

ISSN 2313-8971

НАУЧНЫЙ РЕЗУЛЬТАТ

ПЕДАГОГИКА И ПСИХОЛОГИЯ ОБРАЗОВАНИЯ

RESEARCH RESULT. PEDAGOGY AND PSYCHOLOGY OF EDUCATION

Том 6 № 3
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, № 3 2020

СЕТЕВОЙ НАУЧНО-ПРАКТИЧЕСКИЙ ЖУРНАЛ

Издается с 2014 г.

ISSN 2313-8971



Volume 6, №3 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.**, старший преподаватель 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.Н., 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 Ганьского 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

Кунья 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 Университета 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, Гранадский 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**, Senior 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. Zapesotskaya, 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

Muhammed 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

André Luiz A. Cunha, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Federal Institute of Education, Science and Technology, Goiânia, Goiás, Brazil

José C. Libâneo, Doctor of Philosophy and History of Education, Professor at the Catholic University of Goiás, Retired Professor at the Federal University of Goiás, Brazil

Maryann 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 Prizren-Leposavic, Serbia

Lyudmila 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 Tübingen, 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

© Белгородский государственный национальный исследовательский университет, 2020
© Belgorod State National Research University, 2020

СОДЕРЖАНИЕ

CONTENTS

ПЕДАГОГИКА

PEDAGOGICS

Слинков А.М., Слинкова О.К., Климова Т.Б. Статус, мотивация и удовлетворенность преподавателя высшей школы: размышления по результатам исследования	3	A.M. Slinkov, O.K. Slinkova, T.B. Klimova Status, motivation and satisfaction of a higher education teacher: reflections on the research results	3
Аксютин З.А. Социальное воспитание в контексте исследования рисков	14	Z.A. Aksyutina Social education in the context of risk research	14
Платонова Я.С., Савенкова И.А. Оценка эффективности программы социально-эмоционального и просоциального обучения детей начальной школы	26	Ya.S. Platonova, I.A. Savenkova Evaluation of the effectiveness of the program for social-emotional and pro-social education of primary school children	26
Исмаилова Б.И. Опыт проведения внеклассных мероприятий в Азербайджанских школах и странах ближнего и дальнего зарубежья	41	B.I. Ismayilova Experience in conducting extracurricular activities in Azerbaijani schools and in the near and far abroad	41
Позднякова Е.В., Буяковская И.А., Селезнев А.С. Реализация технологии кейсов при обучении геометрии средствами онлайн-сервисов	57	E.V. Pozdnyakova, I.A. Buyakovskaya, A.S. Seleznev Implementation of case technology when teaching geometry by means of online services	57
Grigorenko S.E., Sagalaeva I.V., Fisunova N.V. Using video in the process of teaching a foreign language at a university	69	S.E. Grigorenko, I.V. Sagalaeva, N.V. Fisunova Using video in the process of teaching a foreign language at a university	69

ПСИХОЛОГИЯ

PSYCHOLOGY

Бондаренко Я.А. Современное состояние проблемы холистического в когнитивной нейронауке: есть ли решение?	78	YA. A. Bondarenko Current state of the holistic problem in cognitive neuroscience: is there a solution?	78
Солонченко С.С. Самооценка подростков, оставшихся без попечения родителей (на примере подростков, имеющих опыт проживания в закрытых учреждениях)	90	S.S. Solonchenko Self-esteem of teenagers without parental care (on the example of teenagers with experience of living in closed institutions)	90

ПЕДАГОГИКА PEDAGOGICS

УДК 331.104

DOI: 10.18413/2313-8971-2020-6-3-0-1

¹⁾ Слинков А.М.,
²⁾ Слинкова О.К.*,
²⁾ Климова Т.Б.

**Статус, мотивация и удовлетворенность преподавателя
высшей школы: размышления по результатам исследования**

¹ Белгородский институт развития образования (ОГАОУ ДПО «БелИРО»),
Россия, 308007, г. Белгород, ул. Студенческая, 14

² Белгородский государственный национальный исследовательский университет,
Россия, 308015, г. Белгород, ул. Победы, 85
slinkova@bsu.edu.ru*

*Статья поступила 01 июля 2020; принята 10 сентября 2020;
опубликована 30 сентября 2020*

Аннотация. Под эгидой Лиги преподавателей высшей школы в марте-апреле 2020 г. проводилось исследование, охватившее 45 регионов России. Цель исследования – выявление социального статуса и роли преподавателей отечественной высшей школы в развитии гражданского общества. В статье рассматривается взаимосвязь мотивации, удовлетворенности и общественной значимости трудовой деятельности преподавателей высшей школы. Авторами анализируются те аспекты трудовой мотивации и удовлетворенности трудом преподавателей высшей школы, которые непосредственно влияют на уровень престижа данной профессии. Исследование показало, что наиболее негативно влияют на удовлетворенность трудом и, соответственно, осознание собственной значимости преподавателями такие факторы, как «отношение администрации к нуждам работников» и «возможность карьерного роста». Отмечена негативная тенденция в изменении удовлетворенности трудом респондентов за последний год. Установлено, что реальный статус, мотивация и удовлетворенность преподавателей высшей школы остаются на уровне, явно недостаточном для решения сложных задач и вызовов, стоящих перед современным российским обществом. Для преодоления выявленных проблем предлагается проведение в вузах регулярного мониторинга удовлетворенности трудом и формирование корпоративной культуры, в основе которой лежит признание ценности труда преподавателя высшей школы.

Ключевые слова: статус; мотивация; удовлетворенность трудом; преподаватель высшей школы; мониторинг; корпоративная культура.

Информация для цитирования: Слинков А.М., Слинкова О.К., Климова Т.Б. Статус, мотивация и удовлетворенность преподавателя высшей школы: размышления по результатам исследования // Научный результат. Педагогика и психология образования. 2020. Т.6. №3. С. 3-13. DOI: 10.18413/2313-8971-2020-6-3-0-1.

¹⁾ A.M. Slinkov,
²⁾ O.K. Slinkova*,
²⁾ T.B. Klimova

**Status, motivation and satisfaction of a higher education teacher:
reflections on the research results**

¹ Belgorod Institute of Education Development,
14 Studencheskaya Str., Belgorod, 308007, Russia

² Belgorod State National Research University,
85 Pobedy Str., Belgorod, 308015, Russia
slinkova@bsu.edu.ru*

*Received on July 01, 2020; accepted on September 10, 2020;
published on September 30, 2020*

Abstract. The article presents the results of a study conducted under the auspices of the League of Higher Education Teachers in March – April 2020. The study was aimed at identifying the social status and role of teachers of domestic higher education in the development of civil society and it covered 45 regions of Russia. The article discusses the relationship of motivation, satisfaction and social significance of the work of university teachers. The authors analyze those aspects of work motivation and job satisfaction of university teachers that directly affect the level of prestige of this profession. The study showed that such factors as “administration's attitude to employees' needs” and “career growth” have the most negative impact on job satisfaction and, accordingly, awareness of teachers' own worth. A negative trend was observed in changes in the respondents' job satisfaction over the past year. We have made a conclusion that the real status, motivation and satisfaction of higher education teachers remain at a level clearly insufficient to solve the complex problems and challenges which modern Russian society is facing. To overcome the identified problems, it is proposed to conduct regular monitoring of job satisfaction at universities and to develop a corporate culture, which is based on the recognition of the value of labor of a higher education teacher.

Keywords: status; motivation; job satisfaction; higher education teacher; monitoring; corporate culture.

Information for citation: Slinkov A.M., Slinkova O.K., Klimova T.B. (2020), “Status, motivation and satisfaction of a higher education teacher: reflections on the research results”, Research Result. Pedagogy and Psychology of Education, 6 (3), 3-13, DOI: 10.18413/2313-8971-2020-6-3-0-1.

Введение (Introduction). Перемены, происходящие в российском обществе, ставят перед высшей школой грандиозные задачи. На совместном заседании президиума Госсовета и Совета по науке и образованию 6 февраля 2020 года В.В. Путин обозначил: «Вся отечественная высшая школа должна отвечать гигантской скорости технологических и общественных перемен, быть с ними, что называется, на одной волне» (Совмест-

ное заседание президиума Госсовета и Совета по науке и образованию, 2020). На высшую школу как основную «кузницу кадров» ложится огромная ответственность по подготовке молодого поколения, способного не только решать сложные профессиональные задачи, но и обеспечивать поступательное развитие гражданского общества, сохраняя основные ценности российской культуры. Основной груз решения этих за-

дач ложится на плечи преподавателя высшей школы. Готов ли современный российский преподаватель оправдать эти надежды? Очевидно, что ответ на этот вопрос определяется уровнем профессионализма и гражданской ответственности самого преподавателя. В свою очередь, и то, и другое зависит от трех взаимосвязанных факторов:

1) высокого уровня трудовой мотивации. Как известно, любая человеческая деятельность имеет ограниченные шансы на успех при отсутствии достаточной мотивации к ней;

2) удовлетворенности трудом – только человек, удовлетворенный своей трудовой деятельностью, способен, с одной стороны, постоянно приращивать собственный потенциал знаний, умений и навыков, а, с другой стороны, – делиться ими и искать наилучшие способы их передачи другим (студентам);

3) осознания преподавателем общественной значимости своего труда, служащим дополнительным мощным стимулом к самосовершенствованию.

Обсуждению данных аспектов деятельности преподавателя высшей школы посвящены многие труды отечественных исследователей. При этом практически все отмечают снижение престижа педагогической работы в вузе, низкий уровень мотивации и удовлетворенности трудом (Ахметшина, 2009; Дадаева, Фадеева, 2014; Резник, Вдовина, 2015; Русинов, 2017; Пряжников, 2018; Гуцу, Няголова, Рунова, 2018).

Настоящее исследование проводилось под эгидой Лиги преподавателей высшей школы в марте-апреле 2020 г. и имело целью выявление социального статуса и роли преподавателей высшей школы в развитии гражданского общества в современных экономических, социальных и политических условиях России.

Методология и методы (Methodology and methods). В исследовании приняло участие 2086 студентов, обучающихся на программах бакалавриата, магистратуры, специалитета и аспирантуры и 644 преподавателя высшей школы из 45 российских регионов. Выборка преподавателей включала 67,4% женщин и 32,6% мужчин и все возрастные группы, при этом наибольший процент составили следующие возрастные группы: 36-45 лет – 33,5%, 25-35 лет – 22,7%, 46-55 лет – 21,3%. Общий научно-педагогический стаж по выборке преподавателей варьировался преимущественно в следующих границах: от 16 до 25 лет – 33,6%, свыше 25 лет – 26,7%, от 9 до 15 лет – 23,9% опрошиваемых. Более половины опрошиваемых занимают должность доцента (62,4%), самая малочисленная группа представлена должностью ассистента (5,3%), на должностях профессора и старшего преподавателя работают 12 и 20,3% опрошиваемых соответственно. Почти три четверти преподавателей, принявших участие в опросе, имеют ученые степени, в том числе ученую степень доктора наук – 10,6% опрошиваемых и кандидата наук – 63,7% опрошиваемых. В целом по выборке преподавателей можно отметить, что ее характеристики соответствуют генеральной совокупности, т.е. она отражает среднестатистические показатели работающих в сфере высшего образования, что позволяет сделать вывод о репрезентативности проведенного исследования.

Научные результаты и дискуссия (Research Results and Discussion). Как показало проведенное исследование, только 17,2% респондентов оценивают свой статус выше среднего, в то время как 64,1% считают его средним, а 18,6% – ниже среднего уровня (рис. 1).

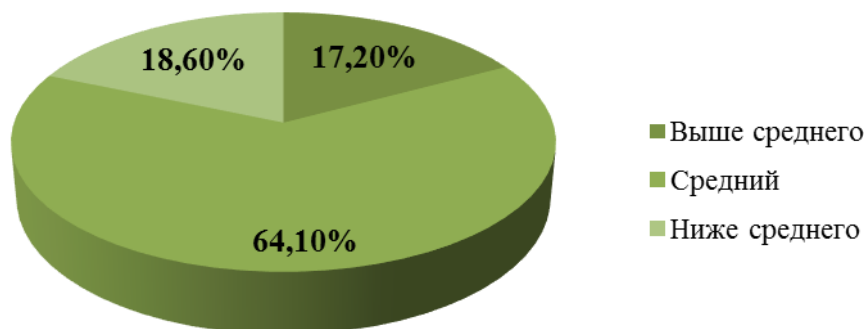


Рис. 1 Распределение ответов на вопрос: оцените свой социальный статус
 Fig. 1 Distribution of answers to the question: How could you rate your social status

Данные результаты показывают, что представления преподавателей о социальной значимости своего труда являются не слишком высокими. Возможно, это связано

с высокой степенью критичности оценок преподавателей, поэтому посмотрим на эту проблему глазами другой стороны – студентов (рис. 2).

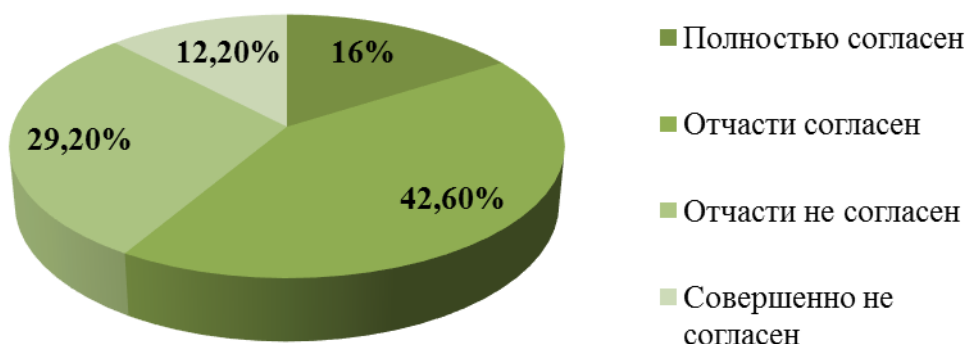


Рис. 2 Распределение ответов на вопрос: профессия преподавателя престижна и востребована на рынке труда
 Fig. 2 Distribution of answers to the statement: Teacher's profession is prestigious and is in high demand in the labour market

Как видим, оценки престижности профессии преподавателя студентами то же не высоки: лишь 16% опрошенных студентов согласны с утверждением о высоком статусе преподавателя вуза в обществе.

Приходится признать, что в современном российском обществе реальный статус

преподавателя высшей школы не соответствует той роли, которая возложена на него в процессе подготовки «передового отряда» молодежи, призванного отвечать на сложные вызовы современности. Одним из дополнительных факторов, подтверждающих этот вывод, является преобладание в составе

профессорско-преподавательского состава российских вузов представителей женского пола. Психологи полагают, что статусные мотивы более выражены у мужчин, чем у женщин. Это находит отражение в известной зависимости: чем выше престиж рабочего места, тем больше доля мужчин в общей совокупности занятых в данной категории работников. О невысоком статусе профессии преподавателя высшей школы может также свидетельствовать низкий процент молодых преподавателей в вузах (5,55% в 2018-2019 учебном году) и устойчивая тенденция к его снижению (для сравнения: в 2017-2018 учебном году этот показатель составлял 6,04%) (Образование в цифрах, 2019).

Проведенное исследование ставило широкий ряд вопросов в рамках заявленной цели. Настоящая статья посвящена анализу результатов исследования, отражающих особенности мотивации и удовлетворенности трудом преподавателей высшей школы в контексте проблемы повышения их статуса и роли в развитии гражданского общества. Данная проблема вызывается необходимостью ответа на вопрос, который сформулировала Л.Ф. Красинская: «... готовы ли они (преподаватели высшей школы – вставка наша) с энтузиазмом и творчески решать те задачи, которые ставит перед ними реформа системы образования?» (Красинская,

2008: 153). По итогам исследования, проведенного в вузах г. Самары в 2008 г., Л.Ф. Красинская делает неутешительный вывод: «наблюдается явный перекося, когда при реализации внутренних мотивов, связанных с интересом к содержанию и процессу труда, внешняя мотивация практически отсутствует» (там же, с. 157). За прошедшее время данный вопрос не потерял актуальности, тем более что реформы российской системы образования давно уже стали перманентным процессом.

Проблема статуса преподавателя высшей школы имеет две основные точки соприкосновения с проблемой мотивации:

1) мотивация выбора работы. Очевидно, что признаваемый в обществе статус той или иной профессии играет немаловажную роль в ее выборе;

2) мотивация трудовой деятельности. В структуре мотивов трудовой деятельности статусным мотивам так же принадлежит большая роль. При этом считается, что эти мотивы имеют наиболее высокое значение в сферах, связанных с интеллектуальной деятельностью, что, конечно, имеет непосредственное отношение к деятельности преподавателей высшей школы.

Взаимосвязь статусных мотивов и удовлетворенности работников трудом так же является очевидной и отражается схемой, представленной на рис. 3.

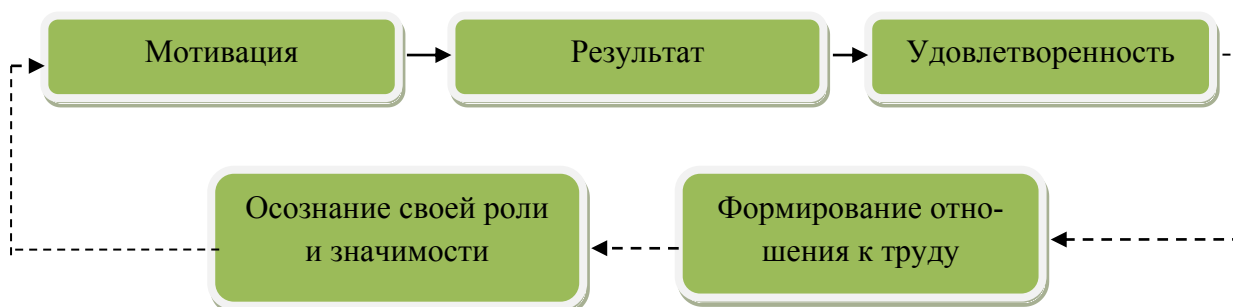


Рис. 3 Взаимосвязь мотивации, удовлетворенности и статусности

Fig. 3 The relationship of motivation, satisfaction and status

Кратко опишем данную схему, чтобы пояснить концептуальную основу настоящего исследования. Основой мотивации являются мотивы (мотивы выбора работы, мо-

тивы трудового поведения – в контексте нашего исследования). В качестве мотивов выступают разнообразные человеческие потребности, в том числе так называемые ста-

тусные потребности, к которым мы относим потребности в уважении и самоуважении, потребности роста (профессионального, карьерного, личностного), потребности достижения, потребности признания и т.п. Неудовлетворение этих потребностей «вызывает у индивида чувство униженности, слабости, беспомощности» (Слинков, 2014: 319). Наличие мотивации является обязательным условием любых человеческих действий в трудовой сфере. Совершаемые действия обеспечивают достижение определенных результатов, уровень которых соответствует уровню мотивации. Достижение результатов приводит к удовлетворенности (неудовлетворенности) работника трудом в зависимости от оцениваемой полезности результатов с точки зрения личных и организационных целей и интересов. Удовлетворенность трудом в системе мотивации играет роль обратной связи, обеспечивая

формирование соответствующего отношения к труду. Одним из весьма значимых аспектов этого отношения является осознание человеком своей роли в процессе труда и значимости этого труда с точки зрения общественного признания, что обеспечивает поддержание соответствующего этой оценке уровня мотивации.

Выше мы обозначили те потребности, которые мы называем статусными. Однако следует указать еще на одно немаловажное обстоятельство, определяющее престижность профессии – это размер получаемого материального вознаграждения. Во всем мире, и Россия не составляет здесь исключения, престижная работа олицетворяется, прежде всего, с высокой оплатой труда. Рис. 4 отражает результаты оценки профессорско-преподавательским составом вузов получаемой заработной платы.

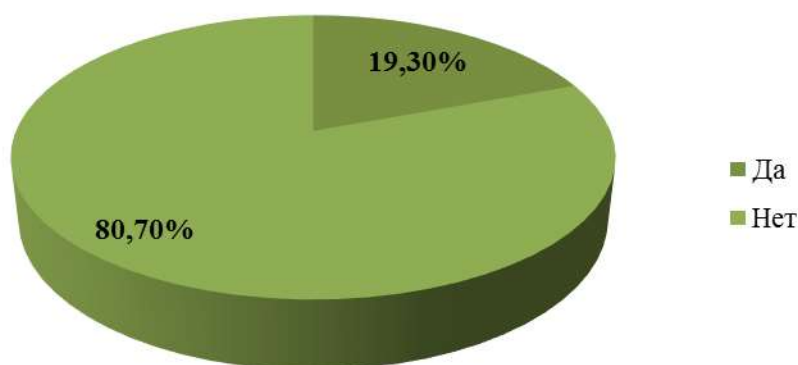


Рис. 4 Распределение ответов на вопрос: считаете ли Вы свою зарплату достойной

Fig. 4 Distribution of answers to the question: Do you consider your salary as decent

Менее 20% опрошенных считает свою заработную плату достойной. Безусловно, это служит веским основанием для снижения престижа профессии преподавателя вуза в глазах преподавателей и общественности. Возможно, кому-то может показаться, что претензии преподавателей к размеру получаемого вознаграждения завышены и не отвечают реальной трудоемкости. Посмотрим, как это выглядит с позиции реальных затрат. Сегодня в подавляющем количестве российских вузов годовая ставка преподава-

теля составляет 900 часов. Даже если предположить, что аудиторная нагрузка преподавателя составляет 70% от общего объема (а это справедливо только для выпускающих кафедр), то с учетом среднего числа часов аудиторной нагрузки, приходящейся на одну учебную дисциплину, не трудно посчитать, что преподаватель вынужден вести 8-9 различных учебных дисциплин, для того чтобы набрать нагрузку на одну ставку. Такая высокая дифференциация не может не сказываться на качестве обучения, ведь пре-

подаватель высшей школы помимо учебной деятельности должен осуществлять еще и научную, от которой, заметим, определяющим образом зависит его профессионализм. Не случайно, поэтому на вопрос: «Хватает ли Вам времени на занятие научной деятельностью?», 71,4% наших респондентов ответили отрицательно.

Вместе с тем, отвечая на вопрос: «Если бы у Вас была такая возможность, хотели бы Вы поменять свою профессию?», боль-

шинство опрошенных (69,9%) сказал «нет». И это не случайно, так как на уровень удовлетворенности работников трудом влияет, помимо оплаты труда, большое количество разнообразных факторов. При проведении исследования удовлетворенности преподавателей трудом мы использовали авторскую анкету (Поварич, Слинкова, 2006). Результаты анкетирования представлены в табл. 1.

Таблица 1

**Результаты анкетирования на оценку состояния
удовлетворенности преподавателей трудом**

Table 1

Assessment of university teachers' job satisfaction according to the questionnaire

Факторы удовлетворенности	Доля респондентов, выбравших вариант ответа, %			
	совершенно удовлетворен	пожалуй, удовлетворен	не вполне удовлетворен	совер- шенно не удовле- творен
Отношение админи- страции к нуждам ра- ботников	2,5	24,7	42,1	30,7
Объективность оценки работы руководителем	11,1	42,7	32,5	13,7
Морально- психологический кли- мат в коллективе	13,6	48,9	27,6	9,9
Возможность влиять на дела в коллективе	8,6	44,6	32,7	14,1
Возможность карьерно- го роста	5,4	38,3	35,6	20,7
Условия труда	5,9	44,6	38,6	10,9
Организация труда	4,1	40,6	41,8	13,5
Возможности проявить творчество, продемон- стрировать способности	13,2	49,1	27,3	10,4
Возможность ощутить собственную значи- мость	8,8	44,6	32,0	14,6

Общая картина удовлетворенности преподавателей трудом, к сожалению, далека от идеальной. В качестве более благоприятных можно указать такие факторы, как «морально-психологический климат в коллективе» и «возможности проявить творчество,

продемонстрировать способности». Отметим, что достаточно высокие оценки морально-психологического климата в коллективах являются достаточно характерными для российского общества (Грудистова, 2009; Слинкова, Пастухова, 2014). Что же касается про-

явления творчества, способностей, то работа преподавателя дает здесь массу возможностей (если, конечно, они не лимитируются бюрократическими регламентами), поэтому, скорее, должен насторожить тот факт, что более трети респондентов (37,7%) в той или иной степени чувствуют себя ограниченными в реализации таких возможностей.

Наиболее негативной оценке подверглись факторы: «отношение администрации к нуждам работников», «возможность карьерного роста» и «организация труда». Таким образом, на удовлетворенность преподавателей трудом отрицательное влияние оказывают факторы очень широкого спектра. Прежде всего, люди не чувствуют поддержки администрации. На вопрос: «Какая социальная поддержка оказывается Вам и членам Вашей семьи?», 79,4% преподавателей выбрали ответ «никакая». Не все благополучно в высшей школе и с организацией труда, хотя, как представляется, здесь в силу специфики трудовой деятельности есть достаточные возможности для оптимизации рабочих процессов благодаря использованию современных информационных технологий, обеспечения гибкости рабочего графика и т.п. Перспективы карьерного роста оцениваются респон-

дентами очень невысоко, что напрямую затрагивает потребности статусного порядка. На вопрос: «Продвинулась ли Ваша карьера в течение последних 5 лет?», 71,1% опрошенных ответили: «нет, я занимаю ту же должность, что и 5 лет назад или моя должность понизилась».

По фактору «возможность ощутить собственную значимость», который наиболее коррелирует со статусными мотивами, выявлены значения удовлетворенности, близкие к средним: 53,4% респондентов в той или иной мере удовлетворены реализацией этого фактора, а 46,6% опрошенных, напротив, в той или иной мере не удовлетворены. Так же примерно средний уровень удовлетворенности отмечен по таким факторам, как «объективность оценки работы руководителем», «возможность влиять на дела в коллективе» и «условия труда».

Еще один аспект рассматриваемой проблемы имеет исключительно большое значение для окончательных выводов. Речь идет о выявленных в ходе исследования тенденциях изменения удовлетворенности преподавателей трудом. Респондентам предлагалось оценить, как изменилась удовлетворенность за последний год (табл. 2).

Таблица 2

**Результаты анкетирования на оценку изменений
удовлетворенности преподавателей трудом**

Table 2

Assessment of changes in university teachers' job satisfaction according to the questionnaire

Факторы удовлетворенности	Доля респондентов, выбравших вариант ответа, %		
	повысилась	не изменилась	снизилась
Отношение администрации к нуждам работников	9,4	56,9	33,7
Объективность оценки работы руководителем	9,3	69,2	21,5
Морально-психологический климат в коллективе	6,6	62,6	30,8
Возможность влиять на дела в коллективе	8,4	71,7	19,9
Возможность карьерного роста	7,8	69,0	23,2
Условия труда	6,3	67,8	25,9
Организация труда	6,3	66,0	27,7
Возможности проявить творчество, продемонстрировать способности	9,6	75,0	15,4
Возможность ощутить собственную значимость	8,9	70,8	20,3

Как следует из данных, представленных в табл. 2, большинство респондентов (от 56,9 до 75% по разным факторам) не отмечают каких-либо изменений в удовлетворенности за последний год работы. И все же тревожным является тот факт, что по всем без исключения факторам доля тех, кто отмечает снижение удовлетворенности, значительно превышает долю отметивших позитивные ее изменения. Наиболее критичной является ситуация с оценкой динамики таких факторов, как «отношение администрации к нуждам работников», «морально-психологический климат в коллективе», «организация труда», «условия труда», «возможность карьерного роста». Каждый пятый из опрошенных ответил, что его возможность ощутить собственную значимость снизилась по сравнению с предыдущим годом.

Заключение (Conclusions). Подводя итоги, отметим, что, несмотря на проводимые реформы в системе высшего образования, реальный статус, мотивация и удовлетворенность преподавателей высшей школы остаются на уровне, явно недостаточном для решения сложных задач, стоящих перед ними на современном этапе экономического, социального и политического развития России. Русинов Р.К. констатирует: «Тема кризиса образования стала привычной и теряет сторонников ее серьезного и грамотного обсуждения» (Русинов, 2017: 7). И все же нам представляется, что убирать ее из «повестки дня» было бы неверным. Напротив, необходимо привлечение педагогической общественности к активному осмыслению и обсуждению этой проблемы. Как представляется, эта проблема не может быть решена на высших уровнях системы высшего образования. Необходима скрупулезная работа в каждом высшем учебном заведении, требующая совместных усилий профессорско-преподавательского состава и администрации вузов. Первым шагом к осознанию администрацией вузов глубины рассматриваемой проблемы (как ни странно, складывается ощущение, что администрация явно недооценивает ее критичность) должен стать регулярный мониторинг «болевых то-

чек», связанных с низкой мотивацией и удовлетворенностью преподавателей. Это позволит своевременно обнаруживать негативные тенденции и процессы и принимать научно обоснованные решения, направленные на их устранение (Слинков, 2016: 48). Проведение такого мониторинга на основе результатов опроса не составляет особой трудности в условиях широких возможностей организации онлайн-анкетирования преподавателей. Более того, отметим, что такое анкетирование часто проводится в высших учебных заведениях в рамках системы менеджмента качества, однако его результаты не служат основой для корректировки сложившейся ситуации, а лишь дополняют бюрократические отчеты соответствующих структур, отвечающих за внедрение и реализацию таких систем.

Следующим шагом должно стать формирование (а не декларирование) корпоративной культуры в вузах, позволяющей максимально сплотить их коллективы на решение сложных задач и вызовов современности. Основой этой культуры и, соответственно, кадровой политики должно стать культивирование ценности труда преподавателя высшей школы.

Статья выполнена в рамках межвузовской научно-исследовательской работы Лиги преподавателей высшей школы.

The article is a part of the inter-university research work conducted by League of Higher Education Teachers.

Список литературы

Ахметшина Е.Р. Профессиональная идентичность преподавателя вуза в условиях реформирования системы высшего образования в России // Известия вузов. Поволжский регион. Общественные науки. 2009. № 4 (12). С. 80-87.

Грудистова Е.Г. Развитие методов исследования организационной культуры и их использование в кадровом менеджменте. Автореферат дисс. ... канд. экон. наук. Байкальский государственный университет экономики и права. Иркутск. 2009. 23 с.

Гуцу Е.Г., Няголова М.Д., Рунова Т.А. Исследование мотивации трудовой деятельности преподавателя вуза. Вестник Мининского уни-

верситета. 2018. № 3(24). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/issledovanie-motivatsii-trudovoy-deyatelnosti-prepodavatelya-vuza/viewer> (дата обращения: 08.06.2020).

Дадаева Т.М., Фадеева И.М. Реформа высшей школы: парадоксы и тупики институциональных изменений // Университетское управление: практика и анализ. 2014. № 4-5 (92-93). С. 28-35.

Красинская Л.Ф. Профессиональная мотивация преподавателя как фактор, влияющий на инновационные преобразования в высшей школе // Известия Самарского научного центра РАН. 2008. № 6-1. С. 153-159.

Образование в цифрах: 2019: краткий статистический сборник / Н.В. Бондаренко, Л. М. Гохберг, Н. В. Ковалева и др.; Нац. исслед. ун-т «Высшая школа экономики». М.: НИУ ВШЭ, 2019. 96 с.

Поварич И.П., Слинкова О.К. Методика и опыт социологического исследования удовлетворенности трудом // Ползуновский вестник. 2006. № 3-1. С. 221-224.

Пряжников Н.С. Морально-психологическое самочувствие работников высшей школы в условиях «стабильного» реформирования системы образования // Вестник Омского университета. Серия «Психология». 2018. № 1. С. 56-64.

Резник С.Д., Вдовина О.А. Кто становится преподавателем: мотивы выбора педагогической деятельности в вузе // Университетское управление: практика и анализ. 2015. № 3 (97). С. 112-118.

Русинов Р.К. О некоторых путях выхода из ситуации деформации социального института «Высшее образование» // Электронное приложение к Российскому юридическому журналу. 2017. №4. С. 7-12.

Слинков А.М. Раскрытие информационно-аналитического содержания мониторинга в системе управления организацией на основе методологического и управленческого подходов // Государственное и муниципальное управление. Ученые записки СКАГС. 2016. № 1. С. 43-49.

Слинков А.М. Труд – потребность – инновация: управленческий и мотивационный аспект // Социально-гуманитарные знания. 2014. №8. С. 318-327.

Слинкова О. К., Пастухова Д.А. 2014. Национально-психологические особенности персонала российских организаций // Научный результат. Серия: Технологии бизнеса и сервиса. 2014. Т. 1. № 2(2). С. 85-91.

Совместное заседание президиума Госсовета и Совета по науке и образованию 6 февраля 2020 года.

URL: <http://www.kremlin.ru/events/president/news/62744> (дата обращения: 08.06.2020).

Фадеева И.М., Федосеева М.В. Самочувствие преподавателя в обществе, профессии, вузе // Мониторинг общественного мнения: экономические и социальные перемены. 2015. № 6. С. 153-163.

References

Ahmetshina, E.R. (2009), "Professional identity of a university teacher in the context of reforming the higher education system in Russia", *University proceedings. Volga region. Social sciences*, 4 (12), 80-87. (In Russian).

Grudistova, E.G. (2009), Development of research methods of organizational culture and their use in personnel management, Abstract of dissertation for the degree of Candidate of Economic Sciences, Baikal State University, Russia.

Gucu, E.G., Nyagolova, M.D. and Runova, T.A. (2018), "Investigation of labor activity motivation of the higher education, *Vestnik of Minin University*, 3(24), available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/issledovanie-motivatsii-trudovoy-deyatelnosti-prepodavatelya-vuza/viewer> (Accessed 08 June 2020).

Dadaeva, T.M. and Fadeeva, I.M. (2014), "Reform of the higher school: paradoxes and institutional changes stubs", *University Management: Practice and Analysis*, 4-5 (92-93), 28-35. (In Russian).

Krasinskaya, L.F. (2008), "Professional motivation of a lecturer as a factor influencing on the innovation reformations at higher school", *Izvestia of Samara Scientific Center of the Russian Academy of Sciences*, 6-1, 153-159. (In Russian).

Bondarenko, N.V. Gohberg, L.M. Kovaleva, N.V. and etc. (2019), *Education in numbers: 2019: brief statistical compilation*, Higher School of Economics, Moscow, Russia.

Povarich, I.P. and Slinkova, O.K. (2006), "Methodology and experience of sociological studying of job satisfaction", *Polzunovsky vestnik*, 3-1, 221-224. (In Russian).

Pryazhnikov, N.S. (2018), "Moral and psychological well-being of workers of the higher school in the "stable" of reforming the educational system", *Herald of Omsk University. Series Psychology*, 1, 56-64. (In Russian).

Reznik, S.D. and Vdovina, O.A. (2015), "Who becomes a teacher of high school: the mo-

tives of choice of scientific and pedagogical activities”, *University Management: Practice and Analysis*, 3 (97), 112-119. (In Russian).

Rusinov, R.K. (2017), “On some ways out of the situation of deformation of the “Higher education” social institution”, *Electronic supplement to the Russian Juridical Journal*, 4, 7-12. (In Russian).

Slinkov, A.M. (2016), “Uncovering information-analytic essence of monitoring in the system of management of organization through methodological and managerial approaches”, *State and Municipal Management. Scholar Notes*, 1, 43-49. (In Russian).

Slinkov, A.M. (2014), “Labour – need – innovation: managerial and motivational aspect”, *Socio-humanitarian knowledge*, 8, 318-327. (In Russian).

Slinkova, O.K. and Pastukhova, D.A. (2014), “National and psychological characteristics of the personnel working in Russian organizations”, *Research Result. Business and Service Technologies*, T. 1, 2(2), 85-91. (In Russian).

Joint meeting of the Presidium of the State Council and the Council for Science and Education on February 6, 2020. URL: <http://www.kremlin.ru/events/president/news/62744> (Accessed 08 June 2020).

Fadeeva, I.M. and Fedoseeva, M.V. (2015), “Subjective well-being of university teacher in society, in profession and in university”, *Monitoring of Public Opinion: Economic and Social Changes*, 6, 153-163. (in Russian).

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:

Слинков Анатолий Михайлович, кандидат экономических наук, доцент, проректор по научной и инновационной деятельности, Областное государственное автономное образовательное учреждение дополнительного профессионального образования «Белгородский институт развития образования». ORCID: 0000-0002-6254-2767

Слинкова Ольга Константиновна, доктор экономических наук, доцент, профессор кафедры международного туризма и гостиничного бизнеса, Белгородский государственный национальный исследовательский университет. ORCID: 0000-0003-0904-0845.

Климова Татьяна Брониславовна, кандидат экономических наук, доцент, зав. кафедрой международного туризма и гостиничного бизнеса, Белгородский государственный национальный исследовательский университет. ORCID: 0000-0003-0628-5273.

About the authors:

Anatoliy M. Slinkov, Candidate of Economic Sciences, Associate Professor, Vice-rector for Research and Innovation, Regional State Autonomous Educational Institution of Additional Professional Education “Belgorod Institute of Education Development”. ORCID: 0000-0002-6254-2767

Olga K. Slinkova, Doctor of Economics, Associate Professor, Professor of Department of International Tourism and Hotel Business, Belgorod State National Research University. ORCID: 0000-0003-0904-0845.

Tatyana B. Klimova, Candidate of Economics, Associate Professor, Head of Department of International Tourism and Hotel Business, Belgorod State National Research University. ORCID: 0000-0003-0628-5273.

УДК37.035

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

Аксютинa З.А.

Социальное воспитание в контексте исследования рисков

Омский государственный педагогический университет,
ул. Партизанская, 4а, Омск, 644099, Россия
Тюменский государственный университет,
ул. Володарского, 6, Тюмень, 625003, Россия
aksutina_zulfia@mail.ru

*Статья поступила 16 июля 2020; принята 10 сентября 2020;
опубликована 30 сентября 2020*

Аннотация. Признаком современной ситуации социального воспитания выступает неопределенность, которая в большей степени находит отражение в рисках. Риски оказывают влияние на результативность социального развития подрастающего поколения и способны выступать в качестве угроз и вызовов для его осуществления. В наибольшей степени рискам подвержены дети, так как они относятся к уязвимым в социальном плане слоям населения. Для актуализации рискологии в социальном воспитании реализуется попытка выявления обстоятельств, способствующих проникновению рисков в сферу социального воспитания. В ходе исследования выявлены качественные формы риска, которые оказывают значимое влияние на процесс социального развития подрастающего поколения. В статье предпринимается попытка анализа понятия «риск», на основе наиболее авторитетных исследований, проводится обзор классификаций рисков, который преломляется к сфере социального воспитания. Применение аппарата компенсационного гомеостата позволило построить механизм формирования рисков в социальном воспитании и описать возможные их сценарии. Сценарии рисков в социальном воспитании выстраиваются с позиции поведения заказчиков социального воспитания и объектов социального воспитания. Анализ рисков в сфере социального воспитания позволяет заявить о наличии противоречий, являющихся следствием современного социокультурного кризиса в противоположно направленных парах. Целостный анализ имеющейся ситуации противодействия социокультурному кризису может привести к вырождению общественных наук или в чистую идеологию, или в религиозное мышление, что выступает в качестве предпосылки для дальнейших исследований. На основе проведенного исследования, делаются выводы о необходимости теоретическо-прикладного развития педагогики социального воспитания и выраженной потребности во включении в нее раздела рискологии социального воспитания.

Ключевые слова: социальное воспитание; риск; классификация рисков; виды педагогических рисков; формы выражения рисков; рискогенное поведение.

Информация для цитирования: Аксютинa З.И. Социальное воспитание в контексте исследования рисков // Научный результат. Педагогика и психология образования. 2020. Т.6. №3. С. 14-25. DOI: 10.18413/2313-8971-2020-6-3-0-2.

Z.A. Aksyutina

Social education in the context of risk research

Omsk State Pedagogical University,
4A Partizanskaya Str., Omsk, 644099, Russia
Tyumen State University,
6 Volodarsky Str., Tyumen, 625003, Russia
aksutina_zulfia@mail.ru

*Received on July 16, 2020; accepted on September 10, 2020;
published on September 30, 2020*

Abstract. An undeniable feature of the modern situation of social education is the uncertainty, which is largely reflected in the risks. Risks have an impact on the performance of social development of the younger generation and can act as threats and challenges to its implementation. The greatest risk affects children, as they belong to socially vulnerable layers of the population. To actualize riskology in social education, an attempt is being made to identify the circumstances that contribute to the penetration of risks into the sphere of social education. The study revealed qualitative forms of risk that have a significant impact on the social development of the younger generation. This article is an attempt to analyze the concept of "risk" on the basis of the most authoritative studies. The author provides a review of the risk classifications, which is refracted to the field of social education. The application of the mechanism of compensative homeostat allowed us to build a mechanism for the formation of risks in social education and to describe a possible scenario. Risk scenarios in social education are built from the position of the behavior of customers of social education and objects of social education. Risk analysis in the field of social education allows to express the contradictions resulting from today's socio-cultural crisis in oppositely directed pairs. A holistic analysis of the existing situation of counteracting the sociocultural crisis can lead to the degeneration of social sciences either into pure ideology or into religious thinking, which serves as a prerequisite for further research. On the basis of the conducted research, conclusions are drawn about the need for theoretical and applied development of pedagogy of social education and the expressed need to include the section of riskology of social education in it.

Keywords: social education; risk; risk classification; types of pedagogical risks; risk expression forms; risky behavior.

Information for citation: Aksyutina Z.A., (2020), "Social education in the context of risk research", Research Result. Pedagogy and Psychology of Education, 6 (3), 14-25, DOI: 10.18413/2313-8971-2020-6-3-0-2.

Введение (Introduction). Необходимость исследования риска в социально-педагогическом контексте определяется В.Г. Гороховым теми революционными общественными изменениями, которые связаны с информационными и техническими технологиями, и вносят серьезные изменения в культуру и науку (Горохов, 2010). При этом важным для исследования

является замечание В.П. Борисенкова относительно утилитарности общественных наук (и социальной педагогики как частного случая), которые мало занимаются реальным осмыслением действительности, а, как и прежде, проигрывают роль послушных слуг государственной идеологии (Борисенков, 2005), следуют модным научным течениям.

Ранее нами осуществлялось обращение

к тематике рисков в социальном воспитании путем обращения к представлениям о рисках в социальном воспитании (Аксютин, 2019), просоциальному воспитанию (Аксютин, 2019), воспитанию в условиях гибридной войны (Аксютин, 2017) и тоталитарном обществе (Аксютин, Озерова, 2019), но сценарии социального воспитания, обусловленные рисками, остаются неизученными.

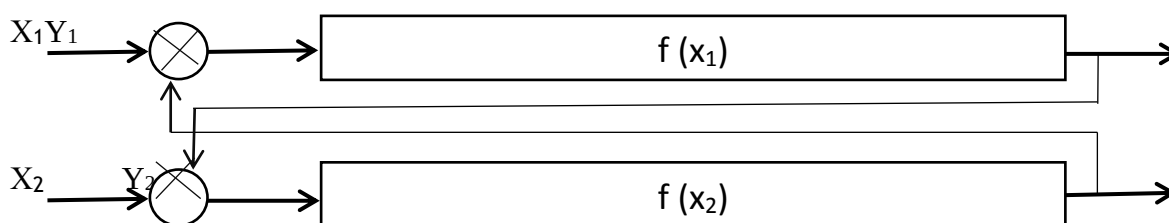
Цель работы – анализ методологических компонентов рисков социального воспитания (факторов их выражения, категориального представления, классификаций, видов, ситуационных индивидуализаций рисков и др.) и описание возможных сценариев их реализации в контексте рисков.

Материалы и методы (Methodology and methods). В исследовании осуществляется опора на категориально-системную методологию, разрабатываемую В.И. Разумовым (Разумов, 2004). В данной методологии опора осуществляется на системный подход, а при анализе исходного материала проводится анализ категориального аппарата исследования с использованием специ-

ально разработанных для этого методов. Все методы прошли широкую научную апробацию. Однако, в педагогических исследованиях они остаются недооцененными.

В нашей работе для анализа теоретического материала применяется метод компенсационного гомеостата, алгоритм построения которого описан в работе Г.Д. Боуш и В.И. Разумова (Боуш, Разумов, 2020).

Для понимания компенсационного гомеостата важно оперировать понятиями «гомеостаз» и «компенсационный гомеостат». Гомеостаз предполагает процессуальную составляющую, выражающуюся в саморегулирование системы для поддержания равновесия. В качестве системы рассматривается компенсационный гомеостат, который реализует функцию самосохранения. Характерологической особенностью является присутствие в системе перекрестных связей между блоками. Применение компенсационного гомеостата дает возможность описать устойчивость системы через отображение антагонистического взаимодействия, обеспечивающего устойчивость системы (рис. 1).



Условные обозначения:

X_1, X_2 – «вход» в систему; $f(x_1), f(x_2)$ – объекты антагонисты; Y_1, Y_2 – «выход» системы.

Рис. 1 Шаблон компенсационного гомеостата

Fig. 1 The pattern of compensative homeostat

В схеме компенсационного гомеостата (рис. 1) X_1 и X_2 идентичны «входам» в систему, компоненты $f(x_1)$ и $f(x_2)$ вступают в антагонистическое взаимодействие, а Y_1 и Y_2 – «выходы» из системы, стрелками указаны связи между компонентами компенсационного гомеостата. Связи позволяют выявить варианты режимов возможного развития системы.

Основная часть (Main Part). Понятийный аппарат категории «риск» разработа-

тывается в социальной философии, философии науки и техники и в последние годы широко используется в психологии, педагогике и других науках.

Опишем наиболее авторитетные подходы понимания риска на категориальном уровне. Так, У. Вебб склонен рассматривать риск как общественное явление. Риск индуцируется и производится модернизацией и отражается в систематическом взаимодействии общества и угроз (опасностей). Со-

временные риски провоцируют неуверенность и страхи (Beck, 1986). Исследователи скрытых эффектов социальных рисков основными их причинами считают экономические и демографические (Wolleb, Daraio, 2009). Э. Гидденс созвучно U. Beck возлагает «ответственность» за риски на модернизацию в совокупности с глобализацией, при условии рассмотрения рисков на уровне социальных систем (Гидденс, 1994). Н. Луман полагает, что риски имеют случайный характер. Он ставит вопрос об очевидной неадекватности рассмотрения рискогенного поведения в плоскости рационального поведения. Этот тезис ставит под сомнение саму возможность прогнозирования социальных действия в условиях риска (Луман, 1994). W. Singleton и J. Novden связывают риски с человеческими решениями и действиями (Singleton, Novden, 1987). Возникает необходимость более осмысленного их осуществления. М. Merkhofer пишет: «Риск – это неопределенная ситуация, в которой одно или несколько последствий (outcomes) нежелательны» (Merkhofer, 1987). На возросший научный интерес к проблемам риска обратил внимание Г. Бехманн, утверждая, что это «важная для общества проблема» (Бехманн, 2010). Обобщая исходные теоретические данные им выделены три направления исследования рисков: формально-нормативное, психологически-когнитивное и культурно-социологическое. Формально-нормативное направление исследует виды рисков, психологически-когнитивное направлено на выявление операций принятия решений в ситуации риска, культурно-социологическое направление предполагает изучение восприятия риска в условиях социальных клише (Бехманн, 2010). Данные, полученные названными исследователями, демонстрируют высокую степень актуальности исследования рисков в обществе и в социальном воспитании.

М.А. Беляева обращает внимание на необходимость учета национальных различий и дает парадигмы понимания риска в европейском и американском контексте (Беляева, 2014). Она обращает внимание на от-

личия в восприятии риска в разных национальных сообществах.

Основные противоречия рисков явно затрагивают область социального воспитания, что связано с рядом обстоятельств.

Во-первых, дети в силу законов природы, связанных с длительностью становления, не имеют собственных материальных ресурсов для развития.

Второе обстоятельство связано с усвоением социальных норм в процессе социализации, выбором образцов и стратегий поведения в процессе идентификации, обретением социальной сущности в процессе формирования социальности, которое в воспитании отражает способность человека существовать в обществе, быть его полноправным членом. Это риски, обусловлены необходимостью наработки социального опыта.

Третья составляющая рисков в детском возрасте связана с отсутствием рефлексии, непониманием необратимости многих жизненных ситуаций детьми.

Выявлено, выступая в качестве формы противоречия, риск оказывает значимое влияние на процесс социального развития подрастающего поколения, поэтому становится необходимым выделить формы их выражения:

I. Проявление риска в повседневности как крайностей опасность/безопасность. Опасность – это наивысшее проявление риска, а безопасность – минимальное. Ю.А. Зубок считает, что готовность к риску с установкой на опасное поведение выступает аттитюдом опасности, самосохранительное поведение – аттитюдом безопасности (Зубок, 2003).

II. Проявление риска в повседневности как дихотомии стабильность/изменчивость. Стабильность развития подрастающему поколению первоначально обеспечивает семья, поэтому она проявляется в условиях жизни (материальных, духовных, эмоциональных и т. п.). Изменчивость отражается в субъективных ориентациях, направленных на изменение этих условий. У детей это выражается в формулировках: «А Тане (Пете, подружке и т. п.) папа (мама,

бабушка и т. п.) купил (подарил, обещал и т. п.) телефон (объект, предмет и т. п.)», «Хочу ..., т. к. это есть у ...», «Купи ...» и т. п.

III. Проявление риска в повседневности как противоречие между способами его реализации. Успешные социальная адаптация, социальная интеграция и социализация подрастающего поколения в систему общественных отношений выдвигают требования формирования и дальнейшего развития социальной мобильности, устойчивой идентичности, социальной позиции. Эта модель вступает в противоречие с другой моделью. Последующая модель в силу нарушения процессов социальной адаптации, социальной интеграции и социализации подрастающего поколения в систему общественных отношений приводит к спаду социальной мобильности, отчужденности от общественных отношений и нарушению социальных связей.

Социальное воспитание подрастающего поколения проходит длительный путь преодоления непрекращающихся противоречий повседневности. Разрешение противоречий влияет на формирование детей и молодежи как активных субъектов собственной жизни (Чупров, Зубок, 2011).

В науке характеристики социально-педагогических рисков, рисков социального воспитания, рисков, обусловленных социально-воспитательными ситуациями, практически не исследуются.

Попытаемся представить классификации рисков.

М.А. Беляева разработала классификацию рисков актуальную для образовательных учреждений и организаций. Они включают:

1. Кадровые риски – связаны с квалификацией и индивидуально-типологическими особенностями педагогических работников.

2. Контингент-риски – связаны с количественными и качественными характеристиками обучающихся.

3. Процессуальные риски – обозначены как «учебно-методические риски», «воспитательные», «управленческие» и т. д. Они

связаны с внедрением нового в образовательный процесс.

4. Имидж-риски – связаны с имеющимся и формируемым общественным мнением об образовательном учреждении (Беляева, 2014).

Анализ классификации, предложенной М.А. Беляевой, наталкивает вслед за В.М. Полонским на мысль о том, что педагогика оперирует понятийным аппаратом, характерным для разных наук, которые можно рассматривать как смежные и как не имеющие общих границ (Полонский, 2015). Поэтому в педагогической науке осуществляются попытки анализа педагогических рисков, происходит формирование теории педагогических рисков, разрабатывается понятийно-категориальный аппарат и др.

М.Е. Давыдова и О.Б. Капичникова замечают, что педагогический риск – сложное явление, имеющее связанность с множественными условиями, факторами (Давыдова, Капичникова, 2017). Исследование рисков в педагогическом контексте имеет важную перспективу, так как, по мнению Т.В. Сохраняевой, оно выступает важнейшим фактором снижения социальных рисков (Сохраняева, 2002).

Не вызывает сомнений и мысль Н.Д. Суховеевой, которая полагает, что исследование педагогической феноменологии риска даст возможность исследователю взглянуть на педагогику с новых теоретических и методологических позиций (Суховеева, 2019).

Особого рассмотрения требуют социально-педагогические исследования, анализ которых демонстрирует многоаспектность и многоплановость педагогического риска. В социально-педагогических исследованиях риск заложен в фундаментальную сторону рассмотрения той или иной научной проблемы. В категориально-понятийном аппарате социальной педагогики имеются понятия, предполагающие наличие рисков: дети группы риска; семьи группы риска; семья, находящаяся в социально опасном положении; дети, находящиеся в трудной жизненной ситуации; жертва торговли детьми и

(или) эксплуатации детей и др. Вместе с тем, исследования феноменологии рисков в социальной педагогике не осуществляются.

Анализ научно-педагогических исследований педагогических рисков, проведенный И.Г. Абрамовой (Абрамова, 1995), позволяет провести описание видов педагогических рисков, находящим отражение и в социальном воспитании:

– *стратегический риск* характеризуется жесткой регламентацией стратегии (миссия, статус, концепция и т. п.) социально-воспитательного института, задающей ограничения в выборе цели у субъектов деятельности, но оставляющей тактическую свободу действий;

– *личностный риск* обусловлен наличием целеполагания и мотивации у личности, имеет корреляцию с жизненными установками и потребностями. Он имеет свойство выступать в качестве стимулятора и мобилизует личностный потенциал для решения трудных витальных задач;

– *физический риск* обусловлен состоянием соматического здоровья человека. Наличие заболеваний способствует формированию личностных комплексов, индивидуально-типологических характеристик негативно окрашенного спектра, психических расстройств пограничного характера;

– *риск рассогласования* характеризуется расхождением между требованиями и возможностями. В процессе семейного воспитания это приводит к эмоциональному отвержению и повышенной моральной ответственности. В общественной жизни – к манипулированию, двойной морали. Все это в совокупности способно привести к дисгармонии в жизни и носит тупиковый характер, если не преодолевается;

– *диспозиционный риск* отражает дихотомическую связь совпадение/несовпадение. Эта дихотомия имеет место существования в парах «личность-личность», «личность-группа», «группа-группа» и т. д., где прослеживается совпадение/не-

совпадение целей, установок, потребностей и др.;

– *риск несоответствия* состоит в оценке между вкладываемыми ресурсами для достижения заданной цели и получаемым результатом. Часто приводит к отказу от чего-либо, если получаемый эффект минимален, а ресурсы максимальны;

– *технологический риск* предполагает соотносительность «успехи/ошибки» с «замысел/путь достижения». Важно правильно выбрать способы достижения успеха (технологии, метода, методики и т. д.), чтобы достичь общественного признания;

– *риск бездействия* (попустительства, пренебрежения нуждами) заключается в «ухудшении» от ответственности, конформизме, пассивности, уступкам, подчинению и т. п. Ведет к застою социального развития и осложнению социальных отношений детей.

Педагогические риски, описываемые И.Г. Абрамовой, в большей мере проявляются в системе образования. Вместе с тем еще В.П. Бедерханова обращала внимание на такую характеристику социального института и социальной системы образования, как инертность, поэтому она считает: «преобразования, осуществляющиеся в последние годы в России, не могут быть достаточно эффективными без организации соответствующих инновационных процессов в образовании» (Бедерханова, 2001). Ж. Вунпер обращает внимание на реакции детей в условиях рисков к воздействию неблагоприятных социальных и экономических условиях, которая отражает их уязвимость и устойчивость (Вунпер, 2020).

М.В. Сафронова и Л.А. Осьмук делят риски на три группы:

1) *средовые* (бытовые условия, район проживания, материальное обеспечение, уровень образовательных учреждений);

2) *личностные* (связанные со здоровьем, с личностными особенностями, наличием/отсутствием зависимостей, эмоциональностью);

3) *межличностные* включают в себя характеристики взаимодействия и степень конфликтности (Сафронова, Осьмук, 2011).

На основе данной классификации можно уверенно говорить о выделении рисков в социальном воспитании, как проявлении средовых, личностных и межличностных факторов.

В результате исследования классификаций педагогических рисов формируются предпосылки для перспективы обращения к феноменологии рисков в социальном воспитании, что необходимо проводить на основе анализа сущности, значения, места и роли рисков в социальном воспитании.

В.И. Чупров и Ю.А. Зубок обратили внимание на множественность индивидуальных ситуаций риска (Чупров, Зубок, 2011), выделив пять наиболее типичных для молодежи. Эти ситуации, в большей мере, могут быть характерными и для социального воспитания. Опишем их применительно к детям.

Первый тип ситуаций связан с физическим риском. Он имеет отношение к воспроизводству человека как такового. Суть ситуации можно свести к тому, что обществу необходимо создавать специальные условия для осуществления физического развития детей и молодежи.

Второй тип ситуаций риска связан с неопределенностью возможностей жизненного старта. Социальный статус детей стал определяться статусом родителей, что задает аскриптивность статуса.

Третий тип ситуаций риска связан с возможностями самореализации и их неопределенностью в условиях меняющегося общества. Как отмечают В.И. Чупров и Ю.А. Зубок: «Включение в социальную жизнь – процесс, во многом полный драматизма, сопровождаемый нереализованными амбициями, несбывшимися надеждами, разрушенными планами» (Чупров, Зубок, 2011).

Четвертая ситуация имеет связь с ценностно-нормативной неопределенностью и наличием двойных стандартов в них. Традиционные общественные ценности продолжают утрачивать свой нормативный ха-

рактер, они стали активно подменяться двойными стандартами, нормами, правилами. Возникают ситуации социальной дезориентации, разрыва с социальными институтами, обществом, массовой аноимии, уходом в ирреальный мир, предоставляемый интернетом.

Пятый тип ситуаций риска имеет в своей основе кризис идентичности подрастающего поколения, проявляющийся в ее неопределенности. Интегративные процессы, связанные с включением подрастающего поколения в общественные структуры, предполагают прохождение внутренней идентификации, что и обеспечивает ее устойчивость. Однако, стремление общества к сохранению своей устойчивости путем активного включения подрастающего поколения в общественную жизнь тщательно ограничивается.

Научные результаты и дискуссия (Research Results and Discussion). Анализ классификаций проведем с опорой на представленный ранее рис. 1 шаблон компенсационного гомеостата, что позволяет наглядно представить механизм формирования рисков в социальном воспитании. Отразим механизм формирования рисков в социальном воспитании схемой компенсационного гомеостата (рис. 2). Для содержательного наполнения схемы выделим компоненты системы, участвующие в формировании рисков в социальном воспитании, отобразим связи функционирования и опишем возможные варианты режимов развития рисков. Вход сумматора системы социального воспитания состоит из внутренних субъективных переживаний и внешних объективных угроз в ситуации рисков, которые направляются на сумматор в лице заказчика и объекта социального воспитания как рискогенные факторы. Поясним, что внутренние субъективные переживания могут выражаться в мотивах деятельности и выборе дальнейшей стратегии поведения субъектами социального воспитания, которыми являются его заказчики и объекты.

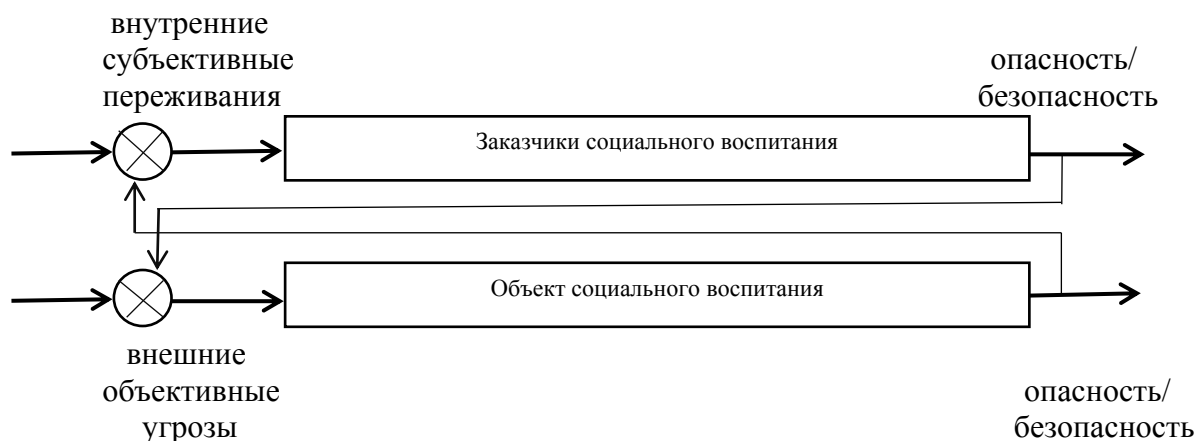


Рис. 2 Механизм формирования рисков в социальном воспитании
 Fig. 2 The mechanism of formation of the risks in social education

Выходом для объекта в целом будут являться приобретаемые им чувство опасности/безопасности. Заказчик социального воспитания, испытывая на входе внутренние субъективные переживания в сочетании с внешними объективными угрозами, оказывает воздействие на объект социального воспитания, усиливая или снижая, как собственную рискогенность, так и рискогенность заказчика. Выход заказчика социального воспитания заключается в наличии, либо отсутствии чувства опасности или безопасности. Для преодоления рисков социального воспитания важно, чтобы совокупность «опасность и безопасность» субъекта и объекта приобретала форму неравенства «безопасность > опасность», что приводило бы к снижению рискогенности в социальном воспитании. Заметим, что под заказчиками социального воспитания понимаются государство, общество, семья, а под субъектом – ребенок.

Анализ связей в процессе разворачивания механизмов формирования рисков в социальном воспитании, отраженных на рисунке 2 стрелками, позволяет выделить варианты сценариев развития рисков. Суммарный подсчет связей позволяет утверждать, что возможна реализация четырех вариантов режима его функционирования. Остановимся на описании реализации каждого сценария в отдельности.

1 вариант. Обе связи положительные.

В этом случае объект и заказчики социального воспитания представляют некое единство. Возрастает потребность в рисках, увеличиваются количественные показатели желающих испытать риск на себе, прочувствовать выброс адреналина. Имеется ярко выраженное ощущение опасности.

2 вариант. Первая связь положительная, вторая – отрицательная. Заказчики социального воспитания испытывают на себе воздействия рисков и угроз, а объект социального воспитания их не испытывает и не осознает. Деятельность заказчиков социального воспитания может привести к полному исчерпыванию ситуации риска, а объект социального воспитания риски так и не осознает, как реально существовавшие или существующие. В этой ситуации осуществляется профилактика рисков и рискогенности.

3 вариант. Первая связь – отрицательная, вторая – положительная. Заказчики социального воспитания не испытывают и не осознают воздействия рисков и угроз, а объект социального воспитания находится в ситуации риска испытывает их и осознает. Это приводит к резкому скачку рискогенного поведения, и дети испытывают на себе все последствия существующих рисков.

4 вариант. Рассматриваемые связи в совокупности отрицательные. При этой ситуации риски отсутствуют, соответственно отсутствуют и их последствия. Возникает ощущение безопасности.

В результате анализа механизма формирования рисков в социальном воспитании (рис. 2) можно утверждать, что сценарии рисков необходимо рассматривать как форму проявления противоречий, которые способствуют обострению рискогенности детей. Возрастание уровня рискогенности способствует перерастанию нормального протекания социального воспитания в кризисные ситуации, конфронтацию, конфликты. Взаимосвязь противоречий, рисков, конфликтов выступает в качестве источника социального развития подрастающего поколения в процессе их социального воспитания и разрешения кризисных состояний.

Н.Ф. Голованова предупреждает – поиск путей снижения вероятности рискогенности в процессе социализации в других науках не реализуется (Голованова, 2004). Поскольку в исследовании осуществляется рассмотрение рисков в социальном воспитании, необходимо провести их анализ в ситуациях социальной адаптации, социальной интеграции и социализации при накоплении развивающимся человеком социального опыта, что является весьма перспективным. На это указывает D. Slijepčević, которая, рассматривая проблематику рисков, отмечает, что для снижения рисков социальной дезадаптации необходимо обращаться к социальной интеграции, как необходимому условию оптимального удовлетворения потребностей человека (от биологических до социальных), что дает возможности для достижения интеграции в одной или нескольких социальных системах (Slijepčević, 2016).

В исследовании рисков N. Makarenko, S. Kvesko, Ya. Chaplinskaya обратили внимание на предотвращение рисков, которое должно быть результатом причинно-следственного прогнозирования вариантов для продолжения процесса, с одной стороны, с участием положительных факторов, и, с другой стороны, минимизировать влияние предыдущих этапов его развития (Makarenko, Kvesko, Chaplinskaya, 2017).

А.А. Арламов обратил внимание на ключевые элементы системы современного социокультурного кризиса – противоречия.

Им были обозначены примеры их дихотомического сочетания. Для нашего исследования ключевыми из них являются: гуманистические доктрины государственных политик – тоталитарные режимы, толерантность – насилие (и крайние их формы: гипертрофированная толерантность, с одной стороны, терроризм, – с другой). Среди противоречий означаются этнические, конфессиональные и интеллектуальные их пары. Он предупреждает, что возникает опасность вырождения общественных наук либо в чистую идеологию, либо в религиозное мышление (Арламов, 2005). Вместе с тем он указывает на то, что приведенный им перечень не отвечает требованиям полноты в силу того, что противоречия являются открытой системой (Арламов, 2019).

Заключение (Conclusions). Современное состояние научного знания, практика исследований, общественная жизнь указывают на предпосылки и потребность социума в выделении и развитии нового направления научных исследований в педагогике социального воспитания – рискологии в сфере социального воспитания. Скорее всего, данное направление необходимо развивать как теоретико-прикладное. Промедление в развитии данного научного направления будет способствовать дальнейшему кризисному состоянию или перерождению в нечто другое не только в области социальной педагогики, но и общественных наук.

Моделирование сценариев риска в социальном воспитании на основе компенсационного гомеостата указывает на сочетание положительно и отрицательно направленных механизмов в режимах «+ +»; «+ –»; «– –»; «– +». Что создает возможности для прогнозирования рисков. В основе исследований рисков в социальном воспитании должно лежать их изучение, прогнозирование, предупреждение и коррекция последствий.

Целостный анализ имеющейся ситуации противодействия социокультурному кризису может привести к вырождению общественных наук или в чистую идеологию,

или в религиозное мышление, что выступает в качестве предпосылки для дальнейших исследований социального воспитания как фундамента для формирования личности. На основе проведенного исследования, очевидно, что необходимо теоретическо-прикладное развитие педагогики социального воспитания и выраженной потребности во включении в нее раздела рискологии социального воспитания.

Список литературы

- Абрамова И.Г. Педагогическая рискология. СПб.: Образование, 1995. 93 с.
- Аксютин З.А. Гибридизация подрастающего поколения в процессе просоциального воспитания // Безопасность в условиях глобализации мира. Элиста: Изд-во Калм. ун-та, 2019. С. 245-247.
- Аксютин З.А. Гибридная война и социальное воспитание: постановка проблемы // Психолого-педагогические исследования в Сибири. Омск: Изд-во ОмГПУ, 2017. № 1. С. 110-113.
- Аксютин З.А. Представление о рисках в социальном воспитании // Воспитание и социализация в современной социокультурной среде. СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2019. С. 59-62.
- Аксютин З.А., Озерова О.А. Трансляция рисков социального воспитания мусульманских детей Сибири в 30-ые годы XX века // Краеведение как фактор социокультурной жизни общества: история и современность. Омск: Омский государственный историко-краеведческий музей, 2019. С. 329-333.
- Арламов А.А. Образование как ценность и ценности образования // Философия – образование – общество. М.: НТА «Актуал. проблемы фундамент. наук», 2005. С. 59-67.
- Арламов А.А. Педагогический риск как проблема методологии социальной педагогики // Вестник Адыгейского государственного университета. Серия 3: Педагогика и психология. 2010. №1. С. 12-21. URL: <https://cyberleninka.ru/article/v/pedagogicheskiy-risk-kak-problema-metodologii-sotsialnoy-pedagogiki> (дата обращения: 14.05.2019).
- Бедерханова В.П. Становление личностно-ориентированной позиции педагога. Краснодар: Изд-во Кубан. гос. ун-та, 2001. 220 с.
- Беляева М.А. Риск как предмет научного анализа в педагогике и образовании // Педагогическое образование в России. 2014. №11. С. 16-23.
- Бехманн Г. Современное общество: общество риска, информационное общество, общество знаний. М.: Логос, 2010. 248 с.
- Борисенков В.П. Научно-технический прогресс и проблемы воспитания молодежи // Философия – образование – общество: сборник трудов научного семинара. М.: НТА «Актуал. проблемы фундамент. наук», 2005. С. 29-44.
- Боуш Г.Д., Разумов В.И. Методология научного исследования (в кандидатских и докторских диссертациях). М.: ИНФРА-М, 2020. 227 с.
- Гидденс Э. Судьба, риск и безопасность // THESIS. 1994. № 5. С. 107-134.
- Голованова Н.Ф. Социализация и воспитание ребенка. СПб.: Речь, 2004. 272 с.
- Горохов В.Г. Двойственность современного общества – риск и информация (переход к обществу знаний) // Современное общество: общество риска, информационное общество, общество знаний. М.: Логос, 2010. С. 6-8.
- Давыдова М.Е., Капичникова О.Б. Сущность и классификация педагогических рисков // Мир педагогики и психологии. 2017. №11 (16). С. 23-28.
- Зубок Ю.А. Проблема риска в социологии молодежи. М.: Изд-во Московской гуманитарно-социальной академии, 2003. 268 с.
- Луман Н. Понятие риска // THESIS. 1994. № 5. С. 135-160.
- Полонский В.М. Понятийно-терминологический аппарат педагогики и образования. // Научный результат. Педагогика и психология образования. Т. 3. 2015. №2. С. 54-60.
- Разумов В.И. Категориально-системная методология в подготовке ученых. Омск: Изд-во ОмГУ, 2004. 277 с.
- Сафронова М.В., Осьмук Л.А. Методика оценки риска семейного неблагополучия. Новосибирск: Изд-во Новосибирского государственного технического университета, 2011. 103 с.
- Сохраняева Т.В. Образование, социальные риски и человеческое развитие. // Вестник МГТУ. Т. 5. 2002. №5. С. 439-447.
- Суховаева Н.Д. Понятие и сущность риска как педагогического феномена. URL: https://superinf.ru/view_helpstud.php?id=2729 (дата обращения: 11.05.2019).
- Чупров В.И., Зубок Ю.А. Социология молодежи. М.: Норма: ИНФРА-М., 2011. 326 с.
- Beck U. Risikogesellschaft. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag, 1986. 368 p.

Bynner J. Risks and outcomes of social exclusion insights from longitudinal data. London. URL:

<https://www.oecd.org/education/school/1855785.pdf> (дата обращения: 15.07.2020).

Makarenko N., Kvesko S., Chaplinskaya Ya. Social risk as factor for developing society in context of citizens' welfare. The European Proceedings of Social & Behavioural Sciences. 2017. Pp. 590-596.

Merkhofer M. Decision Science and Social Risk Management: A Comparative Evaluation of cost-benefit analysis, decision analysis, and other formal decision-aiding approaches. Dordrecht: Reidel, 1987. 245 p.

Singleton W., Hovden (Eds.) J. Risk and Decisions. Chichester: John Wiley & Sons, 1987. 362 p.

Slijepčević D. Education as a mechanism of social inclusion – The role of education in reducing the risks of social exclusion. Sociological discourse. June 2016. Pp. 93-108.

Wolleb G., Daraio A. Regional challenges in the perspective of 2020. Regional disparities and future challenges. A report to the Directorate-General for Regional Policy. Unit Conception, forward studies, impact assessment. Background paper on: new social risks. Vienna. 2009. 50 p.

References

Abramova, I.G. (1995), *Pedagogicheskaja riskologija* [Pedagogical riskology], St. Petersburg, Obrazovanie, Russia.

Aksyutina, Z.A. (2019), "Hybridization of the younger generation in the process of prosocial education", *Bezopasnost' v usloviyah globalizacii mira. Jelista, Izd-vo Kalm. un-ta*. 245-247. (In Russian).

Aksyutina, Z.A. (2017), "Hybrid warfare and social education: problem statement", *Psikhologo-pedagogicheskie issledovaniya v Sibiri*, 1, 110-113. (In Russian).

Aksyutina, Z.A. (2019), "View of the risks in social education", *Vospitanie i sotsializatsija v sovremennoj sotsiokul'turnoj srede*. St. Petersburg, Izd-vo RGPU im. A.I. Gercena. 59-62. (In Russian).

Aksyutina, Z.A. and Ozerova, O.A. (2019), "Stream risks of social education of Muslim children of Siberia in the 30s of the twentieth century", *Kraevedenie kak faktor sotsiokul'turnoj zhizni obshchestva: istorija i sovremennost'*. Omsk, Omskij gosudarstvennyj istoriko-kraevedcheskij muzej. 329-333. (In Russian).

Arlamov, A.A. (2005), "Education as a value

and the value of education", *Filosofija – obrazovanie – obshchestvo*. Moscow, NTA "Aktual. problemy fundament. nauk". 59-67. (In Russian).

Arlamov, A.A. (2010), "Pedagogical risk as a problem of methodology of social pedagogy", *Vestnik Adygejskog gosudarstvennogo universiteta. Serija 3: Pedagogika i psihologija*, 1, URL: <https://cyberleninka.ru/article/v/pedagogicheskiy-risk-kak-problema-metodologii-sotsialnoy-pedagogiki.asp> (Accessed 14 May 2019). (In Russian).

Bederkhanova, V.P. (2001), *Stanovlenie lichnostno-orientirovannoj pozitsii pedagoga* [Formation of personality-oriented position of the teacher], Krasnodar, Izd-vo Kuban. gos. un-ta, Russia.

Belyaeva, M.A. (2014), "Risk as a subject of scientific analysis in pedagogy and education", *Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii*, 11, 16–23. (In Russian).

Bekhamm, G. (2010), *Sovremennoe obshchestvo: obshchestvo riska, informatsionnoe obshchestvo, obshchestvo znaniy* [Modern society: risk society, information society, knowledge society], Moscow, Logos, Russia.

Borisenkov, V.P. (2005), "Scientific and technical progress and problems of youth education", *Filosofija – obrazovanie – obshchestvo*. Moscow, NTA "Aktual. problemy fundament. nauk". 29-44. (In Russian).

Boush, G.D. and Razumov, V.I. (2020), *Metodologija nauchnogo issledovaniya* (v kandidatskih i doktorskih dissertatsijah). [The methodology of scientific research (master's and doctoral theses)], Moscow, INFRA-M, Russia.

Giddens, E. (1994), "Fate, risk and security", *THESIS*, 5, 107-134. (In Russian).

Golovanova, N.F. (2004), *Sotsializatsija i vospitanie rebenka* [Socialization and upbringing of the child], St. Petersburg, Rech', Russia.

Gorohov, V.G. (2010), "The duality of modern society – risk and information (transition to knowledge society)", *Sovremennoe obshchestvo: obshchestvoriska, informatsionnoe obshchestvo, obshchestvo znaniy*. Moscow, Logos. 6-8. (In Russian).

Davydova, M.E. and Kapichnikova, O.B. (2017), "The Nature and classification of pedagogic risks", *Mir pedagogiki i psihologii*, 11(16), 23-28. (In Russian).

Zubok, Yu. A. (2003), *Problema riska v sotsiologii molodezhi* [Problem of risk in youth sociology], Moscow, Izd-vo Moskovskoj humanitar-no-social'no akademii, Russia.

Luman, N. (1994), "The concept of risk", *THESIS*, 5, 135-160. (In Russian).

Polonskij, V.M. (2015), "Conceptual and terminological apparatus of pedagogy and education", *Nauchnyj rezul'tat. Pedagogika i psihologiya obrazovaniya*, 3(2), 54-60. (In Russian).

Razumov, V.I. (2004), *Kategorial'no-sistemnaja metodologija v podgotovke uchenyh* [Categorical and system methodology in the training of scientists], Omsk, Izd-vo OmGU, Russia.

Safronova, M.V. and Os'muk, L.A. (2011), *Metodika otsenki riska semejnog oneblagopoluchija* [Methods of risk assessment of family problems], Novosibirsk, Izd-vo Novosibirskogo gosudarstvennogo tekhnicheskogo universiteta, Novosibirsk, Russia.

Sohranyeva, T.V. (2002), "Education, social risks and human development", *Vestnik MGTU*, 5(5). 439-447. (In Russian).

Suhoveeva, N.D. (2012), *Ponjatie i sushhnost' riska kak pedagogicheskogo fenomena* [The concept and essence of risk as a pedagogical phenomenon], URL: https://superinf.ru/view_helpstud.php?id=2729.asp (Accessed 11 May 2019). (In Russian).

Chuprov, V.I. and Zubok, Yu.A. (2011), *Sotsiologija molodezhi* [Sociology of youth], Moscow, Norma: INFRA-M, Russia.

Beck, U. (1986), *Risikogesellschaft*. Suhrkamp Verlag, Frankfurt am Main, Germany.

Bynner, J. (2020), "Risks and outcomes of social exclusion insights from longitudinal data", available at: <https://www.oecd.org/education/school/1855785.pdf> 15.07.2020.asp (Accessed 15 July 2020).

Makarenko, N., Kvesko, S. and Chaplinskaya, Ya. (2017), Social risk as a factor for developing society in context of citizens' welfare, *The European Proceedings of Social & Behavioural Sciences*, 590-596.

Merkhofer, M. (1987), *Decision Science and Social Risk Management: A Comparative Evaluation of cost-benefit analysis, decision analysis, and other formal decision-aiding approaches*, Reidel, Dordrecht, Netherlands.

Singleton W. and Hovden J. (1987), *Risk and Decisions*, John Wiley & Sons, Chichester, UK.

Slijepčević, D. (2016), Education as a mechanism of social inclusion – The role of education in reducing the risks of social exclusion, *Sociological discourse*. June, 93-108.

Wolleb, G. and Daraio, A. (2009), *Regional challenges in the perspective of 2020. Regional disparities and future challenges*. A report to the Directorate-General for Regional Policy. Unit Conception, forward studies, impact assessment. Background paper on: new social risks, Vienna, Austria.

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:

Аксютинa Зульфия Абдулловна, кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры педагогики, Омский государственный педагогический университет; докторант академической кафедры методологии и теории социально-педагогических исследований, Тюменский государственный университет. ORCID: 0000-0003-2548-4673.

About the author:

Zulfia A. Aksyutina, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Associate Professor of the Department of Social Pedagogy and Social Work, Omsk State Pedagogical University; Doctoral Student of the Academic Department of Methodology and Theory of Socio-pedagogical Research, Tyumen State University. ORCID: 0000-0003-2548-4673.

УДК 159.922

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

Платонова Я.С.*,
Савенкова И.А.

Оценка эффективности программы социально-эмоционального
и просоциального обучения детей начальной школы

Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева,
ул. Комсомольская д. 95, Орел, 302026, Россия
rupert-green666@yandex.ru*

*Статья поступила 16 июня 2020; принята 10 сентября 2020;
опубликована 30 сентября 2020*

Аннотация. Система российского образования подвергается изменениям: меняются стандарты обучения, перед учениками и учителями ставятся новые задачи и требования, в том числе в период начального образования. От младших школьников ожидают не только знаний по школьным предметам, но и умения сотрудничать, вставать на позицию другого, понимать свои и чужие эмоции, контролировать их, тем самым развивая социально-эмоциональные компетенции детей. Цель статьи являются теоретический анализ проблемы социально-эмоциональных компетенций в современной психологии и эмпирическое исследование эффективности разработанной программы социально-эмоционального обучения как средства развития социально-эмоциональных компетенций у детей начальной школы. Разработанная программа опиралась на такие методы обучения, как решения социальных проблемных ситуаций, ролевых игр, визуальных методов, участия в совместной проектной деятельности, выполнения письменных заданий с просоциальным содержанием, аффективной индукции и моделирования просоциального поведения. Для эмпирической проверки эффективности разработанной программы было организовано исследование с применением авторских методик: 1) тест на эмоциональный словарь; 2) методика изучения просоциального поведения «Номинация сверстников»; 3) методика «Делимся с другими». Результаты исследования показали, что разработанная программа способствует развитию у младших школьников: идентификации эмоций, эмоционального словаря и просоциального поведения. Дальнейшая доработка и совершенствование программы позволит внедрить ее в образовательную практику и тем самым решить задачу о социально-эмоциональном обучении детей.

Ключевые слова: эмоциональный интеллект; социально-эмоциональное обучение; социально-эмоциональные компетенции; просоциальное поведение; младшие школьники.

Информация для цитирования: Платонова Я.С., Савенкова И.А. Оценка эффективности программы социально-эмоционального и просоциального обучения детей начальной школы // Научный результат. Педагогика и психология образования. 2020. Т.6. №3. С. 26-40. DOI: 10.18413/2313-8971-2020-6-3-0-3.

Ya.S. Platonova*,
I.A. Savenkova

**Evaluation of the effectiveness of the program for social-emotional
and pro-social education of primary school children**

Turgenev Oryol State University,
95 Komsomolskaya Str., Orel, 302026, Russia
rupert-green666@yandex.ru*

*Received on June 16, 2020; accepted on September 10, 2020;
published on September 30, 2020*

Abstract. Every day, the Russian education system undergoes numerous changes. Teaching standards are changing, new tasks and requirements are being set for students and teachers. Such changes did not bypass the period of primary education. Junior schoolchildren are expected not only to know about school subjects, but also the ability to cooperate, to stand in the position of another, to understand their own and other people's emotions, to control them. In other words, the school should pay attention to the development of the socio-emotional competencies of children. In this regard, a program for social and emotional education of primary school children was developed, based on such methods of training as solving social problems, role-playing, visual methods, participation in joint project activities, fulfilling written tasks with prosocial content, affective induction and modeling of pro-social behavior. To empirically test the effectiveness of the developed program, a study was organized using author's techniques: 1) an emotional dictionary test, the purpose of which is to measure the vocabulary of emotives in junior schoolchildren; 2) methodology for studying prosocial behavior "Peer nomination"; 3) the technique "We share with others," used to study prosocial behavior in younger schoolchildren, as well as the ability to identify emotions. The results obtained made it possible to conclude that the developed program contributes to the development of the following competencies of junior schoolchildren identification of emotions, an emotional dictionary and prosocial behavior. Further refinement and improvement of the program will allow it to be introduced into educational practice and thereby solve the problem of social and emotional education of children.

Keywords: emotional intelligence; socio-emotional learning; socio-emotional competencies; prosocial behavior; junior students.

Information for citation: Platonova Ya.S., Savenkova I.A., (2020), "Evaluation of the effectiveness of the program for social-emotional and pro-social education of primary school children", Research Result. Pedagogy and Psychology of Education, 6 (3), 26-40, DOI: 10.18413/2313-8971-2020-6-3-0-3.

Введение (Introduction). В последнее время в обществе популярным стал вопрос о социальных и эмоциональных умениях и навыках, их развитии и влиянии на жизнедеятельность человека. Описывая данные умения, и в научной, и в популярной литературе часто обращаются к таким психологическим феноменам, как эмоциональный

интеллект и социально-эмоциональные компетенции.

Вопрос о развитии социально-эмоциональных компетенций и эмоционального интеллекта в целом на сегодняшний день считается одним из самых популярных и часто рассматриваемых (Кузнецова, 2010; Люсин, 2004; Рыжов, 2012; Савен-

ков, 2006; Bar-On, R. and Parker, J., 2000 и др.). Однако, несмотря на такой интерес к проблеме и существование многочисленных моделей и концепций эмоционального интеллекта, все же остаются неразрешенные вопросы относительно входящих в него социально-эмоциональных компетенций: что к ним в итоге можно отнести? На каких основаниях классифицировать? На чем делать акцент при разработке программ по развитию социально-эмоциональных компетенций как компонента эмоционального интеллекта? Восполнение данных пробелов в теории и решение практической задачи о развитии социально-эмоциональных компетенций делает выбранную тему исследования крайне актуальной.

Основная часть (Main Part). Целью исследования являются теоретический анализ проблемы социально-эмоциональных компетенций в современной психологии и эмпирическое исследование эффективности разработанной программы социально-эмоционального обучения как средства развития социально-эмоциональных компетенций у детей начальной школы.

Эмоциональный интеллект большинство авторов (П. Сэловей, Дж. Мэйер, Д. Гоулман, Р. Бар-Он, Д. Люсин, и др.) определяют как способность человека распознавать, различать и контролировать свои эмоциональные проявления, идентифицировать эмоции и чувства других людей, и использовать эмоциональную информацию для успешного выполнения какой-либо деятельности. В современной литературе такие способности и навыки стали описываться через термин «социально-эмоциональные компетенции» (Апресян, 2019; Найденова, 2014; Савина, Фроловичева, Трухина, 2018).

Социально-эмоциональные компетенции специалисты Национального исследовательского университета «Высшая школа экономики» определяют как навыки, позволяющие человеку устанавливать и поддерживать позитивные социальные контакты, сопереживать и сочувствовать другим людям, осознавать и понимать свои эмоции и чувства, поддерживать позитивный эмоцио-

нальный настрой, успешно разрешать конфликты и пр.¹

Характеристика таких компетенций упирается на существующие модели эмоционального интеллекта.

Самой первой и самой популярной моделью данного феномена была модель, предложенная П. Сэловейем, Д. Мейером и Д. Карузо (Mayer, DiPaolo, Salovey, 1990). Авторы выделили четыре компонента эмоционального интеллекта, лежащие в основе его структуры. Эти компоненты включали в себя ряд способностей, которые, по мнению авторов, осваиваются в онтогенезе последовательно:

1) идентификация эмоций. Включает в себя способности к восприятию эмоций, их распознаванию и адекватному выражению;

2) использование эмоций для повышения эффективности мышления и деятельности. Этот компонент включает способности к использованию эмоций для направления и повышения внимания, а также способность вызывать эмоции, которые способствуют решению различных задач;

3) понимание эмоций. Включает способности к пониманию как своих, так и чужих эмоций, связей между ними, причинам их возникновения;

4) управление эмоциями. Содержит в себе способности контроля и осознания собственных эмоций и эмоциональных состояний других людей.

Не менее популярной стала и модель Д. Гоулмана, основой для которой послужили идеи предыдущих авторов. Гоулман выделил в структуре эмоционального интеллекта две группы навыков: личностные и социальные. Личностные навыки включали в себя самосознание – это осознание собственных эмоций и их анализ, и самоконтроль – способность контролировать разрушительные эмоции и аффекты. Социальные навыки включали социальную чуткость

¹ Оценка социальных и эмоциональных навыков в школе: ESP // НИУ «Высшая школа экономики» (официальный сайт), 2014. URL: <https://ioe.hse.ru/monitoring/esp> (дата обращения: 23.11.19).

(эмпатию) и собственно социальные навыки, которые Гоулман определил как умение вести за собой, владение тактикой убеждения и умение разрешать конфликты и разногласия (Гоулман, 2009).

Еще одну модель эмоционального интеллекта предложил клинический психолог и физиолог Рувен Бар-Он (Bar-On, Parker, 2000). В своей модели Бар-Он дает широкую трактовку эмоционального интеллекта. Автор определяет данный феномен как все некогнитивные способности, знания и компетентность, которые дают человеку возможность успешно справляться с различными жизненными ситуациями. Р. Бар-Он выделяет пять сфер компетентности личности, которые можно идентифицировать с компонентами эмоционального интеллекта, каждая из которых состоит из нескольких субкомпонентов:

1) интраперсональные (познание себя): самонаблюдение, эмоциональное самосознание, напористость, самоутверждение, независимость, самоуважение, самоактуализация;

2) интерперсональные (навыки межличностного общения): эмпатия, социальная ответственность, межличностные взаимоотношения;

3) управление стрессом: устойчивость к стрессу, контроль импульсивности;

4) способность к адаптации: связь с реальностью, гибкость, решение проблем;

5) преобладающее настроение: оптимизм, счастье.

В российской науке также было немало предложено моделей эмоционального интеллекта. Пожалуй, самыми крупными из них, по нашему мнению, можно назвать модели А.И. Савенкова и Д.В. Люсина.

А.И. Савенков, рассматривая эмоциональный интеллект как часть социального интеллекта, выделяет в его структуре три группы критериев:

1) когнитивные: социальные знания (знания о людях, понимание других людей), социальная память (память на лица, имена), социальная интуиция (распознавание эмо-

ций и чувств), социальное прогнозирование (рефлексия собственного развития);

2) эмоциональные: эмоциональная чувствительность, эмоциональный контроль, сопереживание, степень склонности к психическому заражению, эмпатия, установление эмоциональных связей с другими;

3) поведенческие: социальное восприятие (умение слушать собеседника), социальное взаимодействие (способность и готовность к совместной работе), социальная адаптация (умение объяснять и убеждать других, способность уживаться с другими людьми), способность к саморегуляции (умение регулировать собственные эмоции), способность эффективно работать в условиях стресса (Савенков, 2006).

Д.В. Люсин в структуре эмоционального интеллекта выделяет внутриличностную и межличностную сферы. Внутриличностная сфера, по мнению ученого, характеризуется осознанием собственных эмоций и чувств, пониманием причин возникновения данных эмоций, способностью их идентифицировать и контролировать. Межличностная сфера отличается пониманием эмоций и чувств других людей, умением вызывать «нужные» эмоции у людей и контролировать «нежелательные» (Люсин, 2004).

Таким образом, констатируем, что и в зарубежной, и в российской литературе в качестве компонентов эмоционального интеллекта выделяются как эмоциональные способности, которые включаются преимущественно во внутриличностный интеллект, так и социальные умения и навыки, отражающие эффективность в межличностном взаимодействии. Тем самым, опираясь на понятие компетенций как умений, навыков и способностей человека, можно говорить о социально-эмоциональных компетенциях как составляющих эмоционального интеллекта.

Анализ теоретических источников и научных исследований (Д. Гоулман, Р. Бар-Он, Д.В. Люсин, Н.Н. Найденова, К.С. Кузнецова и др.) позволил выделить основания для классификации социально-эмоциональных компетенций:

1. Коммуникативные компетенции: эмпатия, умение вступать и вести диалог, способность точно выражать свои мысли и доносить их партнеру по общению, умение выстраивать положительные социальные отношения.

2. Рефлексивные компетенции: понимание причин появления того или иного эмоционального состояния, осознание собственных эмоций, чувств и последствий их проявления для окружающих.

3. Когнитивные компетенции: идентификация собственных эмоциональных состояний, а также переживаний других людей, владение словарем лексических эмотивов.

4. Поведенческие компетенции: контроль собственного эмоционального состояния, способность использовать полученную эмоциональную информацию в общении с другими людьми и направленность на просоциальное поведение (Ерошенкова, 2019).

Обращение к нормативным документам позволило установить, что сенситивным периодом для развития социально-эмоциональных компетенций в соответствии с Федеральным Государственным образовательным стандартом начального общего образования является младший школьный возраст, поскольку именно в этот период идет активное эмоциональное становление детей, совершенствование их самосознания, возможности к рефлексии и умения встать на позицию партнера, учитывая его потребности и чувства².

Специалисты Национального исследовательского университета «Высшая школа экономики»³ выделили три группы социально-эмоциональных навыков, которые, по их мнению, формируются на начальном этапе обучения: 1) достижение целей (умение работать над достижением поставленных целей); 2) работа с другими (умение

строить продуктивные взаимоотношения с другими людьми); 3) управление эмоциями (умение контролировать и понимать проявления как своих эмоций, так и эмоциональных состояний других людей). Исследователи университета подчеркивают, что описанные ими социально-эмоциональные навыки включены в образовательные стандарты начального общего образования. Например, навык «работа с другими» соотносится с таким личностным результатом по ФГОС НОО как толерантность к культуре и истории других народов, уважительное отношение к иным взглядам и мнениям, развитость этических чувств, понимание и сопереживание чувствам других людей, доброжелательность и эмоционально-нравственная отзывчивость⁴.

На официальном сайте Федерального института оценки качества образования также отмечено, что социально-эмоциональные компетенции частично описываются разделами ФГОС и в совокупности представляют собой социально-эмоциональный интеллект⁵. Также в источнике говорится о том, что степень развития социально-эмоциональных компетенций влияет на уровень сформированности коммуникативной компетенции.

Все это подчеркивает актуальность проблемы развития социально-эмоциональных компетенций, а также создания программ социально-эмоционального обучения именно для детей младшего школьного возраста. Указанную значимость подчеркивали такие отечественные исследователи, как Д.М. Рыжов, Е.С. Шамухаметова, В.В. Пантелеева и И.И. Баранецкий, Е.И. Изотова и др. Полученные ими результаты позволили сделать вывод о том, что развитие социально-эмоциональных компетенций в младшем школьном возрасте про-

²ФГОС начального общего образования (1-4 кл.), 2009 г. URL:file:///D:/fgos_ru_nach.pdf.pdf (дата обращения: 25.11.19).

³Оценка социальных и эмоциональных навыков в школе: ESP // НИУ «Высшая школа экономики (официальный сайт), 2014.URL: <https://ioe.hse.ru/monitoring/esp> (дата обращения: 23.11.19).

⁴ФГОС начального общего образования (1-4 кл.), 2009 г. URL:file:///D:/fgos_ru_nach.pdf.pdf (дата обращения: 25.11.19).

⁵ Социально-эмоциональные компетенции – результат образования в 21 веке // Федеральный институт оценки качества образования (официальный сайт). URL: <https://fioco.ru/Contents/Item/Display/2201605> (дата обращения: 25.11.19).

исходит интенсивно, однако характеризуется недостаточной сформированностью отдельных компонентов. Младшие школьники еще плохо ориентируются в выражении собственных эмоций и в понимании эмоциональных состояний других людей. У них еще нет четко сформированного навыка управления собственными эмоциями и чувствами, они плохо ориентируются в эмоциональном мире других людей, т.к. обладают скудным эмоциональным словарем. В связи с этим, обуславливается необходимость создания развивающих программ и программ социально-эмоционального обучения детей младшего школьного возраста (Изотова, 2011; Пантелеева, Баранецкий, 2017; Рыжов, 2012; Шамухаметова, 2015).

Разработкой и реализацией таких программ занимаются многие исследователи (Н.Н. Найденова, К.С. Кузнецова, Р.Г. Апресян и др.), но в анализе теоретической литературы можно заметить, что все они сталкиваются с трудностями эмпирической проверки своих программ, т.к. методики изучения данных компетенций либо не адаптированы, либо вообще отсутствуют (Апресян, 2019; Кузнецова, 2010; Найденова, 2014).

Таким образом, с целью развития у детей младшего школьного возраста социально-эмоциональных компетенций, Е.А. Савиной и ее коллегами была разработана программа социально-эмоционального обучения, основывающаяся на современных представлениях о структурных компонентах эмоционального интеллекта (Савина, 2018).

В основе программы лежат социальные истории, слушая которые младшие школьники вместе с главными героями отправлялись в путешествие по России и знакомились с культурой разных народов. В процессе путешествия герои сталкивались с проблемными ситуациями относительно социального взаимодействия и требующими умения сопереживать, занимать позицию другого человека и применять социально-культурные знания и умения.

В программе используются следующие методы обучения:

1. Метод решения социальных проблемных ситуаций. Детям предлагается ряд проблемных ситуаций, к которым они должны найти способ решения просоциальной направленности.

2. Метод моделирования. Описание социальных историй содержит в себе образцы просоциальной модели поведения, которая усваивается младшими школьниками при их идентификации с героями историй.

3. Ролевые игры. При их помощи дети отрабатывают навыки просоциального взаимодействия, эмпатии, пропускают через себя эмоциональный опыт героев историй и учатся лучше осознавать свои и чужие эмоциональные состояния.

4. Метод вопросов. Детям предлагалось ответить на ряд вопросов, направленных на осознание собственных эмоциональных состояний, причин их возникновения и последствий, а также на идентификацию эмоций и чувств других людей, что позволяет детям научиться вставать на позицию другого.

5. Визуальные методы. Использование в программе фотографий героев, испытывающих разные эмоциональные состояния, художественных картин, обращенных к различным чувствам, позволяет развить у детей социальную чувствительность, понимание причин возникновения тех или иных эмоций и чувств и повысить способность к идентификации эмоциональных проявлений.

6. Метод аффективной индукции. С помощью описаний поведения, мыслей и чувств главных героев, находящихся в трудных ситуациях, детей побуждают к сочувствию и сопереживанию данным персонажам, пониманию их эмоциональных состояний в той или иной ситуации, что способствует развитию эмпатии.

7. Проектная деятельность, направленная на развитие у детей сотрудничества, умения работать в команде и способности встать на позицию партнера.

8. Выполнение письменных заданий с просоциальным содержанием. От детей требуют написать мини-сочинение на заданную тему или письмо. Наличие просоциальной

направленности позволяет детям усвоить правила поведения, социальные нормы, сформировать взаимопонимание и уважение к особенностям каждого человека (Савина, 2018).

В своем исследовании мы выполнили эмпирическую проверку эффективности разработанной программы с применением авторских методик.

Согласно гипотезе, реализация данной программы будет способствовать развитию перечисленных социально-эмоциональных компетенций у детей младшего школьного возраста.

Материалы и методы исследования (Materials and research methods). Эмпирическое исследование проводилось с октября 2017 по май 2019 года. Выборку эмпирического исследования составили 92 обучающихся вторых классов начальной школы, среди которых 41 мальчик и 51 девочка. Средний возраст испытуемых – 8 лет. Апробация программы социально-эмоционального обучения осуществлялась психологами образовательной организации в двух классах экспериментальной группы (45 человек), еще два класса (47 человек) не подверглись воздействию программы и выступали в качестве контрольной группы. Перед внедрением программы в обеих группах был сделан констатирующий срез с использованием авторских методик с целью выявления особенностей развития социально-эмоциональных компетенций у детей начальных классов. После чего в обучающую программу школьников экспериментальной группы вводились уроки социально-эмоционального обучения. Для чистоты эксперимента и контроля эффекта ожидания экспериментатора использовался двойной слепой метод: 1) диагностику проводили ассистенты, не вовлеченные в апробацию самой программы; 2) ассистенты не знали, какой класс выступает в качестве контрольной, а какой в качестве экспериментальной групп.

После реализации программы в двух группах (экспериментальной и контроль-

ной) был сделан контрольный срез с применением тех же авторских методик.

При проведении исследования были использованы методики, разработанные профессором Е.А. Савиной:

1) тест на эмоциональный словарь, цель которого измерение у младших школьников словарного запаса эмотивов, т.е. слов, обозначающих эмоции;

2) методика изучения просоциального поведения «Номинация сверстников»;

3) методика «Делимся с другими», применяемая с целью изучения у младших школьников просоциального поведения, а также способности к идентификации эмоций и эмпатии (Савина, 2018).

Исследование проводилось индивидуально с каждым ребенком. Все ответы испытуемых фиксировались дословно в протоколах.

Тест на эмоциональный словарь использовался для измерения у младших школьников словарного запаса эмотивов, т.е. слов, обозначающих эмоции. При проведении данной методики младшим школьникам предлагались шесть сценариев, в которых описывались эмоциогенные ситуации. Детям давалась следующая инструкция: «Я прочитаю тебе несколько историй и спрошу тебя о том, как герои истории чувствуют себя». Далее по очереди зачитывались шесть различных ситуаций, в конце которых испытуемому задавались вопросы: «Что чувствует герой?» и «Какое еще чувство он может испытывать?». Ответы дословно фиксировались в протоколе.

Для изучения просоциального поведения использовалась методика «Номинация сверстников». Детей просили номинировать одноклассников на следующие категории: помогает другим со школьными заданиями, делится с другими, проявляет сострадание и приглашает играть. Необходимо было убедиться, что ребенок понимает, что ему нужно назвать сверстника или сверстников из своего класса. Ребенок мог назвать одного, нескольких детей или не назвать вообще никого. Никаких указаний на этот счет давать нельзя. На каждого ребенка подсчиты-

вались его номинации по каждой из ситуаций и заносились в таблицу.

Методика «Делимся с другими» проводилась с целью изучения у младших школьников просоциального поведения, а также способности к идентификации эмоций и эмпатии. Стимульный материал представлен в виде трех конвертов с фотографиями детей, испытывающих негативные эмоции и набором из 15 наклеек. Ребенку демонстрировалась фотография и зачитывалась история. Затем задавался вопрос о том, что чувствует герой истории. После этого ребенку давалось пять наклеек и зачитывалась инструкция: «Вот пять наклеек. Ты можешь их все оставить себе или ты можешь поделиться ими с ... (имя героя истории), чтобы он себя лучше чувствовал. Хочешь поделиться?». Количество отданных наклеек фиксировалось в протоколе.

Научные результаты и дискуссия (Research Results and Discussion). Ответы испытуемых обрабатывались методом контент-анализа. В дальнейшей обработке результатов применялись следующие матема-

тико-статистические методы: нахождение среднего арифметического значения и дисперсионный анализ с повторным измерением (ANOVA).

В ходе контрольного этапа эмпирического исследования экспериментальной и контрольной групп, проводимого после внедрения программы социально-эмоционального обучения, были получены следующие результаты.

Дети экспериментальной группы после обучения обладали достаточно обширным эмоциональным словарем (от 3 до 11 эмотивов, в среднем 7 эмотивов), состоящим не только из привычных и знакомых детям эмоций и чувств, но и из сложных, вторичных эмоциональных состояний. У некоторых детей при описании эмоций присутствовала их замена на экспрессивные действия и поведенческие реакции, которые соответствуют тем или иным эмоциональным состояниям. Также у небольшого процента детей было замечено видоизменение лексических эмотивов в слова, которых нет в русском языке (рис. 1).



Рис.1 Процентное распределение ответов детей по методике «Эмоциональный словарь»

Fig.1 Percentage distribution of children's responses according to the Emotional Dictionary Methodology

Почти все дети без труда смогли идентифицировать базовые эмоции (радость, грусть, печаль и страх), вербализировать их, показывая понимание их содержания и сущности. Также некоторые дети демон-

стрировали узнавание более сложных эмоциональных состояний.

Просоциальное поведение детей экспериментальной группы выражалось в большей степени, в том, что они делятся

различными значимыми для них самих предметами со своими сверстниками, и, в меньшей степени, в том, что они проявляют активность по отношению к тем детям, которые не вовлечены в различные развлека-

тельные мероприятия, организованные их сверстниками, т.е. их просоциальное поведение направленно преимущественно на материальную поддержку и помощь другому человеку (рис. 2).

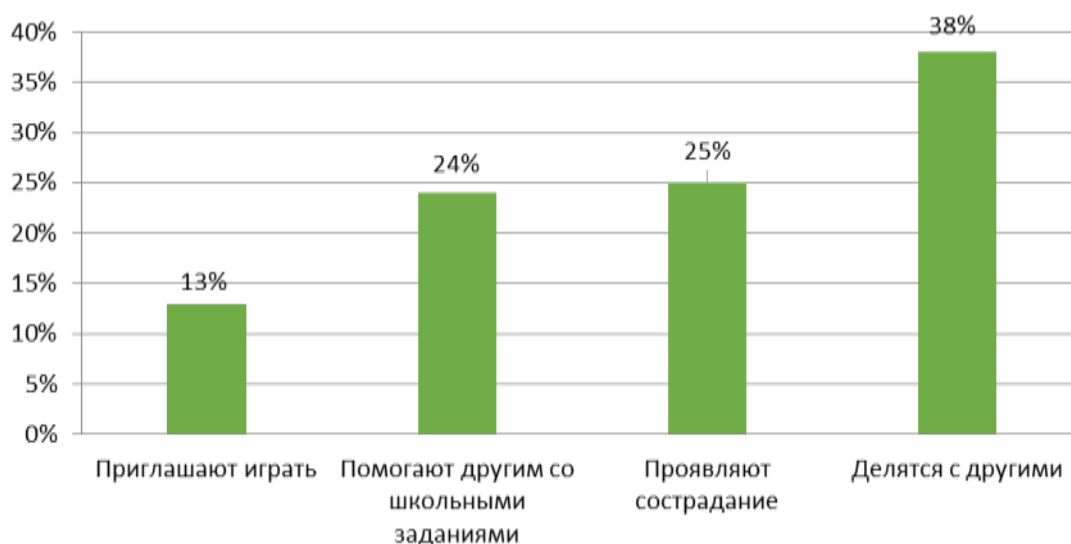


Рис. 2. Процентное распределение номинаций детей экспериментальной группы
 Fig. 2 Percentage distribution of nominations for children in the experimental group

У детей экспериментальной группы были замечены проявления когнитивного, эмоционального и поведенческого уровня эмпатии. Проявление эмпатии в большей степени фиксировалось у девочек, нежели у мальчиков данного возраста. Однако и девочки, и мальчики в равной степени проявляют эмпатию к представителям своего и противоположного пола, а также к людям другой национальной принадлежности.

Анализ особенностей социально-эмоциональных компетенций у детей контрольной группы показал, что эмоциональный словарь детей этой группы имеет ограниченный объем лексических эмотивов: от 1 до 6 эмотивов, в среднем 3 слова-эмотива. При назывании эмоциональных состояний имела место детская этимология, которая, как мы предположили, объясняется особенностями данного возраста и не влияет на уровень развития социально-эмоциональных компетенций, если при этом измененный эмотив адекватен эмоциоген-

ной ситуации. У некоторых детей присутствовала замена названий эмоциональных состояний экспрессивными действиями и поведенческими реакциями, которые сопровождают ту или иную эмоцию. Обнаружены трудности с определением дихотомий эмоций, которые были характерны только для детей контрольной группы. Например, чтобы образовать эквивалент эмоции грусти или печали, дети добавляли приставку «не» к слову радость. Встречались также такие слова как «неиспуг» и «невеселье». Также дети могли употреблять эмотивы, неадекватные эмоциогенной ситуации (например, в ситуации проявления страха дети называли эмоцию радости). Можно предположить, что активный словарный запас таких детей содержит эмотивы, однако дети не знают или не до конца понимают значения тех или иных эмоций и чувств, их проявлений, а также при каких эмоциогенных обстоятельствах они возникают (рис. 3).

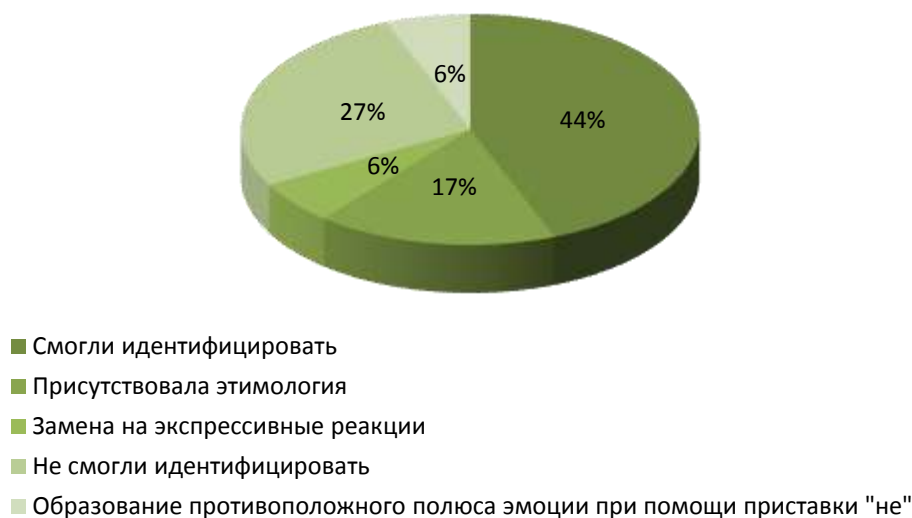


Рис. 3. Процентное распределение ответов детей контрольной группы по методике «Эмоциональный словарь»

Fig. 3. Percentage distribution of children's responses in the control group according to the Emotional Dictionary Methodology

Способность к идентификации эмоциональных состояний детей контрольной группы лучше проявлялась в отношении таких эмоций и чувств, как радость, грусть, обида, страх и испуг. В меньшей степени – горя и восторга. Правильно идентифицировать и вербализовать эмоцию к зачитываемым ситуациям получилось у чуть меньшей половины детей. Наиболее успешно дети справились с идентификацией эмоций по фотографиям героев. Остальные же испытывали следующие трудности:

- дети понимали, что герою «хорошо» или «плохо», но вербализовать эмоциональное состояние не могли;

- дети называли определенную эмоцию, однако названная эмоция не соответствовала эмоциогенной ситуации, что говорит о непонимании детьми содержания имеющихся у них эмотивов;

- второклассники не смогли идентифицировать эмоциональное состояние героя истории ни по описанию ситуации, ни по демонстрации фотографии и давали ответы, не имеющие отношения к эмоциям героя или отвечали, что не знают.

Просоциальное поведение детей контрольной группы так же, как и экспериментальной, в большей степени проявлялось в материальной помощи своим товарищам: они делятся карандашами, если у другого их нет, учебниками, угощают конфетами и т.д. В меньшей степени просоциальное поведение детей направлено на вовлечение в совместное взаимодействие тех детей, которые сами не проявляют инициативы или по каким-то причинам отвергаются сверстниками (рис. 4).

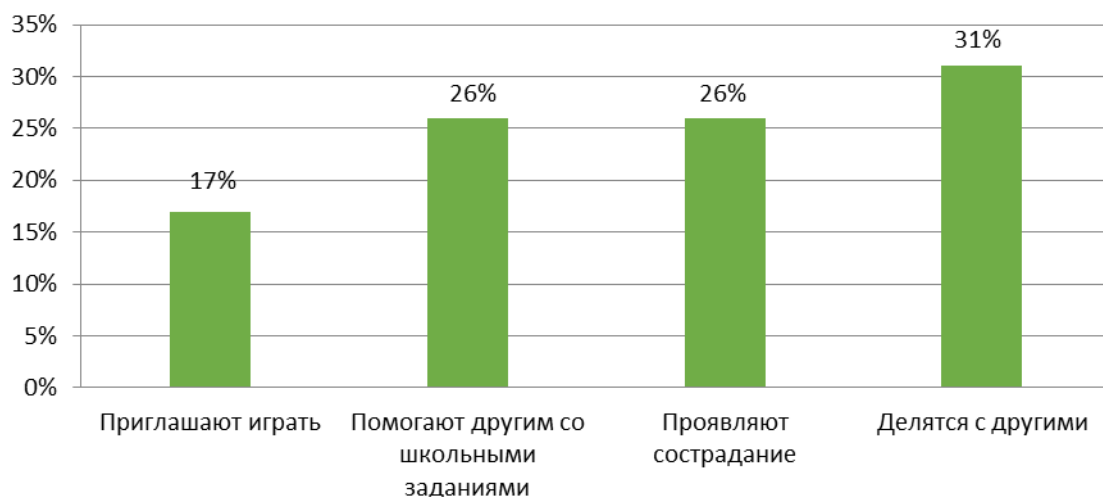


Рис. 4. Процентное распределение номинаций детей контрольной группы
 Fig. 4. Percentage distribution of children's nominations in the control group

Обнаружено проявление всех трех уровней эмпатии: когнитивный уровень (понимали, что испытывает герой истории и называли его) эмоциональный уровень (проявляли сочувствие и сопереживание к состояниям героев) и поведенческий уровень эмпатии (предпринимали попытки утешить и улучшить состояния героев, делились с ними наклейками, предлагали дру-

гие варианты выхода из сложной ситуации). К представителям своего и противоположного пола, а также к ребенку другой национальности эмпатия детей контрольной группы проявлялась в равной степени.

Сравнительные показатели по методике «Номинация сверстников» испытуемых экспериментальной и контрольной групп представлены в табл. 1.

Таблица 1

Средние значения и стандартные отклонения по методике «Номинация сверстников»

Table 1

Average values and standard deviations according to the Peer "Nomination Methodology"

Экспериментальная группа						Контрольная группа					
До обучения		После обучения		F	p	До обучения		После обучения		F	p
M	SD	M	SD	4,164	0,047	M	SD	M	SD	0,01	0,921
2,69	2,58	3,6	3,65			3,42	3,44	3,57	4,18		

M – среднее значение;

SD – стандартное отклонение

Дисперсионный анализ с повторным измерением показал, что дети в экспериментальной группе номинировали больше сверстников, демонстрирующих просоциальное поведение, $F = 4,164$, $p = 0,047$. В контрольной группе изменение было статистически не значимо, $F = 0,01$, $p = 0,921$. Интересно, что независимо от серии экспе-

римента и группы, девочки номинировали больше просоциально ориентированных сверстников, чем мальчики.

Сравнительные показатели по методике «Эмоциональный словарь» испытуемых экспериментальной и контрольной групп представлены в табл. 2.

Таблица 2

Средние значения и стандартные отклонения по методике «Эмоциональный словарь»

Table 2

Average values and standard deviations according to the “Emotional Dictionary Methodology”

Экспериментальная группа						Контрольная группа					
до обучения		после обучения		F	p	до обучения		после обучения		F	p
M	SD	M	SD	8,016	0,007	M	SD	M	SD	0,92	0,173
5,38	1,77	6,40	1,73			6,02	1,75	6,36	1,50		

M – среднее значение;

SD – стандартное отклонение

Дети экспериментальной группы также показали улучшение эмоционального словаря, $F = 8,016$, $p = 0,007$, а в контрольной группе никаких изменений не произошло, $F = 1,92$, $p = 0,173$. Половых различий по эмоциональ-

ному словарю получено не было.

Сравнительные показатели по методике «Делимся с другими» испытуемых экспериментальной и контрольной групп представлены в табл. 3.

Таблица 3

Средние значения и стандартные отклонения по методике «Делимся с другими»

Table 3

Average values and standard deviations according to the method “We share with others”

Экспериментальная группа						Контрольная группа					
До обучения		После обучения		F	p	До обучения		После обучения		F	p
M	SD	M	SD	1,734	0,306	M	SD	M	SD	1,26	0,268
8,66	3,7	8,95	4,1			9,08	2,94	9,8	3,54		

M – среднее значение;

SD – стандартное отклонение

В результате дисперсионного анализа с повторным измерением было обнаружено, что реализованная программа практически не повлияла на желание детей делиться с другими с целью улучшения состояния другого, $F = 1,734$, $p = 0,306$. В контрольной группе никаких изменений также не произошло, $F = 1,26$, $p = 0,268$. Существует несколько объяснений таким результатам. Во-первых, возможно, что в программе делает-

ся недостаточный акцент на то, что нужно делиться с другими, проявляя сочувствие и сострадание. Второе объяснение связано с тем, что и до обучения дети в экспериментальной и в контрольной группе показали высокие результаты по методике «Делимся с другими» – в среднем, они поделились 10 наклейками из 15. Наконец, сами наклейки, использованные для этой методики, могли

не представлять для детей большой ценности, поэтому дети легко ими делились.

В целом, сравнение средних значений по методикам «Номинация сверстников» и «Эмоциональный словарь» показывает, что показатели по таким компонентам эмоционального интеллекта как просоциальное поведение и словарь лексических эмотивов в экспериментальной группе после развивающего воздействия значительно увеличились.

Анализ развивающего эффекта программы позволил выявить следующие изменения в развитии социально-эмоциональных компетенций:

1. Зафиксированы изменения в сторону повышения уровня эмоционального словаря экспериментальной группы: увеличился объем запаса лексических эмотивов – дети могли назвать от 3-х до 11 различных эмоций и чувств; при назывании эмоций младшие школьники пользовались всем спектром эмоциональных проявлений, учитывая возрастающую интенсивность чувства: от радости до восторга, от злости до гнева, от грусти до горя и т.д.; называемые эмоциональные состояния были адекватны и соответствовали эмоциогенной ситуации, что говорит о понимании детьми эмотивов, которыми они владеют.

2. Дети в экспериментальной группе номинировали больше сверстников, демонстрирующих просоциальное поведение, т.е. под воздействием обучающего эффекта программы произошло изменение поведения младших школьников в сторону просоциальной направленности. Качественный анализ показал, что чаще всего просоциальное поведение проявляется в материальной помощи другому. Были выявлены также гендерные различия: независимо от серии эксперимента и группы, девочки номинировали больше просоциально ориентированных сверстников, чем мальчики, что может говорить о том, что девочки более чувствительны к проявлению просоциального поведения, они больше замечают и запоминают сочувствие, сопереживание и отзывчивость со стороны других людей.

3. Было выявлено совершенствование способности к идентификации эмоциональных состояний: дети не просто воспринимали экспрессивные признаки проявления той или иной эмоции, но и понимали ее содержание и могли вербализовать при помощи эмотивов; повысилась способность к идентификации таких базовых эмоций как радость, грусть, печаль и страх – практически все дети без труда идентифицировали и называли данные эмоции.

Таким образом, мы можем говорить, что разработанная программа, основанная на таких методах обучения, как решения социальных проблемных ситуаций, ролевых игр, визуальных методов, участия в совместной проектной деятельности, выполнения письменных заданий с просоциальным содержанием, аффективной индукции и моделирования просоциального поведения, способствует развитию социально-эмоциональных компетенций (идентификации эмоций, эмоционального словаря и просоциального поведения) у детей младшего школьного возраста.

Заключение (Conclusions). Подводя итог, можно сказать, что в данном исследовании проведен теоретический анализ проблемы эмоционального интеллекта и социально-эмоциональных компетенций, описаны особенности их развития у младших школьников, осуществлена эмпирическая проверка эффективности разработанной программы социально-эмоционального обучения как средства развития социально-эмоциональных компетенций детей начальной школы, которая в дальнейшем может быть внедрена в образовательную практику.

Проведенное исследование показывает, что разработанная программа социально-эмоционального обучения, основанная на социальных историях с просоциальным содержанием, способствует развитию социально-эмоциональных компетенций младших школьников. Мы также выяснили, что использование в программах социально-эмоционального обучения таких обучающих методов, как решение социальных проблемных ситуаций, ролевые игры, визуальные

методы, участие в совместной проектной деятельности, выполнение письменных заданий с просоциальным содержанием, аффективная индукция и моделирование просоциального поведения будет также способствовать развитию и совершенствованию социально-эмоциональных компетенций младших школьников и их эмоционального интеллекта в целом.

Перед нами стоят задачи по дальнейшему совершенствованию и модернизации программы, доработке методик, которые позволят более точно измерить уровни развития социально-эмоциональных компетенций. Решение данных задач позволит внедрить программу социально-эмоционального обучения в образовательную практику и тем самым повысит социально-эмоциональные компетенции детей.

Список литературы

Апресян Р.Г. Концепция социально-эмоционального обучения и задачи морального воспитания // Вопросы психологии. 2019. №1. С. 29-39.

Гоулман Д. Эмоциональный интеллект [пер. с англ. А.П. Исаевой]. М.: АСТ МОСКВА, 2009. 478 с.

Ерошенкова Е.И. Просоциальная направленность педагогической деятельности в современной науке и образовании: от сущности к содержанию // Научный результат. Педагогика и психология образования. 2019. Т.5, №2. С. 3-16. DOI: 10.18413/2313-8971-2019-5-2-0-1

Изотова Е.И. Когнитивные и поведенческие репрезентации эмпатии в дошкольном и младшем школьном возрасте // Психологические исследования: электронный научный журнал, 2011. №5(19). URL: <http://psystudy.ru> (дата обращения: 20.11.19).

Кузнецова К.С. К вопросу о формировании эмоционального интеллекта // Ученые записки. Сер. Психология. Педагогика. 2010. Т.3. №4(12). С. 84-93.

Люсин Д.В. Современные представления об эмоциональном интеллекте // Социальный интеллект: теория, измерение, исследования / под ред. Д.В. Люсина, Д.В. Ушакова. М.: ИП РАН, 2004. С. 29-36.

Найденова Н.Н. Компетенции и социально-эмоционального развитие // Образование через всю жизнь: непрерывное образование в ин-

тересах устойчивого развития. 2014. Т. 12. №1. С. 159-156.

Пантелеева В.В., Баранецкий И.И. Развитие эмпатии младших школьников средствами духовно-нравственного воспитания // Вектор науки ТГУ. Сер. Педагогика, психология. 2017. №4(31). С. 74-79.

Рыжов Д.М. Современные представления об эмоциональном интеллекте // Вестник ЧПГУ им. И.Я. Яковлева. 2012. №1 (73). Ч.2. С. 142-147.

Савенков А.И. Эмоциональный и социальный интеллект как предикторы жизненного успеха // Вестник практической психологии образования. 2006. №1(6). С. 30-38.

Савина Е.А., Фроловичева Т.Ю., Трухина А.А. Разработка и пилотирование программы социально-эмоционального обучения для детей начальной школы «Широка страна моя родная: Путешествие по России» // Перспективы Науки и Образования. 2018. №1(31). С. 98-106.

Шамухаметова Е.С. Особенности межличностного эмпатического взаимодействия младших школьников // Вестник КГУ им. Н.А. Некрасова. 2015. Т.21. №1. С. 75 – 77.

Bar-On, R. and Parker, J. (2000), "Emotional and social intelligence: Insights from the Emotional Quotient Inventory", *Handbook of emotional intelligence*, Jossey-Bass, San Francisco, State of California, USA, 363-388.

Mayer, J.D., DiPaolo M. and Salovey P. (1990), "Perceiving affective content in ambiguous visual stimuli: A component of emotional intelligence", *Journal of Personality Assessment*, 54, 772-781.

References

Aprsyanyan, R.G. (2019), "The Concept of Social and Emotional Learning and the Tasks of Moral Education", *Voprosy psikhologii*, 1, 29-39. (In Russian).

Goleman, D. (2009), *Emotsionalny intellekt* [Emotional Intelligence], Translated by Isaeva A.P., AST, Moscow, Russia.

Eroshenkova, E.I., (2019) "Prosocial orientation of pedagogical activity in modern science and education: from essence to content", *Research Result. Pedagogy and Psychology of Education*, 5 (2), 3-16, DOI: 10.18413/2313-8971-2019-5-2-0-1. (In Russian).

Isotova, E.I. (2011), "Cognitive and Behavioral Representations of Empathy in Preschool and Junior School Age", *Psychological Research*, 5 (19) [Online], available at: <http://psystudy.ru> (Accessed 20 November 2019). (In Russian).

Kuznetsova, K.S. (2010), "On the issue of the formation of emotional intelligence", *Uchenye zapiski. Ser. Psikhologiya. Pedagogika*, 4 (12), 84-93. (In Russian).

Lyusin, D.V. (2004), "Modern ideas about emotional intelligence", in Ushakov D.V. (ed.), *Sotsialny intellekt: teoriya, izmerenie, issledovaniya* [Social intelligence: theory, measurement, research], IP RAS, Moscow, Russia, 29-36.

Naidyonova, N.N. (2014), "Competencies and socio-emotional development", *Obrazovanie cherez vsyu zhizn: nepreryvnoe obrazovanie v interesakh ustojchivogo razvitiya*, 12 (1), 159-156. (In Russian).

Panteleeva, V.V. and Baranetsky I.I. (2017), "Development of empathy for junior schoolchildren by means of spiritual and moral education", *Vektornauki TGU. Ser. Pedagogika, psixologiya*, 4 (31), 74-79. (In Russian).

Ryzhov, D.M. (2012), "Modern ideas about emotional intelligence", *Vestnik of the State Pedagogical University named after I.Ya. Yakovlev*, 1 (73), 142-147. (In Russian).

Savenkov, A.I. (2006), "Emotional and social intelligence as predictors of life success", *Vestnik prakticheskoy psikhologii i obrazovaniya*, 1 (6), 30-38. (In Russian).

Savina, E.A., Frolovicheva, T.Yu. and Trukhina, A.A. (2018), "The development and piloting of a program of social and emotional education for children of an elementary school "My home country is wide: Traveling in Russia", *Perspectives on Science and Education*, 1, 98-106. (In Russian).

Shamukhametova, E.S. (2015), "Features of interpersonal empathic interaction of younger schoolchildren", *Vestnik KGU im. N.A. Nekrasova*, 21 (1), 75-77. (In Russian).

Bar-On, R. and Parker, J. (2000), "Emotional and social intelligence: Insights from the Emotional Quotient Inventory", *Handbook of emotional intelligence*, Jossey-Bass, San Francisco, State of California, USA, 363-388.

Mayer, J.D, DiPaolo, M, and Salovey P. (1990), "Perceiving affective content in ambiguous visual stimuli: A component of emotional intelligence", *Journal of Personality Assessment*, (54), 772-781.

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:

Платонова Яна Степановна, магистрант 1 курса института педагогики и психологии, Орловский государственный университет им. И.С. Тургенева. ORCID: 0000-0002-4641-7667.

Савенкова Ирина Анатольевна, кандидат психологических наук, доцент, заведующая кафедрой общей и возрастной психологии, Орловский государственный университет им. И.С. Тургенева.

About the authors:

Yana S. Platonova, 1st year Master's Degree Student, Institute of Pedagogy and Psychology, Turgenyev Oryol State University. ORCID: 0000-0002-4641-7667.

Irina A. Savenkova, Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor, Head of the Department of General and Age Psychology, Turgenyev Oryol State University.

УДК 371

DOI: 10.18413/2313-8971-2020-6-3-0-4

Исмаилова Б.И.

**Опыт проведения внеклассных мероприятий
в Азербайджанских школах и странах ближнего
и дальнего зарубежья**

Институт Информационных Технологий НАНА,
ул. Б. Вахабзаде, 9А, Баку, AZ1141, Азербайджанская Республика
Институт образования,
ул. А.Джалилова, 86, Баку, AZ1025, Азербайджанская Республика
bahar_ismaylova@yahoo.com

*Статья поступила 05 июля 2020; принята 10 сентября 2020;
опубликована 30 сентября 2020*

Аннотация. Опыт показывает, что целенаправленное проведение внеклассных и внешкольных мероприятий оказывает существенное влияние на интеллектуальное развитие учащихся, способствует достижению хороших результатов обучения в учебном процессе в школе. Целью статьи стало описание некоторых познавательных форм организации внеклассной и внешкольной деятельности, проблем, возникающих при их реализации, а также рассмотрение международного опыта и опыта Азербайджана в проведении внеклассных и внешкольных мероприятий. Был проведен контент-анализ международных документов опыта проведения внеклассных и внешкольных мероприятий, осуществлен опрос школьников 5 городских, районных и сельских школ Азербайджана до и после формирующего эксперимента. В результате рассмотрены некоторые познавательные формы организации внеклассной и внешкольной деятельности: образовательные интеллектуальные игры, ролевые игры, диспуты, благодаря целенаправленному использованию которых подростки приобретают жизненный опыт, обогащается их внутренний мир, расширяется мировоззрение. Одной из познавательных форм внеклассных и внешкольных мероприятий являются игры. Использование интеллектуальных игр оказывает существенное влияние на понимание тем и улучшение практических навыков учащихся. В статье выявлены проблемы, возникающие при организации и реализации внеклассных и внешкольных мероприятий. Описан международный опыт проведения внеклассных и внешкольных мероприятий. Выдвинуты предложения по эффективной организации внеклассных и внешкольных мероприятий в соответствии с требованиями XXI века. Описан опыт Азербайджана в организации внеклассных и внешкольных мероприятий. В Азербайджане внеклассные и внешкольные мероприятия организуются в соответствии с требованиями государственного образования и молодежной политики. Эти мероприятия осуществляются на основе принципа добровольности совместно с семьей, учебными заведениями, разными организациями или по инициативе отдельных граждан. В связи с актуальностью данной темы теоретические и практические исследования, связанные с различными формами внеклассных и внешкольных мероприятий и с решением проблем по их организации и реализации, будут продолжены.

Ключевые слова: внеклассные мероприятия; внешкольной деятельности, образовательное учреждение; интеллектуальные игры; компьютерные игры; ролевые игры.

Информация для цитирования: Исмаилова Б.И. Опыт проведения внеклассных мероприятий в Азербайджанских школах и странах ближнего и дальнего зарубежья // Научный результат. Педагогика и психология образования. 2020. Т.6. №3. С. 41-56. DOI: 10.18413/2313-8971-2020-6-3-0-4.

B.I. Ismayilova

**Experience in conducting extracurricular activities
in Azerbaijani schools and in the near and far abroad**

Institute of Information Technology of ANAS,
9A B. Vahabzade Str., Baku, AZ1141, Azerbaijan Republic
Institute of Education,
86 A. Jalilov Str., Baku, AZ1025, Azerbaijan Republic
bahar_ismayilova@yahoo.com

*Received on July 05, 2020; accepted on September 10, 2020;
published on September 30, 2020*

Abstract. Experience shows that purposeful extracurricular and after-school activities have a significant impact on the intellectual development of pupils, contributes to the achievement of good learning outcomes in the educational process at school. The purpose of the article was to describe some of the cognitive forms of organizing extracurricular and after-school activities, the problems arising during their implementation, as well as consideration of the international experience and experience of Azerbaijan in conducting extracurricular and after-school activities. A content analysis of international documents on the experience of extracurricular and after-school activities was carried out, and a survey of schoolchildren of 5 city, regional and rural schools of Azerbaijan was carried out before and after the formative experiment. In the course of the study, some cognitive forms of organization of extracurricular and extracurricular activities were considered: educational intellectual games, role-playing games, and disputes, whose purposeful use enabled adolescents to acquire life experience, to enrich their inner world, and to expand their worldview. Games are one of the cognitive forms of extracurricular and after-school activities. The use of mind games has a significant impact on understanding topics and improving the practical skills of pupils. The article identifies the problems that arise in the organization and implementation of extracurricular and after-school activities. The international experience of carrying out extracurricular and after-school activities is described. The author proposes some recommendations for effective organization of extracurricular and after-school activities in accordance with the requirements of the XXI century. The experience of Azerbaijan in organizing extracurricular and after-school activities is described. In Azerbaijan, extracurricular and after-school activities are organized in accordance with the requirements of state education and youth policy. These activities are carried out on the basis of the principle of voluntariness in cooperation with the family, educational institutions, various organizations or at the initiative of individual citizens. In connection with the relevance of this topic, theoretical and practical research related to various forms of extracurricular and

after-school activities and the solution of problems related to their organization and implementation will be continued.

Keywords: extracurricular activities; after-school activities; educational institution; intellectual games; computer games; role-playing games.

Information for citation: Ismayilova B.I., (2020), "Experience in conducting extracurricular activities in Azerbaijani schools and in the near and far abroad", Research Result. Pedagogy and Psychology of Education, 6 (3), 41-56, DOI: 10.18413/2313-8971-2020-6-3-0-4.

Введение (Introduction). Формирование информационного общества и развитие экономики, основанной на знаниях, привели к значительным изменениям не только во многих сферах деятельности, а также и в мышлении и поведении людей. Развитие общества, развитие человеческого капитала, необходимого для совершенствования государственного управления, формирование стратегий активного обучения учащихся, самостоятельное изучение ими предметов, творческий подход, приобретение лидерских навыков, комплексное решение проблем, правильное координирование и управление временем, эффективное использование ресурсов, а также наличие других умений и навыков, соответствующих требованиям XXI века, на сегодняшний день являются одними из основных задач системы образования. Для формирования у учащихся этих качеств требуется определить, чему, для чего и как учить молодое поколение, а также с помощью различных приемов, методов развивать его познавательную активность.

В настоящее время в соответствии с вызовами XXI века основными задачами общеобразовательных школ являются развитие творческого потенциала личности, подготовка нового поколения к деятельности, полезной как для себя, так и для общества, учитывая при этом физические, умственные и интеллектуальные способности каждого подростка, формирование свободной, творческой личности, обладающей как общей культурой, так и национальными духовными, нравственными и культурными качествами (Образцовое положение, 2011). Отметим, что согласно междуна-

родному опыту, в соответствии с требованиями XXI века выполнение задач, поставленных перед средними школами, формирование и совершенствование навыков учащихся в ходе учебного процесса, ограничиваясь только школьными уроками, невозможно. Педагоги и исследователи отмечают, что большую роль в реализации этой трудной и важной работы играют внеклассные и внешкольные мероприятия (Косарецкий, Фрумин, 2019). Внеклассные мероприятия – это мероприятия, проводимые учителями с учащимися своей школы после уроков; внешкольные мероприятия – это мероприятия, проводимые специальными внешкольными учреждениями.

По нашему убеждению, систематическая, целесообразная, периодически отслеживаемая и оцениваемая внеклассная и внешкольная деятельность, дополняя работу школьного учебно-воспитательного процесса, эффективно влияет на выполнение поставленных перед школой задач по подготовке молодого поколения. Практические исследования, в том числе авторские, показывают, что внеклассные и внешкольные мероприятия не только повышают интерес учащихся к обучению, но и оказывают значительное влияние на формирование их научного мировоззрения, исследовательских навыков, на развитие культуры речи.

Цель статьи: описать некоторые познавательные формы организации внеклассной и внешкольной деятельности, проблем, возникающих при их реализации, а также рассмотреть международный опыт и опыт Азербайджана в проведении внеклассных и внешкольных мероприятий.

Методология и методы (Methodology and methods). Проведение контент-анализа международных документов опыта проведения внеклассных и внешкольных мероприятий, осуществление опроса школьников 5 городских, районных и сельских школ Азербайджана до и после формирующего эксперимента.

Основная часть (Main Part). Как известно, по общепринятой классификации В.С. Селиванова, все формы внеклассной и внешкольной деятельности можно разделить на три основные группы: формы управления и самоуправления (собрания, линейки, митинги и др.); познавательные формы (экскурсии, тематические вечера, студии, секции, кружки и др.); развлекательные формы (утренники, вечера и т.д.) (Селиванов, 2002).

Рассмотрим лишь некоторые из познавательных форм внеклассных и внешкольных мероприятий.

Одной из познавательных форм внеклассных и внешкольных мероприятий являются **игры**. Известно, что информация, знания, предоставляемые в виде игр, воспринимаются и понимаются детьми быстрее и легче. В ходе игры ученик изучает правила и нормы поведения, отношения между людьми, в следствие чего игра оказывает существенное влияние на социализацию школьников, их жизнь, способствует улучшению отношений друг с другом. Известный педагог А.С. Макаренко писал: «Игра для детей так же важна, как и работа для взрослых, ... лидер будущего учится на играх, приобретает жизненные навыки» (Адыгозалова, 2018). Следование правилам игры повышает способность детей контролировать свое поведение, снижает их импульсивность, помогает формировать характер, дисциплинирует.

По нашему мнению, использование целенаправленно отобранных обучающих компьютерных игр помогает детям развить память, внимание и мышление, а также оказывает позитивное влияние на интеллектуальное, эмоциональное и социальное развитие учащихся, потому что в процессе

любой обучающей компьютерной игры управляющим игрой является сам подросток, и в этом процессе он является и менеджером, и историком, и пилотом, и учителем, и рабочим и т.д. С одной стороны, этот процесс интересен и привлекателен для школьника, с другой стороны он совершенствует его различные жизненные навыки. По нашему мнению, организация обучения с использованием обучающих компьютерных игр может привести к высокому качеству обучения как в классе, так и во внеурочной деятельности.

Использование образовательных интеллектуальных игр, включая компьютерные игры, оказывает существенное влияние на понимание тем и улучшение практических навыков учащихся. Наблюдения и опросы, проведенные в ходе педагогических экспериментов, проведенных в разных школах за последние три года, показывают, что учащиеся старших классов проявляют большой интерес к программированию, в связи с этим количество желающих в будущем стать программистами с каждым годом увеличивается.

Для организации обучения с использованием образовательных компьютерных игр рекомендуется как в крупных городах, так и в регионах страны создавать центры ИТ-обучения, в которых ИТ-специалисты будут не только обучать учащихся, но и сертифицировать их знания.

Обучающие компьютерные игры повышают креативность, восприятие, умение принятия решений в процессе обучения, способствуют физическому совершенству, зрительно-моторной координации. В форумах, созданных разными группами, в групповых играх формируются и развиваются такие навыки, как умение самовыражаться, терпимость, умение смотреть на проблемы с разных сторон и так далее.

Однако немаловажны и негативные последствия некоторых компьютерных игр. Сканирование мозга геймеров показало, что видеоигры, пропагандирующие насилие, могут изменить функции мозга здоровых

молодых людей. Таким образом, через неделю после игры возникают нарушения в работе частей мозга, контролирующих эмоции. Другие исследования показали связь между некоторыми играми и склонностью к полноте, депрессии или замкнутости (EducationGame-basedeLearning).

Некоторые компьютерные игры вызывают у игроков привыкание, что увеличивает количество физических и психологических проблем. Проблема «компьютерной зависимости» уже считается очень серьезной мировой проблемой. На основе большого количества исследований и наблюдений физические и психологические последствия компьютерной игровой зависимости можно представить следующим образом (Егоров, 2007; Кузнецова, 2008):

Психологические осложнения:

- хорошее настроение и эйфория перед компьютером;
- возникновение проблем при разлучении с компьютером;
- безразличие к семье, родным и близким;
- появление эмоциональной пустоты, депрессии, нервного напряжения без компьютера;
- распространение лжи о своей деятельности дома и на работе;
- возникновение проблем, связанных с работой или учебой.

Физические осложнения:

- синдром запястного канала;
- сухость в глазах;
- мигрень;
- люмбаго;
- нарушение режима питания;
- пренебрежение личной гигиеной;
- нарушение сна, бессонница.

Еще одной разновидностью образовательных интеллектуальных игр, которая не связана с такими осложнениями, являются **кроссворды**. Основной задачей при их составлении является подготовка, а затем использование вопросов на различные темы. Примечательно то, что даже учащиеся с

низкими оценками и плохой посещаемостью очень активны на внеклассных занятиях, посвященных кроссвордам. Составление учащимися кроссвордов из 8-10 терминов индивидуально, в паре, или небольшими группами на основе пройденных тем, а также проведение конкурса кроссвордов и оценка его итогов дает хорошие результаты. Практические педагогические исследования, проводимые автором статьи, показывают, что после составления 20-30 кроссвордов учащиеся организуют на внешкольных занятиях конкурсы-уроки, межклассные соревнования, размещают информацию об этих мероприятиях в стенгазете, а также с помощью специальных компьютерных программ создают брошюру кроссвордов. Решение и составление кроссвордов разных уровней (простых, средних, сложных, комплексных, интерактивных) – это то, что может сделать каждый учащийся, в следствие чего он получает мотивацию и дальше работать в этом направлении. Составление и решение кроссвордов по предметам в виде домашних заданий, а также на внеклассных занятиях является одним из способов повышения качества образования. У учащегося, занимающегося составлением кроссвордов, увеличивается словарный запас, расширяется кругозор, усиливается желание работать с книгами и другими источниками информации, развивается культура речи, кроме того, чувствуя все это, он полон решимости с еще большим энтузиазмом заниматься этим делом.

Весьма целесообразным, по нашему мнению, является разработка учащимися во время внеклассных занятий **сценариев** на различные темы, полагаясь на свои фантазии, и организация по этим темам **ролевых игр**. Участвуя в ролевых играх, учащийся воссоздает различные образы, испытывает подлинные чувства, приобретает жизненный опыт, обогащается его внутренний мир, развиваются его мыслительные способности, расширяется мировоззрение, развиваются культура речи и умение представлять информацию. Кроме

того, дети учатся отстаивать и обосновывать свое мнение, а также разрабатывать и реализовывать совместные планы. Отметим, что мероприятия, реализуемые в этом направлении в школах, где в течение последних двух лет проводился педагогический эксперимент, дали положительные результаты.

Другая познавательная форма внеклассных и внешкольных мероприятий – это **диспуты**. Диспуты как легкая, интересная форма общения, организуемые в основном старшеклассниками, помогают в решении проблем, о которых у молодежи наблюдаются противоречивые мнения. Диспуты обычно проводятся на волнующие современную молодежь темы такие, например, как «Полезность и вред компьютера», «От чего зависит твоё будущее», «Каким должен быть настоящий друг», «Животное в доме – это хорошо или плохо» и т.д. Ценность диспутов состоит в том, что они учат высказывать свое мнение и обосновывать его, приучают к диалогу, учат вникать во мнение оппонента, обнаруживать в них слабые места, задавать соответствующие вопросы.

Несмотря на то, что внеклассные и внешкольные мероприятия имеют положительное влияние на формирование подростка как личности в целом и играют большую роль в повышении интереса учащихся к обучению, в некоторых случаях в образовательной среде можно наблюдать определенные проблемы, связанные с их организацией. Главная проблема – это консервативный, устаревший подход к учебному процессу, заключающийся в отсутствии ответственного, серьезного отношения, в поверхностном подходе некоторых директоров школ и педагогов к планированию и организации внеклассной и внешкольной деятельности, соответствующей современным требованиям.

Некоторые внеклассные и внешкольные мероприятия основаны на углубленном изучении некоторых предметов, например, информатики, физики, астрономии и т.д. С этой точки зрения существует острая

необходимость решения таких проблем, как раскрытие способностей подростка, ограниченное время занятий, неудовлетворительное оснащение материально-технической базой, нехватка соответствующих кадров и т.д.

С учетом выделенных проблем считаем необходимым изучить международный опыт организации внеклассных и внешкольных мероприятий и представить результаты проведенного исследования.

Международный опыт проведения внеклассных и внешкольных мероприятий.

В США, Великобритании и в других развитых странах большое внимание уделяется внеклассной и внешкольной деятельности, без которых практически невозможно поступить в университеты. В этих странах внешкольная деятельность (An Extracurricular Activity, ECA) или внешкольная академическая деятельность (An Extra Academic Activity, EAA) осуществляется в школах, колледжах, лицеях (Mahoney, 2000; Eccles et al. 2003; Feldman, 2005).

Участие во внеклассных клубах и внешкольных мероприятиях имеет много преимуществ для учащихся K-12 (средней школы) (Pence & Dymond, 2015). Наблюдения за деятельностью различных групп и результаты проведенных опросов неоднократно подтверждали, что школьные клубы являются хорошим местом для выстраивания отношений между учащимися, стимулирования обучения. Результаты исследований показали, что вовлечение учащихся во внешкольную деятельность снижает вероятность исключения из школы, количество прогулов, преступлений, повышает качество школьного образования, что приводит к увеличению числа учащихся, стремящихся получить высшее образование (Pence & Dymond, 2015).

Деятельность в разных группах и выстраивание конструктивных отношений со сверстниками позволяет подросткам приобретать социально ответственные, лидерские навыки. Исследования подтверж-

дают положительное влияние участия в этнических клубах на интеллектуальное и психосоциальное развитие, приобретение мультикультуральных навыков и навыков межличностного общения. В связи с этим важное значение имеет продолжение исследований по включению этнических клубов и принципов мультикультурализма в школьные и внешкольные мероприятия. Эти мероприятия дадут возможность учащимся открыто обсуждать присущие разным культурам предрассудки и стереотипы, формировать среду общения и устанавливать социальные отношения между группами, относящимся к различным этносам (Pica-Smith & Poynton, 2014).

В международной практике для управления внеклассной и внешкольной информацией и процессами в образовательных учреждениях используется Система управления внеклассным обучением (An Extracurricular Management System, EMS) (Extracurricular Management System; Devitt, 2017). Основная функция EMS заключается в выполнении со стороны соответствующего персонала административных обязанностей, связанных с внешкольными программами, в мониторинге внеклассной деятельности учащихся и полученных результатов, а также в управлении этими процессами. Систематизация и автоматизация ключевых задач, связанных с внеклассным управлением, создают условия для экономии средств и времени в образовательных учреждениях, а также для обеспечения всестороннего контроля и прозрачности (An Extracurricular Management System, EMS) (Extracurricular Management System; Devitt, 2017; Darling, 2005). Внеклассные мероприятия имеют важное значение для приобретения учащимися различных навыков и компетенций, поэтому правильное и эффективное управление ими важно для достижения учащимися положительных результатов.

Хотя внеклассные мероприятия являются относительно универсальными, в разных странах они проходят по-разному.

Если мы обратимся к международному опыту в этой сфере, то увидим, что существуют разные подходы к организации и управлению внешкольной деятельностью (Park & Zhan, 2017; After School Activities, 2017; Behtoui, 2019). Рассмотрим опыт некоторых стран в организации и проведении внеклассных мероприятий.

Тайвань. Тайвань является одной из стран, имеющей лучшие результаты по грамотности, математике и естественным наукам. Согласно результатам международной оценки, проведенной в 2015 году Программой международной оценки школьников (The Programme for International Student Assessment, PISA), тайваньские школьники набрали в среднем 519 баллов, став при этом седьмыми в мире, когда средний показатель согласно оценке Организации экономического сотрудничества и развития (The Organisation for Economic Co-operation and Development, OECD), равнялся 493 балла (Student performance, 2015). В 2018 году уровень грамотности на Тайване составил 98,87% (Education, 2018).

Внеклассные мероприятия на Тайване включают академическое развитие и подготовку к экзаменам по многим программам. Внеклассные курсы, занятия по математике, истории, географии и другим предметам с активным участием большого количества школьников организуются в группах или индивидуально, в форме лекций и семинаров. Большинство учеников, особенно старшеклассников, посещают специализированные школы, которые называются *cram*-школы (англ. *cramming*, – интенсивная практика чтения, изучения с целью освоения большого количества материала за короткое время), для достижения определенных целей (изучение иностранных языков, например, подготовка к International English Language Testing System – международному экзамену для тех, кому английский неродной язык (IELTS) и для подготовки к экзаменам по различным предметам. Исследователи, изучая влияние внеклассных занятий на

старшеклассников, обнаружили, что программы академического совершенствования и специализированные *cram*-школы, хотя и улучшают успеваемость учащихся, оказывают негативное психологическое воздействие на них (Chen&Lu, 2009; Educational Reform). Кроме того, некоторые исследователи критикуют их за недостаток осознанного обучения, критического мышления и аналитической подготовки.

Тайваньские школьники на внеклассных мероприятиях занимаются спортом, музыкой, искусством, ремеслами (школы буксiban), внеклассным чтением и т.д. В свободное время они предпочитают смотреть телевизор и играть в интернет-игры. Педагоги и родители отмечают, что в большинстве случаев время, проведенное за просмотром телевизора, отрицательно сказывается на успеваемости учащихся, а время, проведенное за игрой в Интернете при определенных условиях оказывает положительное психологическое воздействие на учащихся (Chen & Lu, 2009).

Китайская Народная Республика. Школьная система в Китае состоит из трех этапов: начальные, средние и старшие классы. Дети проводят 6 лет в начальной школе и по 3 года в средней и старшей школе. Первые два этапа являются обязательными и бесплатными, последний этап – платный. Образование после средней школы не является обязательным. Если у ребенка есть желание, а у родителей есть финансовые средства, тогда ученик может продолжить свое образование в лицее. Прежде чем продолжить обучение, школьник должен выбрать направление обучения. В Китае существует два направления в старших классах (в лицеях): академический профиль – углубленное изучение наук и подготовка учащихся к университетам; профессиональный профиль – подготовка работников для работы на производстве (Азитова, Краснова, 2017).

В Китае, как и во многих западных странах, родители вовлекают своих детей во внеклассные занятия, стремясь к тому, чтобы они приобрели совершенные знания

и навыки в различных областях. Китайские школьники обычно, начиная с 7 лет, а в некоторых случаях с 2 лет, после школьных уроков занимаются музыкой (фортепиано, скрипка, виолончель и пр.), рисованием или изучением английского языка, участвуют в различных конкурсах. Сертификаты и медали, завоеванные на этих конкурсах, помогают им поступить в лучшие начальные школы, лицеи и университеты. На внеклассных занятиях учащиеся занимаются музыкой, различными видами искусства (живопись, скульптура, китайская каллиграфия, танцы и пр.) в зависимости от своих интересов и потенциала, кроме того, на курсах академического совершенствования они более активно занимаются информатикой, математикой и английским языком, улучшая свои знания и навыки. Учащиеся также занимаются спортом (плавание, баскетбол, футбол и тхэквондо) и участвуют в соревнованиях. В большинстве случаев программы по этим видам спорта сосредоточены на формировании, развитии базовых навыков, развлечении, а также на приобретении навыков командной работы, но есть и такие центры, где основное внимание уделяется совершенствованию умений.

Согласно статистике, около половины учащихся начальных и средних школ участвуют во внешкольных мероприятиях (Extracurricular Activities). Во время весенних и зимних каникул китайские школьники не только отдыхают в лагерях, но и участвуют в различных образовательных мероприятиях и спортивных соревнованиях, а в некоторых лагерях им предлагаются дополнительные уроки английского языка в качестве бонуса. Дети состоятельных родителей отправляются в международные образовательные поездки. Дети, живущие в сельской местности, во время каникул в основном не только отдыхают, но и работают.

Сегодня в Китае особое внимание уделяется деятельности внешкольных центров и лагерей, которые являются частью национальной системы образования.

В отчете, подготовленном в 2017 году, отмечается, что количество педагогов, работающих в этом направлении, на 84% выше, чем в 2011 году (Yilin, 2018).

Российская Федерация. В России, как и во многих развитых странах, особое внимание уделяется организации внеклассных, внешкольных мероприятий, которые играют важную роль в физическом, духовном, нравственном, интеллектуальном, социальном, культурном развитии учащихся. Здесь эти мероприятия организуются в различных формах (кружки, студии, секции, клубы, научные общества, конференции, игры, конкурсы, экскурсии, встречи и т.д.) (Рожкова, 2014; Шкарин, 2018; Косарецкий, Фрумин, 2019). Российские школьники занимаются различными видами спорта, музыкой, танцами, рисованием, интеллектуальными играми, участвуют в фестивалях, районных и зональных соревнованиях. Под руководством педагогов они готовят различные спектакли и мероприятия, принимают активное участие в школьных неделях театра, танцев, вокала, отдельных предметов, а также в олимпиадах по различным предметам, встречах с ветеранами войны и передовиками производства. Для учащихся организуются экскурсии в музеи и выставки, публичные просмотры театральных представлений, выставки поделок и картин, учащиеся вовлечены в различные общественные работы, реализуют социальные проекты (Рожкова, 2014; Ключева, 2016; Шкарин, 2018).

Учащиеся проводят исследования в научных обществах, организуют конференции, дискуссии, занимаются техническим творчеством. В соответствии с Федеральными государственными образовательными стандартами Российской Федерации (ФГОС) внешкольные мероприятия проводят образовательные учреждения, а также другие организации, имеющие лицензию на образовательную деятельность (некоммерческие организации, музеи, библиотеки, индивидуальные предприниматели, клубы и т. д.).

С целью содействия ускоренному техническому развитию детей и реализации научно-технического потенциала российской молодежи в России создан Детский технопарк «Кванториум», где учащиеся проводят исследования, занимаются инженерной деятельностью (Кванториум, 2016).

Внеклассные занятия для учащихся московских школ включены в систему непрерывного образования. Они проводятся в школьных клубах и специализированных центрах. Основные направления развития внешкольного образования включают в себя следующие направления:

- развитие дополнительных знаний и навыков по различным предметам и в области технического творчества;
- постоянное сотрудничество государственных внешкольных образовательных учреждений с частными организациями;
- устойчивое развитие новых форм внешкольного образования.

Соединенные Штаты Америки. Согласно исследованиям, проведенным группой National Longitudinal Study of Adolescent Health, 70% подростков в США участвуют во внеклассных мероприятиях (Feldman, 2005), которым здесь уделяется особое внимание. В этой стране функционируют 40 крупных национальных молодежных организаций, которые насчитывают около 40 миллионов членов, каждая из которых имеет свое направление деятельности. Например, в одной из таких довольно популярной организации, именуемой «Американские клубы мальчиков и девочек» (The Boys & Girls Clubs of America) детям предоставляют подробную информацию, советы и рекомендации о том, как решить проблемы, с которыми молодые люди часто сталкиваются в кризисных ситуациях. Здесь детям предоставляется пространство, где они могут чувствовать себя в безопасности, отдыхать, учиться и строить планы на будущее (Boys & Girls Clubs of America).

Одна из крупнейших молодежных организаций в мире Junior Achievement (JA)

Worldwide была основана в Соединенных Штатах в 1919 году (Junior achievement). Ею для учащихся лицеев была предложена первая программа для внеклассных мероприятий. На основании программы, представленной волонтерами JA, проводятся тренинги для учащихся K-12 для построения ими бизнеса с использованием своих идей. Благодаря практическим занятиям и полученному опыту молодые люди приобретают навыки, необходимые для занятия предпринимательской деятельностью.

В Соединенных Штатах для организации внеклассных мероприятий разработаны и внедрены, как национальные программы, например, Afterschool Alliance, так и программы на уровне штатов (Afterschool Alliance). Например, в штате Вирджиния Организация по выращиванию бобов и риса (англ. Beans and Rice Organization) помогает семьям с низким и средним уровнем дохода посредством экономических и образовательных программ (Beans and Rice). Учащихся начальных школ, принимающих участие в занятиях, обеспечивают питанием, для них создаются возможности для активного участия в занятиях, в ролевых играх.

Рассматривая международный опыт, можно заметить, что в системе внешкольного образования разных стран школьники занимаются различными видами спорта (футбол, бейсбол, плавание и др.), творчества (живопись, графика, дизайн и др.), исполнительским искусством. Кроме того, школьники с увлечением занимаются робототехникой, организуют дебаты, создают системы ученического самоуправления и ученического суда, осваивают финансовую грамотность, стремятся обрести навыки предпринимательства и т.д. Функционирование математических и других научных клубов, благотворительных клубов, организация научных конкурсов, проведение исследовательской работы, совершенствование грамотности и другие виды академической деятельности осуществляются в сат-школах.

Азербайджан. В Азербайджане организация внеклассных внешкольных мероприятий осуществляется в соответствии с требованиями государственного образования и молодежной политики. В этом смысле большое влияние на образование детей и молодежи оказывают различные организации и социальные учреждения.

Внеклассные и внешкольные мероприятия, открывающие широкий спектр возможностей при их регулярной организации, представляют собой мероприятия, которые запланировано и целенаправленно проводятся внешкольными образовательными учреждениями в дополнение к учебно-воспитательной работе в школе. Эти мероприятия осуществляются на основе принципа добровольности совместно с семьей, учебными заведениями, общественными организациями, творческими объединениями, различными фондами, трудовыми коллективами, по инициативе отдельных граждан. Каждый учебный год Министерство образования Азербайджана издает инструкции по проведению необходимых внеклассных и внешкольных мероприятий в дополнение к учебной программе (Заметки к учебным планам, 2019).

Исследования ученых, психологов показали, что использование элементов исследовательской работы во внеклассной и внешкольной деятельности, работа с документальными материалами создает широкие возможности для формирования у школьников интеллектуальных и практических навыков (Ахмедов и др., 2019). Школьники, регулярно принимающие участие в подобных внеклассных и внешкольных мероприятиях, уже много лет успешно участвуют в зональных и республиканских конкурсах и олимпиадах. Создание в стране, в особенности в регионах, таких кружков, как «Логика», «Интеллектуальные игры», «Развивающие компьютерные игры», «Развлекательная информатика», «Юные программисты», «Предприниматель будущего», повысит интеллектуальный уровень

учащихся, будет способствовать совершенствованию их жизненных навыков, а также улучшить показатели качества преподавания многих предметов. Такие кружки, возглавляемые школьниками (волонтерами), были созданы на общественных началах в школах, где проводятся педагогические эксперименты. Для эффективной организации внеклассных и внешкольных мероприятий разрабатываются и реализуются проекты, охватывающие разные возрастные группы (Ахмедов и др., 2019). Школьники активно участвуют в различных тренингах, включая тренинги по онлайн-журналистике, новым медиа, фотожурналистике, гражданской журналистике, кроме того, по окончании тренингов они создают веб-сайты, где публикуют интересную информацию.

В 2019 году нами был проведен педагогический эксперимент среди 219 школьников городских, районных и сельских школ (всего пять школ) Азербайджана. Первоначально был осуществлен предварительный опрос среди школьников IV, VI, VIII, X, XI классов, выбранных в тех школах, в которых они участвовали во внеклассных мероприятиях. В ходе педаго-

гического эксперимента, во внеклассных мероприятиях, школьники пытались улучшить свои навыки в различных областях, используя обучающие компьютерные игры, ролевые игры и разрабатывая простые развивающие игры. Они занимались решением простых, сложных, интегрированных, интерактивных кроссвордов и проводили дебаты на различные темы. Они ознакомились с некоторыми техническими проблемами, возникающими во время практической работы на компьютере, способами их устранения (например, форматирование жесткого диска, установка и использование различных программ, выполнение простых ремонтных процедур и т.д.), и попытались улучшить свои практические навыки. Через два месяца после того, как мы начали педагогический эксперимент, школьники разных классов добровольно присоединились к внеклассным занятиям. Несколько месяцев спустя, с вопросом «В каком направлении вы предпочитаете работать во внеклассной деятельности?» мы провели повторный опрос среди 425 школьников. Наши результаты показаны в виде диаграммы на рисунке.

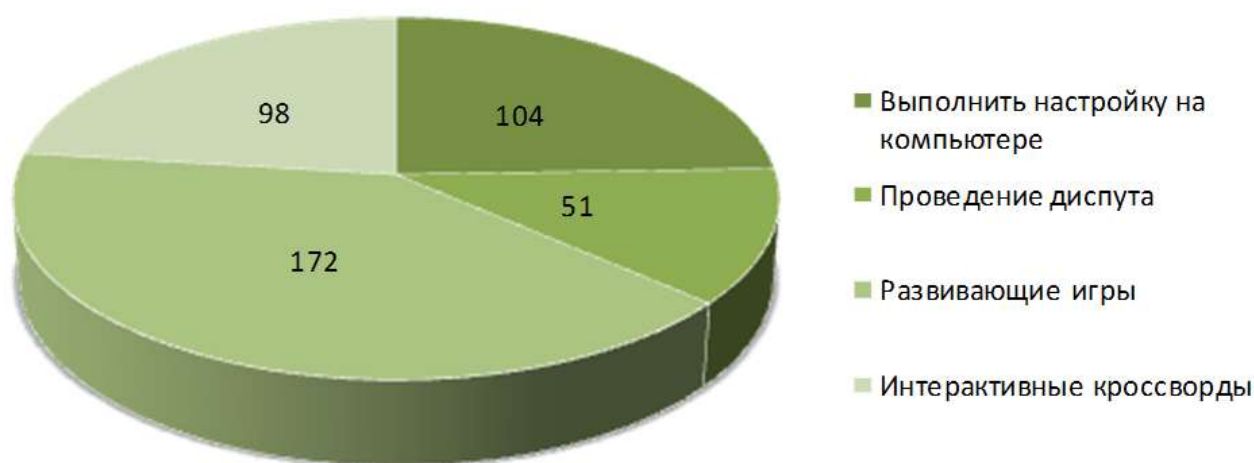


Рис. Результаты опроса среди школьников
 Fig. Results of the survey among pupils

Как видно из диаграммы, школьников больше интересовали развивающие игры и операции по компьютерной настройке. В настоящее время мы увеличили количество групп, работающих в этом направлении с учетом интересов школьников.

В общем, результаты исследования показывают, что ученики, в особенности ученики IX, X, XI классов, осваивающие на уроках информатики различные программы, а затем совершенствующие свои знания и навыки в кружках, организованных на общественных началах в школах, за определенную плату оказывают такие услуги, как обучение офисным, графическим и другим программам, форматирование компьютера, запись различных программ и т.д., а затем после окончания школы на основании этой деятельности, как правило, организуют свой бизнес.

Заключение (Conclusions). В соответствии с требованиями цифрового века основной задачей общеобразовательных школ является развитие творческого потенциала личности, воспитание креативно мыслящего, обладающего всей совокупностью духовных, нравственных и культурных качеств подрастающего поколения. В связи с этим большое значение имеет правильная организация внеклассных и внешкольных мероприятий с целью установления связи школа–учащийся–родитель–образование.

В статье рассматриваются проблемы, возникающие при организации и реализации внеклассных и внешкольных мероприятий.

Образовательные и ролевые игры, диспуты рассматриваются как средства повышения эффективности внеклассных и внешкольных мероприятий. Целенаправленное использование образовательных игр оказывает сильное влияние на интеллектуальное, эмоциональное и социальное развитие учащихся, улучшает его жизненные навыки, расширяет кругозор. Для организации обучения с использованием образовательных компьютерных игр рекомендовано создание центров ИТ-обучения с ИТ-специалистами. Благодаря ролевым играм учащийся

приобретает жизненный опыт, обогащается его внутренний мир, развиваются мыслительные способности, расширяется мировоззрение, развиваются культура речи и умение представлять информацию. Диспуты как легкая форма общения учат высказывать свое мнение и обосновывать его, приучают к ведению диалога.

В статье представлен опыт различных стран, в том числе и Азербайджана, в организации внеклассных и внешкольных мероприятий. Отмечено, что в Азербайджане внеклассные и внешкольные мероприятия организуются в соответствии с требованиями государственного образования и молодежной политики.

Проведенные теоретические и практические исследования позволяют сделать вывод, что, для эффективной организации внеклассной и внешкольной деятельности очень важно проведение следующих мероприятий:

- разработка и реализация проектов, направленных на модернизацию внеклассных и внешкольных мероприятий на основе международного опыта не только в крупных городах, но и в регионах страны;

- использование прозрачных механизмов управления и оценивания на внеклассных занятиях и в внешкольных образовательных учреждениях в регионах;

- создание новых форм внеклассных и внешкольных мероприятий (ученические лаборатории, бизнес-единицы, ученические кооперативы) и регулярное проведение школьных ярмарок с использованием информационно-коммуникационных технологий;

- привлечение учеников к организации и проведению внеклассных и внешкольных мероприятий под руководством студентов-волонтеров;

- проведение соревнований, конкурсов, олимпиад на различных уровнях, в том числе на местном, региональном и республиканском, для стимулирования внеклассных и внешкольных мероприятий.

Систематически организованные, целесообразные внеклассные и внешкольные

мероприятия, контролируемые и оцениваемые в соответствии с задачами информационного общества, будут эффективны при выполнении задач по подготовке молодого поколения, поставленных перед школой.

В связи с актуальностью данной темы теоретические и практические исследования, связанные с различными формами внеклассных и внешкольных мероприятий и с решением проблем по их организации и реализации, будут продолжены.

Список литературы

- Адыгозалова С. Роль игр в обучении, 2018. URL: www.tipii.edu.az/az/article/336-oyunlarin-talimda-rolu (на азербайджанском языке) (дата обращения: 22.06.2020).
- Азитова Г.Ш., Краснова М.Н. Особенности систем образования в Китае, Современные проблемы науки и образования. 2017. №5, URL: <https://www.science-education.ru/ru/article/view?id=26953> (дата обращения: 22.06.2020).
- Ахмедов Х.Х., Исмаилова Б.И., Хумбаталиев Р.З. Использование ИКТ в модернизации образования, Наука и образование. 2019. с. 76-82. (на азербайджанском языке).
- Егоров А.Ю. Нехимические зависимости. СПб: Речь, 2007, 190 с.
- Заметки к учебным планам, Министерство образования Азербайджанской Республики. 2019, URL: http://edu.gov.az/upload/file/emre-elave/2019/07/12_07_19-F-445-sayli-emre-elave08.pdf (на азербайджанском языке) (дата обращения: 22.06.2020).
- Кванториум, Автономная некоммерческая организация «Детский технопарк «Кванториум». 2016. URL: <http://kvantorium.ru/1/kvantorium/> (дата обращения: 22.06.2020).
- Китайская система образования, портал EDUNews, URL: <https://edunews.ru/education-abroad/sistema-obrazovaniya/v-kitae.html> (дата обращения: 22.06.2020).
- Клюева Г. Н. Направления и формы организации внеклассных мероприятий, 2016, URL: www.eduportal44.ru (дата обращения: 22.06.2020).
- Косарецкий С.Г., Фрумин И.Д. Дополнительное образование детей в России: одиночное и многогранное. М.: Издательский дом Высшей школы экономики, 2019. 277 с. URL: https://ioe.hse.ru/data/2019/04/04/-1189087562/DOD_text_print.1.pdf (дата обращения: 22.06.2020).
- Кузнецова Ю.М., Чудова Н.В. Психология жителей Интернета, Москва: Издательство ЛКИ. 2008. 224 с.
- Образцовое положение общеобразовательной школы Азербайджанской Республики, 2011. URL: http://eqanun.az/alpdata/framework/data-21/c_f_21148.htm (на азербайджанском языке) (дата обращения: 22.06.2020).
- Рожкова Е.М. Основные положения организации внеурочной деятельности // Пермский педагогический журнал. 2014. № 5. С. 21-26.
- Селиванов, В.С. Основы общей педагогики: теория и методика воспитания. Москва: Издательский центр «Академия» 2002, 336 с.
- Шкарин Д.Ю. Внеурочная деятельность и ее роль в современной школе в условиях реализации ФГОС // Электронный научно-практический журнал «Ресурсы, обзоры и новости образования». 2018. Выпуск 34, URL: http://erono.ru/art/?SECTION_ID=298&ELEMENT_ID=21106 (дата обращения: 15.09.2020).
- After School Activities, The Benefits of Participation in After School Activities, 2017, URL: <https://blog.schoolspecialty.com/benefits-participation-school-activities/> (дата обращения: 22.06.2020).
- Afterschool Alliance, URL: www.afterschoolalliance.org/aboutUs.cfm (дата обращения: 22.06.2020).
- Beans and Rice, Inc., Growing capacities, building assets, URL: www.beansandrice.org (дата обращения: 22.06.2020).
- Behtoui A. Swedish young people's after-school extra-curricular activities: attendance, opportunities and consequences // British Journal of Sociology of Education. 2019. vol. 40(3), URL: <https://doi.org/10.1080/01425692.2018.1540924> (дата обращения: 25.06.2020).
- Boys & Girls Clubs of America, URL: www.bgca.org (дата обращения: 25.06.2020).
- Chen S.-Yen & Lu L. After-school time use in Taiwan: Effects on educational achievement and well-being // Adolescence. 2009. 44 (176), pp. 891-909.
- Darling N., Caldwell L., Smith R. Participation in School-Based Extracurricular Activities and Adolescent Adjustment // Journal of Leisure Research 37(1). 2005, p. 51-76, DOI: 10.1080/00222216.2005.11950040

Devitt D. 11 Benefits of Automating Manual Processes. Sydcon, 2017, URL: <https://info.sydcon.com/blog/11-benefits-of-automating-manual-processes> (дата обращения: 23.06.2020).

Eccles J., Barber B., Stone M., Hunt J. Extracurricular Activities and Adolescent Development // Journal of Social Issues. 2003. 59 (4), pp. 865–889, doi:10.1046/j.0022-4537.2003.00095.x

Education Game-based eLearning, Institute of Progressive Education and Learning, URL: <http://institute-of-progressive-education-and-learning.org/elearning-i/elearning-educational-games/> (дата обращения: 15.09.2020).

Education, 2018, URL: <https://en.wikipedia.org/wiki/Taiwan> (дата обращения: 12.06.2020).

Educational Reform, Has Educational Reform Succeeded in Taiwan? 4500-Percent Rise in Cram Schools over Past 30 Years, URL: <https://english.cw.com.tw/article/article.action?id=2639> (дата обращения: 22.06.2020).

Extracurricular Activities, Extracurricular Activities for China's Primary and Middle School Children, URL: <https://www.chinaeducationaltours.com/guide/-article-after-school-life-primary-and-middle.htm> (дата обращения: 22.06.2020).

Extracurricular Management System, URL: <https://clipboard.app/emss> (дата обращения: 22.06.2020).

Feldman A. The Role of School-Based Extracurricular Activities in Adolescent Development: A Comprehensive Review and Future Directions // Review of Educational Research. 2005. 75 (2). pp. 159-210.

Junior achievement, URL: www.juniorachievement.org/web/ja-usa/home (дата обращения: 22.06.2020).

Mahoney J. School Extracurricular Activity Participation as a Moderator in the Development of Antisocial Patterns // Child Development. 2000. 71 (2). p. 502–516. doi:10.1111/1467-8624.00160

Park H., Zhan M. The impact of after-school childcare arrangements on the developmental outcomes of low-income children // Children and Youth Services Review. 2017. vol. 73. pp. 230–241.

Pence A.R., Dymond, S.K. Extracurricular School Clubs: A Time for Fun and Learning // Teaching Exceptional Children, – 2015, 47(5), pp. 281-288. URL: <https://doi.org/10.1177/0040059915580029> (дата обращения: 22.06.2020).

Pica-Smith C. & Poynton T. Supporting interethnic and interracial friendships among youth to reduce prejudice and racism in schools: the role of the school counselor // Professional School Counseling: 2014-2015. 2014. vol. 18. №. 1. pp. 82-89.

URL: <https://dx.doi.org/10.5330/prsc.18.1.u80765360j582510> (дата обращения: 22.06.2020).

Student performance, Chinese Taipei Student performance (PISA 2015), OECD. URL: <https://www.oecd.org/pisa/pisa-2015-results-in-focus.pdf> (дата обращения: 22.06.2020).

Yilin S. Report: Extracurricular Classes Growing in Popularity in China, – 2018, URL: <http://www.womenofchina.cn/html/survey/18073543-1.htm> (дата обращения: 22.06.2020).

References

“The Educational Reform. Has the Educational Reform Succeeded in Taiwan? 4500-Percent Rise in Cram Schools over Past 30 Years,” available at: <https://english.cw.com.tw/article/article.action?id=2639> (Accessed 25 June 2020).

Adygozalova, S. (2018), “The role of games in learning”, available at: www.tipii.edu.az/az/article/336-oyunlarin-talimda-rolu (Accessed 25 June 2020) (In Azerbaijanian).

Ahmedov, H.H., Ismajlova, B.I., Humbataliev, R.Z. (2019), “ICT use in modernization of education”, *Nauka i obrazovanie*, 76-82. (In Azerbaijanian).

Azitova, G.Sh. and Krasnova, M.N. (2017), “Features of education systems in China”, *Sovremennye problemy nauki i obrazovaniya*. 5, available at: <https://www.science-education.ru/ru/article/view?id=26953> (Accessed 25 June 2020) (In Russian)

Egorov A.Ju, (2007), *Non-chemical addiction*. SPb: Rech', 190.

Extracurricular Activities. Extracurricular Activities for China's Primary and Middle School Children, available at: <https://www.chinaeducationaltours.com/guide/article-after-school-life-primary-and-middle.htm> (Accessed 22 June 2020).

Education Game-based eLearning, Institute of Progressive Education and Learning, available at: <http://institute-of-progressive-education-and-learning.org/elearning-i/elearning-educational-games/> (Accessed 22 June 2020).

Chinese education system, EDUNews portal, available at: <https://edunews.ru/education->

abroad/sistema-obrazovaniya/v-kitae.html
(Accessed 22 June 2020) (In Russian)

Klyueva, G.N. (2016), "Directions and forms of organizing extracurricular activities", available at: www.eduportal44.ru (Accessed 25 June 2020) (In Russian)

Kosaretskiy, S.G., Frumin, I.D. (2019), *Additional education for children in Russia: single and multifaceted*, Moscow, Izdatel'skiy dom Vysshej shkoly ekonomiki, 277 p. available at: https://ioe.hse.ru/data/2019/04/04/-1189087562/DOD_text_print.1.pdf (Accessed 25 June 2020) (In Russian)

Kuznetsova, Ju.M. and Chudova, N.V. (2008), *Psikhologiya zhitel'nykh internetov* [Psychology of Internet residents], Moscow, Izdatel'stvo LKI. 224.

Rozhkova, E.M. (2014), "The main provisions of the organization of extracurricular activities", *Permskiy pedagogicheskij zhurnal*, 5, 21-26.

Selivanov, V.S. (2002), *Fundamentals of general pedagogy: theory and methods of education*, Moscow, Akademija, 336.

Shkarin, D.Ju. (2018), "Extracurricular activities and their role in the modern school in the context of implementation of FSES", *Elektronnyj nauchno-prakticheskij zhurnal «Resursy, obzory i novosti obrazovaniya»*, 34, available at: http://erono.ru/art/?SECTION_ID=298&ELEMENT_ID (Accessed 25 June 2020). (In Russian)

After School Activities (2017), "The Benefits of Participation in After School Activities", available at: <https://blog.schoolspecialty.com/benefits-participation-school-activities/> (Accessed 25 June 2020).

Afterschool Alliance, available at: www.afterschoolalliance.org/aboutUs.cfm (Accessed 22 June 2020).

Beans and Rice, Inc., Growing capacities, building assets, available at: www.beansandrice.org (Accessed 22 June 2020).

Behtoui, A. (2019), "Swedish young people's after-school extra-curricular activities: attendance, opportunities and consequences", *British Journal of Sociology of Education*, 40(3), available at: <https://doi.org/10.1080/01425692.2018.1540924> (Accessed 25 June 2020).

Boys and Girls Clubs of America, available at: www.bgca.org (Accessed 22 June 2020).

Chen, S.-Y. and Lu, L. (2009), "After-school time use in Taiwan: Effects on educational

achievement and well-being", *Adolescence*, 44(176), 891-909.

Darling N., Caldwell L. and Smith R. (2005), Participation in School-Based Extracurricular Activities and Adolescent Adjustment // *Journal of Leisure Research* 37(1), 51-76, DOI: 10.1080/00222216.2005.11950040

Devitt D. (2017), 11 Benefits of Automating Manual Processes. Sydcon, URL: <https://info.sydcon.com/blog/11-benefits-of-automating-manual-processes> (Accessed 23 June 2020).

Eccles J., Barber B., Stone M. and Hunt J. (2003), "Extracurricular Activities and Adolescent Development" // *Journal of Social Issues*. 59 (4), 865-889, doi:10.1046/j.0022-4537.2003.00095.x

Education Game-based eLearning, Institute of Progressive Education and Learning, URL: <http://institute-of-progressive-education-and-learning.org/elearning-i/elearning-educational-games/> (Accessed 15 September 2020).

Education, 2018, URL: <https://en.wikipedia.org/wiki/Taiwan> (Accessed 12 June 2020).

Educational Reform, Has Educational Reform Succeeded in Taiwan? 4500-Percent Rise in Cram Schools over Past 30 Years, URL: <https://english.cw.com.tw/article/article.action?id=2639> (Accessed 22 June 2020).

Extracurricular Activities, Extracurricular Activities for China's Primary and Middle School Children, URL: <https://www.chinaeducationaltours.com/guide/-article-after-school-life-primary-and-middle.htm> (Accessed 22 June 2020).

Extracurricular Management System, URL: <https://clipboard.app/emss> (Accessed 22 June 2020).

Feldman A. (2005), "The Role of School-Based Extracurricular Activities in Adolescent Development: A Comprehensive Review and Future Directions" // *Review of Educational Research*. 75(2). 159-210.

Junior achievement, URL: www.juniorachievement.org/web/ja-usa/home (Accessed 22 June 2020).

Mahoney, J. (2000), "School Extracurricular Activity Participation as a Moderator in the Development of Antisocial Patterns" // *Child Development*. 71 (2). 502-516. doi:10.1111/1467-8624.00160

Park, H. and Zhan, M. (2017), "The impact of after-school childcare arrangements on the de-

velopmental outcomes of low-income children” // *Children and Youth Services Review*. 73. 230–241.

Pence, A.R. and Dymond, S.K. (2015), “Extracurricular School Clubs: A Time for Fun and Learning” // *Teaching Exceptional Children*. 47(5), 281-288. URL:

<https://doi.org/10.1177/0040059915580029> (Accessed 22 June 2020).

Pica-Smith, C. and Poynton, T. (2014), Supporting interethnic and interracial friendships among youth to reduce prejudice and racism in schools: the role of the school counselor // *Professional School Counseling*: 2014-2015. 18 (1). 82-89.

URL: <https://dx.doi.org/10.5330/prsc.18.1.u80765360j582510> (Accessed 22 June 2020).

Student performance, Chinese Taipei Student performance (PISA 2015), OECD. URL:

<https://www.oecd.org/pisa/pisa-2015-results-in-focus.pdf> (Accessed 22 June 2020).

Yilin S. Report: Extracurricular Classes Growing in Popularity in China, – 2018, URL: <http://www.womenofchina.cn/html/survey/18073543-1.htm> (Accessed 22 June 2020).

Данные автора:

Бахар Исмайл кызы Исмаилова, научный сотрудник, Институт Информационных Технологий НАНА, докторант, Институт образования, ORCID: 0000-0003-1621-9819.

About the author:

Bahar I. Ismayilova, researcher at the Institute of Information Technology of ANAS, PhD Student at the Institute of Education, ORCID: 0000-0003-1621-9819.

УДК 373.1

DOI: 10.18413/2313-8971-2020-6-3-0-5

¹⁾ Позднякова Е.В.*,

¹⁾ Буяковская И.А.

²⁾ Селезнев А.С.

**Реализация технологии кейсов при обучении геометрии
средствами онлайн-сервисов**

¹⁾ Новокузнецкий институт (филиал) федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Кемеровский государственный университет», ул. Циолковского, 23, Новокузнецк, 654041, Россия
suppes@li.ru*

²⁾ Средняя общеобразовательная школа № 212 микрорайон Горский, 71, Новосибирск, 630032, Россия, Новосибирский государственный технический университет, пр-т К. Маркса, 20, Новосибирск, 630073, Россия

*Статья поступила 25 августа 2020; принята 10 сентября 2020;
опубликована 30 сентября 2020*

Аннотация. События 2020 года, связанные с пандемией коронавируса и внедрением дистанционного обучения, актуализировали проблему выбора и проектирования образовательных технологий, позволяющих организовать учебный процесс на основе компетентностного подхода в режиме онлайн. Кейс-технология является одной из современных образовательных технологий, основанных на учебно-поисковой и исследовательской деятельности учащихся, нацеленных на формирование ведущих компетенций будущего. В условиях дистанционного обучения технология кейсов может быть реализована с помощью специальных онлайн-сервисов. Целью статьи является представление модели реализации технологии кейсов средствами онлайн-сервисов и опыта ее внедрения на примере геометрии школьного курса. В результате представлена модель реализации технологии кейсов средствами онлайн-сервисов и опыт ее внедрения на примере геометрии школьного курса. Спроектированная модель детализирует деятельность учителя и ученика и конкретизирует онлайн-сервисы на каждом этапе работы с кейсом. Иллюстрация данной модели приведена на примере урока систематизации знаний по теме «Некоторые свойства прямоугольного треугольника» в курсе геометрии 7 класса. Выполнение кейса предполагает вербализацию проблемы, проведение исследования в форме эвристического диалога, построение математической модели практической ситуации, создание презентации и рефлексии. Указанные виды деятельности организуются посредством целесообразно выбранных онлайн-сервисов, спроектированных по технологии Web 2.0 (Prezi.com, Google Drive, Online Test Pad). В процессе педагогического эксперимента проводилось анкетирование обучающихся в количестве 45 человек, в результате которого была получена информация об удобстве онлайн-сервисов, о состоянии испытуемых с позиций комфортности и его причинах при использовании технологии кейсов в онлайн-сервисах. Делается вывод, что основные проблемы применения онлайн-сервисов для реализации технологии кейсов связаны с психологической неготовностью школьников к дистанционной форме обучения и недостаточным оснаще-

нием соответствующим техническим оборудованием. Интеграция технологии кейсов и онлайн-сервисов в условиях дистанционного обучения требует доработки в отдельных аспектах, но представляется весьма перспективной.

Ключевые слова: технология кейсов; онлайн-сервисы; обучение геометрии в системе основного общего образования; дистанционное обучение; урок систематизации знаний.

Информация для цитирования: Позднякова Е.В., Буяковская И.А., Селезнев А.С. Реализация технологии кейсов при обучении геометрии средствами онлайн-сервисов // Научный результат. Педагогика и психология образования. 2020. Т.6. №3. С. 57-68. DOI: 10.18413/2313-8971-2020-6-3-0-5.

¹⁾ E.V. Pozdnyakova*,

¹⁾ I.A. Buyakovskaya

²⁾ A.S. Seleznev

**Implementation of case technology when teaching geometry
by means of online services**

¹⁾ Novokuznetsk Institute, Branch of Kemerovo State University,
23 Tsiolkovsky Str., Novokuznetsk, 654041, Russia
suppes@li.ru*

²⁾ Secondary School № 212,
71 Microdistrict Gorsky, Novosibirsk, 630032, Russia,
Novosibirsk State Technical University,
20 K. Marx Ave., Novosibirsk, 630073, Russia

*Received on August 25, 2020; accepted on September 10, 2020;
published on September 30, 2020*

Abstract. The events of 2020 related to the coronavirus pandemic and the introduction of distance learning have actualized the problem of choosing and designing educational technologies that allow organizing the educational process based on a competency-based approach online. Case technology is one of the modern educational technologies based on educational, search and research activities of students, aimed at forming the leading competencies of the future. In the context of distance learning, case technology can be implemented using special online services. The article presents a model for the implementation of case technology by means of online services and the experience of its implementation using the example of the geometry of a school curriculum. The designed model details the activities of the teacher and student and concretizes online services at each stage of work with the case. An illustration of this model is given on the example of a lesson of systematization of knowledge on the topic “Some properties of a regular triangle” in the geometry course of the 7th grade. The implementation of a case involves verbalizing the problem, performing research in the form of a heuristic dialogue, building a mathematical model of a practical situation, creating a presentation and conducting reflection. These activities are organized through appropriately selected online services designed with Web 2.0 technology (Prezi.com, Google Drive, Online Test Pad). In the course of the pedagogical experiment, a survey of 45 students was carried out, as a result of which information was obtained about the convenience of online services, the state of the subjects from the standpoint of comfort and its reasons when

using case technology in online services. It is concluded that the main problems of using online services for the implementation of case technology are associated with the psychological unpreparedness of schoolchildren for distance learning and inadequate equipment with appropriate technical equipment. The integration of case technology and online services in the context of distance learning requires improvement in some aspects, but it seems very promising.

Keywords: case technology; online services; teaching geometry in the system of basic general education; distance learning; lesson in systematizing knowledge

Information for citation: Pozdnyakova E.V., Buyakovskaya I.A., Seleznev A.S. (2020), "Implementation of case technology when teaching geometry by means of online services", Research Result. Pedagogy and Psychology of Education, 6 (3), 57-68, DOI: 10.18413/2313-8971-2020-6-3-0-5.

Введение (Introduction). В современном обществе умение решать профессиональные и жизненные проблемы, эмоциональный интеллект, наличие системного и критического мышления становятся важнейшими стратегическими ресурсами, повышая социальный статус образования и предъявляя все более высокие требования к его уровню и качеству. Эти тенденции объясняют необходимость использования компетентностного подхода на различных ступенях образования и формирование ключевых компетенций учащихся, таких как: критическое мышление, креативность, коммуникабельность, кооперация, социально-эмоциональный интеллект, саморегулирование. Для достижения этой цели педагоги должны выстраивать такую образовательную систему, в которой ученик становится субъектом деятельности, что подразумевает применение активных и интерактивных методов обучения (метод проектов, дискуссии, сюжетные игры, метод кейсов и т.д.).

События 2020 года, связанные с пандемией коронавируса и внедрением дистанционного обучения, актуализировали проблему выбора и проектирования образовательных технологий, позволяющих организовать учебный процесс на основе компетентностного подхода в режиме онлайн.

Среди современных образовательных технологий, реализующих учебно-поисковую и исследовательскую деятельность учащихся, нацеленных на формирование ведущих компетенций будущего, следу-

ет выделить кейс-технологии. Изначально кейс-технологии создавались для дистанционного обучения и были основаны на использовании наборов (кейсов) текстовых, аудиовизуальных и мультимедийных учебно-методических материалов для самостоятельного изучения с возможной консультацией преподавателей-тьюторов (Штейнберг, 2008).

В настоящее время кейс-технология определяется как технология обучения, ориентированная на овладение навыками применения имеющихся знаний к конкретной ситуации, для решения проблемы, имеющей практическое значение. Таким образом, в основе кейс-технологии лежит анализ проблемной ситуации (Savery, 2006). Метод кейсов (case-study – метод конкретных ситуаций, метод ситуационного обучения) – техника обучения, использующая описание реальных ситуаций, инструмент, позволяющий применить теоретические знания к решению практических задач (Tran, Latapie, 2007; Cameron, Trudel, Titah, Leger, Blakey, 2012; Herreid, 2011), метод коллективного анализа ситуаций (Savery, 2006), инструмент онлайн обучения (Webb, Gill, Poe, 2005), форма интерактивного обучения (Hawes, 2005).

В современных методических исследованиях проблема реализации технологии кейсов при обучении математике в системе основного образования рассматривалась в разных аспектах. В работе Н.В. Дударевой и Т.А. Унеговой раскрыты характерные осо-

бенности типов кейсов в предметной области «Математика», сформулированы методические рекомендации по проектированию и реализации математических кейс-заданий разных типов (Дударева, Унегова, 2014). Ряд авторов подчеркивает важность применения технологии кейсов как средства формирования умений и навыков: метапредметных образовательных результатов (Смирнова, 2019), функционально-графической грамотности (Кириллова, Пермякова, 2019) и др. Кейс-технологии актуализируются в связи с прикладной направленностью обучения математике (Эверестова, 2018), профильной дифференциацией (Овсянникова, 2019), реализацией исследовательского подхода (Позднякова, Фомина, 2018).

В условиях дистанционного обучения технология кейсов может быть реализована с помощью специальных онлайн-сервисов. Онлайн-сервис – это программное обеспечение или система со стандартным интерфейсом, находящаяся на веб-серверах, то есть доступная через глобальную сеть Интернет по определенному URL-адресу.

В образовании онлайн-сервисы чаще всего представляют собой системы, спроектированные по технологии Web 2.0. Термин Web 2.0 впервые был введен Тимом О’Рейли. Сервисы Web 2.0 – сетевые сервисы, которые модернизируются и улучшаются благодаря сетевому взаимодействию людей, пользующихся ими; при этом чем больше пользователей – тем лучше ресурс (O’Relly, 2005). В образовании возможности технологии Web 2.0 применяются для организации такой коллективной деятельности как совместный поиск; создание и совместное использование медиа-материалов (фотографий, видеоматериалов и т.д.); совместное создание и редактирование гипертекстов; совместное редактирование и использование в сети текстовых документов, электронных таблиц, презентаций и других документов; совместное редактирование и использование карт и схем (Caliskan, Guney, Sakhiyeva, Vasbieva, Zaitseva, 2019). Таким образом, технологии Web 2.0 имеют очень

важное значение для повышения эффективности образовательного процесса.

Анализ методической литературы, теоретических и прикладных исследований позволяет сделать вывод, что проблема реализации технологии кейсов при обучении математике в основной школе с применением онлайн-сервисов изучена недостаточно.

Цель статьи: разработка модели реализации технологии кейсов средствами онлайн-сервисов и представление опыта ее внедрения на примере геометрии школьного курса.

Методология и методы (Methodology and methods): моделирование, апробация и внедрение, анализ продуктов деятельности, анкетирование, методы математической обработки данных. В анкетировании приняли участие ученики 7-х классов в количестве 45 человек.

Основная часть (Main Part). Применение технологии кейсов невозможно без наличия конкретной ситуации, выступающей предметом обсуждения. Ситуация, лежащая в основе кейса, должна быть реальной (или, как минимум, реалистичной) и актуальной с точки зрения интересов и потребностей обучающихся. Выделяют следующие этапы работы с кейсом: этап введения в кейс, анализ ситуации (работа в малых группах), этап презентации решений по кейсам, этап подведения итогов (рефлексия).

Рассмотрим организацию работы на каждом этапе с применением онлайн-сервисов.

На первом этапе происходит введение в кейс. Педагог формулирует задание и основные вопросы, учащиеся осознают и вербализируют проблему. Такую деятельность можно организовать с помощью сервиса prezzi.com.

Prezzi.com — это сервис, позволяющий создавать, редактировать и делиться своими презентациями. В отличие от MS Powerpoint, у данного сервиса вместо слайдов есть специальные поля, на которых и располагается вся информация (данные, снимки, видео, диаграммы), что позволяет в дальнейшем распределить ее в нужном по-

рядке для удобства аудитории. Все элементы доступны для приближения, поворотов и прочих эффектов. Работа с презентацией происходит в режиме онлайн, что обеспечивает ученикам возможность наблюдать за полями со своих устройств и задавать вопросы педагогу с целью уточнения.

Перед вторым этапом необходимо поделить обучающихся на группы. Наиболее оптимально объединение детей в группы по 4-5 человек. В процессе совместной коллективной работы происходит взаимообучение учеников, овладение умением выдвигать гипотезы, рассуждать, аргументировать, делать обоснованные умозаключения.

Далее следует этап анализа ситуации и групповая работа учащихся, для организации которой можно применить онлайн-сервис Google Drive. Этот сервис позволяет создавать документы, просматривать и совместно редактировать файлы без их копирования и пересылки. Для удобства учитель может создать документы для каждой группы и предоставить доступ к ним всем участникам (с помощью ссылки или по адресам электронной почты). Учащиеся работают

над заданием, наполняя документы содержанием. Когда работа закончена, предоставляется доступ учителю. Учитель как координатор задания создает в помощь учащимся памятки, критерии оценивания и др.

Следующий этап – этап презентации решений по кейсам. Презентация, или представление результатов анализа кейса и его составляющих, выступает очень важным аспектом кейс-метода. Для представления результата учащиеся могут воспользоваться Google презентацией, которая находится в Google Drive. Учащиеся также могут подготовить свой ответ в виде выводов (текст, графики, таблицы).

После всех выступлений работа с кейсами заканчивается подведением итогов и рефлексией. На данном этапе педагог обосновывает свою версию решения проблемы, проводит рефлексию проделанной работы с помощью опроса. Для проведения опросов целесообразно использование сервиса Online Test Pad.

Таким образом, проектируется модель реализации технологии кейсов с применением онлайн-сервисов (табл. 1).

Таблица 1

Модель реализации технологии кейсов с применением онлайн-сервисов

Table 1

Model of implementation of case technology using online services

Этап работы с кейсом	Онлайн сервисы	Деятельность учителя	Деятельность ученика
введение в кейс	Prezi.com	- постановка задания и основных вопросов; - уточнение формулировки проблемы; - формирование микрогрупп учащихся	– ответы на вопросы учителя; – формулирование уточняющих вопросов; – формулирование (вербализация) проблемы; – определение функций участников в микрогруппах
анализ ситуации (работа в малых группах)	Google Drive	– создание документов (файлов) для каждой группы и предоставление доступа к ним с помощью ссылки или по адресам электронной	– совместная работа в микрогруппах, заполнение документов содержанием; – предоставление заполненных документов учителю для проверки и координации

Этап работы с кейсом	Онлайн сервисы	Деятельность учителя	Деятельность ученика
		почты; – наблюдение за работой в микрогруппах и ее координация	
презентация решений по кейсам	Google Drive	– организация работы по презентациям решений кейса в микрогруппах; – формулирование уточняющих вопросов	– подготовка и представление презентации решений по кейсам в микрогруппах; – подготовка ответа в виде текста, графика, таблицы (при необходимости)
подведение итогов (рефлексия).	Online Test Pad	– представление своей версии решения проблемы (при необходимости); – рефлексия проделанной работы с помощью опроса	– ознакомление с версией решения проблемы, предлагаемой учителем; формулирование уточняющих вопросы; – ответы на вопросы учителя, рефлексия проделанной работы

Научные результаты и дискуссия (Research Results and Discussion). В качестве примера рассмотрим урок систематизации знаний по теме «Некоторые свойства прямоугольного треугольника» (7 класс). Работа с кейсом начинается с показа условия задачи и ее иллюстрации в онлайн-сервисе prezі.com. Затем предлагается отве-

тить на вопросы, которые способствуют определению проблемы кейса (рис. 1).

Далее учитель делит обучающихся на группы по 5 человек. Каждой группе он предоставляет ссылку на документ в Google таблицы, в котором уже находятся памятки и подсказки (рис. 2).

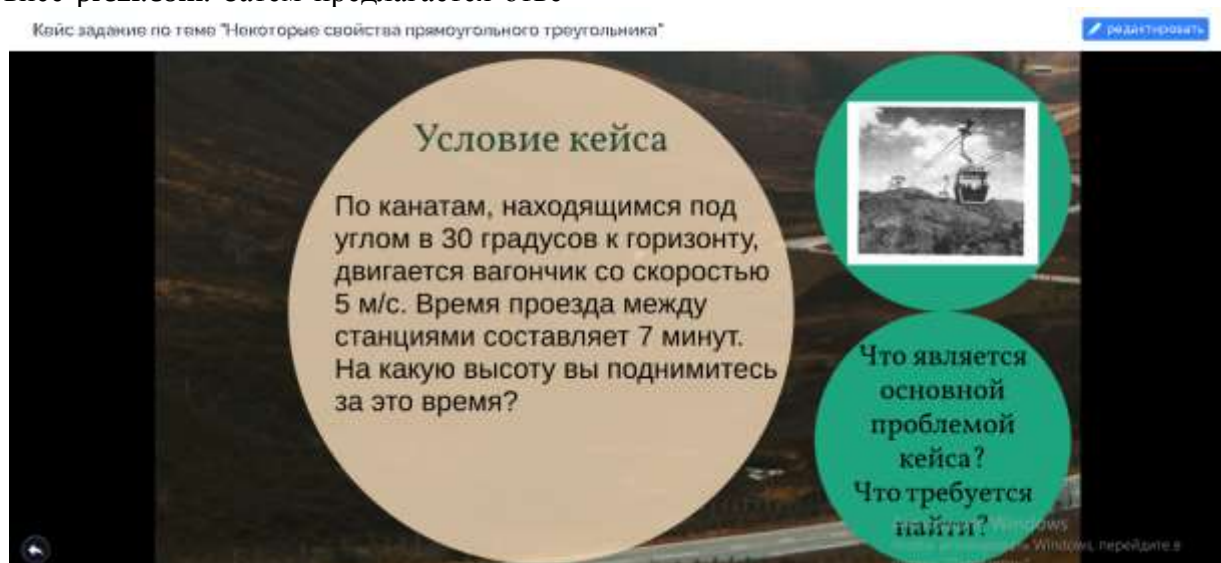


Рис. 1. Пример введения в кейс с использованием Prezi.com

Fig. 1. Case study example using Prezi.com

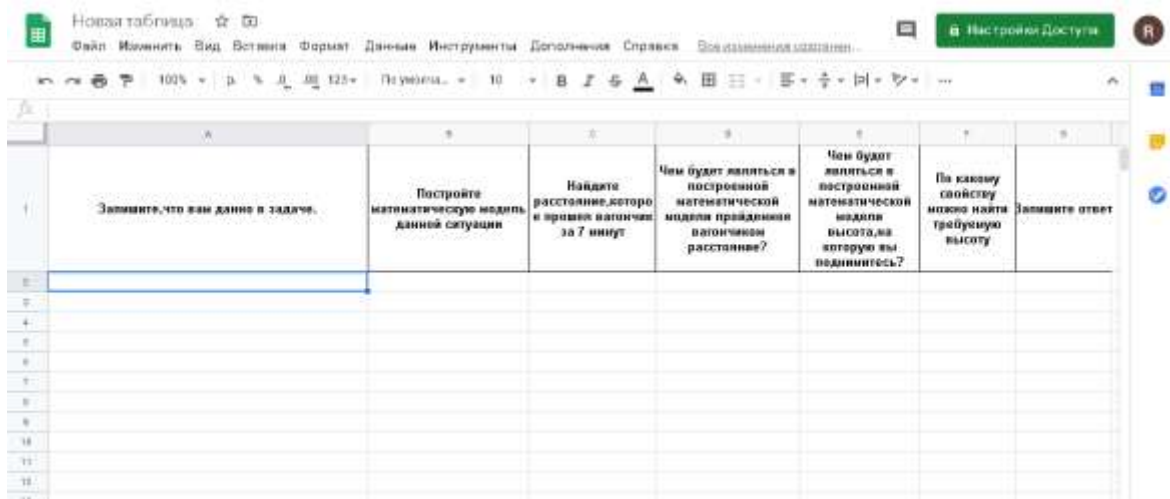


Рис. 2. Пример работы обучающихся с кейсом в сервисе Google таблицы
 Fig. 2. An example of how students work with a case in the Google Sheets service

Благодаря тому, что Google таблицы позволяют совместно редактировать документ и вводить данные, каждый участник своей группы может принимать участие при решении задачи. Основываясь на заданных условиях, на замечаниях, которые учитель создал в документе, учащиеся заполняют таблицу. Для представления решения кейса ученикам предлагается разработать презентацию в онлайн сервисе Google презентации, в которой на каждом слайде размещается столбец из электронной таблицы с

обоснованным ответом. После выполнения всех заданий, педагог отменяет возможность редактировать документ, для того чтобы во время защиты учащиеся не смогли подкорректировать свои ответы.

На следующем этапе представители групп подробно рассказывают о своем решении, используя презентацию и обосновывая свою точку зрения (рис. 3).

На четвертом этапе учитель показывает свое решение и предлагает сравнить его с решениями всех групп (рис. 4).

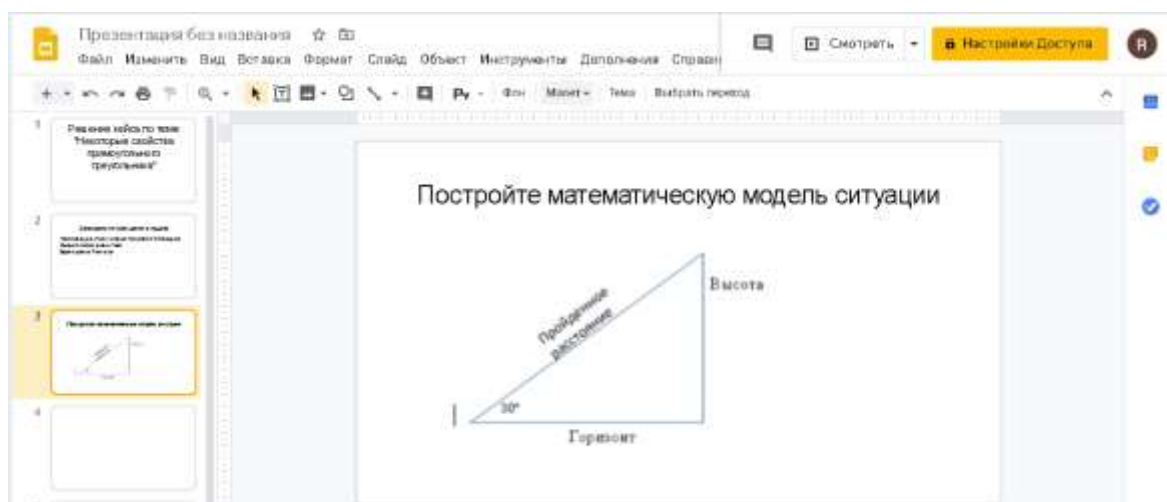


Рис. 3. Пример использования Google презентаций для защиты решения кейса
 Fig. 3. An example of using Google Slides to protect a case solution

	А	В	С	Д	Е	Ж	З
1	Запишите, что вам дано в задаче.	Постройте математическую модель данной ситуации	Найдите расстояние, которое проехал вагончик за 7 минут	Чем будет являться в построенной математической модели пройденное вагончиком расстояние?	Чем будет являться в построенной математической модели высота, на которую вы поднимитесь?	По какому свойству можно найти требуемую высоту	Посчитайте и запишите ответ
2	Угол между канатами и горизонтом равен 30 градусам		За 7 минут или 420 секунд вагончик проедет 2100 метров	Гипотенузой	Катетом лежащим против угла 30 градусов	Катет лежащий против угла в 30 градусов равен половине гипотенузы	1050
3	Скорость вагона равная 5м/с						
4	Время равно 7 минутам						
5							
6							
7							
8							
9							
10							

Рис. 4. Пример решения учителя в сервисе Google таблицы
Fig. 4. An example of a teacher's solution in the Google Sheets service

Оценив выполненные работы обучающихся, учитель выставляет баллы и обосновывает свое решение. В конце урока, для

подведения итогов и рефлексии учитель предлагает пройти опрос, созданный в онлайн сервисе Online Test Pad (рис. 5).

Рис. 5. Пример опроса в сервисе Online Test Pad
Fig. 5. An example of a survey in the Online Test Pad service

Оценка эффективности учебного процесса является важным направлением в системе дистанционного обучения и возможна при проведении постоянного мониторинга. Для преподавателей важно получить следующую информацию:

– Удобно ли обучающимся работать с учебным материалом?

- Достаточно ли времени, отведенного на выполнение заданий?
- Насколько эффективна выбранная методика, технология обучения?
- Какие компетенции формируются у обучающихся?
- Соответствуют ли задания необходимому уровню сложности?

Проводимая формативная оценка позволяет выявить недостатки в организации учебного процесса, проводить корректирующие мероприятия, адаптировать содержание заданий под потребности обучаемых в условиях дистанционного обучения в онлайн режиме.

В процессе апробации технологии кейсов с применением онлайн сервисов для оценки ее эффективности ученикам 7 класса была предложена анкета. В анкетировании приняли участие 45 человек. Результаты анкетирования представлены в табл. 2 и на рис. 6.

Таблица 2

Результаты анкетирования по оценке эффективности технологии кейсов с применением онлайн-сервисов

Table 2

Results of the questionnaire on assessing the effectiveness of case technology using online services

Номер, содержание вопроса	Вариант ответа	Кол-во человек / процент
1. Оцените свои впечатления от выполнения кейс-задания с помощью онлайн сервисов (в дистанционном режиме с помощью Internet).	а) Все очень понравилось. Выполнять задания дистанционно легче.	8 / 18%
	б) Понравилось. Но возникли сложности.	11 / 24%
	в) При выполнении задания возникало много вопросов	15 / 33%
	г) Не понравилось. Лучше выполнять задание обычным способом.	7 / 16%
	д) Затрудняюсь ответить	4 / 9%
2. Какой онлайн сервис оказался наиболее удобным в работе?	а) Prezi.com	6 / 13%
	б) Google Drive	4 / 9%
	в) OnlineTestPad	18 / 40%
	г) Все сервисы одинаково удобны	10 / 22%
	д) Работать в онлайн сервисах не понравилось	7 / 16%
3.1. При выполнении задания мне было некомфортно, потому что...	а) Не хватало времени на выполнение задания	0 / 0%
	б) Не было привычной обстановки (класс, "живое" общение)	11 / 100%
	в) Не был уверен в правильности своего решения	2 / 18%
	г) Использовать онлайн сервисы в мобильном приложении было неудобно	8 / 73%
	д) Другое	0 / 0%
3.2. При выполнении задания мне было комфортно, потому что...	а) Я работал спокойно, не отвлекаясь, в удобном темпе	30 / 88%
	б) Было интересно, я мог легко общаться со своей группой	22 / 65%
	в) Было много возможностей для творчества, поиска, гипотез	32 / 94%
	г) Я мог получить быстрый доступ к необходимой информации	34 / 100%
	д) Другое	0 / 0%

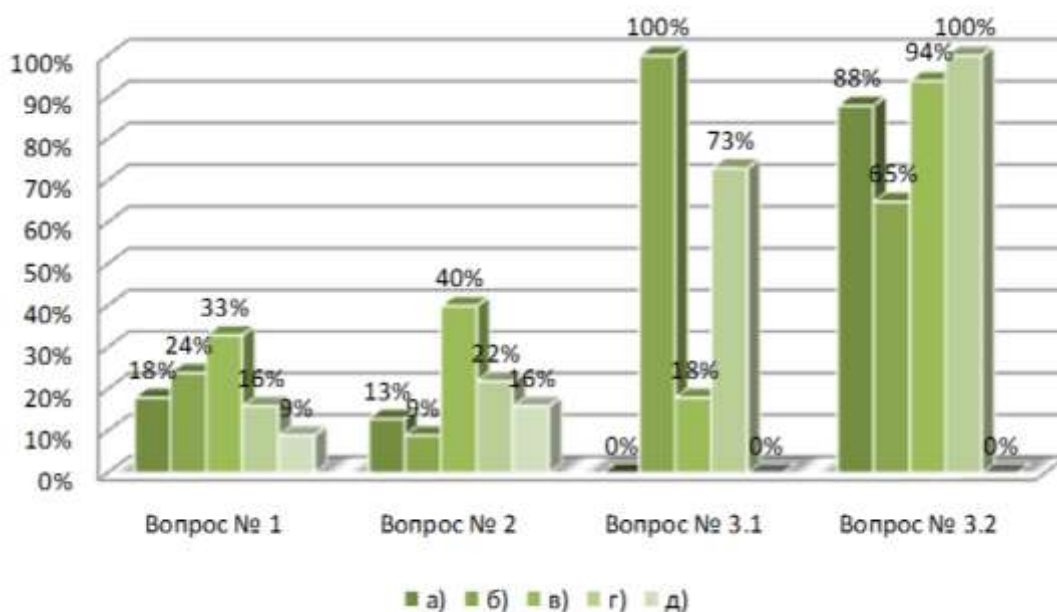


Рис. 6 Результаты анкетирования по оценке эффективности технологии кейсов с применением онлайн-сервисов при обучении геометрии

Fig. 6 Results of the survey on assessing the effectiveness of case technology using online services in teaching geometry

Таким образом, 18 % учащихся высказали предпочтение по выполнению кейс-заданий с применением онлайн сервисов, 16% респондентов высказались против применения онлайн сервисов и дистанционной формы обучения. Среди онлайн сервисов наиболее простым для семиклассников оказался Online Test Pad (40%), в тоже время 22 % опрошенных отметили, что все сервисы одинаково удобны. Из всех опрошенных 11 человек (24%) отметили чувство дискомфорта из-за отсутствия привычной обстановки (100%), неудобства использования онлайн сервисов в мобильном приложении (73%), отсутствия уверенности в правильности своего решения (18%). 34 человека (76% из числа всех респондентов) сказали, что при выполнении задания им было комфортно так как имела возможность быстрого доступа к необходимой информации (100%), спокойно работать в удобном темпе (88%), легко общаться со своей группой (65%), работать творчески, высказывать гипотезы (94%). Заметим, что вопросы под номерами 1 и 2 предполагали выбор только одного варианта ответа. Вопрос номер 3

предполагал выбор одного из двух утверждений (3.1 или 3.2) и несколько причин обоснования выбранного утверждения.

Заключение (Conclusions). Как показали результаты исследования, спроектированная модель реализации технологии кейсов детализирует деятельность учителя и ученика и конкретизирует онлайн-сервисы на каждом этапе работы с кейсом. Модель была апробирована в курсе геометрии 7 класса. Выполнение кейс-задания предполагало формулирование и вербализацию проблемы, проведение исследования в форме эвристического диалога, построение математической модели практической ситуации, создание презентации и рефлексия. Указанные виды деятельности были организованы посредством целесообразно выбранных онлайн-сервисов, спроектированных по технологии Web 2.0 (Prezi.com, Google Drive, Online Test Pad). В процессе педагогического эксперимента проводилось анкетирование обучающихся в количестве 45 человек, в результате которого была получена информация об удобстве онлайн-сервисов, о состоянии испытуемых с пози-

ций комфортности и его причинах при использовании технологии кейсов в онлайн-сервисах. Было выявлено, что основные проблемы применения онлайн-сервисов для реализации технологии кейсов связаны с психологической неготовностью школьников к дистанционной форме обучения и недостаточным оснащением соответствующим техническим оборудованием. Интеграция технологии кейсов и онлайн сервисов в условиях дистанционного обучения требует доработки в отдельных аспектах, но представляется весьма перспективной.

Список литературы

Дударева Н.В., Унегова Т.А. Методические аспекты использования метода “case-study” при обучении математике в средней школе // Педагогическое образование в России. 2014. №8. С. 242-246.

Кириллова О.А., Пермякова М.Ю. Кейс-технология как средство развития функционально-графической грамотности учащихся // Мир науки, культуры, образования. 2019. № 1(74). С.247-248.

Овсянникова Т.Л. Использование кейс-технологии на уроках математики в профильном социально-экономическом классе // Мир педагогики и психологии. 2019. № 9(38).URL: <https://scipress.ru/pedagogy/articles/ispolzovanie-kejs-tekhnologii-na-urokakh-matematiki-v-profilnom-sotsialno-ekonomicheskom-klasse.html> (дата обращения: 23.08.2020).

Позднякова Е.В., Фомина А.В. Развитие исследовательских умений задачами реальной математики в элективном курсе предпрофильной подготовки учащихся // Профильная школа. 2018. Т.6. № 3. С.38-42.

Смирнова Е.С. Использование кейс-технологии на уроках математики и информатики с целью формирования метапредметных образовательных результатов обучающихся // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2019. Т.25. № 2. С. 152-157.

Штейнберг В.Э. Сетевые кейс-технологии инновационного взаимодействия Министерства образования РБ и университета // Педагогический журнал Башкортостана. 2008. № 4 (17). С. 76-80.

Эверстова В.Н., Эверстова Т.П. Кейс-технология как средство реализации прикладной направленности обучения математике учащихся

5 – 6 классов // Современные наукоемкие технологии. 2018. № 6. С. 266-270.

Caliskan S., Guney Z., Sakchieva R. G., Vasbieva D. G., Zaitseva N.A. Teachers' Views on the Availability of Web 2.0 Tools in Education // International journal of emerging technologies in learning. 2019. Vol. 14. № 22. P. 70 – 81.

Cameron A., Trudel M., Titah R., Leger P., Blakey P. The live teaching case: a new IS method and its application // Journal of Information Technology Education. 2012. Vol. 11. P. 27-42.

Herreid C. Case study teaching // New Directions for Teaching and Learning. 2011. Vol. 2011, № 128. P. 31-40.

Hawes J. Teaching is not telling: the case method as a form of interactive learning // Journal for Advancement of Marketing Education. 2005. Vol. 6, Summer. P. 47-54.

O'Reilly T. What Is Web 2.0, 2007. URL: <http://www.oreilly.com/pub/a/web2/archive/what-is-web-20.html>(датаобращения: 23.08.2020).

Savery J. R. Overview of problem-based learning: Definitions and distinctions //Interdisciplinary journal of problem learning. 2006. Vol. 1. P. 9-20.

Tran V. N., Latapie H.M. Developing virtual team problem-solving and learning capability using the case method // The Business Review, Cambridge. 2007. Vol. 8. Iss. 1. P. 27-34.

Webb H. W., Gill G., Poe G. Teaching with the case method online: pure versus hybrid approaches // Decision Sciences Journal of Innovative Education. 2005. Vol. 3. Iss. 2. P. 223-250.

References

Dudareva N.V. and Unegova T.A. (2014), “Methodological aspects of using the “case-study” method in teaching mathematics in secondary school”, *Pedagogical education in Russia*, 8, 242-246.

Kirillova, O.A. and Permyakova, M.Yu. (2019), “Case technology as a means of developing functional and graphic literacy of students”, *The world of science, culture, education*, 1(74), 247-248.

Ovsyannikova, T.L. (2019), “Use of case technology in mathematics lessons in a specialized socio-economic class”, *The world of pedagogy and psychology*, 9 (38), available at: <https://scipress.ru/pedagogy/articles/ispolzovanie-kejs-tekhnologii-na-urokakh-matematiki-v-profilnom-sotsialno-ekonomicheskom-klasse.html> (Accessed 23 August 2020).

Pozdnyakova, E.V. and Fomina, A.V. (2018), "Development of research skills through the problems of real mathematics in an elective course of pre-profile training of students", *Profile school*, 6 (3), 38-42.

Smirnova, E.S. (2019), "Use of case technology in mathematics and computer science lessons in order to form meta-subject educational results of students", *Bulletin of the Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics*, 25 (2), 152-157.

Steinberg, V.E. (2008), "Network case technologies of innovative interaction of the Ministry of Education of Bashkortostan and the university", *Bashkortostan Pedagogical Journal*, 4 (17), 76-80.

Everstova, V.N. and Everstova, T.P. (2018), "Case technology as a means of implementing the applied orientation of teaching mathematics to students in grades 5-6", *Modern high technologies*, 6, 266-270.

Caliskan, S., Guney, Z., Sakhieva, R.G., Vashieva, D. G. and Zaitseva N.A. (2019), "Teachers' Views on the Availability of Web 2.0 Tools in Education", *International journal of emerging technologies in learning*, 14 (22), 70-81.

Cameron, A., Trudel, M., Titah, R., Leger, P. and Blakey, P. (2012), "The live teaching case: a new IS method and its application", *Journal of Information Technology Education*, 11, 27-42.

Herreid, C. (2011), "Case study teaching", *New Directions for Teaching and Learning*, 128, 31-40.

Hawes, J. (2005), "Teaching is not telling: the case method as a form of interactive learning", *Journal for Advancement of Marketing Education*, 6, Summer, 47-54.

O'Reilly, T. (2007), "What Is Web 2.0", available at: <http://www.oreilly.com/pub/a/web2/archive/what-is-web-20.html> (Accessed 23 august 2020).

Savery, J.R. (2006), "Overview of problem-based learning: Definitions and distinctions", *Interdisciplinary journal of problem learning*, 1, 9-20.

Tran, V.N. and Latapie H.M. (2007), "Developing virtual team problem-solving and learning capability using the case method", *The Business Review, Cambridge*, 8 (1), 27-34.

Webb, H. W., Gill, G. and Poe, G. (2005), "Teaching with the case method online: pure versus hybrid approaches", *Decision Sciences Journal of Innovative Education*, 3 (2), 223-250.

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

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

Данные авторов:

Позднякова Елена Валерьевна, кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры математики, физики и математического моделирования, Новокузнецкий институт (филиал) Кемеровского государственного университета. ORCID: 0000-0003-0356-3610.

Буюковская Ирина Александровна, кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры информатики и общетехнических дисциплин, Новокузнецкий институт (филиал) Кемеровского государственного университета.

Селезнев Андрей Сергеевич, учитель математики, «Средняя общеобразовательная школа № 212 города Новосибирска», магистрант, Новосибирский государственный технический университет.

About the authors:

Elena V. Pozdnyakova, Candidate of Pedagogical Sciences; Associate Professor, Associate Professor at the Department of Mathematics, Physics and Mathematical Modeling, Novokuznetsk Institute, Branch of Kemerovo State University. ORCID: 0000-0003-0356-3610.

Irina A. Buyakovskaya, Candidate of Pedagogical Sciences; Associate Professor, Associate Professor at the Department of Informatics and General Technical Disciplines, Novokuznetsk Institute, Branch of Kemerovo State University.

Andrey S. Seleznev, Teacher of Mathematics, Secondary School № 212, Novosibirsk, Master's Degree Student, Novosibirsk State Technical University.

УДК 372.881.1

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

S.E. Grigorenko*,
I.V. Sagalaeva,
N.V. Fisunova

Using video in the process of teaching a foreign language
at a university

Belgorod National Research University,
85 Pobedy Str., Belgorod, 308015, Russia,
SGrigorenko@bsu.edu.ru*

*Received on June 16, 2020; accepted on September 10, 2020;
published on September 30, 2020*

Abstract. The article is devoted to the up-to-date topic of using video materials. The authors consider it as one of the most effective means of developing foreign language communicative skills of students, which is a priority in teaching foreign languages to students of non-linguistic specialties at the university, and is dictated by the requirements of the Federal State Educational Standard (FSES). The purpose of the article is to analyze the literature on the feasibility of using video clips at foreign language classes, as well as to demonstrate the capabilities of video, which allow you to use it as the most effective tool in the context of a modern approach to teaching foreign languages at a University. The article describes the advantages of using video at classes, which makes it possible to use both verbal and non-verbal channels of perception of information and creates the atmosphere of real communication. The use of video materials is considered in the article not only as a source of lexical, country-specific, socio-cultural, professionally-oriented information, but also as an important way to form complex communication skills. It is not only interesting and attractive for students, but also very popular among teachers as a technique that helps to optimize the process of mastering language material and increase motivation to learn a foreign language. The article describes the need to use authentic video in teaching as a way to simulate the language environment in the classroom. The authors classify video materials by type, and it can greatly facilitate the teacher's choice of video material adequate to the topic, level of training, and interests of students. Considerable attention is paid to the analysis and systematization of requirements for video materials, the use of which in the work of a teacher contributes to a competent and appropriate methodological organization of the educational process. The article analyzes approaches to the classification of stages of working with video fragments and offers its own universal classification. It enables to use a variety of modes of operation and develop a system of exercises aimed at developing the communicative competence of students.

Keywords: communicative competence; use of video materials; system of exercises; communication; viewing modes; stages of work.

Information for citation: Grigorenko S.E., Sagalaeva I.V., Fisunova N.V. (2020), "Using video in the process of teaching a foreign language at a university", Research Result. Pedagogy and Psychology of Education, 6 (3), 69-77, DOI: 10.18413/2313-8971-2020-6-3-0-6.

Григоренко С.Е.*,
Сагалаева И.В.,
Фисунова Н.В.

**Использование видео в процессе обучения иностранному языку
в вузе**

Белгородский государственный национальный исследовательский университет,
Россия, 308015, г. Белгород, ул. Победы, 85, SGrigorenko@bsu.edu.ru*

*Статья поступила 16 июня 2020; принята 10 сентября 2020;
опубликована 30 сентября 2020*

Аннотация. Использование видеоматериалов рассматривается в настоящее время как одно из наиболее эффективных средств формирования иноязычной коммуникативной компетенции студентов и является приоритетным в обучении иностранным языкам студентов неязыковых специальностей в вузе, что продиктовано требованиями Федерального государственного образовательного стандарта (ФГОС). Целью статьи является анализ литературы, касающейся вопросов целесообразности использования видеофрагментов на занятиях по иностранному языку, а также демонстрация возможностей видео, которые позволяют применять его как наиболее эффективное средство в контексте современного подхода к обучению иностранным языкам в вузе. В статье описываются преимущества применения видео на занятиях, дающие возможность использования как вербального, так и невербального канала восприятия информации, подлежащей усвоению, и создающий атмосферу реального общения. Использование видеоматериалов в статье рассматривается не только как источник лексической, страноведческой, социокультурной, профессионально-ориентированной информации, но и как важный способ формирования комплексных коммуникативных навыков, который является не только интересным и привлекательным для студентов, но также очень востребованным среди преподавателей как прием, способствующий оптимизации процесса усвоения языкового материала и повышения мотивации к изучению иностранного языка. В статье описана необходимость использования аутентичного видео при обучении как способа имитации языковой среды на занятиях. Авторы классифицировали видеоматериалы по видам, что значительно может облегчить преподавателю выбор видеоматериала, адекватного теме, уровню подготовки, интересам обучающихся. Значительное внимание в работе уделено анализу и систематизации требований к видеоматериалам, применение которых в работе преподавателем способствует грамотной и целесообразной методической организации образовательного процесса. В статье проанализированы подходы к классификации этапов работы с видеофрагментами и предложена универсальная классификация, дающая возможность использования разнообразных режимов работы и разработки системы упражнений, направленных на формирование коммуникативной компетенции студентов.

Ключевые слова: коммуникативная компетенция; использование видеоматериалов; система упражнений; коммуникация; режимы просмотра; этапы работы.

Информация для цитирования: Григоренко С.Е., Сагалаева И.В., Фисунова Н.В. Использование видео в процессе обучения иностранному языку в вузе // Научный результат. Педагогика и психология образования. 2020. Т.6. №3. С. 69-77. DOI: 10.18413/2313-8971-2020-6-3-0-6.

Introduction. Modern society makes high demands of graduates of higher education, and the socio-economic conditions in which we live today require the implementation of an educational policy focused on training highly qualified specialists who possess communicative competence, i.e. the ability and willingness to carry out foreign-language interpersonal and intercultural communication with native speakers. The acquisition of communicative competence outside the language environment is a common phenomenon in the learning environment, but modern technical means allow teachers of foreign languages to use audiovisual tools, which are now widely represented by authentic video fragments. "Watching various movies in foreign languages is one of the best ways to fill up your vocabulary with modern colloquial expressions of any foreign language. An experienced teacher probably has an extensive store of movies in a foreign language" (Grigorenko, Sagalaeva, Fisunova, 2018), the use of which contributes to the optimization of teaching foreign languages at the university, i.e. "is aimed at the complex development of communicative, cognitive, informational, socio-cultural, professional and general cultural competence of students" (Masalova, 2015), and is a priority of higher education, which in turn shows the relevance of the topic of our article.

Main Part. The goal of the work is to study the greatest effectiveness in the use of audiovisual tools in teaching a foreign language and justify updated approaches and techniques for their application, based on modern requirements for the educational process. In this regard, there is a contradiction associated with the fact that the academic hours allocated to study a foreign language at a University are limited and the requirements for the quality of foreign language proficiency of graduates are imposed. Thus, the problem that has arisen is the need to research ways to optimize the learning process, using modern technical tools and modern methods of using video in foreign language lessons, which make it possible to teach educational material in a more intensive and effective mode.

The novelty of the work lies in the fact that the article offers techniques for working with video materials in modern educational system.

The subject of our research is the use of video materials as one of the most effective means of teaching a foreign language.

The object of the work was video materials and tools that can be used in foreign language lessons.

The purpose of the article is to analyze advantages of this training tool, summarize and show the possibility of using video materials as the most effective tool used at foreign language classes in modern higher education and aimed at forming the communicative competence of students of foreign language specialties.

This purpose is achieved through the following tasks:

1. To analyze the methodological literature on the problem;
2. To classify videos according to their types;
3. To formulate requirements for video materials necessary for the compliance and increase the efficiency of learning foreign language material;
4. To identify and classify the stages of working with video material;
5. To identify the feasibility of using different operating modes;
6. To analyze the feasibility of using different types of exercises at all stages of working with video material.

Research methodology and methods. Study and analysis of methodological literature, synthesis, generalization of opinions and reviews of colleagues and students studying foreign languages, systematization and evaluation of the information received, analysis of video materials used in the course of classes in the disciplines "Foreign language", "Foreign language (professional)".

The article is based on modern scientific research made by such authors as T.P. Leontyeva, E.A. Lobanov, E.N. Solovova, G.A. Gunasheva, Yu.A. Komarova, D. Wehage et al. as well as electronic-methodical complexes of studied disciplines.

The results of the study and their discussion. In the narrow sense, the word “communication” is considered as a process that results in the exchange of information expressed in the form of speech communication, as well as using other information exchange systems that complement speech communication (intonation, posture, gestures, facial expressions, music (voice), colors, smells, etc.). In this case, the ratio of verbal and non-verbal components is as follows: speech is (in different sources) from 7% to 10 %, all other information is perceived by the interlocutor through the extra linguistic component of communication, i.e., an audio-visual channel is used in the process of communication.

“According to UNESCO data, people remember 12% of what they hear and 25% of what they see, and up to 65% of the information is assimilated in audiovisual perception” (Pulawska, 2016). The use of video for educational purposes” corresponds to human physiology; high-quality video allows you to leave in the memory of the student (2 weeks

after viewing) at least half of all information, while for a text source, this figure is only 10%. (It is clear that real work or even its imitation provides the best result – 90%, but it is not always possible to organize it in the training process)” (“Educational video and quality of education at the University”, available at: <https://eto.kai.ru/files/2015/08/Video.pdf>). Allan M. notes the advantages of video over audio material, as the image helps students to perceive foreign language and understand more details (Allan, 1991).

The diagram “Training Pyramid” below shows a graphic diagram of material acquisition created on the basis of the “Dale Cone” and has received wide recognition among teachers who are interested in optimizing the process of learning educational information. It demonstrates that the degree of learning is much higher when “active learning” is used (i.e., involving participants in the educational process in various types of active cognitive activity), and this allows us to hope for higher results” (Boltovnin, 2018).



Fig. 1 Training pyramid

The use of various modern resources and technical means of training is now a very popular and necessary technique in the process of forming foreign language communication skills and is one of the means of optimizing the educational process, allowing students to receive information to be acquired in an interesting way, which contributes to the efficiency of the learning process.

It is important to note that the use of video in the process of teaching foreign languages is appropriate and effective at all stages of training, because it creates an artificial foreign language environment, but at an advanced stage this tool works most effectively, because the students have a richer vocabulary.

To realize the full potential of using video materials at a foreign language class, we

consider it appropriate and optimal to use the following sequence of work.

The most important and methodically necessary step is the preliminary preparation of the teacher for the demonstration of video material, and it involves serious initial preparations.

Pre-preparation requires repeated watching of the selected video fragment. Choosing an

appropriate video material is the most important and responsible element in the process of preparing for the use of this training tool.

Analysis of the literature, as well as the experience of colleagues who actively use videos at foreign language classes, allowed us to classify video materials by the following types (see table):

Table

Types of video materials

Art video	Documentary video	Training video
feature film	documentary film	video courses
cartoons	news	instructions
music video	interview	video lesson
art videos	talk shows	training program
the film extracts	commercial	
	popular science video	

Under conditions of the lack of academic hours it is very important for watching video to be not an idle pastime or another source of information, but productive and efficient, and methodically competent organization of the work of the teacher should turn the interest of students watching the film into an educational activity that involves the elaboration of didactic material, aimed at solving educational problems. When planning a lesson using video material, you should determine whether the selected video material will 1) match the topic of the lesson, specific goals and tasks to be solved during this lesson, 2) integrate it into the structure of the lesson, i.e. take into account the stage of the lesson, the duration of the fragment, etc., 3) determine the objects of control and forms of its implementation. First of all, we need to analyze this video material for compliance with the requirements that we have identified and formulated in the process of analyzing the literature related to this issue.

From the point of view of methodological expediency the content of the video material used must meet the following requirements:

— level of language training of students. When this requirement is taken into account, the successful use of video is guaranteed at al-

most all stages of the foreign language learning process (Leontieva, 1995: 63);

— consideration of the subject area, as well as the interests of the group. Taking this criterion into account, learning activities carry "the pleasure and reward of learning a language through movies, setting up usage for each individual case and need. At the same time, teachers should always find out what the students perceive as important and interesting and why" (Liversidge, 2000). If «the choice of video material topics corresponds to the professional orientation of students, it further contributes to motivation and expansion of professional horizons» (Lobanova, 2015);

— consideration of the age of students;

— compliance with the topic of the lesson and the tasks to be solved at this stage of training;

— time limit (corresponding to the duration of the class, stage, etc.);

— variety of socio-cultural and linguistic information used in the communicative situations, i.e. adequacy to real-life situations;

— good quality of video and audio recording (naturalness, tempo); «in video fragments, speech is often superimposed on natural noise e.g. the noise of urban transport, rain, phone calls, knocks on the door, the sound of

TV or radio, playing music, singing birds, water noise, i.e. the maximum approximation of the educational video to real life, «noise resistance» of perception, which is necessary in real communication (Pavlova, 2012);

— wholeness of the plot (the fragment should not be taken out of context, but should provide the student with an opportunity to understand the general meaning, the presence of the plot and composition contributes to a better understanding);

— setting assignments on perception of information, its analysis, and performance of educational tasks "that set a clear goal and leave students with a sense of achievement after their completion" (Ryan, 1998);

— authenticity — materials that were worked out by native speakers "create an atmosphere of real communication, make the process of assimilation of foreign language material more lively, interesting, problematic, convincing, emotional" (Gunyashova, 2019). Authenticity provides materials with a high degree of credibility and trust of students. In addition, the video language must be modern and comply with the standards of the literary language;

— methodical organization of the viewing process (solving the problem of lexical and grammatical difficulties, using didactic material at all stages of viewing); "the teacher must go through the script and look for lexical elements that are unlikely to be known..., the subtitle decoder can be used to print out dialogues, the teacher may have to get very familiar with the scenes to detect potentially unpleasant words and phrases... matching idioms or synonyms of idioms" (Tatsuki, 1998);

— systematic use contributes to the formation of students' skills to work with video material.

The use of video provides an optimal basis for the formation of skills in all types of speech activity, and the teacher can also use all types of work in a group, "video materials are easily used for various types of work: individual, pair, group, collective" (Willis, 1983).

We have considered several approaches to the sequence of working process with video

materials. So, Y.A. Komarova, and Th. Wehage highlighted in their works four major stages: preparatory or predemonstration stage (pre-viewing); the perception of a film or demonstration stage (while viewing); control understanding of the substantive content or postdemonstration stage ((post) after-viewing); the development of language skills and skills of oral communication skills or creative stage.

Solovova offers three stages of work (Solovova, 2010): pre-text stage, text stage, and post-text stage.

There is also a different approach to working on videos. "Thus, I. A. Isenko divides the algorithm of working on an authentic film when teaching oral communication skills into 4 stages: analytical; conditional speech activity; controlled communication; free communication" (Rasskazov, 2016).

Saburova J.F. and G.E. Potorochina define the following stages of work with authentic material which they used at lessons of German language with the students. According to them, "training based on authentic video materials involves 5 stages of work: preparatory; receptive; analytical; reproductive; productive" (Saburova, Potorochina, 2018).

After analyzing the literature on this issue and the experience of teachers and colleagues, we came to the conclusion that most authors identify the following main stages:

- 1) predemonstration (preparatory);
- 2) demonstration;
- 3) post-demonstration (final, productive).

Each of these stages provides unlimited opportunities to create a variety of exercises in the classroom, forming both receptive and productive skills, which is one of the main advantages of using video in the classroom. When developing tasks, the teacher must think of common exercises that can be used for any video material, as well as a set of tasks for a specific film, interview, or video.

Pre-demonstration stage.

The goal of this stage is to prepare students to work with video, which involves motivating students to watch and actively participate in tasks, because "students who have not purposefully watched a film with an original

English soundtrack before consider the task more pleasant, satisfying and easy than studying texts, because they mistakenly understand watching movies as an activity that requires much less effort than reading” (Tatsuki, 1998).

At this stage, we should eliminate lexical, phonetic, grammatical, as well as linguistic and country-specific difficulties: the introduction of proper names, geographical names, familiarity with the realities, etc.

Highly effective at this stage of work is such a method of stimulating creative activity as “brainstorming”, which is used by teachers as a means of creating a large number of ideas (orally, in writing), various solutions to the problem, etc. At the pre-demonstration stage, this technology can be used as an interactive form of group discussion, e.g. the teacher can offer to generate ideas related to the options for plot development, you can offer to name the place of action, time, etc. based on the title of the film. In addition, it is advisable to present reference phrases and keywords at this stage (especially in groups with poor language training). This technique can be used as a frontal form of the work, and the individual one. “Students think and take notes individually, in pairs or in groups, about ideas that they find interesting or important” (Liversidge, 2000).

Demonstration stage.

The methodical “attractiveness” of using video material is given by the variety of viewing modes, which provides a wide range of opportunities for using various forms and methods of training during the demonstration of the film (normal viewing, viewing without sound, presentation of the material without a picture, demonstration using pauses, repeated viewing, use of duplication of speech with subtitles if “the language content is too difficult for the group. Such a demonstration should also create a welcome side-product of a pleasant learning environment” (Ryan, 1998).

It is also effective to view different parts of the film, interviews, etc. by different groups of students in order to recreate the integrity of the plot, etc.). Exercises and tasks at this stage involve getting information not only about the film's plot, characters, but also about language

phenomena: lexical, grammatical, and stylistic. To implement these tasks, it is advisable to use the above-listed modes and their corresponding tasks aimed at finding information. So, the teacher can create tasks of the following types: question-and-answer exercises, choosing the correct answer, restoring the logical sequence of events, describing the appearance and characteristics of the movie characters, restoring the text (in the mode of skipping separate fragments), describing particular video events, feelings of the characters caused by those events, compressed and expanded retelling, role-playing (role distribution and playback of movie scenes), fixing the assigned lexical and grammatical (record the terms used in the video, lexical units (in context, without context), certain verb forms, adjectives, prepositions, and other grammatical phenomena (relevant for a particular class), stylistic, phonetic phenomena (for example: mark phrases pronounced with a particular intonation), etc.

The most effective tasks at this stage are tasks for checking the understanding of general information. For example, students can quickly complete a table with six columns of questions: Who? What?Where? When? Why? How?

In the case of the use of video materials at “Foreign language (professional)” classes it is effective to use video-films for introducing new vocabulary and its training, and also it is possible to analyze piece by piece (the use of pause mode) a sequence of heroes professional actions, to compare the actions of the characters, to identify cards with characters words, to analyze the correctness of actions proposed on the cards, to plan actions, etc. Listed training assignments should be used as very effective methods of forming professional and communicative competence.

Post-demonstration stage (final, productive).

The purpose of this stage is to develop complex communication skills, including skills of spontaneous speech: expressing their own opinions, judgments, discussion of events (both in the form of a monologue and a dialogue). The exercises of this stage also include writing biographies of heroes, assumptions about the

future course of events, role-playing games with a similar plot and participation of heroes, writing reviews, letters, creating advertising, writing essays with analysis and establishment of casual relationships of events, actions, etc.

Conclusions. Thus, we can confidently state the fact that at the present stage of educational process the use of video in learning foreign languages is not only technically possible but also a necessary means of formation of communicative, socio-cultural, professional competences of students, because it promotes the increase of motivation, creates a positive emotional background, shaping the personal attitude of the student to what he saw and heard, leading to more efficient assimilation of educational material, i.e. to the intensification of the educational process. We concluded that the pedagogical interest in the use of video materials is increasing, and the reason for this is, first, the nature of these materials, which is based on the realities of the country of the language being studied, modern trends in the language. "Non-native viewers will learn something about the history and culture of England, the United States, or other English-speaking countries" (Karpinski, 2003). Secondly, the use of video is a universal tool for the teacher, because the effectiveness of its use is obvious at all stages of the learning process and in all types of speech activity, being an effective means of working with language material (presentation, training, fixing). In addition, video materials can also be used as a form of control, i.e. the video performs all the didactic functions, expanding the learning opportunities. The process of preparing a teacher for a lesson using video is labor and time-consuming, but compliance with the didactic principles of teaching when creating a set of exercises for video material and providing a competent organization of the academic process, described above, makes the content of the process of teaching foreign languages at the University meet the requirements of modern standards of training, i.e. the use of video clips in the practice of teaching foreign languages meets the prospects and trends of modern education in the

context of optimization, intensification and globalization of the learning process.

References

- Boltovnin I. (2018), "Edgar Dale's learning cone: how to make learning more effective? <https://4brain.ru/blog/konus-obucheniya-dejla/> (accessed 13 December 2019). (In Russian)
- Grigorenko, S.E., Sagalaeva, I.V., and Fisunova, N.V. (2018), "On-line lesson as a forms of foreign language distance learning of students", *Sovremennye problemy nauki i obrazovaniya*, 5, 156-159. (In Russian)
- Gunyashova, G.A. (2019), "Using video materials in teaching listening in a foreign language lesson", available at: http://rrpedagogy.ru/info/authors/p_rules/ <https://Cyberleninka.ru/article/n/ispolzovanie-videomaterialov-v-obuchenii-audiovizualnykh-nauroke-inostrannogo-yazyka/viewer> (Accessed 11 December 2019). (In Russian)
- Leontieva, T.P. (1995), "Experience and Prospects of Using Video in Teaching Foreign Languages", in Leontieva T.P. (ed), *Netraditsionnye metody obucheniya inostrannym yazykam v vuzе: materialy resp. konferentsii*, [Non-Traditional Methods of Teaching Foreign Languages in Higher Education: materials of rep. conferences], Minsk, Belarus, 61-74.
- Lobanova, E.A. (2015), "Relevance of the use of video materials in the organization of the educational process in practical classes of a foreign language of natural Sciences", *Molodoi ucheny*, [Young scientist], 15.2, 45-46, available at: http://rrpedagogy.ru/info/authors/p_rules/. URL <https://moluch.ru/archive/95/20756/> (Accessed 11 December 2019). (In Russian)
- Masalova, S.V. (2015), "Using authentic video materials when teaching a foreign language", *Molodoi ucheny*, 15.2, 46-48, available at: [URL: http://rrpedagogy.ru/info/authors/p_rules/]. <https://moluch.ru/archive/95/20757/> (Accessed 10 December 2019). (In Russian)
- Pavlova, E.A. (2012), "Opportunities and methods of working with a video film in a foreign language lesson", [Electronic resource], access Mode: <http://festival.1september.ru/articles/608967/>, (Accessed 13 December 2019). (In Russian)
- Pulawska, A. (2016), "Training videos: the concept and typology", available at: http://rrpedagogy.ru/info/authors/p_rules/ <https://nitforyou.com/tipologiauchvideo/>, (Accessed 13 December 2019). (In Russian)

Rasskazov, S.A. (2016), "Development of oral communication skills based on video at the secondary level of English language training", *Pedagogicheskoe masterstvo: materialy VIII Mezhdunar. nauch. konf* [Pedagogical skills: materials of the VIII international scientific conf.], Moscow: Buki-Vedi, Moscow, June, 158-162, available at: http://rrpedagogy.ru/info/authors/p_rules/URL, <https://moluch.ru/conf/ped/archive/191/10587/> (Accessed 13 December 2019). (In Russian)

Saburova, Ya.F. and Potorochina, G.E. (2018), "On the problem of using authentic video materials in German lessons in high school for the formation of intercultural competence", *Dialog kul'tur – dialog o mire ivoim yamira: materialy IX Mezhdunarodnoi studencheskoi nauchno-prakticheskoi konferentsii, Komsomol'sk-na-Amure, 09 aprelya*, available at: http://rrpedagogy.ru/info/authors/p_rules/. http://amgpgu.ru/upload/iblock/c9e/saburova_ya_f_potorochina_g_e_k_probleme_ispolzovaniya_authentichnykh_videomaterialov_na_urokakh_neme.pdf, (Accessed 13 December 2019). (In Russian)

Solovova, E.N. (2010), *Metodika obucheniya inostrannym yazykam: prodvinuty kurs* [Methods of teaching foreign languages: advanced course], Moscow, Russia.

"Educational video and quality of education at the University", available at: <https://eto.kai.ru/files/2015/08/Video.pdf> (Accessed 11 December 2019). (In Russian)

Allan, M. (1991), "Teaching English with Video". L.: Longman, UK, 296.

Allam, C. in Bijmens, M., Vanbuel, M., Verstegen, S., and Young C., (2006), "Handbook on Digital Video and Audio in Education, Creating and using audio and video material for educational purposes", The Videoaktiv Project, UK.

Karpinski, T. (2003), "The Use of Films as a stimulus for Third (Final) Year College students of English to Learn Vocabulary", *Zeszyty naukowe Uniwersytetu Rzeszowskiego Seria Filologiczna Zeszyt 14/2003 Studia Anglica Resoviensia 2*, available at: <https://docplayer.net/17198075-The-use-of-films-as-a-stimulus-for-third-final-year-college-students-of-english-to-learn-vocabulary.html> (Accessed 11 December 2019).

Liversidge, G. (2000), "Using films to develop learner motivation". Internet TESL Journal, 6(13), available at: <http://iteslj.org/Articles/Liversidge-Video.html> (Accessed 11 December 2019).

Ryan, S. (1998). "Using films to develop learner motivation". Internet TESL Journal, 4(11),

available at: <http://iteslj.org/Articles/Ryan-Films.html>, (Accessed 11 December 2019).

Tatsuki, D.H. (1998), "Comprehension hot spots in movies: Scenes and dialogs that are difficult for ESL/EFL students to understand". Internet TESL Journal, 4(11). <http://iteslj.org/Articles/Tatsuki-HotSpots.html> (Accessed 11 December 2019).

Willis, D. (1983), "The potentials and Limitations of Video // Video-applications in ELT". Oxford: Pergamon Press, UK.

Информация о конфликте интересов: авторы не имеют конфликта интересов для декларации.

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

About the authors:

Svetlana E. Grigorenko, PhD in Pedagogy, Associate Professor, Department of Foreign Languages and Professional Communication, Belgorod State National Research University. ORCID: 0000-0001-5205-691X.

Irina V. Sagalaeva, PhD in Pedagogy, Associate Professor, Department of Foreign Languages and Professional Communication, Belgorod State National Research University. ORCID: 0000-0003-1330-2588.

Natalia V. Fisunova, PhD in Pedagogy, Associate Professor, Department of Second Foreign Language, Belgorod State National Research University. ORCID: 0000-0002-0068-1227.

Данные об авторах:

Григоренко Светлана Евгеньевна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры иностранных языков и профессиональной коммуникации, Белгородский государственный национальный исследовательский университет. ORCID: 0000-0001-5205-691X.

Сагалаева Ирина Владимировна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры иностранных языков и профессиональной коммуникации, Белгородский государственный национальный исследовательский университет. ORCID: 0000-0003-1330-2588.

Фисунова Наталья Викторовна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры второго иностранного языка, Белгородский государственный национальный исследовательский университет. ORCID: 0000-0002-0068-1227.

ПСИХОЛОГИЯ PSYCHOLOGY

УДК 159.9.01

DOI: 10.18413/2313-8971-2020-6-3-0-7

Бондаренко Я.А.

**Современное состояние проблемы холистического
в когнитивной нейронауке: есть ли решение?**

Московский государственный университет им. М.В. Ломоносова
ул. Моховая, 11, стр. 9, 125009, Москва, Россия
mail_93@mail.ru

*Статья поступила 16 июля 2020; принята 10 сентября 2020;
опубликована 30 сентября 2020*

Аннотация. Несмотря на всю значимость и относительно долгую историю исследования проблемы соотношения холистического и аналитического в современной нейронауке, общезначимое решение так и не было найдено – напротив, с ростом числа исследований множатся противоречия. Цель статьи состоит в попытке сформулировать главную причину фундаментальной проблемы отношения и роли холистического, а также наметить некоторый путь преодоления данной проблемы. Проблема уходит своими корнями в философские воззрения на отношение единого и многого, части и целого. Изучение и анализ истории философии и науки показывает: во-первых, что основные типы решений, выработанные в рамках античной и новоевропейской философии, нашли свое отражение в решении проблемы различными ведущими школами психологии XIX–XX веков; во-вторых, сама проблема отношения холистического и аналитического осложняется тем, что при выделении Платоном гносеологического плана данной проблемы (возможно ли познать целое), вырастает неявный вопрос о границах познания и возможности постичь целое. Наконец, с момента формирования классического идеала рациональности, с представлением Р. Декарта о субъекте как простой и замкнутой системе, преобладала тенденция к простоте и упрощению как самих изучаемых феноменов, так и способов их познания. Ограниченность познавательных способностей субъекта определяет те трудности, которые отмечаются в современной нейронауке. Изучение холистического на основе аналитической исследовательской установки, вместе с отсутствием проработанного теоретико-методологического понимания сущности и неоднородности самого явления холистического, создают препятствия на пути адекватного понимания процессов познания. В настоящей работе предлагается альтернативный путь рассмотрения проблемы холистического – с позиций фундаментальных разработок отечественной культурно-деятельностной психологии.

Ключевые слова: холистическое; распознавание экспрессий; механизмы распознавания; холистический механизм; аналитический механизм.

Финансирование. Работа выполнена при финансовой поддержке Российского Научного Фонда (РНФ), проект № 20-18-00028 «Культурно-историческая психология в архивах ее творцов».

Информация для цитирования: Бондаренко Я.А. Современное состояние проблемы холистического в когнитивной нейронауке: есть ли решение? // Научный результат. Педагогика и психология образования. 2020. Т.6. №3. С. 78-89. DOI: 10.18413/2313-8971-2020-6-3-0-7.

YA. A. Bondarenko

Current state of the holistic problem in cognitive neuroscience: is there a solution?

Lomonosov Moscow State University
11 bld. 9 Mohovaya Str., 125009, Moscow, Russian Federation
mail_93@mail.ru

*Received on July 16, 2020; accepted on September 10, 2020;
published on September 30, 2020*

Abstract: The article deals with the problem of the relationship of the holistic and the analytical in modern neuroscience. Despite the significance and relatively long history of the problem, no generally valid solution has been found. On the contrary, as the number of studies increases, contradictions multiply. This problem stems from philosophical views on the relationship of the one and the many, of the part and the whole. The study and analysis of the history of philosophy and science has shown, first, that the main solutions developed within the framework of ancient and modern European philosophy were reflected and assimilated by the leading schools of psychology of the 19th and 20th century. Secondly, the very problem of the relationship between the holistic and the analytical is complicated by the fact that when Plato identifies the epistemological plan of this problem (whether it is possible to know the whole), an implicit question about the limits of knowledge and the possibility of understanding the whole is formulated. Finally, since the formation of the classical ideal of rationality, with R. Descartes's notion of the subject as a simple and closed system, the prevailing tendency was to simplify both the phenomena studied and the ways of knowing them. The limitation of cognitive faculties determines the difficulties that are noted in modern neuroscience. The study of the holistic through analytical research attitude, together with the lack of well-developed theoretical and methodological understanding of the essence and heterogeneity of the holistic itself, creates great obstacles to adequate understanding of cognition processes. In this paper, an alternative way to consider the problem of the holistic from the perspective of fundamental works of Russian cultural and activity psychology is proposed.

Keywords: the holistic; face recognition; face perception mechanisms; holistic mechanism; analytic mechanisms.

Funding. The publication is supported by the Russian Science Foundation (RSF), project № 20-18-00028.

Information for citation: Bondarenko YA.A., (2020), "Current state of the holistic problem in cognitive neuroscience: is there a solution?", Research Result. Pedagogy and Psychology of Education, 6 (3), 78-89, DOI: 10.18413/2313-8971-2020-6-3-0-7.

Введение (Introduction). Проблема холистического как проблема единого и многого. В современной нейронауке активно обсуждается вопрос о соотношении вклада двух базовых механизмов, играющих роль в процессах опознания экспрессии лица – аналитического и холистического (Tanaka, J.W., Gordon, 2011; Kellogg, 2016). Первый выражается в том, что восприятие экспрессии определяется опознанием отдельных черт лица (форма глаз и т. д.). Особо значимы ведущие черты (например, улыбка для экспрессии «радость» и т.д.). Холистический – опознание по целостному гештальту (одновременно всех черт) (Tanaka & Farah, 2003). Начиная с работы Юина (Yin, 1969), который придумал методический прием, входящий в так называемый золотой стандарт методов исследования механизмов восприятия, до сих пор не решен вопрос о роли каждого из механизмов в процесс распознавания экспрессий (Tanaka & Gordon, 2011).

Количество исследований по теме базовых механизмов распознавания неуклонно растет. То же можно отметить и в технологической составляющей. Наиболее перспективной задачей является моделирование процессов, связанных с человеческой коммуникацией. Это, в свою очередь, способствовало тому, что с начала 2000-х годов оформилось целое направление – *affective computing* (Picard, 2000). Однако, точность в идентификации лицевых экспрессий у создаваемых моделей не превышает 80% (Sinha, 2006). Во многом такая ситуация объясняется отсутствием продвижения в решении одного из главных вопросов – вопроса о роли базовых механизмов познания (аналитического и холистического).

В современной литературе отмечается поляризация мнений (Burton, 2015; Piepers, 2012; Tanaka, 2011; Young, 1987). Существуют сторонники, придерживающиеся позиции преобладания и первичности аналитического механизма (Eisenbarth & Alpers, 2011). Т.е. когда при распознавании лицевых экспрессий человек опирается преиму-

щественно на отдельные части, из которых складывается целостный образ (глаза, нос, рот, контур и т.д.) (Calvoetal, 2014). С другой стороны, есть сторонники, демонстрирующие несводимость целого к своим частям. Помимо этого, отмечается промежуточный вариант, в котором делается упор на введение нового понятия – конфигурационная обработка. Особенность последней заключается в значимости не самих частей, а их взаимного расположения и метрического отношения между частями. И, несмотря на это, продвижения в данной проблеме не наблюдается.

Почему нет продвижения несмотря на операционально-техническое совершенство современных исследований? Некоторые авторы видят проблему в терминологической неоднозначности понятий (Piepers, 2012), другие – в методических ограничениях (Rezlescu, 2017). Однако, как нам кажется, существующие объяснения фиксируют скорее внешние причины. По нашему мнению, основные варианты решения имеют в качестве предпосылок философско-методологические основания, задающие основные исследовательские линии. В связи с этим *цель статьи* состоит в попытке сформулировать главную причину фундаментальной проблемы отношения и роли холистического, а также наметить некоторый путь преодоления данной проблемы.

Основная часть (MainPart). Историко-философские основания проблемы холистического. С появлением философского типа мышления формулируется одна из первых и главных проблем – проблема «единого и многого» и связанная с ней проблема отношения «части и целого». Суть проблемы заключается в том, делимо (разложимо) ли реально сущее (бытие) на множество вещей, и не теряет ли оно при этом своих свойств. «Единое мыслится в качестве начала неделимости, единства и целостности как реально сущего – вещи, души, сознания, личности, так и идеального бытия – понятия, закона, числа» (Гайденоко, 2010). В такой расширительной трактовке проблема

целостности в ее современном варианте входит в проблему Единого и Многого¹.

По мнению А.Ф. Лосева, уже в рамках натурфилософии складываются шесть основных решений по проблеме отношения Единого и Многого в ее онтологическом аспекте. Тем самым формулируются и шесть основных типов решения проблемы холистического и аналитического, более точно – трактовки самого холистического (Лосев, 1993). По А.Ф. Лосеву, первые два решения единого и многого предполагают антагонизм между единым и многим. В первом признается только Единое и отрицается множество, то есть признается целое и нивелируется «аналитическое». В противоположность этому главнейшим в бытии признается только единичное, атомарные вещи. На лицо явная дихотомизация, свойственная и современному научному противопоставлению холистического и аналитического механизмов. При этом первое решение мыслится как полная предопределенность единичного целым, холистикой, где единичное вообще не значимо (Tanaka & Farah, 2003). Отсюда множество исследований, посвященных вариации различных метрических параметров изображения лица, не оказывающих существенного влияния на процесс идентификации объекта (Burton, 2015).

Далее А.Ф. Лосев приводит промежуточные варианты постановки проблемы, которые характеризуются отсутствием разрыва между Многим и Единым и указанием на наличие между ними определенных отношений взаимодействия (Лосев, 1993). Аналогичную ситуацию можно наблюдать и в исследованиях современной нейронауки (Бондаренко, 2017).

Последние два решения, которые принадлежат Гераклиту и Диогену Аполлонийскому, можно характеризовать через категорию *становления*. В современных исследованиях этим пренебрегают, считая работу

механизмов чем-то заданным, стабильным. Если переложить данные представления на современный контекст, то оба механизма можно помыслить как постоянный процесс их сменяемости. Однако, не ясно, каким образом и по каким причинам совершается смена механизмов. Помимо этого, предполагается, что сами механизмы развиваются и имеют свою динамику.

Диогеном сформирована еще одна важная позиция по проблеме отношения Единого и Многого: для него суть процесса преобразования – отношения механизмов в *движении*. Если развивать мысль Диогена, то можно предположить, что действие становится базовым и опосредующим конструктом, объясняющим *смену* механизмов. Эта позиция предполагает указание на наличие некоторой активности. В свою очередь, предположение о становлении предполагает и *новый критерий* в холистическом, а именно – *новизна, творческий характер* или усложнение.

Таким образом, в натурфилософской мысли впервые ставится проблема Единого и Многого в ее онтологическом аспекте. Основные варианты решения этой проблемы аналогичны решению проблемы целостности, и конкретнее – представлениям об отношениях между механизмами распознавания экспрессий. В качестве базового выступает антогонистическое противопоставление Единого и Многого. Другой взгляд на проблему предполагает связь двух начал. И, наконец, имеется совершенно отличное представление о Едином в связи с идеей развития, где единое рассматривается как становящееся.

Следующий важный шаг в понимании проблемы Единого и Многого связан с именем Платона. Именно он перевел ее статус с онтологической на гносеологический (Гайденоко, 2012). Он выделяет два типа Единого – единое несуществующее и единое существующее. По Платону, единое невозможно познать, – оно самодостаточно. По нашему мнению, начиная именно с Платона, формулируется то неявное противоречие, которое прослеживается в новом времени и будет

¹ Позднее эта проблема конкретизируется, например, в исследованиях (преимущественно) распознавания зрительной информации, где единое (целое) и многое (часть) соответствуют холистическому и аналитическому механизму.

имплицитным основанием ведущих психологических школ XX в. Суть противоречия заключается в том, что существует непреодолимый зазор между познаваемым и познающим. Он определяется фундаментальным ограничением со стороны того, кто познает. В ситуации столкновения с «*постоянно неопределенным*» необходима какая-то организующая структура, которая уменьшала бы неопределенность. Т.е. здесь холистическое трактуется как упрощенное. Вместо направленности на повышение сложности и неопределенности, преобладает вектор на редукцию. В новом контексте эта мысль будет развиваться уже в Новое время.

Классическая наука нового времени и первые научные школы психологии

Новоевропейская философия, начиная с Декарта, характеризуется активным поворотом к субъекту, и одновременно формируется раскол души и тела, выраженный в психофизической проблеме. С этого момента душа (сознание) внутренне замкнута (Ждан, 2012). Определяющим этот разрыв становится борьба *материализма и идеализма*, в ходе которой формулируются «антиномии целостности» (Блауберг, 1997). Таким образом, на данном этапе происходит явная поляризация подходов на *аналитический и холистический*. В новом контексте в решении новых проблем отмечаются те же тенденции, которые были установлены в рамках натурфилософии. Здесь же подчеркивается стабильный и устойчивый характер элементов, к которым необходимо прийти в результате редукции сложного и неясного до мельчайших атомов.

Для классической науки Нового времени, в целом, было характерно представление о холистическом, которое в преобладающем большинстве случаев подчинялось редукционистским и элементаристским представлениям. При этом центральное место отводилось изучению малых систем, характеризующихся «относительно небольшим количеством элементов, их силовыми взаимодействиями и жестко детерминированными связями. Для их освоения доста-

точно полагать, что свойства целого полностью определяются состоянием и свойствами его частей» (Степин, 1996). Это, в свою очередь, полностью вписывается в представления ученых, объясняющих процесс распознавания экспрессий как сумму элементов данного объекта. Следовательно, на этапе классической науки доминирующим будет *элементаризм и атомизм*. Именно на эти идеалы ориентировались (но не были подчинены им всецело) первые научные школы психологии (ассоцианизм, структурализм, бихевиоризм, первые модели когнитивного подхода).

Необходимо отметить и другую латентную линию, присутствующую в новоевропейское время. Она относится к творчеству В.Г. Лейбница, который активно полемизировал с эмпирической традицией в философии. С его точки зрения, во-первых, помимо пассивной перцепции существует необходимость в *апперцептивных* процессах, за которыми признается активность субъекта. Но эта активность есть дополнение к перцепции как простое суммирование. Во-вторых, в противовес картезианско-локковской традиции вводит *качественную разнородность психики*, устанавливает уровневое строение. Последнее особо отчетливо выразится не только в классической психологии сознания, но и современной когнитивной психологии.

Таким образом, начиная с Декарта, выделившего сознание как особый объект, пройдя по линии полемики между эмпиризмом и рационализмом, устанавливается аналитическая традиция толкования субъективной, психической организации. Там же, где берутся попытки выйти за пределы элементаризма за счет подчеркивания активности субъекта, устанавливается редукционистское представление о психическом как конфигурационном и реляционном типе целостности; как об обедненном типе холистического.

Классическая психология сознания и аналитическая традиция

Для классической психологии сознания характерно стремление к классическим

идеалам научности. Тем самым в теоретических построениях первых психологов доминируют элементаризм и редукционизм. Это выражается в том, что исследование предмета подвергается разложению на самые элементарные и далее неразложимые элементы. Это характерно для сознания в целом и его продуктов, в том числе и образа действительности. При этом заимствуется также и картезианское представление о замкнутости сознания. Ввиду разрыва между физическим, материальным миром и миром идеальным снова ставится вопрос о полноте и адекватности познания.

Противостояние аналитическому подходу

Попытки утверждения целостного представления по отношению к законам психической организации и познания отмечались всегда (из более близких к гештальт-подходу, например, «Апперцепция» в понимании Канта, Гербарта и Вундта; «Ментальная химия» Дж.С.Милля; работы Э. Маха). В рамках отдельного направления психологии, противоборствующей ассоцианизму и структурализму линией был функционализм, развиваемый Ф. Brentano, К. Штумфом (австрийской школой), У. Джеймсом, Д. Дьюи (США) и др. Во многом представители этого подхода косвенно повлияли на гештальт-психологию (Ждан, 2012).

Гештальт-подход возник в самом начале XX в. (1912 год – работа М. Вертгаймера). Новое понимание формулировки «целое больше своих частей» теперь понималось не как новое качество, выводимое из составляющих его (целое) элементов, а как **доминирование** целого над частями. Целое **определяет** свойства своих частей, элементов. В этом взгляде мы видим, с одной стороны, представление о целом как **условии** восприятия объектов. Обратившись к ранее изложенному материалу, мы находим множество пересечений с Эмпедекловской, Платоновской традициями философского мировоззрения.

Почему же гештальтизм стал ведущим научным подходом, обосновывающим зна-

чимость целого в психологии? Во-первых, это четкая постановка собственно научной проблемы. Во-вторых, это не просто описательное направление – был произведен поиск объяснительных механизмов. В-третьих, осуществлялся поиск факторов и законов образования гештальта.

Главным в этой теории было понятие образа как целостной динамической структуры. Если извлечь из этой структуры элемент, то он лишается тех свойств, которые присущи ему в определенном гештальте. На такие представления повлияла современная тому времени физика, разрабатывающая понятие поля, которое заимствовали гештальт-психологи. Помимо этого, важным дополнением было введение принципа изоморфизма, где мир представлен тремя видами полей – физическом, физиологическом и феноменологическом. Между ними существует взаимно-однозначное соответствие: этот пункт признается редукционистским, т.к. наше восприятие определяется во многом физиологическими процессами головного мозга (Соколова, 2005). Так как это поле, то в них действуют определенные силы, определяющие организацию элементов и их динамику (выражающуюся в переструктурировании целого). Так как большинство фактологического материала установлено на восприятии, то, несмотря на введение понятия образа, оно всецело определялся внешними по отношению к психике причинами, факторами стимульного порядка (законы группировки).

Для нас же главным пунктом, несмотря на некоторый редукционизм объяснения механизмов образования гештальта, остается само понимание целого. Гештальт-подход является тем подходом, который впервые объединяет в себе два понимания целого. Это смешение двух целостностей так же способствует увеличению противоречий в последующих научных исследованиях зрительного восприятия. В нем представлено целое как обогащенное образование, где существенным является критерий «новообразования», новизны, т.е. критерий увеличения сложности, с одной сто-

роны. С другой, опираясь на закон фигуры и фона и прегнантности, мы должны признать, что восприятие и психика в целом стремятся к упрощению. То есть, целое начинает мыслиться как нечто схематизирующее и простое. В действительности, такого рода совмещение является противоречием, т.к. одновременно мы упрощаем воспринимаемое, и в тоже время предполагаем обогащение воспринимаемой информации.

Таким образом, в начале XX в. в психологии происходит научная постановка проблемы целостности, результатом которой становится введение и объединение двух пониманий целого: обогащенное-целое и упрощенное-целое. И, как видно из историко-философского экскурса, эта проблема основана на дуалистическом представлении о сознании и границах познавательных возможностей.

Когнитивная психология как психология сознания и современная ситуация научного мировоззрения:

Когнитивная психология, по мнению Дж. Миллера, – контрреволюция (Miller, 2003). Она зарождается в 1956 году как оппозиция господствовавшему тогда бихевиористскому направлению. Как всем известно, бихевиоризм изгнал из психологии сознание, сосредоточившись только на поведении ради придания большей «объективности» психологии. Изучение психики стало еще более механистичным, элементаристским, редукционистским и т.д. Потому одной из главных задач было *вернуть содержательную сторону психики – сознание*. Причем сознание как знание, т.е. сознание сводилось к познавательным процессам.

Когнитивная психология на ранних этапах во многом определялась разработкой теории информации и созданием первых компьютеров, принципов их работы. Это отразилось в создании первой метафоры этого направления – компьютерная метафора. Главный результат такого подхода к сознанию – фиксация его ограниченности (Фаликман, 2014). Здесь мы можем провести аналогию с классической психологией сознания, которая восприняла идеи Гербар-

та о качественно отличных «структурах» в психике.

Основное же отличие когнитивной психологии в этом пункте не только в источнике (архитектура компьютера), но и в содержании, – в самом сознании имеются структурно различные блоки переработки информации. Помимо этого, возникает идея селекции информации, воплощающаяся в наличии психики фильтров с постоянной связкой памяти и восприятия.

Возникает вопрос: как же перерабатывается информация? Поэлементный анализ переименовывается в последовательный, сукцессивный анализ. А «одновременный» или «симультанный» становятся на время синонимами целостного восприятия. Такое видение можно наблюдать, например, в модели Д. Бродбента, у которого вся поступающая информация на сенсорный канал на определенном этапе в ограниченном по ресурсам блоке начинает последовательный отбор информации, где лишняя подлежит элиминации. В других моделях (поздней селекции) утверждается полная обработка информации на неосознаваемом уровне и ее сохранении с последующим отбором «необходимого» в данный момент (как, например, в модели Д. Нормана). При этом добавляется *экономический критерий*, где восприятие всего и сразу, с *последующим сохранением детализированного*, а не поверхностного образа, считается избыточным и слишком затратным. Отсюда доминирование во многих моделях *идеи целостности с ее огрубляющими, схематизирующими характеристиками*. На данный момент продемонстрировано, что памяти скорее выгодно сохранить более сложную информацию, чем обедненную (Vogt, 2007).

Лидером в объяснении проблемы целостности в конце XX – начале XXI в. стала когнитивная психология. Основным способом объяснения стало моделирование нейросетей. Одновременно с этим, на современном этапе гештальт-психология начинает переживать свой ренессанс, в рамках которого основные положения и допущения начинают ассимилироваться уже к

наработкам когнитивного подхода и корпуса нейронаук (Wagemans, 2012). К примеру, признается значимость идеи переструктурирования и т.д. (Westheimer, 1997). Такая преемственность не кажется необычной, поскольку в основе гештальт-психологии лежал принцип изоморфизма, где организация перцептивной информации в феноменологическом плане объяснялась работой механизмов мозга (Penna, 2005).

Однако, важно отметить следующее противоречие: с одной стороны, в гештальт-подходе ставится проблема целостности и несостоятельности ассоциативной психологии, декларируется двойственная природа холистического механизма (см. выше) — обедненный и обогащенный, и одновременно выдвигается идея изоморфизма. С другой, развиваемый нейросетевой подход во многом — новый виток классической психологии сознания, где основой является элементаризм. И через идею изоморфизма вновь объединяется с гештальт-психологией. Это, по нашему мнению, становится источником современных проблем в исследовательской деятельности проблемы холистического распознавания зрительной информации. Во многих моделях и исследованиях холистическое либо подменяется аналитикой, либо ставится холистическим упрощенным (реляционное, конфигурационное). В качестве основы выделения утверждается временной критерий — быстрота схватывания структуры зрительной информации. А в качестве обоснования — экономический критерий, где подразумевается структурная или ресурсная ограниченность. Одновременно утверждается доминирование холистического механизма как первичного в актуал- и онтогенезе. Однако, имеются представления, которые говорят о более богатом считывании информации, объясняемым тем же холистическим механизмом, и нередко оно следует за аналитическим. При этом в качестве критерия выбирается новизна, т.е. возрастающая сложность информации, ее неоднозначность. Как нам кажется, необходимо констатировать и эксплицировать ранее не замечаемую двой-

ственность холистического механизма, или, точнее, возможное существование двух холистических механизмов.

Таким образом, непрекращающаяся полемика вокруг механизмов восприятия сложных объектов в ходе развития проблемы целостности в психологии объясняется трудностями методологического уровня.

Цело-сообразность и предметность, как путь к преодолению противоречия

Как уже было сказано ранее, в истории философии и науки преобладали либо оппозиционные представления о холистическом, либо позиция с учетом взаимодействия холистического и аналитического, но без указания на механизм и особенности этого взаимодействия. С момента преобладания картезианской логики выделения двух субстанций с последующим закреплением представлений о замкнутости сознания и его ограниченности остаются незамеченными другие решения, связанные с активностью субъекта. Это объясняется разрывом материального и идеального. Иное понимание целостности как процесса порождения, связанного с активностью и целесообразностью действующего в материальном мире субъекта, обуславливает иную методологическую позицию научно-исследовательской деятельности.

Широко распространённым принципом научной деятельности является принцип простоты, а наиболее приемлемой процедурой — процедура анализа какого-либо сложного явления. Принцип простоты заключается в том, что требуется «предпочитать более простые теории, ибо они лучше и убедительнее всего поддаются проверке» (Овчинников, 1997). Анализ и аналитическая процедура тесно взаимосвязаны с возможностью наиболее просто описать структуру и содержание фиксируемого явления. Из всего этого следует, что необходимо обращаться к наиболее простому и, можно добавить, экономичному объяснению. А это накладывает существенные ограничения на работу со сложными явлениями, так как встает проблема редукционизма и механизации исследуемого феномена. Здесь необ-

ходимо упомянуть броскую фразу Гордона Олпорта относительно сложности изучения личности – «...сложно исследовать, но нужно исследовать то, что есть, а не просто то, что удобно».

Современный философ Эдгар Морен утверждает, что стремление к простоте не только в гуманитарных, но и в естественных науках показало свою несостоятельность. «Существование и структура зависят от внешнего источника», соответственно к системе предъявляется требование увеличения открытости (Morin, 2007). За счет открытости увеличивается гибкость и функциональность. Вследствие этого решение возникающих проблем осуществляется за счет возрастающего уровня сложности. Чтобы выжить, необходимо усложняться. Ввиду этого «простота уже не основа всех вещей, а переход, момент между сложностями...» (Morin, 2007). Это относится как к онтологическому, так и гносеологическому плану относительно понимания сущности психического.

«Сложность» конституируется в эволюционном, динамическом процессе, где происходит постоянная вариативность и изменчивость, а значит, присутствует определенная избыточность. По этому поводу А.Г. Асмолов утверждает, что – «Существенное отличие избыточности, лишенной узкой специализации, состоит в ее универсальности и принципиальной незавершенности. Но именно по этой причине она открыта контексту и находится в постоянной готовности к преобразованиям, которые способны перевести всю систему на качественно иной уровень функционирования...лишенная специализации “универсальная” избыточность по требованию обстоятельств готова приобрести любую функцию и трансформировать систему в целом» (Асмолов, 2020).

Развитие и становление психического процесса как непрерывного усложнения с одновременной готовностью к преобразованию поднимает вопрос о проблеме детерминации. Простая механическая детерминация, очевидно, уже неприменима. Как по-

дойти к описанию явления? Живые системы – системы целеустремленные. Но если мы говорим о восприятии экспрессий лица, то задачи и цели не всегда нам даны заранее и очевидно оформлены, артикулированы. Данный факт составляет существенное препятствие для научно-исследовательской деятельности, особенно, если мы опираемся на ньютоновско-позитивистскую методологию познания.

Альтернативным и адекватным для данного случая будет необходимость обращения к холистическому методу научного познания, который сформулировал в своих трудах Бенедикт Спиноза. Здесь важна логика движения процесса познания. Если для ньютоновско-позитивистской методологии характерно движение к неделимым далее атомам, то в системе Спинозы предлагается движение от целого к части. В своем докладе 1965 года Э.В. Ильенков вторил Б. Спинозе – идти от «ясного и четкого представления о том *целом*, которое мы хотим в итоге дискурсивно-аналитического исследования получить» (Ильенков, 1997). В этом смысле мы говорим не о целесообразности, а о *«цело-сообразности»*, – как факт обусловленности частей со стороны *целого* (а не “цели” в ее спиритуалистически-идеалистическом толковании)». Это положение в свое время предвосхитил Л.С. Выготский «вскрытие многозначительной связи между частями и целым, умение взять психический процесс как органическую связь более сложного целого процесса — в этом и заключается **основная задача диалектической психологии**» (Выготский, 1982, с. 140). И далее, «она возникает не из отдельных частей суммативным путем, а сразу как целое, которое определяет свойства и функциональное значение своих отдельных частей» (там же). Это означает, что в изучении живого усложняющегося явления мы, прежде всего, должны определить тот цело-образующий фактор, которым будет детерминироваться процесс. И именно им будет объясняться наблюдаемое своеобразие объема получаемых экспериментально-психологических результатов.

Заключение (Conclusions). Основное назначение статьи заключалось в попытке сформулировать главную причину фундаментальной проблемы отношения и роли холистического, а также наметить некоторый путь преодоления данной проблемы. По нашему мнению, суть проблемы современных противоречий в области нейронаук определяется имплицитно разделяемой методологией, корни которой уходят в основные философские типы решения Античности и Нового времени. Эти представления являются общими для классической психологии сознания, гештальт-психологии, когнитивной психологии и современной нейронауки.

Основной проблемой при этом является разрыв онтологического и гносеологического плана изучения холистического. В результате этого разрыва формируется представление об ограниченных возможностях познать единое, целое, холистичное. То есть формируется проблема полноты и адекватности отражения мира. Препятствием для ее разрешения является принятие в качестве основы дуалистического картезианского представления о психическом. Последнее характеризуется как закрытая, замкнутая система. Ввиду этого преобладают тенденции к осмыслению холистического как стабильного и абсолютно противоположного элементам, составляющим целое. Соответственно, линия решения проблемы, связанная с активностью субъекта, почти все время остается на периферии. Однако, попытки решить проблему с учетом активности субъекта сталкивались с преградами именно потому, что сам субъект мыслился как замкнутая в себе система.

Таким образом, проблема холистического, по-нашему мнению, будет решена в том случае, если субъект будет рассматриваться как открытая система. Основной атрибут этой открытой системы – предметность, укорененность в мире. Мир предъявляет и ставит задачи усложнения своей организации. Одновременно с этим встает проблема выбора адекватного пути изучения усложняющейся целостности. Для изу-

чения холистического, соответственно, требуется иной, не редуccionистский путь изучения. Некоторым перспективным путем оказывается философско-методологические воззрения Бенедикта Спинозы с идеей целобразующего фактора, в направлении которого движется и разворачивается целостность.

Список литературы

- Асмолов А.Г., Шехтер Е.Д., Черноризов А.М. Сложность как символ познания человека: от постулата к предмету исследования // Вопросы психологии. 2020. Т. 66, № 1. С. 3-18.
- Блауберг И.В. Проблема целостности и системный подход. М.: Эдиториал УРСС, 1997. 448 с.
- Бондаренко Я.А. Перцептивное пространство сходств экспрессий: холистический и аналитический механизмы кодирования // Когнитивная наука в Москве: новые исследования. Материалы конференции 15 июня 2017 г. Под ред. Е.В. Печенковой, М.В. Фаликман. М.: ООО «Буки Веди», ИППиП Москва, 2017. С. 53-58.
- Выготский Л. С. Собрание сочинений: в 6 т. / Гл. ред. А. В. Запорожец. М.: Педагогика, 1982—1984. Т. 1: Вопросы теории и истории психологии / По д. ред. А. Р. Лурия, М. Г. Ярошевского. 1982. 488 с.
- Гайденко П.П. Единое // Новая философская энциклопедия. М.: Мысль, 2010. URL: <https://iphlib.ru/greenstone3/library/collection/newphilenc/document/HASH0132ab62af6b27f347fd8532> (дата обращения: 20.09.2019).
- Гайденко П.П. История греческой философии в ее связи с наукой. М.; СПб.: Центр гуманитарных технологий, 2012. 262 с.
- Ждан А.Н. История психологии: от античности до наших дней. М.: Академический проект, 2012. 587 с.
- Ильенков Э.В. К докладу о Спинозе. Драма советской философии. Эвальд Васильевич Ильенков (книга диалог). М.: ИФРАН, 1997. 298 с.
- Лосев Ф.А. Очерки античного символизма и мифологии. М.: Мысль, 1993. 963 с.
- Соколова Е.Е. Тринадцать диалогов о психологии: Учебное пособие по курсу «Введение в психологию». 5-е изд. М.: Смысл, 2005. 688 с.
- Степин В.С., Горохов В.Г., Розов М.А. Философия науки и техники. М.: Гардарики. 1996.с. 142.

Фаликман М. Когнитивная наука: основоположения и перспективы // Логос. 2014. №. 1. С. 8.

Burton, A.M., Schweinberger, S.R., Jenkins, R., & Kaufmann, J.M. Arguments against a configural processing account of familiar face recognition. *Perspectives on Psychological Science*, 2015, 10(4), 482-496.

Calvo, M.G., Fernández-Martín, A., & Nummenmaa, L. Facial expression recognition in peripheral versus central vision: Role of the eyes and the mouth. *Psychological research*, 2014, 78(2), 180-195.

Eisenbarth, H., & Alpers, G.W. Happy mouth and sad eyes: scanning emotional facial expressions. *Emotion*, 2011, 11(4), 860.

Kellogg, R.T. *Fundamentals of cognitive psychology*. Sage Publications. 2015.

Maurer, D., Le Grand, R., & Mondloch, C.J. The many faces of configural processing. *Trends in cognitive sciences*, 2002, 6(6), 255-260.

Miller, G.A. The cognitive revolution: a historical perspective. *Trends in cognitive sciences*, 2003, 7(3), 141-144.

Morin, E. Restricted complexity, general complexity. *Science and us: Philosophy and Complexity*. Singapore: World Scientific, 2007, 1-25.

Penna, M., Montesanto, A., Stara, V., Dasara, M. A neural network model of Gestalt-like visual processing [Abstract]. *Journal of Vision*, 2005, 5(8). P. 975.

Peterson, M.A., & Rhodes, G. (Eds.) *Perception of faces, objects, and scenes: Analytic and holistic processes*. Oxford University Press. 2003.

Picard, R.W. *Affective computing*. MIT press. 2000.

Piepers, D., & Robbins, R. A review and clarification of the terms «holistic», «configural», and «relational» in the face perception literature. *Frontiers in psychology*, 2012, 3, 559.

Sinha, P., Balas, B., Ostrovsky, Y., & Russell, R. Face recognition by humans: Nineteen results all computer vision researchers should know about. *Proceedings of the IEEE*, 2006, 94(11), 1948-1962.

Tanaka, J.W., & Farah, M.J. The holistic representation of faces. *Perception of faces, objects, and scenes: Analytic and holistic processes*, 2003, 53-74.

Tanaka, J.W., & Gordon, I. Features, configuration, and holistic face processing. *The Oxford handbook of face perception*, 2011, 177-194.

Vogt, S., & Magnussen, S. Long-term memory for 400 pictures on a common theme. *Experimental psychology*, 2007, 54(4), 298.

Wagemans, J., Feldman, J., Gepshtein, S., Kimchi, R., Pomerantz, J.R., Van der Helm, P.A., & Van Leeuwen, C. A century of Gestalt psychology in visual perception: II. Conceptual and theoretical foundations. *Psychological bulletin*, 2012, 138(6), 1218.

Westheimer, G. Gestalt theory reconfigured: Max Wertheimer's anticipation of recent developments in visual neuroscience. *Perception*, 1999, 28(1), 5-15.

References

Asmolov, A.G., Shekhter E.D. and Chernorizov A.M. (2020), "Complexity as a symbol of human cognition: from postulate to subject of research", *Voprosy psikhologii*. 66 (1). 3-18. (In Russian).

Blauberger, I.V. (1997), *Problema tselostnosti i sistemny podkhod* [Integrity problem and systems approach.], Moscow, Editorial, URSS. (In Russian).

Bondarenko, Ya. A. (2017), "Perceptual Space of Expression Similarities: Holistic and Analytical Coding Mechanisms". *Kognitivnaya nauka v Moskve: novye issledovaniya*. Moscow, BukiVedi, IPPiP, 54. (In Russian).

Vygotskii, L.S. (1982), *Sobranie sochinenii v 6 tomakh* [Collected Works in 6 volumes], 1982—1984 in Zaporozhets, A.V. (ed.). 1982. 488. *Voprosy teorii i istorii psikhologii* [Questions of theory and history of psychology] Luriya, A.R. and Yaroshevskogo, M.G.. (ed.) Moscow, Pedagogika, 1, 432.

Gaidenko, P.P. (2010), Edinoe [Elektronnyy resurs]. Novaya filosofskaya entsiklopediya M.: Mysl,. URL: <https://iphlib.ru/greenstone3/library/collection/newphilenc/document/HASH0132ab62af6b27f347fd8532> (Accessed: 20 September 2019). (In Russian).

Gaidenko, P.P. (2012), *Istoriya grecheskoi filosofii v ee svyazi s naukoj* [The history of Greek philosophy in its connection with science], Moscow-St. Petersburg, Tsentr gumanitarnykh tekhnologii.

Zhdan, A.N. (2012), *Istoriya psikhologii: ot antichnosti do nashikh dnei* [History of Psychology: from Antiquity to the Present], Moscow, Akademicheskiiy proekt, 587.

Il'enkov, E.V. (1997), *K dokladu o Spinoze. Drama sovetskoi filosofii. Eval'd Vasil'evich Il'enkov* [To the report on Spinoza. Drama of Soviet

philosophy. Evald Vasilievich Ilyenkov], Moscow, IFRAN, 170-182.

Losev, F.A. (1993), *Ocherki antichnogo simvolizma i mifologii* [Essays on ancient symbolism and mythology], Moscow, Mysl, 133-134.

Sokolova, E.E. (2005), *Trinadtsatdialogov o psikhologii: Uchebnoeposobie po kursu "Vvedenie v psikhologiu"* [Thirteen Dialogues on Psychology: A Study Guide for an Introduction to Psychology], Moscow, Smysl.

Stepin, V.S., Gorokhov, V.G. and Rozov, M.A. (1996), *Filosofiya nauki i tekhniki* [Philosophy of Science and Technology], Moscow, Gardariki, 142.

Falikman, M. (2014), *Kognitivnaya nauka: osnovopolozheniya i perspektivy* [Cognitive Science: Foundations and Perspectives], Logos, 1, 8.

Burton, A.M., Schweinberger, S.R., Jenkins, R. and Kaufmann, J.M. (2015), "Arguments against a configural processing account of familiar face recognition". *Perspectives on Psychological Science*, 10(4), 482-496.

Calvo, M.G., Fernández-Martín, A., and Nummenmaa, L. (2014), "Facial expression recognition in peripheral versus central vision: Role of the eyes and the mouth". *Psychological research*, 78(2), 180-195.

Eisenbarth, H., and Alpers, G.W. (2011), "Happy mouth and sad eyes: scanning emotional facial expressions". *Emotion*, 11(4), 860.

Kellogg, R.T. (2015), *Fundamentals of cognitive psychology*. Sage Publications.

Maurer, D., Le Grand, R., and Mondloch, C.J. (2002), "The many faces of configural processing". *Trends in cognitive sciences*, 6(6), 255-260.

Miller, G.A. (2003), "The cognitive revolution: a historical perspective". *Trends in cognitive sciences*, 7(3), 141-144.

Morin, E. (2007), *Restricted complexity, general complexity. Science and us: Philosophy and Complexity*. Singapore: World Scientific, 1-25.

Penna, M., Montesanto, A., Stara, V. and Dasara, M. (2005), "A neural network model of Gestalt-like visual processing [Abstract]". *Journal of Vision*, 5(8). 975.

Peterson, M.A., and Rhodes, G. (Eds.) (2003), *Perception of faces, objects, and scenes: Analytic and holistic processes*. Oxford University Press.

Picard, R.W. (2000). *Affective computing*. MIT press.

Piepers, D., and Robbins, R. (2012), "A review and clarification of the terms "holistic", "con-

figural", and "relational" in the face perception literature". *Frontiers in psychology*, 3, 559.

Sinha, P., Balas, B., Ostrovsky, Y., and Russell, R. (2006), "Face recognition by humans: Nineteen results all computer vision researchers should know about". *Proceedings of the IEEE*, 94(11), 1948-1962.

Tanaka, J.W., and Farah, M.J. (2003), *The holistic representation of faces. Perception of faces, objects, and scenes: Analytic and holistic processes*, 53-74.

Tanaka, J.W., and Gordon, I. (2011), *Features, configuration, and holistic face processing. The Oxford handbook of face perception*, 177-194.

Vogt, S., and Magnussen, S. (2007), "Long-term memory for 400 pictures on a common theme". *Experimental psychology*, 54(4), 298.

Wagemans, J., Feldman, J., Gepshtein, S., Kimchi, R., Pomerantz, J.R., Van der Helm, P.A., and Van Leeuwen, C. (2012), "A century of Gestalt psychology in visual perception: II. Conceptual and theoretical foundations". *Psychological bulletin*, 138(6), 1218.

Westheimer, G. (1999), "Gestalt theory reconfigured: Max Wertheimer's anticipation of recent developments in visual neuroscience". *Perception*, 28(1), 5-15.

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:

Бондаренко Яков Александрович, аспирант факультета психологии, МГУ им. М.В. Ломоносова; преподаватель, Институт общественных наук, Российская Академия Народного Хозяйства и Государственной Службы. ORCID: 0000-0001-5230-8726.

About the author:

Yakov A. Bondarenko, PhD Student, Faculty of Psychology, Lomonosov Moscow State University; Lecturer, Institute of Social Sciences, Russian Presidential Academy of National Economy and Public Administration. ORCID: 0000-0001-5230-8726.

УДК 159.922

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

Солонченко С.С.

**Самооценка подростков, оставшихся без попечения родителей
(на примере подростков, имеющих опыт проживания
в закрытых учреждениях)**

«СОШ №31 г. Белгорода»,
ул. Костюкова, 20, Белгород, 308024, Россия
solswetlana78@yandex.ru

*Статья поступила 26 февраля 2020; принята 10 сентября 2020;
опубликована 30 сентября 2020*

Аннотация. Изучение самооценки как одного из фундаментальных личностных образований для развития подростков, оставшихся без попечения родителей, не теряет своей актуальности в настоящее время. Целью статьи является анализ результатов исследования самооценки выпускников закрытых учреждений посредством методики С.А. Будасси «Тест на самооценку личности». Выборку составили 204 респондента: выпускники закрытых учреждений (группа «дд»); подростки, воспитывающихся в кровных семьях (группа «дом») и их сверстники, воспитывающиеся в приемных семьях (группа «опека»). К группе «дд» отнесены подростки, имеющие опыт проживания в закрытом учреждении более 5 лет, к группе «опека» – подростки, более 5 лет находящиеся в приемных семьях, к группе «дом» – подростки, воспитывающиеся с рождения в кровных семьях. Исследование проведено на базе средне-специальных образовательных учреждений Белгородской области. По результатам исследования выявлены незначительные различия в уровне самооценки выпускников закрытых учреждений, подростков, воспитывающихся в замещающих семьях и их сверстников, воспитывающихся в кровных семьях. Респонденты, вне зависимости от наличия опыта проживания в закрытых учреждениях, в большинстве своем, характеризуются нормальным уровнем самооценки. В то же время высокая самооценка присуща 21% подростков, воспитывающихся в кровных семьях, и 19% выпускников закрытых учреждений. Низкая самооценка – у 17% подростков, воспитывающихся в приемных семьях и 10% выпускников закрытых учреждений. Проведенное исследование носит практическую значимость, связанную с возможностями коррекции самооценочных характеристик подростков, имеющих низкий и высокий уровень самооценки, воспитывающихся в разных социальных условиях.

Ключевые слова: подросток; самооценка; закрытое учреждение; приемная семья; кровная семья; «чувство общности».

Информация для цитирования: Солонченко С.С. Самооценка подростков, оставшихся без попечения родителей (на примере подростков, имеющих опыт проживания в закрытых учреждениях) // Научный результат. Педагогика и психология образования. 2020. Т.6. №3. С. 90-100. DOI: 10.18413/2313-8971-2020-6-3-0-8.

S.S. Solonchenko

Self-esteem of teenagers without parental care (on the example of teenagers with experience of living in closed institutions)

“School 31 of Belgorod”
20 Kostyukova Str, Belgorod, 308024, Russia
solswetlana78@yandex.ru

*Received on February 26, 2020; accepted on September 10, 2020;
published on September 30, 2020*

Abstract. The study of self-esteem as one of the fundamental personality formations for the development of adolescents left without parental care does not lose its relevance at the present time. The purpose of this article is to analyze the results of a study aimed at determining the level of self-esteem of closed institutions leavers using the methodology “Test for self-esteem of the individual” by S.A. Budassi. The sample included 204 respondents: closed institutions leavers (group “DD”), teenagers raised in blood families (group “Home”) and their peers raised in foster families (group “Custody”). The “DD” group includes teenagers who have experience of living in a closed institution for more than 5 years, the “Custody” group – teenagers who have been in foster care for more than 5 years, the “Home” group – teenagers who have been brought up from birth in blood families. The study was conducted on the basis of secondary special educational institutions of the Belgorod region. The results of the study revealed minor differences in the level of self-esteem of closed institutions leavers, teenagers raised in foster families and their peers raised in blood families. Respondents, regardless of their experience of living in closed institutions, for the most part, are characterized by a normal level of self-esteem. At the same time, high self-esteem is inherent in 21% of adolescents brought up in blood families, and 19% of closed institutions leavers. Low self-esteem in 17% of adolescents raised in foster families and 10% of closed institutions leavers. The study is of practical importance associated with the possibility of correcting the self-esteem characteristics of adolescents with low and high levels of self-esteem, brought up in different social conditions.

Keywords: adolescent; self-esteem; closed institution; foster family; blood family; “sense of community”.

Information for citation: Solonchenko S.S. (2020), “Self-esteem of teenagers without parental care (on the example of teenagers with experience of living in closed institutions)”, Research Result. Pedagogy and Psychology of Education, 6 (3), 90-100, DOI: 10.18413/2313-8971-2020-6-3-0-8.

Введение (Introduction). Исследователи отмечают особенности развития детей и подростков в закрытых учреждениях. Не отрицая влияния других факторов на развитие выпускников закрытых учреждений, представители разных направлений выделяют один доминирующий фактор, а именно: депривационный характер социального окружения, вследствие влияния которого на

личность подростков страдает их самооценка (Платонова, 2017; Пронина, 2007). Результаты исследования самооценки подростков, оставшихся без попечения родителей, обращают внимание на специфические проявления у них данного феномена. По мнению группы специалистов (С.В. Березин, 2003; Ю.Б. Евдокимова, 2003, А.Е. Платонова, 2017) подросткам, остав-

шимся без попечения родителей, присуща низкая самооценка, проявляющаяся в нерешительности, неуверенности, избегании нового, низкой инициативности, застенчивости, стеснительности и робости. Другие специалисты (Водопьянова, Климова, Салькова, 2005: 126) отмечают высокую самооценку, присущую подросткам, оставшимся без попечения родителей. Она проявляется в капризности, недоверчивости, упрямстве и враждебности подростков. При этом подростки, характеризующиеся высоким или низким уровнем самооценки, испытывают сложности в процессе адаптации к социуму. После выпуска из закрытых учреждений и приемных семей, они оказываются один на один с внешним миром и необходимостью социализации в нем. Обратим внимание на количественную оценку данного вопроса. По истечении 3 лет после выпуска из закрытого учреждения, из 14000 выпускников детских государственных учреждений, 5000 попадают на скамью подсудимых, 3000 остаются без определенного места жительства, 1500 заканчивают жизнь самоубийством, и лишь 4500 адаптируются к нормальной жизни. Именно такую статистику приводят в своих исследованиях отечественные специалисты (Березин: 2003; Новикова: 2007; Шульга, Татаренко: 2013). Таким образом, очевидна актуальность изучения самооценки, как одного из фундаментальных личностных образований для развития подростков, оставшихся без попечения родителей.

Основная часть (Main Part). Цель статьи заключается в том, чтобы определить, описать и проанализировать уровень самооценки у подростков – выпускников закрытых учреждений и их сверстников, воспитывающихся в замещающих и кровных семьях. Для достижения цели нам необходимо было решить следующие задачи:

–выяснить, как трактуют термин «самооценка» отечественные и зарубежные специалисты;

–проанализировать особенности самооценки подростков в условиях закрытых учреждений;

–рассмотреть уровень самооценки подростков в разных условиях социализации.

Теоретическая основа (The theoretical basis). Самооценку, как значимое личностное образование, рассматривали в своих исследованиях, как отечественные, так и зарубежные психологи. Отечественные психологи, в большинстве своем, рассматривают самооценку личности как одну из сторон самосознания, как продукт ее развития, который порождается жизнедеятельностью личности. К этим психологам, в частности, относятся Б.Г. Ананьев, Л.И. Божович, С.Л. Рубинштейн и другие. Так, по мнению С.Л. Рубинштейна, самооценка является стержневым образованием личности, которое строится на базе оценки личности окружающими и ее оценивании окружающих. Самооценка рассматривается автором в качестве главной личностной структуры (Рубинштейн, 1995). В тоже время, представляет интерес позиция Л.С. Выготского, по мнению которого самооценка – это одновременно устойчивое и дифференцированное отношение человека к самому себе (Выготский, 1984). С точки зрения Л.И. Божович, самооценка представляет собой «структурно-динамическую модель, так как она отражает принятые человеком ценности, личностные смыслы, степень зависимости от общественно выработанных требований к поведению, а также является компонентом самосознания и принимает участие в саморегуляции деятельности личности» (Божович, 2008: 182).

Обратим внимание на точку зрения зарубежных авторов. В большинстве своем зарубежные специалисты считают, что самооценка – это уравновешенность личности с окружающей ее социальной средой (Freud A., 2002). Так, А. Freud, говоря о самооценке, подразумевала функцию целостной личности, связывая ее с аффективно-потребностной сферой индивида. По мнению автора, самооценка является механизмом, который обеспечивает согласованность требований индивида к себе с внешними условиями (Freud, 2002). Обратимся к точке

зрения Е. Фромма. В своих работах автор возражает мнению вышеописанной точке зрения, так как считает социальный мир угрозой для человека. По мнению неотрейдистов, к которым относится автор, индивид свои внутренние силы должен использовать как защиту от социального окружения. Е. Фромм отстаивал позицию, заключающуюся в том, что оценка других – это функция отношения к себе (Fromm, 1978). В тоже время интересна позиция К. Левина. Автор в своих работах говорит о том, что на самооценку влияет успех/неудача при выполнении различных заданий (Lewin, 2000).

Рассмотрим особенности самооценки в подростковом возрасте, когда процесс ее формирования идет активнее, чем на других возрастных этапах. На формирование самооценки подростков влияет множество факторов, одним из основных, по мнению Л.С. Выготского, является положение подростка в системе межличностных отношений (Выготский, 1984). Так, на самооценку подростка значимое влияние оказывают родительская поддержка и мнение одноклассников. В то же время, если рассматривать влияние всех субъектов взаимодействия подростков, следует отметить, что заметно снижается влияние родителей и повышается влияние сверстников (Божович, 2008). Рассматривая вопрос развития самооценки в подростковом возрасте, С.Л. Рубинштейн описывает процесс развития самооценки подростков как прохождение ряда ступеней – от наивного неведения в отношении себя – к определенной, в редких случаях колеблющейся, самооценке. Автор отмечает, что в процессе развития самооценки подростка внимание переносится от внешней к внутренней стороне личности, от случайных черт к характеру, в целом (Рубинштейн, 1995). По мнению Л.И. Божович, именно в подростковом возрасте происходит активное построение «образа «Я», важной частью которого является самооценка (Божович, 2008). В то же время, специалисты отмечают постепенное увеличение адекватности самооценки в подростковом возрасте. Объясняется это тем, что подростки оценивают себя ниже по тем

показателям, которые представляются им самым важными, и это снижение указывает на их больший реализм, в то время, как детям свойственно завышать оценку собственных качеств (Выготский, 1984; Рубинштейн, 1995) и др.

Проанализируем особенности самооценки подростков, оставшихся без попечения родителей. Исследования современных ученых о самооценке выпускников детских закрытых учреждений обращают внимание на специфические проявления данного феномена. Так, С.В. Березин и Ю.Б. Евдокимова отмечают, что большинству выпускников закрытых учреждений присуща низкая самооценка, проявляющаяся в «нерешительности, неуверенности в незнакомой ситуации, избегании нового, низкой инициативности, в стремлении выбирать такие жизненные задачи и ситуации, которые гарантировали бы им успех. Нередко способом компенсации низкой самооценки становится внешняя агрессия. Неуверенность в своих возможностях формирует у детей пассивность, лень, стремление избегания любой продуктивной активности, успех которой не гарантирован» (Березин, Евдокимова, 2003: 80). Мнение вышеуказанных ученых разделяет А.Е. Платонова, она отмечает, что низкая самооценка выражается у выпускников закрытых учреждений подросткового возраста в застенчивости, стеснительности и робости, «такие дети стараются отказаться от любого дела, говоря о том, что у них нет возможностей. Характерной особенностью детей с низкой самооценкой является склонность «уйти в себя», ориентироваться на слабости своего характера, а также повышенная тревожность, повышенная самокритичность, постоянные ожидания неудачи, неуспеха. Вследствие этого они стараются ограничить общение с другими, становятся робкими и замкнутыми» (Платонова, 2017). Несомненно, подобные проявления являются легко узнаваемыми. Так, согласно нашим наблюдениям, именно низкая самооценка становится причиной низкой социальной адаптации, характерной для большинства выпуск-

ников закрытых учреждений. Это проявляется в невозможности самостоятельно совершать покупки, посещать поликлиники и др. Однако, И.В. Климова, Л.Н. Водопьянова и Н.И. Салькова на основании проведенных исследований отмечают характерный для выпускников закрытых учреждений повышенный уровень самооценки, который проявляется в «капризности, недоверчивости, упрямстве, враждебности и нетерпеливости» (Водопьянова, Климова, Салькова, 2005: 126). При этом авторы отмечают, что повышенный уровень самооценки в большей степени характерен для мальчиков, чем для девочек. У девочек, по мнению авторов, «наблюдаются чувство неполноценности, затруднения в общении, боязливость, тревожность, очень высокий уровень психического напряжения» (Водопьянова, Климова, Салькова: 2005, 127). В тоже время, внешнее проявление вышеперечисленных качеств, на наш взгляд, скрывает неуверенность в себе, в своих силах, зависимость от чужого мнения. В данном случае под чужим мнением подразумевается мнение сверстников, с которыми подросток воспитывается или, если говорить о выпускниках закрытых учреждений, воспитывался в одном учреждении. Напротив, подростки, воспитывающиеся в семьях, чаще характеризуются адекватным уровнем самооценки и в большинстве своем внешне демонстрируют социальную адаптированность: чувствуют себя комфортно в незнакомой обстановке, без психологического дискомфорта посещают места скопления людей, зависимость от чужого мнения не носит тотальный характер, а в отдельных случаях носит протестный характер. Все названные характеристики вполне логично объясняются особенностями протекания подросткового возраста, характеризующегося, в том числе, повышенной самостоятельностью, стремлением отстаивать свое мнение, нежеланием прислушиваться к советам окружающих. Результаты наших наблюдений находят подтверждение в работах Т.И. Шульги и Д.Д. Татаренко. Авторы говорят о том, что «наиболее выраженной особенностью подростков-сирот, не имеющих опыта

жизни в семье, является зависимость» (Шульга, Татаренко: 2013). Представляют интерес результаты, полученные в ходе работы И.В. Новиковой. Автор отмечает, что «в группе детей-сирот преобладает неадекватная самооценка (завышенная и заниженная). Общее число подростков, имеющих такую самооценку, составляет 70%, в то время как наибольшее число подростков из семей (58%) имеют адекватную самооценку, что свидетельствует о реалистическом отношении к своим способностям и притязаниям» (Новикова, 2007: 14).

Материалы и методы (Methodology and methods). Обратимся к результатам проведенного нами исследования с выпускниками детского дома г. Курска в 2017 году, которое было проведено среди 25 респондентов в возрасте 15-17 лет при помощи методики С.А. Будасси «Тест на самооценку личности». Согласно результатам проведенного исследования, 18% подростков обладают нормальной самооценкой, в то время как высокая самооценка характерна для 2% выпускников закрытых учреждений подросткового возраста, 80% респондентов характеризуются пониженной самооценкой. Анализируя результаты, полученные в ходе проведенного исследования, мы отметили, что наблюдается следующая закономерность: чем меньше времени подросток находится в закрытом учреждении (менее 5 лет), тем выше у него самооценка. В тоже время на самооценку подростка влияют возвраты из приемных семей. Так подросток, хотя бы единожды возвращенный из приемной семьи, в 100% случаев характеризуется пониженной самооценкой. Учитывая же то, что подростки возвращаются из приемных семей в большинстве своем несколько раз, самооценка у них находится на низком уровне.

Обратим также внимание на выпускников закрытых учреждений, характеризующихся повышенной самооценкой. Так, в большинстве своем, повышенная самооценка присуща подросткам, в недавнем времени поступившим в закрытое учреждение. При этом повышенная самооценка выявлена

у подростков, так называемых «бегунков». Это выпускники, которые в свое время регулярно сбегали из закрытого учреждения – к друзьям или к кровным родственникам, в большинстве своем лишенным родительских прав. Следует отметить, что наличие какой бы то ни было семьи, пусть и асоциальной, или друзей, которые в любой момент готовы предоставить ночлег и питание, дает подростку чувство уверенности в себе, понимание и осознание, что у него есть прошлое, родители, родственники, товарищи, что он не одинок в этом мире. На фоне сверстников, у которых нет никого, и которым бежать некуда, которые не знают своих корней, «бегунки» чувствуют себя уверенно, и характеризуются нормальной или повышенной самооценкой.

Таким образом, основываясь на анализе результатов исследований отечественных специалистов и результатах собственного исследования, мы делаем вывод, что самооценка как личностное образование выпускников детских закрытых учреждений является недостаточно изученным и противоречивым явлением. Мы считаем, что разброс мнений является закономерным следствием локальных исследований на отдельных выборках и отсутствия масштабных обобщающих результатов.

В связи с полученным выводом было организовано дополнительное исследование в 2020 году. В исследовании принимали участие 204 подростка 15-17 лет. Исследование проводилось у подростков в разрезе трех выделенных групп:

- группа «дд» – выпускники закрытых учреждений подросткового возраста, имеющие опыт проживания в учреждении более 5 лет, являющиеся учащимися профессиональных образовательных организаций Белгородской области, находящиеся на полном государственном обеспечении, в количестве 68 человек, в том числе 33 девушки и 35 юношей;

- группа «опека» – подростки, воспитываемые в замещающих семьях (опека, приемная семья) более 5 лет, являющиеся учащимися профессиональных образова-

тельных организаций Белгородской области, в количестве 68 человек, в том числе 40 девушек и 28 юношей;

- группа «дом» – подростки, воспитываемые с рождения в кровных семьях, являющиеся учащимися профессиональных образовательных организаций Белгородской области, в количестве 68 человек, в том числе 35 девушек и 33 юноши.

Мы приняли решение работать с учащимися профессиональных образовательных организаций по нескольким причинам. В закрытых учреждениях Белгородской области на момент проведения исследования воспитывалось 42 подростка, которым руководство учреждений активно искало замещающие семьи, поэтому при проведении исследования количество респондентов могло уменьшиться. Кроме того, опыт проживания у подростков в закрытых учреждениях был разный (от полугода до 11 лет), несколько подростков характеризовались как «бегунки», то есть они появлялись в учреждении «набегами», большую часть своей жизни, проводя «на воле». Некоторые подростки, в силу психологических особенностей и негативного опыта работы с психологами, категорически отказывались участвовать в каких-либо исследованиях. И, наконец, не со всеми подростками было получено разрешение на работу от руководителей закрытых учреждений – эти подростки имели негативный опыт проживания в замещающих семьях, в большинстве своем были неоднократно возвращены в учреждение. По мнению руководства, проведение исследования, которое напугает ребят о семье, могло бы иметь негативные последствия для их психологического состояния. Таким образом, возможная выборка респондентов из закрытых учреждений Белгородской области составила бы всего около 15 человек в возрасте от 10 до 17 лет с разным опытом проживания в закрытом учреждении. Работа же с подростками – обучающимися профессиональных образовательных организаций позволила сузить возрастные рамки респондентов до старшего подросткового возраста, учесть

время нахождения подростков в закрытом учреждении (более 5 лет), отобрать респондентов, выразивших добровольное желание участвовать в проведении исследования. Кроме того, уровень развития, интересы, жизненные приоритеты и ценности у этих подростков максимально близки, по сравнению с воспитанниками закрытых учреждений. Таким образом, работа в профессиональных образовательных организациях обеспечивала нам достоверность результатов исследования.

Гипотезой нашего исследования стало предположение о различиях в уровнях самооценки подростков, оставшихся без попе-

чения родителей, имеющих разный опыт проживания в закрытых учреждениях.

Исследование было проведено по методике С.А. Будасси «Тест на самооценку личности».

Результаты исследования и их обсуждение. В ходе исследования был определен уровень самооценки подростков в количественном выражении. Показатель уровня самооценки личности определен нами как связь между ранговыми оценками качеств личности респондентов, которые входят в представление реального и идеального «Я» – r коэффициент корреляции. Коэффициент корреляции был рассчитан по следующей формуле:

$$r = 1 - 0,00075 \times \sum d^2,$$

где r – коэффициент корреляции
(показатель уровня самооценки личности)

Так, средний уровень самооценки в группе «дом» составил 0,16; в то время, как в группе «дд» – 0,13. Средний уровень самооценки по выделенным группам находится в пределах нормы. В то же время необходимо отметить незначительную связь между представлениями человека о себе и своем идеале ($-0,37 < r < +0,37$). То есть респонденты в равной мере склонны признавать, как свои недостатки, так и свои достоинства. Они способны регулировать уровень притязаний и

реально оценивать свои возможности касательно возникающих жизненных ситуаций. Респондентов отличает твердость, решительность, умение выходить из сложных жизненных ситуаций, а также принимать логически верные решения и их реализовывать. Подростки способны анализировать собственные ошибки и действовать таким образом, чтобы в будущем их не повторять. Обратим внимание на картину, сложившуюся в разрезе выделенных групп респондентов (рисунке).

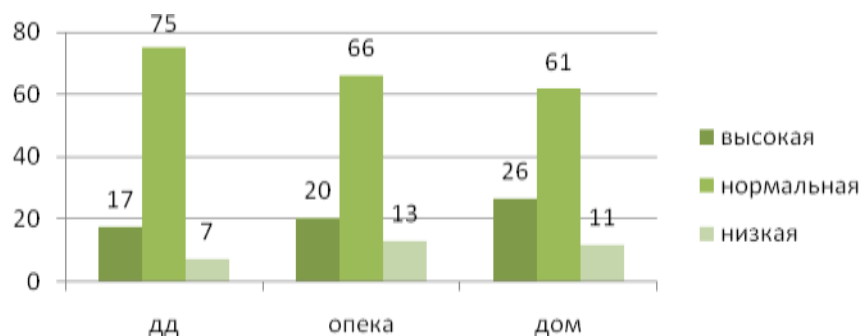


Рис. Распределение респондентов по уровням самооценки в разрезе групп, (%)
Fig. Distribution of respondents by levels of self-esteem in the context of groups, (%)

Так, действительно, в большинстве своем подростки характеризуются «нор-

мальным» уровнем самооценки во всех выделенных группах. В тоже время высокая

самооценка в большей мере присуща подросткам, воспитывающимся в кровных семьях, чем их сверстникам, воспитывающимся в приемных семьях и в закрытых учреждениях. Респонденты, характеризующиеся высоким уровнем самооценки, склонны высоко оценивать свои достоинства. Они ставят перед собой цели, которые сложно достигнуть, а порой и невозможно. Высокий уровень притязаний респондентов с высоким уровнем самооценки не соответствует их реальным возможностям. В то же время им присущи такие качества, как гордость и достоинство. Однако самолюбие перерождается в эгоцентризм и высокомерие. Вышеописанное приводит к чрезмерно высокому уровню самоуверенности, причиной которой может быть, как стиль воспитания в семье, так и отношение со сверстниками и педагогами в учебном заведении. Следует отметить, что чрезмерно самоуверенные люди, в большинстве своем, не способны к самоанализу и признанию своих ошибок, что вместе с недисциплинированностью, некритичностью мышления и низким уровнем самоконтроля может привести к принятию ошибочных решений и совершению непродуманных поступков. Вышеописанные качества человека с высокой самооценкой влияют на эффективность всей его жизнедеятельности.

Неожиданным для нас стал тот факт, что низкая самооценка в большей мере присуща подросткам, воспитывающимся в приемных семьях, чем их сверстникам, воспитывающимся в закрытых учреждениях и кровных семьях. Так, подростки с заниженной самооценкой склонны недооценивать себя и свои способности, ставить перед собой заниженные цели, преувеличивать значение неудач. Они характеризуются крайней степенью неуверенности в себе, в своих силах. Неуверенность часто приводит к смирению, пассивности, чувству неполноценности. Неуверенные подростки внешне отличаются от сверстников – они хмуры, неулыбчивы, голова втянута в плечи. Окружающие люди зачастую реагируют на подростка, как сердитого, не контактного, злого

человека, следствием чего становится одиночество, а в крайних случаях – изоляция от людей.

Мы планируем продолжить исследование, расширить выборку респондентов, увеличить количество факторов, оказывающих влияние при распределении респондентов по группам, рассмотреть гендерные особенности самооценки, подростков, оставшихся без попечения родителей. Так, при работе выпускниками закрытых учреждений нами не были учтены особенности их жизни до помещения в закрытое учреждение. Нам не удалось отследить особенности поведения выпускников в процессе проживания в закрытом учреждении, общение с кровными родственниками, возможные побег из учреждения, так как данная информация, в большинстве своем, не афишируется ни подростками, ни руководством учреждений.

Таким образом, по результатам исследования, проведенного нами в 2017 году (25 респондентов), выпускникам закрытых учреждений в большинстве своем присуща низкая самооценка. Полученные результаты объясняются тем, что вследствие отсутствия поддержки и помощи семьи, ощущения своего одиночества и ненужности, которое в свою очередь, объясняется подростками следующим образом: «я плохой, поэтому меня бросили» выпускникам закрытых учреждений присущ низкий уровень самооценки. Однако, по результатам исследования 2020 года (204 респондента) нами получены иные результаты – в среднем подростки каждой из выделенных групп характеризуются нормальной самооценкой, в то же время высокая самооценка в большей мере присуща подросткам, воспитывающимся в кровных семьях, а низкая – воспитанникам приемных семей. Так, на самооценку подростка, воспитывающегося в кровной семье, влияет не только поддержка, помощь, ощущение своей нужности, но и мнение окружающих, в частности, сверстников, с которыми отношения складываются не всегда позитивно. В то же время подростки, воспитывающиеся в приемных семьях, не всегда

ощущают поддержку и помощь семьи, так как в зависимости от возраста, в котором ребенок принят в приемную семью, черт характера, индивидуальных особенностей, как ребенка, так и приемных родителей привязанность к семье может сформироваться полностью, частично или не сформироваться вообще. В тоже время на самооценку выпускников закрытых учреждений влияет не только отсутствие семьи, но и поддержка сверстников, с которыми у подростка формируется «чувство общности». Таким образом, результаты, полученные в ходе проведенного исследования 2020 году, в большей мере, по нашему мнению, отражают действительность, чем результаты, полученные в ходе исследования в 2017 году.

Заключение (Conclusions). По результатам исследования выявлены незначительные различия в уровне самооценки выпускников закрытых учреждений, подростков, воспитывающихся в замещающих семьях и их сверстников, воспитывающихся в кровных семьях. Респонденты, вне зависимости от наличия опыта проживания в закрытых учреждениях, в большинстве своем, характеризуются нормальным уровнем самооценки. В то же время высокая самооценка присуща 21% подростков, воспитывающихся в кровных семьях, и 19% выпускников закрытых учреждений. Низкая самооценка – 17% у подростков, воспитывающихся в приемных семьях и 10% у выпускников закрытых учреждений.

Так, подростки с высоким уровнем самооценки склонны высоко оценивать свои достоинства. Они ставят перед собой цели, которые сложно достигнуть, а порой и невозможно. Высокий уровень притязаний респондентов с высоким уровнем самооценки не соответствует их реальным возможностям. В то же время им присущи такие качества, как гордость и достоинство. Однако, самолюбие перерождается в эгоцентризм и высокомерие. Вышеописанное приводит к чрезмерно высокому уровню самоуверенности, причиной которой может быть, как стиль воспитания в семье, так и отношение со сверстниками и педагогами в учебном

заведении. По нашему убеждению, чрезмерно самоуверенные люди не способны к самоанализу и признанию своих ошибок, что вместе с недисциплинированностью, не критичностью мышления и низким уровнем самоконтроля может привести к принятию ошибочных решений и совершению недуманных поступков. Вышеописанные качества человека с высокой самооценкой влияют на эффективность всей его жизнедеятельности.

Низкий уровень самооценки свидетельствует о невозможности оценить себя и свои способности по достоинству. Подростки с низким уровнем самооценки склонны ставить перед собой заниженные цели, преувеличивать значение неудач. Они характеризуются крайней степенью неуверенности в себе, в своих силах. Неуверенность часто приводит к смирению, пассивности, чувству неполноценности. Неуверенные подростки внешне отличаются от сверстников – они хмуры, неулыбчивы, голова втянута в плечи. Окружающие люди зачастую реагируют на подростка, как сердитого, не контактного, злого человека, следствием чего становится одиночество, а в крайних случаях – изоляция от людей.

Подростки, характеризующиеся высоким или низким уровнем самооценки, испытывают сложности в процессе адаптации к социуму, в большей степени это касается подростков, оставшихся без попечения родителей, чем их домашних сверстников. После выпуска подростки-сироты оказываются один на один с внешним миром и необходимостью социализации в нем. Им не на кого рассчитывать, в отличие от подростков, воспитывающихся в кровных семьях, что в совокупности с последствиями депривации приводит к совершению правонарушений, асоциальному образу жизни, невозможности найти свое место в обществе.

Результаты, полученные нами в результате исследования, мы склонны объяснить, с одной стороны – особенностями протекания подросткового возраста, в котором находятся респонденты выделенных групп, с другой стороны особенностями

проживания и воспитания выпускников закрытых учреждений, подростков, находящихся под опекой и их сверстниками, воспитываемыми в кровных семьях. Так, в случае выпускников закрытых учреждений, это последствия депривации, проявляющиеся в несформированной личностной идентичности «чувстве общности», присущим воспитанникам и выпускникам закрытых учреждений, в случае подростков, воспитываемых в приемных семьях, это последствия депривации, тип приемной семьи и степень сформированности у подростка чувства привязанности к ней. Результаты, полученные в группе респондентов, воспитываемых в кровных семьях, объясняются наличием семьи у респондентов и особенностями стиля семейного воспитания.

Проведенное исследование предполагает определенную **практическую значимость**, связанную с возможностями коррекции самооценочных характеристик подростков, имеющих низкий и высокий уровень самооценки, воспитываемых в разных социализирующих условиях. На основе полученных данных возможна разработка более совершенных способов корректировки самооценки. Таким образом, несмотря на констатирующий характер нашей работы, а также ограничения, связанные с отсутствием процедур, уравнивающих выборки, можно констатировать, что существуют особенности самооценки подростков в разных условиях социализации. Эти особенности важно понимать специалистам, чтобы создать систему воспитания, позволяющую корректировать негативные аспекты, готовить ребенка к замещающей семье, осуществлять поддержку и сопровождение в течение периода адаптации.

Мы планируем продолжить исследование, расширить выборку респондентов, увеличить количество факторов, оказывающих влияние на распределение респондентов по группам, рассмотреть гендерные особенности самооценки, подростков, оставшихся без попечения родителей. Так, при работе с выпускниками закрытых учреждений нами не были учтены особенности их

жизни до помещения в закрытое учреждение. Нам не удалось отследить особенности поведения выпускников в процессе проживания в закрытом учреждении, общение с кровными родственниками, возможные побег из учреждения, так как данная информация, в большинстве своем, не афишируется ни подростками, ни руководством учреждений.

Список литературы

- Ананьев Б.Г. Человек как предмет познания. Москва: Изд-во Универс-групп, 2009. 339 с.
- Березин С.В. Социальное сиротство: дети и родители: Материалы к курсу Педагогическая психология // Москва: Универс-групп. 2003. С. 98-99.
- Божович Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте. СПб.: Питер, 2008. 398 с.
- Выготский Л.С. Собрание сочинений в 6 т. / Гл. ред. А.В. Запорожец. М.: Педагогика, Т. 4: Детская психология / Под. ред. Д.Б. Элькина. 1984. 433 с.
- Водопьянова Л.Н., Климова И.В., Салькова Н.И. Психо-эмоциональные особенности развития личности ребенка в условиях детского дома // Тезисы второй всероссийской научной конференции «Психологические проблемы современной российской семьи», Педагогика, 2005. №3. С. 125-129.
- Жедунова Л.Г., Посысоев Н.Н., Юрасова Е.Н. Исследование когнитивной сферы у выпускников детских домов // Ярославский педагогический вестник. 1999, №1. С. 19-22.
- Кон И.С. В поисках себя: Личность и ее самосознание. М.: Наука, 1984. 335 с.
- Новикова И.В. Особенности самосознания личности подростков-сирот // Вестник ИрГТУ. 2007. №1 (29). С. 12-19.
- Платонова А.Е. Изучение самооценки детей-сирот, воспитываемых в условиях детского дома // КГПУ им. В.П. Астафьева. Красноярск, 2017. №3, С. 90-95.
- Пронина А.Н. Влияние педагогических воздействий на процесс социализации-индивидуализации детей-сирот // Материалы V международной научно-практической конференции «Наука и инновации – 2007». 2007. Т.5. С. 95-98.
- Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. Питер, 1995. 688 с.

Шульга Т.И., Татаренко Д.Д. Психологические особенности подростков-сирот, не имеющих опыта социализации в семье // Тезисы второй всероссийской научной конференции «Психологические проблемы современной российской семьи». М.: Педагогика, 2005. №5. С. 90-94.

Freud, A. (2002), *A Life Dedicated to Children*, Schocken Books, New York, UK.

Freud, A. (1998), *The Dream of Psychoanalysis*, Addison-Wesley, New York, UK.

Fromm, E. (1978), *The Anatomy of Human Destructiveness*, Henry Holt, New York, UK.

Lewin, K. (2000), *Frontiers of Group Dynamics: Concept, method and reality in social science, social equilibria, and social change*, Schocken Books, New York, UK.

Lewin, K. (1995), *Frontiers of Group Dynamics: Concept, method and reality in social science, social equilibria, and social change*, Schocken Books, New York, UK.

Rogers, C. (1990), *Communication: Its Blocking and Its Facilitation*. Houghton Mifflin, Boston, UK.

Rice, F. Philip (2008), *The Adolescent*, Boston, Houghton Mifflin, Boston, UK.

References

Ananyev, B.G. (2009), *Chelovek kak predmet poznaniya* [Man as a subject of knowledge], Univers-group, Moscow, Russia.

Berezin, S.V. (2003), *Sotsial'noesirotsvo: deti i roditeli: Materialy k kursu Pedagogicheskaya psikhologiya* [Social orphanhood: children and parents: Materials for the course Pedagogical Psychology], Univers-group, Moscow, Russia.

Bozhovich, L.I. (2008), *Lichnostiyeyeformirovanie v detskomvozraste* [Personality and its formation in childhood], Peter, Saint-Petersburg, Russia.

Vygotsky, L.S. (1984), *Sobranie sochinenij v 6 t.* [Collected works of 6 vols], Pedagogy, Moscow, Russia.

Vodopyanova, L.N., Klimova, I.V. and Salkova, N.I. (2005), "Psycho-emotional features of the child's personality development in an orphanage", *Pedagogy*, Moscow, 3, 125-129. (In Russia).

Zhedunova, L.G., Posysoev, N.N. and Yurasova, E.N. (1999), "The study of cognitive sphere of the leavers of children's homes", *Yaroslavl pedagogical Bulletin*, 1, 19-22. (In Russia).

Kon, I.S. (1984), *V poiskah sebya: Lichnost' i samosoznanie* [In search of self: Personality and its self-awareness], Nauka, Moscow, Russia.

Novikova, I.V. (2007), "Peculiarities of self-consciousness of adolescents-orphans", *Vestnik Irgtu*, 1 (29), 12-19. (In Russia).

Platonova, A.E. (2017), "Studying the self-esteem of orphans raised in an orphanage", *KSPU im. V.P. Astafieva*, 3, 90-95. (In Russia).

Pronina, A.N. (2007), "Affects of pedagogical influences on the process of socialization and individualization of orphans", *Materials in the international scientific and practical conference "Science and innovation-2007"*, 5, 95-98. (In Russia).

Rubinstein, S.L. (1995), *Osnovy obshchej psikhologii* [Fundamentals of General psychology]. Peter, Saint-Petersburg, Russia.

Shulga, T.I. and Tatarenko, D.D. (2013), "Psychological features of orphaned adolescents who have no experience of socialization in the family", *Pedagogy*, Moscow, 5, 90-94.

Freud, A. (2002), *A life dedicated to children*, Schocken books, New York, IL.

Freud, A. (1998), *The Dream of Psychoanalysis*, Addison-Wesley, New York, IL.

Fromm, E. (1978), *Anatomy of human destructiveness*, Henry Holt, New York, IL.

Levin, K. (2000), *Boundaries of group dynamics: concept, method, and reality in social science, social equilibria, and social change*, Schocken books, New York, IL.

Levin, K. (1995), *Boundaries of group dynamics: concept, method, and reality in social science, social equilibria, and social change*, Schocken books, New York, IL.

Rogers, C. (1990), *Communication: Its Blocking and Its Facilitation*. Houghton Mifflin, Boston, UK.

Rice, F. Philip (2008), *The Adolescent*, Boston Houghton Mifflin, Boston, 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:

Солонченко Светлана Сергеевна, педагог дополнительного образования, МБОУ «СОШ № 31 г. Белгорода».

About the author:

Svetlana S. Solonchenko, teacher of additional education "School 31 Belgorod".