуществляется между многочисленными участниками, которые взаимосвязаны между собой определенной, как правило, рабочей задачей (сводки, рассылки какой-либо информации, где требуется согласие на распространение или пароль, для того, чтобы войти в программу, в которой сообщения касаются определенных тем). Данное взаимодействие не способствует установлению близкого и доверительного контакта между участниками;

3) коммуникация «один на один» и «один с несколькими», где главным объектом коммуникации выступает один человек с какой-либо контрактной темой, а другие участники являются субъектами, которые подключаются к данному взаимодействию (например, чаты; ролевые игры);

4) коммуникация «один и один» или «многие и один». Данная коммуникация происходит за счет поиска какой-либо информации с целью ее получения (гороскопы, погода, новости).

Немецкий философ К. Ясперс отмечал, что коммуникация для человека является необходимым компонентом его существования, а виртуальная коммуникация способствует улучшению данного существования. По мнению ученого, виртуальное общение способствует ценностному восприятию другого человека и направлено на положительное изменение структуры социума за счет воздействия технологий на коммуникацию (Jaspers, 1960: 231-232).

Ю. Хабермас рассматривает интернет-коммуникацию как социальное действие, которое способно объединить прошлое, настоящее и будущее. С помощью информационных технологий пользователь имеет возможность погрузиться не только в пространство прошедших лет и исследовать историю того времени, но, а также изучить будущие возможности вопроса существования (Хабермас, 2000: 198-199).

В социологических исследованиях понятие «коммуникация» применяется для определения как средств связи любых объектов материального и духовного мира, так и процесса передачи информации от человека к человеку с целью влияния на общественные процессы (Чистяков, 2009: 64-78).

Виртуальная коммуникация, согласно А.И. Каптерова, приближает к определенному «культурному серфингу», соответствующему соприкосновению в процессе коммуникации ценностно-нормативных особенностей различных культур. Результатом данного столкновения (соприкосновения) становится выработка универсальных способов и стилей психологического взаи-

модействия. Самореферентность интернет-пространства дает возможность пользователям, не находясь территориально рядом, участвовать в различных коммуникативных процессах и удовлетворять потребность в общении. По мнению А.И. Каптерова, виртуальность более масштабна и едина, чем реальное пространство, которое фрагментарно и разделено на время и пространственную среду, что позволяет пользователям получать информацию и обмениваться ею в неограниченных объемах (Каптеров, 2004: 257-263).

М. Кастельс считает, что распространение Интернета, мобильной связи, цифровых медиа, инициирует становление горизонтальных сетей интерактивной коммуникации, которые осуществляют мультимедальный обмен сообщениями, как в синхронном, так и в асинхронном режимах. В основе технических возможностей, их пользователи создают собственные системы массовой виртуальной коммуникации, которая выражена в цифровой форме (Кастельс, 2010: 78-82).

Наиболее значительным явлением, вызванным интернет-пространством, является виртуальная коммуникация, подчеркивает социолог Г. Рейнгольд. По его мнению, виртуальная коммуникация – это социальное объединение в Сети, при котором группа людей поддерживает достаточно длительное обсуждение, для формирования личных взаимоотношений (Rheingold, 1994). Интернет-пространство дает возможность быть активным в конструировании собственных взаимосвязей с другими пользователями, тем самым, создавая сообщества по общим взглядам и интересам. Данные сообщества оказывают положительное влияние на личность, что способствует стимулированию и развитию ее коммуникативных и познавательных способностей (Greenfield, 1999: 127-137).

Чистяков А.В. выделяет специфические черты, позволяющие разделять виртуальную и реальную коммуникации. Ученый отмечает, что в виртуальном пространстве искажается структура взаимодействия, объ-

ясняя это тем, что у пользователей есть возможность создавать многочисленные контакты в сети Интернет, большинство из которых стало носить поверхностный характер. Данное утверждение возникло, благодаря ориентировке пользователей, который направлен на себя, а не на другого человека, как это происходит при реальном взаимодействии. В связи с этим, каждый концентрирует свое внимание на собственных потребностях и переживаниях, а самопрезентация носит лишь ситуационный характер (Чистяков, 2009: 64-78).

В то время как реальная коммуникация содержит свои специфические черты: она характеризуется анонимностью, что, в свою очередь, дает возможность чувствовать себя в большей безопасности, чем при взаимодействии в виртуальном пространстве; получение информации достигается преимущественно помощью визуального контакта, чем обусловлено возникновение доверительного отношения к партнеру; существует вероятность осознанного принятия имеющихся норм и правил, которые необходимы при данном взаимодействии, т.к. коммуникация между партнерами происходит в реальном пространстве и есть возможность наблюдать за вербальными и невербальными проявлениями друг друга.

Американский психолог Чарльз Тарт рассматривал виртуальную коммуникацию как прототип реальному взаимодействию, который имеет ряд особенностей (Tart, 1986: 218-224):

- анонимность при общении, которая способствует личностной самопрезентации, тем самым предоставляя возможность эффективно представить свой образ в сети и при этом быть более раскрепощенным;

- самоконструирование партнера в коммуникативном пространстве. Данная особенность позволяет личности самостоятельно достроить образ собеседника в своем воображении при недостатке какой-либо о нем информации;

- возможность эмоционального насыщения в сети Интернет. Эмоции в виртуальном взаимодействии играют важную

роль. Их возникновению способствует не обмен информацией, а принятое решение на основе возникшей связи между коммуникаторами, таким образом, текст приобретает более насыщенный и привлекательный характер, а взаимодействие несет в себе реализацию эмоционального компонента личности;

- общение в интернет-пространстве носит более упрощенный характер. Об этом свидетельствует уход от знаков препинания, от заглавных букв, использование многочисленных сокращений, что облегчает процесс взаимодействия. Психолог отмечает, что данный стиль является не только специфической особенностью при взаимодействии, но и влияет на речевое поведение между коммуникаторами. Кимберли Янг также отмечал привлекательные характеристики при виртуальном общении, благодаря которым интернет-пространство приобретает популярность и рост численности пользователей. Профессор психологии, подчеркивает простоту использования, безопасность и доступность сети Интернет, которая способствует взаимодействию и также реализует определенные потребности (Young, 1998: 237-244);

- за счёт принадлежности к определенной социальной группе, человек ощущает поддержку, возникает чувство нужности, которое при реальном взаимодействии достигнуть достаточно сложно;

- благодаря просмотру фото и видео порнографического характера, а также взаимодействию на данную тематику, удовлетворяется сексуальная потребность пользователей;

- получить признание теперь можно с помощью создания виртуального имиджа: соответствующий профиль, привлекательная информация о себе, несколько интересных фото, статусов и страничка в сети приобретает соблазнительный характер.

Проектируя профиль, пользователь, в первую очередь, анализирует самого себя, отвечая на поставленные вопросы в социальной сети, это определенный процесс взаимодействия с самим собой, путем которого

личность познает собственное «Я». При этом субъект может быть искренним или представить себя в более желаемом и идеальном образе, что наиболее свойственно для пространств Интернета.

Таким образом, подчеркивает К. Янг, коммуникация в сети Интернет имеет значительные преимущества и является благоприятной средой для взаимодействия, т.к. дает возможность раскрыть потенциал личности, не прилагая к этому больших психологических и энергетических усилий.

Однако стоит учитывать, что преобладание такого способа удовлетворения потребностей, может привести к формированию у пользователей стратегической особенности «ухода от реальности», что может оказать деструктивное влияние на личность коммуникатора в реальном пространстве.

Изучением виртуальной коммуникации в отечественной психологии также занимались такие авторы, такие как И.В. Михалец, Е.П. Белинская, Ю.Д. Бабаева, А.Е. Войскунский, А.И. Лучинкина, И.С. Лучинкина, Т.В. Карабин и другие.

Так, И.В. Михалец в своих исследованиях, рассматривает «виртуальную коммуникацию» как реальность, которая создана с помощью цифровых технологий, создающую мир иллюзий и имитацию действительности. Интернет-пространство, в отличие от реального взаимодействия, по мнению автора, имеет ряд преимуществ, таких как: регулярность создания новых знакомств до бесконечности, отсутствие потребности ухаживать за своей внешностью, беспокойство по поводу того, какое впечатление ты производишь на другого человека, что объясняет рост популярности и востребованности посещения виртуального пространства (Михалец, 2016: 23-25).

В своих исследованиях Е.П. Белинская рассматривает интернет-коммуникацию как создание неограниченного количества вариантов собственного «Я», которое свидетельствует о поиске сетевой идентичности и возможности «игр» с эмоциональными состояниями. Автор отмечает, что интернет-коммуникации стали частью большинства

видов профессиональной деятельности личности, которые формируют новые самоорганизационные требования к человеку и дают возможность для геймификации. Интернет-общение оказывает весомое влияние на мышление и мировоззрение личности, предоставляя широкий доступ к нормам и ценностям пользователей и транслируя модели социального поведения (Белинская, 2013: 81-119).

Бабаева Ю.Д. и Войскунский А.Е. рассматривают виртуальную коммуникацию как альтернативу реальному общению. В таком случае, пользователь виртуальной коммуникации имеет возможность не только скрывать свои чувства за знаковыми формами сообщений, а также симулировать их, что дает данным формам коммуникации большую востребованность (Бабаева, Войскунский, 2010: 410-439).

Лучинкина А.И. отмечает, что анализ исследований по проблеме различия виртуальной коммуникации от коммуникации в реальной среде позволяет выделить следующие характеристики: полифоничность, поликультурность; гипертекстовые и интерактивные возможности сети; анонимность и дистанцированность; заместительный характер общения (Лучинкина, 2012: 200).

Лучинкина И.С. рассматривает «коммуникацию» как совокупность и реализацию определенных норм отдельной личности или группы личностей в процессе взаимодействия, а также, содержит в себе понимание новостного контента, что оказывает воздействие на коммуникативное поведение интернет-пользователей, в том числе на их восприятие и разделение данной информации (Лучинкина, 2019: 20-24).

Карабин Т.В. в своих работах выделяет следующие преимущества интернет-коммуникации (Карабин, 2009: 234):

- отсутствие барьеров в высказывании мнений любого характера, поскольку коммуникатор является недоступным для какого-либо наказания;

- освобождение от агрессии и негативных эмоций, путём резких высказываний;

– возможность быть максимально открытым при взаимодействии;

– удовольствие от обсуждения человеком тех аспектов личности или своей деятельности, которые при реальном взаимодействии проговаривать сложно;

– возможность изменения личности и обезличивания «Я – концепции», путём создания страниц с несуществующей информацией в реальной среде;

В этом случае Интернет способен заменить личности реальное пространство, осуществляя возможности взаимодействия любого характера. Автор подчеркивает, что коммуникатор взаимодействует с виртуальными объектами, как с живыми людьми, наделяет их свойствами реальных личностей. Отсутствие визуального контакта с коммуникатором приводит к искаженному восприятию информации. В результате чего, личность оказывается окруженной виртуальными образами, которые являются собственной проекцией чувств и мыслей. Данное взаимодействие является привлекательным, поскольку такими личностями можно манипулировать, создавать свой сценарий взаимодействия и прерывать контакт, сразу после возникновения данного желания. Виртуальная коммуникация создает условия психологической уязвимости личности, то есть предоставляется возможность не отвечать на неудобные вопросы, выходить из контента, фантазировать, предоставляя информацию за реальную, а также, создавая в целом личность, которой коммуникатор не является в реальности.

Следовательно, исходя из представленных выше мнений, Интернет, с одной стороны, является востребованным и доступным информационным источником, который может иметь терапевтическую функцию, обуславливая качественные изменения в «Я – концепции» и поведении информационно-ориентированной личности. С другой стороны, он может препятствовать или затруднять функционирование поведения и ее систему личностных отношений к окружающей среде и самой себе.

Научные результаты и дискуссия (Research Results and Discussion). Условия недоступности визуального контакта расширяют возможности эмоционального реагирования. По этой причине выбор письменных форм общения, преследует цель отрыва реального переживания от транслируемого партнеру эмоционального отклика. Данная стратегия эмоционального поведения актуализирует поиск различных способов выражения эмоций, отвечающих цели и задачам общения.

Виртуальная коммуникация предоставляет возможность удовлетворить желание в общении, в независимости от территориальной удаленности пользователей, их физического и эмоционального положения, а также, общаться более безопасно, снижая психологические риски коммуникации (например, страх быть отвергнутым). При сбалансировании форм общения (реальной и виртуальной) коммуникатор получает возможность увеличить личный круг общения и сохранить эмоциональный компонент социального взаимодействия.

Таким образом, виртуальная коммуникация характеризуется удаленностью и высоким уровнем проницаемости, где любой желающий может стать ее участником независимо от страны его пребывания.

Участниками виртуальной коммуникации являются отправитель и получатель, которые максимально экономят свое время на сообщениях (например, сокращения «ок», «спс», «hi»), используя сокращенные слова и эмоджон. Последний включает различные графические объекты, «смайлики», заменяющие эмоции и, тем самым, формируя сходство с реальным человеческим общением. Таким образом, виртуальные коммуникаторы, имеют возможность: обмениваться информацией в любом комфортном местонахождении, не обращать внимания на орфографические ошибки или некорректные предложения, неофициальный стиль и приближать свою письменную коммуникацию к подобию устного общения.

Интернет-коммуникация постоянно увеличивает уровень одновременности об-

щения, эмоциональности, и притягивает формально письменное пространство интернет-коммуникации к устной форме наличия языка. Исследуемый процесс характеризуется как «морализация общения», выражающийся в увеличении роли устного общения в системе коммуникации. Из этого следует создание понятия «устная письменная речь», с помощью которой в научной литературе рассматривают процесс интернет-общения.

Заключение (Conclusions). В данной статье мы определяем виртуальную коммуникацию, как форму взаимодействия между людьми, которая способствует удовлетворению различных потребностей в интернет-пространстве.

Интернет предлагает следующие способы виртуального общения: смс-сообщения, электронная почта, форумы, блоги, чаты, сетевые игры, различные конференции и другие информационные манипуляции, которые выражаются в цифровой форме.

Виртуальная коммуникация оказывает весомое значение на экономическую, политическую, общественную и социокультурную сферы общества. Наряду с этим, выделяют ряд функций виртуальной коммуникации:

1. Коммуникативная функция, позволяет взаимодействовать пользователям на больших расстояниях, в независимости от возраста, национальности, сходства взглядов и их интересов.

2. Репрезентативная функция, отражается в потребности выражения своего мнения, позиции и других личностных особенностей, которая проявляется в создании личных аккаунтов, ведении дневника, рассказах о себе и размещении личных фотографий.

3. Информационная функция, с помощью которой осуществляется информационный обмен между пользователями

4. Аффективная функция, оказывает влияние на эмоциональные состояния и чувства коммуникаторов.

Стоит подчеркнуть, что каждая предыдущая функция виртуальной коммуникации входит в состав любой последующей и занимает соответствующее место в иерархии функций. Таким образом, все функции виртуальной коммуникации происходят через компьютерные технологии, а не лично. А функции реальной коммуникации устанавливаются в соответствии с содержанием процесса коммуникации. При изучении функционального аспекта коммуникации важно помнить, что все рассмотренные функции взаимосвязаны между собой и выражаются на разных уровнях межличностного общения, таких как: социально-ролевом, деловом и индивидуальном.

Таким образом, психологический анализ феномена виртуальной коммуникации показал:

1. С помощью виртуальной коммуникации удовлетворяются не только потребности в хранении и передаче информации, в быстром и удобном ее использовании, а также и основные личностные потребности – в построении отношений, развитии коммуникативных навыков, творческой и профессиональной идентичности).

2. Особенности виртуальной коммуникации имеют отличительные признаки реального пространства, которые заключаются в форме передачи информации и в функциях, осуществляющихся в цифровых технологиях.

3. Виртуальная коммуникация оказывает существенное влияние на мышление и мировоззрение личности интернет-пространства. Данные изменения носят, как положительный характер (возможность путешествовать, приобретение новых знаний о различных культурах и их особенностях, преодоление языковых барьеров), так и деструктивный (безразличие к своему внешнему виду, перегрузка информацией и снижение ее значимости, предоставление ложных о себе сведений, развитие личностной депрессии, отсутствие потребности в живом общении).

Список литературы

Бодалев А.А. Психология общения: энцикл. словарь. М.: Книга 2011, С. 486-893.

Баева Л.В. Виртуальная коммуникация: классификация и специфика // Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия Философия. Психология. Педагогика. 2014. № 4. С. 5-9.

Баева Л.В. Электронная культура: опыт философского анализа // Вопросы философии. 2013. № 5. С. 75-83.

Бабаева Ю.Д. Вестник Московского университета // Психология 1989. № 3. С. 31-35.

Борисов О.С. Когнитивные процессы в социокультурном измерении // Ученые записки Петрозаводского государственного университета. 2012. № 3 (124). С. 83-88.

Белинская Е.П. Человек в информационном мире / Социальная психология в современном мире. М.: Аспект Пресс, 2002. С. 203-220.

Белинская Е.П. Психология интернет-коммуникаций. М.: Свое издательство. 2013. С. 81-119.

Войскунский А.Е. Психология и Интернет. М.: Акрополь. 2010. С. 410-439.

Каптерев А.И. Информатизация социокультурного пространства М.: ФАИР Пресс. 2004. С. 257-263.

Кастель М. Информационный век: экономика, общество и культура // Том I: Восстание сетевого общества. 2010. С. 78-82.

Карабин, Т.В. Особенности межличностного общения в сети «Internet». М.: Гардарики. 2009. 234 с.

Лучинкина А.И. Психология человека в интернете. К.: ООО «Информационные системы». 2012. 200 с.

Лучинкина И.С. Психологические особенности коммуникативного поведения личности в интернет-пространстве: автореф. дис. канд. психол. наук: Ростов-на-Дону: ЮФУ. 2019. С. 20-24.

Михалец И.В. Виртуальное общение как новый вид общения в современном мире // Психология в России и за рубежом. СПб.: Свое издательство. 2016. С. 23-25.

Назарчук А.В. Сетевое общество и его философское осмысление // Вопросы философии. 2008. №7. С. 61-75.

Сергеева Ю. Вся статистика интернета в мире и в России, 2019 г. URL: <https://www.web-canape.ru/business/vsya-statistika-interneta-na-2019-god-v-mire-i-v-rossii/> (дата обращения: 24.03.2020).

Соколова Е.Г. Солонина Ю.Н., Искусство в системе культуры // Введение в культурологию: Курс лекций / СПб.: Питер. 2003. С. 63-67.

Хабермас Ю. Моральное сознание и коммуникативное действие. СПб.: 2000. С. 198-199.

Чистяков А.В. Социализация личности в обществе Интернет-коммуникаций // Высшее образование. 2009. С. 64-78.

Щербаков В.П. Социокультурные механизмы становления человека. СПб.: Издательство Петербургского университета. 2007. С. 112-118.

Beck, A.T., Mock, J. (1961), An inventory for measuring depression. Archives of General Psychiatry. 4 (6). 561-571.

Greenfield D.N. (1999), Virtual Addiction: Help fo Netheads, Cyberfreaks, and Those Who Love Them. Oakland: New Harbinger Publ. 127-137.

Gackenbach, G. (2007), Psychology and the Internet: Intrapersonal, Interpersonal, and Transpersonal Implications. Cambridge, San Diego et al.: Academic Press. 392.

Harris, R.A (2013), Cognitive psychology of mass communication. Hoboken: Taylor and Francis. 561.

Jaspers K. (1960), Psychologie der Weltanschauungen Berlin; Gottingen; Heidelberg; Springer Verlag, 5. August, 231-232.

Morris Ch., Ogan S. (1996). The Internet as mass medium. Journal of Communication, 1, 42.

Rheingold H. (1994), The Virtual Community. New York: Perennial.

Tart, C.T. (1986), Waking up: Overcoming the obstacles to human potential. Boston: Shambhala Publications, 218-224.

Young K.S. (1998), Internet addiction: The emergence of a new clinical disorder. Cyber Psychology and Behavior. 3, 237-244.

References

Bodalev, A.A. (2011), *Psikhologiyaobshcheniya: entsikl. slovar'* [Psychology of communication: encyclopaedic dictionary], Moscow, Book, 486-893. Russia.

Baeva, L.V. (2014), "Virtual communication: classification and specificity", *Izvestiya of Saratov University. New series. The Series of Philosophy. Psychology. Pedagogy*, 4, 5-9. (In Russian).

Baeva, L.V. (2013), "Electronic culture: experience of philosophical analysis", *Question of philosophy*, 5September, 75-83. (In Russian).

Babayeva, Yu.D. (1989), "Bulletin of Moscow University". *Psychology*, 3, 31-35. (In Russian).

Borisov O.S. (2012), "Cognitive processes in the sociocultural dimension". *Scientific notes of Petrozavodsk State University*, 3 (124), 83-88. (In Russian).

Belinskaya, E.P. (2002), *Chelovek v informatsionnom mire. Sotsial'naya psikhologiya v sovremennom mire* [Man in the information world. Social psychology in the modern world], Moscow, Aspect Press, 203-220. Russia.

Belinskaya, E.P. (2013), *Psikhologiya internet-kommunikatsiy* [Psychology of Internet communications], Moscow, Svoie Publishing House. 81-119. Russia.

Voiskunsky, A.E. (2010), *Psikhologiyai Internet* [Psychology and the Internet], Moscow, Acropolis. 439. Russia.

Kapterev, A.I. (2004), *Informatizatsiyasotsiokul'turnogoprostranstva* [Informatization of socio-cultural space], Moscow, Press, 257-263. Russia.

Castels Manuel (2010), "Information age: economy, society and culture", *Tom I: Vosstaniye setevog oobshchestva*, Moscow, 78-82. (In Russian).

Karabin, T.V. (2009), *Osobennosti mezhlchnostnogo obshcheniya v seti «Internet»* [Features of interpersonal communication in the Internet], Moscow, Gardariki, 234. Russia.

Luchinkina, A.I. (2012), *Psikhologiya cheloveka v internete* [Human Psychology on the Internet], Information systems, 200. Russia.

Luchinkina, I.S. (2019), Psychological features of a person's communicative behavior in the Internet space, abstract of Ph.D. dissertation, South Federal University, Rostov-on-don, Russia.

Mikhalets, I.V. (2016), "Virtual communication as a new type of communication in the modern world", *Psychology in Russia and abroad*, Saint Petersburg, Its publishing house, 23-25. (In Russian).

Nazarchuk, A.V. (2008), "Network society and its philosophical understanding", *Question of philosophy*, 7, 61-75. (In Russian).

Sergeeva Yu. (2019), All Internet statistics in the world and in Russia URL: <https://www.webcanape.ru/business/vsya-statistika-interneta-na-2019-god-v-mire-i-v-rossii/> (Accessed 24 March 2020).

Sokolova, E.G. and Solonina, Yu.N. (2003), "Art in the system of culture", *Introduction to cultural studies: A course of lectures*, St. Petersburg, Piter, 63-67. (In Russian).

Habermas, Yu. (2000), *Moral'noye soznaniye i kommunikativnoye deystviye* [Moral consciousness and communicative action], Saint Petersburg, 198-199, Russia.

Chistyakov, A.V. (2009), "Socialization of the individual in the society of Internet communications", *Higher education*, 64-78. (In Russian).

Shcherbakov, V.P. (2007), *Sotsiokul'turnyye mekhanizmy stanovleniya cheloveka* [Socio-Cultural mechanisms of human development], Saint Petersburg, University Press, 112-118. Russia.

Beck, A.T. and Mock, J. (1961), "An inventory for measuring depression". *Archives of General Psychiatry*. 4 (6), 561-571.

Greenfield, D.N. (1999), *Virtual Addiction: Help fo Netheads, Cyberfreaks, and Those Who Love Them*. Oakland: New Harbinger Publ, USA.

Gackenbach, G. (2007), Psychology and the Internet: Intrapersonal, Interpersonal, and Transpersonal Implications. *Cambridge*, San Diego et al.: Academic Press. 392.

Harris, R.A (2013), Cognitive psychology of mass communication. *Hoboken*: Taylor and Francis. 561.

Jaspers, K. (1960), *Psychologie der Weltanschauungen* Berlin; Gottingen; Heidelberg; Springer Verlag, 5. August, 231-232, Germany.

Morris, Ch. and Ogan, S. (1996), The Internet as mass medium. *Journal of Communication*, 1, 42.

Rheingold, H. (1994), *The Virtual Community*. New York, Perennial, USA.

Tart, C.T. (1986), *Waking up: Overcoming the obstacles to human potential*. Boston, Shambhala Publications, USA.

Young, K.S. (1998), Internet addiction: The emergence of a new clinical disorder. *Cyber Psychology and Behavior*. 3, 237-244.

Информация о конфликте интересов: авторы не имеют конфликта интересов для декларации.

Conflicts of Interest: the authors have no conflict of interest to declare.

Данные автора:

Руденко Екатерина Сергеевна, педагог-психолог, МБОУ «Школа-лицей № 17» (дошкольное подразделение), аспирант кафедры психологии, Крымский инженерно-педагогический университет имени Февзи Якубова. ORCID: 0000-0002-0148-2705.

About the author:

Ekaterina S. Rudenko, Educational Psychologist, MBOU "School-Lyceum №17" (preschool unit), Graduate Student of the Department of Psychology, Fevzi Yakubov Crimean Engineering and Pedagogical University. ORCID: 0000-0002-0148-2705.

УДК 159.99

DOI: 10.18413/2313-8971-2020-6-2-0-11

Запесоцкая И.В.¹,
Разуваева Т.Н.,^{2*}
Сергеева М.В.¹

**Структурная организация самоотношения
при алкогольной аддикции**

¹) Курский государственный медицинский университет,
ул. К. Маркса, 3, г. Курск, 305041, Россия

²) Белгородский государственный национальный
исследовательский университет,
ул. Студенческая, 14, г. Белгород, 308007, Россия
razuvaeva@bsu.edu.ru*

*Статья поступила 26 февраля 2020; принята 09 июня 2020;
опубликована 30 июня 2020*

Аннотация. Аргументация актуальности на социально-психологическом уровне может быть представлена противоречием между вектором социализации и ресоциализации субъектов с аддиктивным поведением. Цель работы – изучить содержательные и структурные особенности самоотношения при алкогольной зависимости. Методологически, алкогольная аддикция понимается как психологическое состояние, обуславливающее смещение модуса отношений с субъект-субъектного к субъект-объектному. В статье приводится эмпирическое исследование особенностей структурных компонентов самоотношения: когнитивный, эмоциональный и конативный. Организация структуры самоотношения как системного образования изучалась по критериям интегрированность/дезинтегрированность, дивергентность/конвергентность, организованность/дезорганизованность. В эмпирическом исследовании приняли участие 126 человек в возрасте 25-55 лет. Методический инструментарий: «Тест-опросник самоотношения личности» (С.Р. Пантилев, В.В. Столин), методика «Анализ семейной тревоги» (Э.Г. Эйдемиллер и В. Юстицкис), методика «Шкала алекситимии» (G.J. Taylor), «Диагностика социально-психологических установок личности в мотивационно-потребностной сфере» (О.Ф. Потёмкина), опросник семейной адаптации и сплоченности (Д.Х. Олсон). Выявлены особенности содержательной стороны самоотношения при алкогольной зависимости, к которым относятся повышение самообвинения, снижение самопринятия, саморуководства, ожидания положительного отношения других на конативном уровне, снижение самоуважения на эмоциональном уровне и глобальной самооценки на когнитивном уровне изованный характер. Изменение структурной организации самоотношения при алкогольной зависимости обусловлено следующими факторами: «отношение к жизни», «отношение к деятельности», «отношение к себе», «отношение к другим» и «эмоциональные переживания», под воздействием которых нарушается структурная организация самоотношения и переходит от субъект-субъектного к субъект-объектному полюсу отношений, что проявляется в упрощенности, в разрушении когнитивного компонента, в ослаблении связей между аффективными и поведенческими реакциями, а также в уменьшении форм, вариантов их проявления.

Ключевые слова: самоотношение; алкогольная зависимость; аддиктивное поведение; дезинтеграция; конвергентность; дезорганизованность; факторы, обуславливающие самоотношение.

Информация для цитирования: Запесоцкая И.В., Разуваева Т.Н., Сергеева М.В. Структурная организация самоотношения при алкогольной аддикции // Научный результат. Педагогика и психология образования. 2020. Т.6. №2. С. 118-125. DOI: 10.18413/2313-8971-2020-6-2-1-0-11.

I.V. Zapesotskaya¹,
T.N. Razuvaeva,^{2*}
M.V. Sergeeva¹

Structural organization of self-attitude in patients with alcohol addiction

^{13, K. Marx Str., Kursk, 305041, Russia}

²) Belgorod State National Research University,
14, Studencheskaya Str., Belgorod, 308007, Russia
razuvaeva@bsu.edu.ru*

*Received on February 26, 2020; accepted on 09 June, 2020;
published on June 30, 2020*

Abstract. The argumentation of relevance at the socio-psychological level can be represented by the contradiction between the vector of socialization and resocialization of subjects with addictive behavior. The article reflects the substantive and structural features of self-attitude in alcohol addiction. Methodologically, alcohol addiction is understood as a psychological state that causes a shift in the mode of relations from subject-subject to subject-object. The article presents an empirical study of the structural features of self-attitude: cognitive, emotional, and conative. The organization of the structure of self-attitude as a systemic education was studied according to the criteria of integration/disintegration, divergence/convergence, organization/disorganization. The empirical study involved 126 people aged 25-55 years. Methodological tools: "Test questionnaire of personality self-relationship" (S.R. Pantelev, V.V. Stolin), methodology "Analysis of family anxiety" (E.G. Eidemiller and V. Yustitskis), methodology "Scale of alexithymia" (G.J. Taylor), "Diagnostics of the socio-psychological personality attitudes in the motivational-need sphere" (O.F. Potemkina), a questionnaire for family adaptation and cohesion (D.K. Olson). The features of the content side of self-attitude in alcohol dependence were identified, which include an increase in self-accusation, a decrease in self-acceptance, self-leadership, expectations of a positive attitude of others at a competitive level, a decrease in self-esteem at an emotional level and global self-esteem at a cognitive level. The structure of self-relationship in alcohol dependence is disintegrated, convergent and disorganized. A change in the structural organization of self-attitude in alcohol dependence is caused by the following factors: "attitude to life", "attitude to activity", "attitude to oneself", "attitude to others" and "emotional experiences", under the influence of which the structural organization of self-attitude is violated and goes from subject-subject to subject-object pole of relationships, which is manifested in simplification, in the destruction of the cognitive

component, in the weakening of the relationship between affective and behavioral reactions, as well as in reduced and forms, variants of their manifestations.

Keywords: self-attitude; alcohol addiction; addictive behavior; disintegration; convergence disorganization; factors causing self-attitude.

Information for citation: Zapesotskaya I.V., Razuvaeva T.N., Sergeeva M.V. (2020), "Structural organization of self-attitude in patients with alcohol addiction", Research Result. Pedagogy and Psychology of Education, 6 (2), 118-125, DOI: 10.18413/2313-8971-2020-6-2-0-11.

Введение (Introduction). Одним из видов человеческих отношений, является самоотношение (В.Н. Мясищев, А.Ф. Лазурский, И.В. Ильенков), которое принято рассматривать как специфическую активность субъекта в адрес своего «Я», состоящую в определенных внутренних действиях, характеризующихся как эмоциональной спецификой, так и предметным содержанием (Столин, 1983).

Теоретическое обоснование феномена самоотношения в современной психологии характеризуется рядом противоречий (Гостев, 2017). Понятие самоотношения характеризуется полисемантической и включено в исследовательский контекст многих подходов: теории установок (Д.Н. Узнадзе, Н.И. Сарджвеладзе), теории деятельности (А.Н. Леонтьев), теории личности (А.Г. Ковалев, В.Н. Мясищев, К.К. Платонов, С.Л. Рубинштейн), обладает специфическим содержанием для каждого из них, с одной стороны, а с другой – методологически встроен в теорию отношений (Мясищев, 2011).

В зарубежной психологии наблюдается большое количество эквивалентных понятий (Р. Бернс, У. Джеймс, Х. Каплан, П. Кули, Д. Мид, К. Роджерс, М. Розенберг, Э. Фромм, Э. Эриксон) (Fazio, Olson 2003; Neppner, Kernis, Nezelek, Foster, Chad, Goldman, 2008), в то время как в отечественной психологии понятие «самоотношение» имеет разный смысл (Б.Г. Ананьев, Л.И. Божович, Л.В. Бороздина, А.И. Захарова, И.С. Кон, А.Н. Леонтьев, М.И. Лисина, Е.Т. Соколова, В.В. Столин) (Селезнева, 2017; Хватова, 2015).

Содержание феномена самоотношения традиционно раскрывается в системе пси-

хических явлений: процессов (Чеснокова, 1977; Chappel, Veach, Krug, 1985; Jongman-Sereno, Leary, 2020), свойств (Fleeson, 2004; Richmond, Foster, 2003) и состояний (Пантелеев, 2000; Ajzen, Fishbein, 2005; Summers, Dotson, 1966; Peetz, Jordan, Wilson, 2014). В данном случае базовая идея трансформации процессов, свойств, состояний и интеграция их в рамках одного теоретического подхода вступает в противоречие с традицией изучения самоотношения изолированно с каждой его сторон.

Обозначая свойство трансформации, феномен самоотношения можно рассматривать в двух аспектах: с точки зрения генеза, в широком спектре его проявлений, которые можно обозначить как норма-нарушение (Хмелевская, 2017). Одним из распространенных модусов нарушений является аддикция (химическая и нехимическая).

Таким образом, **целью исследования** является изучение структурной организации самоотношения при алкогольной аддикции, что позволит описать изменение его структуры, причин и факторов, влияющих на него.

Методология и методы (Methodology and methods). В эмпирическом исследовании был использован следующий методический инструментарий: «Тест-опросник самоотношения личности» (С.Р. Пантелеев, В.В. Столин), методика «Анализ семейной тревоги» (Э.Г. Эйдемиллер и В. Юстицкис), методика «Шкала алекситимии» (G.J. Taylor) «Диагностика социально-психологических установок личности в мотивационно-потребностной сфере» (О.Ф. Потёмкина), опросник семейной адаптации и сплоченности (Д.Х. Олсон), а также применялись архивный метод и метод клинической беседы.

Обработка результатов эмпирического исследования осуществлялась с помощью методов математической статистики: анализа общих тенденций, описательной статистики с использованием непараметрических критериев Манна-Уитни; корреляционного анализа – коэффициента корреляции Спирмена; факторного анализа – методом отбора главных компонент с применением ортогонального вращения по методу варимакса с нормализацией Кайзера. Для обработки результатов использовались компьютерные программы SPSS 19.0 и Statistica 8.0.

Эмпирическая база исследования: ОБУЗ «Областная наркологическая больница» г. Курска. В процессе исследования принимали участие 63 человека с аддикцией по алкогольному типу и 63 человека здоровых (условно) в возрасте от 25-55 лет. Испытуемые с алкогольной аддикцией были включены в эмпирическое исследование по следующим критериям: стаж заболевания аддикцией по алкогольному типу 5-10 лет; 2) семейное положение испытуемых – в браке, не в браке, разведены; 3) образование – среднее, среднее специальное; 4) трудовая занятость испытуемых – работающие, неработающие.

Научные результаты и дискуссия (Research Results and Discussion). В процессе изучения самооотношения личности было выявлено, что отношение к собственной личности в группе испытуемых с аддикцией по алкогольному типу характеризуется отсутствием уважения к себе ($7,12 \pm 3,04$), что связано с неуверенностью в себе ($4,2 \pm 1,44$), с сомнением в своих способностях ($7,9 \pm 2,07$). Происходит снижение самоконтроля ($3,39 \pm 1,22$). Наблюдается негативное восприятие себя ($4,61 \pm 1,7$), самообвинение ($6,39 \pm 1,54$). Им свойственна аутосимпатия ($6,92 \pm 2,22$), снижение самопонимания ($2,45 \pm 1,67$), отсутствие самоинтереса ($4,5 \pm 1,3$), убежденность в негативном отношении других к его личности ($7,9 \pm 2,07$).

Испытуемые с нормативным поведением чувствуют интерес к своей личности от других ($9,12 \pm 2,62$), они довольны своими

достижениями ($5,12 \pm 1,51$), чувствуют, что их любят и ценят другие ($5,84 \pm 1,58$). Наблюдается выраженное чувство симпатии к себе ($9,12 \pm 2,62$), самопринятие таким, какой есть ($5,39 \pm 1,3$), удовлетворенность собой ($3,28 \pm 1,97$), отрицание собственной вины в конфликтных ситуациях ($4,95 \pm 6,38$). Основным источником развития собственной личности, регулятором достижений и успехов, считают себя ($4,34 \pm 1,17$).

При исследовании структурной организации самооотношения мы опирались на критерии нормы/нарушения, выделенные В.В. Урбанович, Е.Т. Соколовой, Ю.Э. Макаревич, А.В. Микляевой, Т.В. Румянцевой (Микляева, Румянцев, 2008): интегрированность/дезинтегрированность, дивергентность/конвергентность, организованность/дезорганизованность.

Интергрированность, являясь одним из критериев нормы, проявляется в сплоченности и синтезированнойности качеств в целостной структуре, дивергентность выражается в дифференцированности, но открытости и пластичности структуры, организованность характеризуется упорядоченной системой, в том числе и в ее строении, и в ее функционировании, а также в согласованном взаимодействии частей целого.

Критериями нарушения структуры самооотношения при аддиктивном поведении по алкогольному типу являются: дезинтегрированность, выражающаяся в разобщенности, в распаде целого на части, в ослаблении связей в единой системе самооотношения, конвергентность, проявляющаяся в низкой дифференцированности компонентов, в замкнутости и ригидности структуры самооотношения, а также дезорганизованность, характеризующаяся нарушением иерархичности, упорядоченности и целостности структуры самооотношения, функционирование которой неизбежно ухудшается или совсем прекращает свою деятельность.

Определение критериев нарушения структуры самооотношения при аддиктивном поведении по алкогольному типу осуществлялось посредством корреляционного анализа методом Спирмена, который позволил

нам выделить значимые коэффициенты корреляций и построить корреляционные плеяды.

Исходя из индекса организованности корреляционных плеяд (по А.В. Карпову), видно, что структура самоотношения при нормативном поведении является наиболее интегрированной (ИКС=90), дифференцированной (ИДС=12), организованной (ИОС=78), тогда как при аддиктивном поведении по алкогольному типу она является дезинтегрированной (ИКС=76), конвергентной (ИДС=8) и дезорганизованной (ИОС=68) (Карпов, 2018).

При исследовании факторов был проведен анализ средних значений социальной установки, который показал, что группе людей нормативным поведением свойственна доля «разумного эгоизма ($4,15 \pm 2,37$) и альтруизма ($5,75 \pm 2,29$)», они соблюдают нормальный режим работы и отдыха в жизни ($4,17 \pm 2,35$). Власть ($2,55 \pm 2,11$), свобода ($6,17 \pm 1,81$) и деньги ($3 \pm 1,75$) не являются для них важными ценностями.

У пациентов с аддикцией по алкогольному типу основной ценностью является власть ($3,85 \pm 2,29$) и свобода ($7,02 \pm 2,29$). При выполнении определенной работы они увлечены процессом выполняемой деятельности ($7,32 \pm 1,47$), проявляют высокий самоинтерес ($4,2 \pm 1,9$), стремление к труду ($5,8 \pm 2,29$) и к деньгам ($4,2 \pm 1,84$).

Анализ средних значений смысло-жизненных ориентаций показал, что в группе с аддикцией по алкогольному типу отмечаются низкий уровень осмысленности жизни ($87,6 \pm 21,4$), неудовлетворенность жизнью в настоящем ($25,4 \pm 7,93$) и уверенность в том, что она является неконтролируемой ($24,5 \pm 7,6$), низкий уровень целеустремленности ($26,8 \pm 8,11$), неудовлетворенность прожитой частью жизни ($22,3 \pm 7,53$).

При анализе средних значений семейной тревоги было выявлено, что при аддикции по алкогольному типу наблюдается повышенный уровень семейной тревоги, в основе которой лежит неадекватное ощущение индивидом ответственности за все отрицательное, что происходит в семье

($3,35 \pm 1,8$), что ситуация в семье не зависит от собственных усилий ($3,4 \pm 2,13$), ощущение, что выполнение семейных обязанностей представляет собой непосильную задачу для индивида ($4,85 \pm 1,83$).

Также было выявлено, что в группе с аддикцией по алкогольному типу наблюдается высокий уровень алекситимии ($73,75 \pm 10,07$), в то время как в группе с нормативным поведением ($66,37 \pm 12,70$) показатели по данному параметру заметно ниже.

По результатам факторного анализа было выявлено, что факторами, обуславливающими самоотношение при аддикции по алкогольному типу, являются: «отношение к жизни», «отношение к деятельности», «отношение к себе», «отношение к другим», «субъектная позиция» и «эмоциональные переживания».

Под воздействием этих факторов структура самоотношения при аддиктивном поведении по алкогольному типу изменяется и характеризуется дезинтегрированностью, проявляющейся в упрощенности когнитивного компонента, выражающейся в трудности формирования знаний и представлений о себе, в узком содержании самооценочных суждений, в их тугоподвижности и подверженности мнению окружающих, а также различным внутренним и внешним воздействиям, а также в ослаблении связей между аффективным и когнитивным компонентом, что проявляется в несогласованности эмоциональных и поведенческих реакций по отношению к себе. Структура самоотношения при аддиктивном поведении по алкогольному типу характеризуется конвергентностью, проявляющейся в уменьшении количества форм, вариантов аффективных и поведенческих реакций, выражающихся в отношении к себе, происходит уменьшение их разнообразия, а также сомнение в их ценности, непринятие, отсутствие интереса и уважения к собственным мыслям и чувствам. Кроме того, структура самоотношения этих испытуемых характеризуется дезорганизованностью, проявляющейся в разрушении когнитивного компо-

нента и в исчезновении связи между эмоциональными и поведенческими реакциями. Таким образом, структура самоотношения упрощается и носит субъект-объектный характер.

Заключение (Conclusions). В ходе проведенного исследования были получены следующие выводы.

1. Самоотношение при аддикции по алкогольному типу характеризуется повышением самообвинения, снижением самопринятия, саморуководства, ожидания положительного отношения других на конативном уровне, снижением самоуважения на эмоциональном уровне и глобальной самооценки на когнитивном уровне.

2. Структура самоотношения при нормативном поведении является наиболее интегрированной, дифференцированной, организованной, тогда как при аддиктивном поведении по алкогольному типу она является дезинтегрированной, конвергентной и дезорганизованной.

3. Факторами, оказывающими влияние на структуру самоотношения при аддикции по алкогольному типу, являются: «отношение к жизни», «отношение к деятельности», «отношение к себе», «отношение к другим», «субъектная позиция» и «эмоциональные переживания», воздействие которых приводит к нарушению структурной организации самоотношения, что проявляется упрощенностью, разрушением когнитивного компонента, ослаблением связей между аффективными и поведенческими реакциями, уменьшением форм, вариантов их проявления, а также приводит к смещению от субъект-субъектного к субъект-объектному полюсу отношений.

Список литературы

Гостев А.Г. К проблеме изучения феномена самоотношения в современной психологии // Научные исследования и разработки студентов. Сборник материалов V Международной студенческой научно-практической конференции. Чебоксары: ООО «Центр научного сотрудничества «Интерактив плюс». 2017. С.103-108.

Карпов А.В. Метасистемная организация индивидуальных качеств личности. Ярославль: ЯрГУ. 2018. 744 с.

Микляева А.В., Румянцева П.В. Социальная идентичность личности: содержание, структура, механизмы формирования. СПб.: Изд-во РГПУ. 2008. 118 с.

Мясищев В.В. Психология отношений. М.: МОДЭК, МПСИ. 2011. 400 с.

Пантеев С.Р. Самоотношение // Психология самосознания: Хрестоматия. Самара: БАХРАМ-М, 2000. С. 208–242.

Селезнева Г.Н. Самоотношение у лиц с алкогольной зависимостью // Научный альманах. 2016. № 1-3(15). С. 348-350.

Столин В.В. Самосознание личности. М.: МГУ, 1983. 284 с.

Хватова М.В. Самоотношение в структуре психологически здоровой личности // Гаудеамус. 2015. №1 (25). С.9-17.

Хмелевская О.Е. Смыслжизненные ориентации и самоотношение больных алкоголизмом // Человек и современный мир. Владивосток: Эксперт-Наука. 2017. №10. С. 121-130. URL: <https://rucont.ru/efd/652701> (дата обращения 24.10.2019).

Чеснокова И.И. Проблема самосознания в психологии. М.: Издательство «Наука», 1977. 144 с.

Ajzen, I., Fishbein, M. (2005), "The influence of attitudes on behavior". In Albarracin, D., Johnson, B.T., Zanna, M.P. (Eds.) *The handbook of attitudes*, Mahwah, NJ: Erlbaum. 173-221.

Chappel, J.N., Veach, T.L., Krug, R.S. (1985), "The substance abuse attitude survey: an instrument for measuring attitudes". *J Stud Alcohol*, 46, 48-52.

Fazio, R.H., Olson, M.A. (2003), "Implicit measures in social cognition research: Their meaning and uses". *Annual Review of Psychology*, 54, 297-327. DOI: 10.1146/annurev.psych.54.101601.145225.

Fleeson, W. (2004), "Moving personality beyond the person-situation debate: The challenge and the opportunity of within-person variability". *Current Directions in Psychological Science*, 13(2), 83-87. DOI:10.1111/j.0963-7214.2004.00280.x

Summers, G.F., Dotson, L.E. (1966), "Self-Attitude Consequences of Forced Compliance", *The Sociological Quarterly*, 7:3, 359-365, DOI:10.1111/j.1533-8525.1966.tb01699.x

Heppner, W.L., Kernis, M.H., Nezlek, J.B., Foster, J.L., Chad, E., Goldman, B.M. (2008). "Within-person relationships among daily self-esteem, need satisfaction, and authenticity". *Psychological Science*, 19 (11), 1140–1145. DOI:10.1111/j.1467-9280.2008.02215.x

Jongman-Sereno, K.P., Leary, M.R. (2020), "Self-judgments of authenticity", *Self and Identity*, 19:1, 32-63. DOI:10.1080/15298868.2018.1526109

Peetz, J., Jordan, C.H., Wilson A.E. (2014), "Implicit Attitudes Toward the Self Over Time", *Self and Identity*, 13:1, 100-127. DOI:10.1080/15298868.2012.762619

Richmond I., Foster J. (2003), "Negative attitudes towards people with co-morbid mental health and substance misuse problems: An investigation of mental health professionals", *Journal of Mental Health*, 12:4, 393-403, DOI:10.1080/0963823031000153439

References

Gostev, A.G. (2017), "To the problem of studying the phenomenon of self-attitude in modern psychology", *Research and development of students. Collection of materials of the V International Student Scientific and Practical Conference*, Cheboksary, Russia, 103-108. (In Russian).

Karpov, A.V. (2018), *Metasistemnaya organizatsiya individual'nykh kachestv lichnosti*. [Meta-system organization of individual personality traits], Yaroslavl State University, Yaroslavl, Russia

Miklyayeva, A.V., Rumyantseva, P.V. (2008), *Sotsial'naya identichnost' lichnosti: sodержaniye, struktura, mekhanizmy formirovaniya* [Social identity of a person: content, structure, formation mechanisms], Russian State Pedagogical University, St. Petersburg, Russia

Myasishev, V.V. (2011), *Psikhologiya otnosheniy* [The psychology of relationships], Moscow, Russia.

Pantileev, S.R. (2000), *Samoотношение*. *Psikhologiyasamosoznaniya* [Self-attitude. Psychology of Self-Consciousness], Chrestomathy, Samara, Russia.

Selezneva, G.N. (2016), "Self-relationship in individuals with alcohol addiction", *Nauchnyal'manakh*, 1-3 (15), 348-350.

Stolin, V.V. (1983), *Samosoznaniye lichnosti* [Self-Consciousness], Moscow State University, Moscow, Russia.

Khvatova, M.V. (2015), "Self-relation in the structure of a psychologically healthy person", *Gaudeamus*, 1 (25), 9-17.

Khmelevskaya, O.E. (2017) "Life-meaning orientations and self-attitude of patients with alcoholism", *Chelovek i sovremennyy mir*, Vladivostok: Expert Science, 10, 121-130, available at: <https://rucont.ru/efd/652701> (Accessed 24 October 2019).

Chesnokova, I.I. (1977), *Problemasamosoznaniya v psikhologii* [The problem of self-consciousness in psychology], Nauka, Moscow, Russia.

Ajzen, I. and Fishbein, M. (2005), "The influence of attitudes on behavior". In Albarracin, D., Johnson, B.T., Zanna, M.P. (Eds.) *The handbook of attitudes*, Mahwah, NJ: Erlbaum. 173–221.

Chappel, J.N., Veach, T.L. and Krug, R.S. (1985), "The substance abuse attitude survey: an instrument for measuring attitudes". *J Stud Alcohol*. 46, 48–52.

Fazio, R.H., and Olson, M.A. (2003), "Implicit measures in social cognition research: Their meaning and uses". *Annual Review of Psychology*, 54, 297–327. DOI: 10.1146/annurev.psych.54.101601.145225.

Fleeson, W. (2004), "Moving personality beyond the person-situation debate: The challenge and the opportunity of within-person variability". *Current Directions in Psychological Science*, 13(2), 83–87. DOI:10.1111/j.0963-7214.2004.00280.x.

Summers, G.F., and Dotson, L.E. (1966), "Self-Attitude Consequences of Forced Compliance", *The Sociological Quarterly*, 7:3, 359-365, DOI: 10.1111/j.1533-8525.1966.tb01699.x.

Heppner, W.L., Kernis, M.H., Nezlek, J.B., Foster, J.L., Chad, E., and Goldman, B.M. (2008), "Within-person relationships among daily self-esteem, need satisfaction, and authenticity", *Psychological Science*, 19 (11), 1140–1145. DOI:10.1111/j.1467-9280.2008.02215.x.

Jongman-Sereno, K.P. and Leary, M.R. (2020), "Self-judgments of authenticity", *Self and Identity*, 19:1, 32-63. DOI: 10.1080/15298868.2018.1526109.

Peetz, J., Jordan, C.H. and Wilson A.E. (2014), "Implicit Attitudes Toward the Self Over Time", *Self and Identity*, 13:1, 100-127. DOI:10.1080/15298868.2012.762619.

Richmond I. and Foster J. (2003) "Negative attitudes towards people with co-morbid mental health and substance misuse problems: An investigation of mental health professionals", *Journal of*

Mental Health, 12(4), 393-403, DOI:
10.1080/0963823031000153439.

Информация о конфликте интересов: автор не имеет конфликта интересов для декларации.

Conflicts of Interest: the author has no conflict of interests to declare.

Данные авторов:

Запесоцкая Ирина Владимировна, доктор психологических наук, профессор, заведующий кафедрой психологии здоровья и нейропсихологии, Курский государственный медицинский университет. ORCID: 0000-0003-3535-5779.

Разуваева Татьяна Николаевна, доктор психологических наук, профессор, заведующий кафедрой общей и клинической психологии, Белгородский государственный национальный исследовательский университет.

Сергеева Марина Владимировна, аспирант кафедры психологии здоровья и нейропсихологии, Курский государственный медицинский университет. ORCID: 0000-0002-5697-9305.

About the authors:

Irina V. Zapesotskaya, Doctor of Psychology, Professor, Head of the Department of Health Psychology and Neuropsychology, Kursk State Medical University. ORCID: 0000-0003-3535-5779.

Tatyana N. Razuvaeva, Doctor of Psychology, Professor, Head of the Department of General and Clinical Psychology, Belgorod State National Research University.

Marina V. Sergeeva, Graduate Student of the Department of Psychology of Health and Neuropsychology, Kursk State Medical University. ORCID: 0000-0002-5697-9305.