

ISSN 2313-8971

НАУЧНЫЙ РЕЗУЛЬТАТ

ПЕДАГОГИКА И ПСИХОЛОГИЯ ОБРАЗОВАНИЯ

RESEARCH RESULT. PEDAGOGY AND PSYCHOLOGY OF EDUCATION

6 (4) 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, № 4 2020

СЕТЕВОЙ НАУЧНО-ПРАКТИЧЕСКИЙ ЖУРНАЛ

Издается с 2014 г.

ISSN 2313-8971



Volume 6, №4 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, Гранадаский университет, Испания

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

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

EDITORIAL TEAM:

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

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

EXECUTIVE SECRETARY: **Svetlana V. Anokhina**, 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. Zapetsotskaya, 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

Maryam 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-Leposavić, 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. Razuvayeva, Doctor of Psychological Sciences, Professor, Head of Department of General and Clinical Psychology, Pedagogical Institute, Belgorod State National Research University, Russia

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

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

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

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

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

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

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

СОДЕРЖАНИЕ

CONTENTS

ПЕДАГОГИКА

PEDAGOGICS

Разварина И.Н., Гордиевская А.Н. Образование как фактор профессионального самоопределения подростков	3	I.N. Razvarina, A.N. Gordievskaya Education as a factor of professional self-determination of teenagers	3
Волошина Л.Н., Галимская О.Г., Никулина О.В. Проблемы формирования самостоятельности и активности старших дошкольников в двигательной деятельности	16	L.N. Voloshina, O.G. Galimskaya, O.V. Nikulina Problems of formation of independence and activity of senior preschool children in motor activity	16
Шишов В.В. Детско-взрослая общность археологического лагеря как фактор включения подростков в деятельность по изучению историко-культурного наследия	28	V.V. Shishov Children-adult community of the archaeological camp as a factor of inclusion of adolescents in the study of historical and cultural heritage	28
Ерошенков Н.В., Ерошенкова Е.И. Изучение ценностных ориентаций и нравственных установок современной молодежи: гендерный аспект	44	N.V. Eroshenkov, E.I. Eroshenkova Study of value orientations and moral attitudes of modern youth: gender aspect	44
Васильева А.В. Выявление эволюционной последовательности возникновения и развития интерактивного обучения	58	A.V. Vasilieva Identification of the evolutionary sequence of the emergence and development of interactive learning	58
Korneeva A.V. Using traditional and innovative methods in teaching Russian grammar to Spanish-speaking students	72	A.V. Korneeva Using traditional and innovative methods in teaching Russian grammar to Spanish-speaking students	72

ПСИХОЛОГИЯ

PSYCHOLOGY

Тихонова А.С., Котельникова А.В., Кукшина А.А. Возможности объективизации и разработка критериев оценки динамики показателей стандартных нейропсихологических методик	81	A.S. Tihonova, A.V. Kotel'nikova, A.A. Kukshina Possibilities of objectification and development of criteria for the analysis of the indicators used by the standard neuropsychological methodologies	81
Komlenic M.B., Milicevic N.M., Milenovic M.B. Application of behavioral theory in music	96	M.B. Komlenic, N.M. Milicevic, M.B. Milenovic Application of behavioral theory in music	96
Котлованова О.В., Сыченко И.А., Емельянова И.Е., Батенова Ю.В. Разработка метода песочной арт- диагностики эмоционального реагирования детей на информацию об антитеррористической безопасности	106	O.V. Kotlovanova, I.A. Sychenko, I.E. Emelyanova, Y.V. Batenova Development of the method of sand art diagnostics of emotional response of elder preschool children to information on anti- terrorist security	106

ПЕДАГОГИКА PEDAGOGICS

УДК 371.134

DOI: 10.18413/2313-8971-2020-6-4-0-1

Разварина И.Н.*,
Гордиевская А.Н.

Образование как фактор профессионального
самоопределения подростков

Вологодский научный центр Российской академии наук,
ул. Горького, д. 56, Вологда, 160014, Россия
irina.razvarina@mail.ru*

*Статья поступила 30 августа 2020; принята 10 декабря 2020;
опубликована 31 декабря 2020*

Аннотация. Актуальность исследования обусловлена неблагоприятным прогнозом прироста трудоспособного населения в Российской Федерации, снижением здоровья, академических знаний у детей школьного возраста. Цель: выявить влияние успешности в обучении, интеллектуального развития подростков на выбор профессии, разработать адресные рекомендации по организации работы по профессиональному самоопределению в образовательной организации. В 2018-2019 годах учеными Вологодского научного центра РАН проведено исследование по проекту РФФИ «Инструменты повышения потенциала детского населения в условиях социально-экономических трансформаций общества» (далее Проект)¹. Одним из направлений стало изучение факторов формирования человеческого потенциала детского населения (далее ЧПДН). Показателем образования ребенка выбрана образованность – наличие у ребенка знаний и навыков, позволяющих ему применять их на практике. Критерием – успешность в обучении, успеваемость по школьным предметам в оценках родителей детей и значение субиндекса интеллектуального развития (далее СИР). Гипотеза исследования предполагала наличие зависимости профессионального самоопределения подростков от успешности в обучении и уровня интеллектуального развития: подростки, которые более успешны в обучении чаще, чем неуспевающие дети определяются с выбором профессионального маршрута; дети 15-17 лет, обучающиеся в классах профильного обучения, прошедшие профориентацию определяют с выбором профессии лучше, чем те, кто не проходит предпрофильную подготовку. В результате получено, что среди детей, которые не справляются с учебной нагрузкой, самая низкая доля тех, кто определился с будущей профессией. Среди тех, кто прошёл профориентацию, доля не определившихся составляет 36%, в группе не прошедших профориентационное тестирование – 53%. Выявлено противоречие: среди учени-

¹Исследование выполнено при поддержке РФФИ, проект № 18-011-01039 «Инструменты повышения человеческого потенциала детского населения в условиях социально-экономических трансформаций общества».

ков, обучающихся в профильных классах и прошедших профориентацию выше доля тех, кто не определился с профессией.

Ключевые слова: детское население; человеческий потенциал; успеваемость; профориентация; профессиональное самоопределение.

Информация для цитирования: Разварина И.Н., Гордиевская А.Н. Образование как фактор профессионального самоопределения подростков // Научный результат. Педагогика и психология образования. 2020. Т.6. №4. С. 3-15. DOI: 10.18413/2313-8971-2020-6-4-0-1

I.N. Razvarina*,
A.N. Gordievskaya

Education as a factor of professional self-determination
of teenagers

Vologda Research Center of the Russian Academy of Sciences
56 Gorky Str., Vologda, 160014, Russia
irina.razvarina@mail.ru*

*Received on August 30, 2020; accepted on December 10, 2020;
published on December 31, 2020*

Abstract. The pertinence of the study stems from the unfavorable forecast of the growth of the working-age population in the Russian Federation, the decline in health, academic knowledge in school-age children. Purpose: to reveal the influence of success in training, intellectual development of teenagers on the choice of profession, to develop targeted recommendations for the organization of work on professional self-determination in the educational organization. In 2018-2019, scientists from the Vologda Scientific Center of the Russian Academy of Sciences conducted a study under the RFBR project "Tools for increasing the potential of the child population in the context of socio-economic transformations of society" (hereinafter referred to as the Project). One of the directions was the study of the factors of formation of the human potential of the child population (hereinafter PPDN). The indicator of a child's education is his or her knowledge and skills that allow him or her to apply them in practice. The criterion is academic success, academic performance in school subjects as assessed by the parents of children and the value of the Intellectual Development Sub-Index (hereinafter SIR). The hypothesis of the research assumes the existence of a dependence of the professional self-determination of adolescents on success in education and the level of intellectual development: adolescents who are more successful in learning more often than unsuccessful children are determined with the choice of a professional route; children aged 15-17, studying in classes of specialized training, who have passed vocational guidance, are determined with the choice of a profession better than those who do not undergo pre-profile training. As a result, it was found that the lowest proportion of those who have decided on their future profession belongs to children who cannot cope with the academic load. Among those who have undergone career guidance, the proportion of undecided is 36%, and in the group that has not passed career guidance testing is 53%. A contradiction was revealed: among pupils studying in profile classes and having passed vocational guidance the share of those who have not decided on a profession is higher.

Keywords: child population; human potential; academic performance; career guidance; professional self-determination.

Information for citation: Razvarina I.N., Gordievskaya A.N. (2020), "Education as a factor for professional self-determination of teenagers", Research Result. Pedagogy and Psychology of Education, 6 (4), 3-15, DOI: 10.18413/2313-8971-2020-6-4-0-1.

Введение (Introduction). Детское население страны представляет важный ресурс экономического роста, научно-технического развития и обороноспособности (Иванов, 2013; Шабунова, 2014). Необходимость развития в стране высокотехнологичных производств, восстановления и создания промышленных предприятий, центров компетенций и точек технологических прорывов по приоритетным направлениям науки неоднократно отмечалась в выступлениях Президента Российской Федерации, Председателя Правительства и Министра образования и науки РФ, а также ученых и представителей бизнеса (Гулин, Ермолов, 2016). Экономика инноваций, основанная на внедрении современных технологий, предъявляет определенные требования к человеческому потенциалу (Касьянова, Мальцев, Шкурин, 2018). На рынке труда формируются запросы на работников с высокой способностью к обучению и определенным уровнем знаний в различных сферах.

Согласно Федеральному закону от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации», «образование – это...совокупность приобретаемых знаний, умений, навыков, ценностных установок, функций, опыта деятельности и компетенций»¹. Тем не менее, в современном обществе актуальна проблема снижения образованности детей, и существует рассогласование между системой образования и рынком труда. Статистические данные свидетельствуют о несоответствии квалификации работников профессиональным требованиям. Одной из причин может быть недостаточно эффективная деятельность образовательных организаций по профориентации и профессиональному самоопределению обучаю-

щихся. Изучение этих процессов подтверждают наши выводы.

Ученые отмечают, что проблемы организации сопровождения выбора будущей профессии обучающихся существуют на всех ступенях школьного образования. В соответствующие возрастные периоды школьник решает разные задачи, поэтому существует потребность замены единых профориентационных методик адресной психолого-педагогической помощью, содержание которых позволяет оказывать обучающимся помощь в профессиональном самоопределении с учетом возрастных особенностей и способностей к усвоению школьных знаний (Климов, 2004; Эльконин, 1971; Draaisma, Meijers, Kuijpers, 2017). По данным исследования среди выпускников петербургских школ, перечень выбираемых направлений трудовой деятельности старшеклассниками не превышает 15-20 наименований; в сфере материального производства собираются работать не более 6-8%; больше половины не имеют навыка самостоятельного выбора профессии (Корниенко, Потапов, Петрова, 2020). Отметим такой немаловажный фактор, как недостаточная компетентность специалистов образовательных организаций, педагогических работников при реализации программ профориентации (Kuijpers, Meijers, 2017).

Из этого следует, что необходимо обращать более пристальное внимание на вопросы профессионального самоопределения школьников, в частности, выявления факторов, влияющих на этот процесс, использования дифференцированного подхода к выстраиванию предпрофильного и профильного сопровождения обучающихся.

Цель статьи: выявить влияние успешности в обучении, интеллектуального развития подростков на выбор профессии, разработать адресные рекомендации по организации работы по профессиональному

¹Федеральный закон от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» URL: <https://rg.ru/2012/12/30/obrazovanie-dok.html>

самоопределению в образовательной организации.

Теоретическая основа (The theoretical basis). В современных исследованиях «профессиональное самоопределение рассматривается как результат профориентационных мероприятий, принятие осознанного решения человеком в выборе профессионального направления в определенный период жизненного цикла» (Корниенко, Потапов, Петрова, 2020). Базовыми исследованиями жизненного цикла в западноевропейской науке считаются работы Шарлотты Бюлер, выявившей и описавшей пять фаз профессиональной деятельности человека (Bubic, Ivanisevic, 2016). Нас интересуют две первые: от рождения до 16-20 лет – период, предшествующий самоопределению человека в профессии; вторая – с 16-20 до 25-30 лет – пробы разных видов профессиональной деятельности, формирование представлений о целях жизнедеятельности. С этой точки зрения обоснован выбор объекта исследования – подростки 15-17 лет, так как именно этот период, по нашему мнению, является сензитивным по профессиональному самоопределению. В указанном возрасте происходит понимание нравственного отношения к разным видам труда, формирование системы личностных ценностей, которые определяют мотивы отношения подростков к различным профессиям (Чаликова, 2000).

Так как основной деятельностью в подростковом возрасте является учебная, мы использовали успеваемость, как критерий оценки образованности детей. Доказано, что существует связь между развитием интеллектуальных способностей ребенка и школьной успеваемостью. Основным показателем интеллектуальной успешности школьников считается академическая успеваемость (Чаликова, Зайцев, 2000; Bühler, 1971). В свою очередь, усвоение знаний и умений, определяющих интеллектуальную компоненту человеческого потенциала детского населения (ЧПДН),

становится необходимой предпосылкой формирования нравственно-волевых качеств, характеризующих проявление трудолюбия и дисциплинированности, как деятельностной компоненты профессионального самоопределения.

Как известно, Россия среди множества стран-участниц (табл. 1) участвует в международных сопоставительных мониторингах качества образования, посвященных изучению интеллектуального и творческого потенциала детей и молодежи, проводимых Организацией экономического сотрудничества и развития (ОЭСР) и Международной ассоциацией по оценке образовательных достижений²:

– PISA – международная программа по оценке учебных достижений (Programme for International Student Assessment). Проверяется математическая и естественнонаучная грамотность, грамотность чтения, умение применять знания на практике. Участвуют школьники 15-летнего возраста (ОЭСР). Тест проходит с 2000 года с периодичностью раз в три года.

– TIMSS – международное мониторинговое исследование качества математического и естественнонаучного образования (Trends in Mathematics and Science Study) для детей 4, 8 и 11 классов (IEA);

– ICCS – Международное исследование качества граждановедческого образования. Участники – учащиеся 8-х классов (IEA);

– ICILS – изучение уровня подготовки в области компьютерной и информационной грамотности. Участники – обучающиеся 8-х классов (IEA).

Полученные результаты применяются для решения широкого спектра задач в различных сферах человеческой деятельности, общения и социальных отношений.

²PISA-2018 краткий отчет по результатам исследования.
URL: <https://fioco.ru/Media/Default/Documents/2018> (дата обращения: 05.10.2020)

Таблица 1

Циклы исследования PISA: 2000, 2003, 2006, 2009, 2012, 2015, 2018.
Количество стран участниц в исследовании

Table 1

PISA study cycles: 2000, 2003, 2006, 2009, 2012, 2015, 2018.
Number of participating countries in the study

Цикл исследования	Количество стран-участниц
PISA-2000	32 страны мира
PISA-2003	40 стран мира
PISA-2006	57 стран мира
PISA-2009	65 стран мира
PISA-2012	65 стран мира
PISA-2015	70 страны мира
PISA-2018	79 стран мира

Источник: PISA (Международная программа по оценке образовательных достижений учащихся) URL: <https://fioco.ru/pisa>

Методология и методы (Methodology and methods). Для более глубокого изучения образования и влияния его на выбор профессии применяются социологические методы. В нашем исследовании образование изучается как базовый компонент потенциала детского населения. Авторский коллектив Проекта разработал индексную методику оценки сформированности человеческого потенциала детского населения ($I_{счпд}$), опирающуюся на данные социологического опроса (Короленко, Гордиевская, 2018).

Под человеческим потенциалом детского населения понимается совокупность врожденных способностей и приобретаемых в ходе жизнедеятельности качеств (навыков), динамически изменяющихся во времени, которые необходимы для успешного развития личности, ее социализации и адаптации к меняющимся условиям среды. В структуре сводного индекса в соответствии с классификацией компонентов качества человеческого потенциала Н.М. Римашевской выделены три субиндекса: здоровья, интеллектуального и социокультурного развития.

Согласно деятельностному подходу сформированность человеческого потенциала ребенка подразумевает развитие навыков, характеризующих ключевые компоненты человеческого потенциала (здоровье, ин-

теллектуальное, социокультурное развитие), с учетом специфики возрастных этапов детства.

$$I_{счпд} = \sqrt[3]{I_3 * I_{ир} * I_{скр}}$$

где $I_{счпд}$ – интегральный индекс человеческого потенциала детского населения (индекс колеблется в интервалах от 0,2 до 1,0), I_3 – субиндекс здоровья, $I_{ир}$ – субиндекс интеллектуального развития, $I_{скр}$ – субиндекс социокультурного развития.

Индекс сформированности человеческого потенциала детей показывает уровень развития навыков здоровьесбережения, интеллектуального и социокультурного развития на определенном этапе возрастного развития. Каждый субиндекс показывает, в какой степени сформирован тот или иной компонент человеческого потенциала ребёнка по сравнению с максимально возможным для данного возраста уровнем.

В состав субиндекса интеллектуального развития вошли навыки, характеризующие сформированность высших психических функций: памяти, мышления, воображения, внимания, а также цифровых навыков (Короленко, Гордиевская, 2018).

Информационная база исследования представлена выборочными результатами

опроса 244 родителей, имеющих детей в возрасте от 15 до 17 лет в городах Вологде, Череповце и 8 муниципальных районах области. Для анализа были выбраны следующие вопросы:

- Оцените, пожалуйста, как учится Ваш ребёнок?
- В классе какого профиля учится Ваш ребёнок?
- Проходил ли Ваш ребёнок профориентацию?
- Кем по профессии хочет стать Ваш ребёнок в будущем?
- Определился ли Ваш ребёнок, в какой образовательной организации будет продолжать обучение после окончания школы?

Цель проводимого исследования: выявление влияния успеваемости и интеллек-

туального развития детей подросткового возраста на выбор будущей профессии.

Научные результаты и дискуссия (Research Results and Discussion). Приведем некоторые результаты российских учащихся в Международном исследовании PISA. Около 600 тысяч 15-летних школьников из 79 стран мира приняли участие в исследовании в 2018 году, в том числе, 7 608 обучающихся из Российской Федерации. В 2018 году показатели детей по читательской грамотности были на 16 баллов ниже, чем в 2015 году¹. Средний балл подростков выше среднего балла всех стран-участниц на 26 баллов, меньше среднего стран ОЭСР на 8 баллов, уступает среднему десяти ведущих стран на 47 баллов и превышает средний балл десятки отстающих стран на 114 баллов (табл. 2).

Таблица 2

Сопоставление результатов России со средними результатами других стран

Table 2

Comparison of the results of Russia with the average results of other countries

	Средний балл по читательской грамотности	Средний балл по математической грамотности	Средний балл по естественно-научной грамотности
Российская Федерация	479	488	478
Все страны-участницы 2018 года	453	459	458
ОЭСР	487	489	489
10 стран с наилучшими результатами	526	541	534
10 стран с самыми низкими результатами	365	367	374

Источник:

PISA – 2018 краткий отчет по результатам исследования.

URL: <https://fioco.ru/Media/Default/Documents2018>

¹PISA - 2018 краткий отчет по результатам исследования.
URL: <https://fioco.ru/Media/Default/Documents2018> (дата обращения: 05.10.2020)

Результаты исследования школьников РФ 15-летнего возраста по математической грамотности в 2018 году составили 488 баллов. Средний балл в 2015 году – 494 балла. Средний балл по всем странам в 2018 году – 459 баллов. В 2018 году произошло увеличение доли тех, кто получил результаты ниже порогового уровня (на 2,7%) и снижение доли результатов высокого уровня на 0,7% (уровни 4–5). Не достигли порогового уровня математической грамотности 21,7% обучающихся.

Лучшие российские школьники на протяжении 2006-2012 гг. уступали своим сверстникам из других стран, однако к 2015 году наблюдалась положительная динамика достижений учащихся по грамотности чтения и математической грамотности. Тем не менее, результаты 2018 года показывают снижение показателей. Средний балл по читательской грамотности составил 479 баллов (495 в 2015 году); по естественно-научной грамотности 478 баллов (487 в 2015 году); по математической грамотности 488 баллов (494 в 2015 году).

Дополняют эти выводы и результаты нашего исследования по Проекту. При анализе компонентов ЧПДН получено, что наиболее сформированным из них является здоровье (субиндекс здоровья – 0,816), что свидетельствует о нормальном развитии навыков здоровьесбережения большинства детей в соответствии с возрастными нормами. Субиндекс социокультурного развития, характеризующий сформированность навыков этикета, общения, волевых, бытовых, морально-этических навыков, составил 0,789. Наименее сформирован субиндекс интеллектуального развития – 0,783, он характеризует меньшее соответствие развития возрастным нормам внимания, памяти, воображения, мышления. В соответствии с возрастными нормами человеческий потенциал более развит у детей младшего школьного возраста (0,804), менее – среднего школьного возраста (0,782) (Короленко, Гордиевская, 2018).

Далее, в соответствии с выдвинутыми гипотезами мы проанализировали успеваемость детей 15-17 летнего возраста. Половина опрошенных родителей отметили, что их ре-

бёнок хорошо справляется с учебной программой; 44% указали в качестве основных оценок их ребенка «3» и «4», не справляются с учебной программой, по мнению родителей, 5,4% подростков. Три четверти детей посещают обычный класс, без профилирующих предметов. В классах с углубленным изучением отдельных предметов обучаются 25,7% детей, охваченных опросом.

Среди детей, которые не справляются с учебной нагрузкой и учатся в основном на «2» и «3», самая низкая доля тех, кто определился с будущей профессией (46%). Стоит отметить, что среди старшеклассников, учащихся в основном на «3» и «4», больше всего тех, кто сделал свой профессиональный выбор – 85% по сравнению с неуспевающими (79,2% выбрали профессию и ещё 5,7% выбирают из нескольких вариантов). Такая ситуация, возможно, объясняется ещё и тем, что, имея не очень высокие оценки (а, следовательно, и не рассчитывая на высокие баллы по ЕГЭ) ученики и их родители выбирают учебное заведение без учета склонностей и способностей ребенка, руководствуясь территориальным признаком (ближе к дому или по месту жительства).

Дети, которые учатся на «4» и «5», имеют больше шансов поступить в вузы с более высоким проходным баллом и конкурсом, и возможно поэтому, им сложнее выбрать из нескольких учебных организаций (табл. 3).

В значительной степени сделать свой профессиональный выбор ребёнку помогает обучение в классе с профилирующими предметами – среди детей 15-17 лет, обучающихся в классах с профильными предметами доля тех, кто ещё не определился с направлением дальнейшего обучения в 2 раза меньше, чем среди учеников обычных классов (11,5% против 26,1%). Углубленное изучение дисциплин, соответствующих интересам и склонностям ученика, позволяет ему раньше определиться с будущей профессией, в некоторой степени сужает поле для выбора, а потому очень важно ещё на начальных этапах распределения детей по профильным классам правильно определить направление (табл. 4).

Таблица 3
Профессиональный выбор подростков с различным уровнем успеваемости
Table 3
Professional choice of adolescents with different academic levels

	Оцените, пожалуйста, как учится Ваш ребёнок		
	Не справляется с учебной программой, основные оценки 2, 3	Справляется с учебной программой, основные оценки 3, 4	Хорошо справляется с учебной программой, основные оценки 4, 5
Кем по профессии хочет стать Ваш ребёнок в будущем?			
Ребёнок определился с выбором, указана одна профессия	46,2	79,2	66,7
Ребёнок окончательно не определился, выбирает из нескольких вариантов (указано более одной профессии)	0,0	5,7	9,8
Нет ответа, ещё не определился	53,8	15,1	23,6
Определился ли Ваш ребёнок, в какой образовательной организации будет продолжать обучение после окончания школы?			
Да, выбрал организацию и специальность	38,5	42,5	37,4
Да, выбрал образовательную организацию	7,7	20,8	22,8
Нет, не определился	53,8	36,8	39,8

Таблица 4
Профессиональный выбор подростков в профильных и обычных классах
Table 4
Professional choice of adolescents in specialized and regular classes

	В каком классе учится Ваш ребёнок?	
	В обычном классе, без профиля	С профилирующими предметами
Кем по профессии хочет стать Ваш ребёнок в будущем?		
Ребёнок определился с выбором, указана одна профессия	67,6	80,3
Ребёнок окончательно не определился, выбирает из нескольких вариантов (указано более одной профессии)	6,3	8,2
Нет ответа, ещё не определился	26,1	11,5
Определился ли Ваш ребёнок, в какой образовательной организации будет продолжать обучение после окончания школы?		
Да, выбрал организацию и специальность	36,4	47,5
Да, выбрал образовательную организацию	18,8	24,6
Нет, не определился	44,9	27,9

Дети, прошедшие профориентацию, определяют с выбором профессии лучше, чем те, кто не был охвачен такой подготовкой. Среди тех, кто прошёл подготовку к

выбору профессии доля не определившихся составляет 36%, в то время как в группе не прошедших профориентационное тестирование таких 53% (табл. 5).

Таблица 5

Профессиональный выбор подростков в зависимости от прохождения профориентации

Table 5

Professional choice of adolescents depending on their vocational guidance

Все учащиеся	Проходил ли Ваш ребёнок профориентацию?	
	Да*	Нет
Кем по профессии хочет стать Ваш ребёнок в будущем?		
Ребёнок определился с выбором, указана одна профессия	72,0	65,5
Ребёнок окончательно не определился, выбирает из нескольких вариантов (указано более одной профессии)	7,4	7,3
Нет ответа, ещё не определился	20,6	27,3
Определился ли Ваш ребёнок, в какой образовательной организации будет продолжать обучение после окончания школы?		
Да, выбрал организацию и специальность	40,7	34,5
Да, выбрал образовательную организацию	23,3	12,7
Нет, не определился	36,0	52,7
* Объединены несколько вариантов ответа: «Да, в школе», «Да, в другой образовательной организации», «Да, в государственной службе занятости», «Проходил тестирование»		

Если взять только учеников профильных классов, то получено, что среди тех, кто прошёл профориентацию выше доля не определившихся с профессией (табл. 6). Чем можно объяснить такую ситуацию? Распределение детей по классам с тем или иным профильным предметом можно назвать первым, начальным этапом профориентации, и возможно, те учащиеся профильных классов, кто прошёл профориентацию и так и остался в группе неопределившихся с профессией это те, кто был неверно определен в

профильный класс, или чьи интересы изменились в процессе обучения.

Подтверждают полученные результаты и значения субиндекса интеллектуального развития и индекса человеческого потенциала детского населения. Среди детей, определившихся с выбором профессии и образовательной организацией для продолжения обучения после школы, выше показатели интеллектуального развития и человеческого потенциала в целом (табл. 7).

Таблица 6
**Профессиональный выбор подростков, обучающихся в профильных классах
в зависимости от профилизации**

Table 6

**Professional choice of adolescents studying in specialized classes
depending on profiling**

Ученики профильных классов	Проходил ли Ваш ребёнок профориентацию?	
	Да*	Нет
Кем по профессии хочет стать Ваш ребёнок в будущем?		
Ребёнок определился с выбором, указана одна профессия	78,0	90,9
Ребёнок окончательно не определился, выбирает из нескольких вариантов (указано более одной профессии)	8,0	9,1
Нет ответа, ещё не определился	14,0	0,0
Определился ли Ваш ребёнок, в какой образовательной организации будет продолжать обучение после окончания школы?		
Да, выбрал организацию и специальность	46,0	54,5
Да, выбрал образовательную организацию	24,0	27,3
Нет, не определился	30,0	18,2
* Объединены несколько вариантов ответа: «Да, в школе», «Да, в другой образовательной организации», «Да, в государственной службе занятости», «Проходил тестирование»		

Таблица 7

**Индекс человеческого потенциала детского населения (ИЧПДН)
и его составляющие среди детей 15-17 лет**

Table 7

**Childhood Human Potential Index (CHPPI)
and its components in 15-17-year-old children**

	Дети 15-17 лет	Кем по профессии хочет стать Ваш ребёнок в будущем?		Определился ли Ваш ребёнок, в какой образовательной орга- низации будет продолжать обучение после школы?	
		Ещё не опреде- лился	Опреде- лся с выбо- ром	Нет, не опре- делился	Да, выбрал обра- зовательную ор- ганизацию
Субиндекс здоровья	0,827	0,784	0,839	0,807	0,840
Субиндекс интеллек- туального развития	0,793	0,724	0,813	0,751	0,822
Субиндекс социокуль- турного развития	0,788	0,698	0,814	0,739	0,821
Индекс человеческого потенциала детского населения (ИЧПДН)	0,799	0,731	0,819	0,762	0,825

Заключение (Conclusions). Таким образом, проведённое исследование позволяет сделать следующие выводы:

Наиболее успешными в выборе профессии стали дети, которые имеют удовлетворительные оценки. Подростки, имеющие оценки «3» и «4» в основном определились с профессией, но учитывая, что они не обучались в профильных классах, возможно, решение принято без учета индивидуальных способностей. Это может привести к смене образовательной организации в будущем, потере времени и к трудоустройству не по специальности на низкооплачиваемую работу.

В значительной степени сделать свой профессиональный выбор ребёнку помогает обучение в классе с профилирующими предметами и профориентация:

- среди детей 15-17 лет, обучающихся в классах с профильными предметами доля тех, кто ещё не определился с направлением дальнейшего обучения в 2 раза меньше, чем среди учеников обычных классов (11,5% против 26,1%).

- среди тех, кто прошёл профориентацию доля не определившихся меньше (36%), в то время как в группе не прошедших профессиональное тестирование таких значительно больше (53%).

Отметим, что детей, обучающихся в профильных классах, всего 25% от общего количества, участвующих в исследовании, то есть для большей части детей 15-17 летнего возраста выбор будущей профессии может быть просто случайным.

Выявлено противоречие, среди учеников, обучающихся в профильных классах, прошедших профориентацию выше доля тех, кто так и не определился с профессией. Можем предположить, что и обучение в профильных классах проводилось на недостаточно качественном уровне.

Группой риска по профессиональному самоопределению являются неуспевающие учащиеся. Более 50% детей, имеющих итоговые неудовлетворительные оценки по школьным предметам, не определились с выбором профессии. Они не обучаются в

профильных классах. В школах не созданы условия для сопровождения таких детей после прохождения профориентации; нет связи с родителями и работодателями для их последующего трудоустройства. Поэтому прогноз по профессиональному самоопределению таких детей неблагоприятный. Чаще всего они не смогут устроиться работу с достойной заработной платой труда и необходимым социальным пакетом.

Обращает внимание и тот факт, что дети, имеющие высокие показатели академической успеваемости, не всегда могут определиться с выбором образовательной организации. Можем предположить, что в школах не в полной мере налажено межведомственное взаимодействие с организациями среднего и высшего профессионального образования, что значительно затрудняет выбор подростками дальнейшего образовательного маршрута.

Для того, чтобы дети могли в полной мере использовать свой потенциал и правильно, в соответствии со способностями определиться с выбором профессии, рекомендуем:

- включить в программу профориентации школы мероприятия по сопровождению профессионального самоопределения детей 15-17 лет с учетом успешности в обучении;

- для детей с высоким уровнем школьных знаний организовать возможность очного знакомства на условиях сетевого взаимодействия с престижными образовательными организациями страны и региона;

- для неуспевающих детей в период с начала обучения в школе рассмотреть возможность создания программ сопровождения в рамках внеурочной деятельности с использованием индивидуальных и групповых форм работы, взаимодействия с организациями профессионального образования для получения специальности в соответствии со способностями.

В отношении родителей использовать партисипативный подход с привлечением родителей для диагностической работы, об-

мена жизненным опытом, совместного выстраивания образовательного маршрута ребенка.

В отношении педагогов предусмотреть систематическое повышение квалификации, позволяющей выполнять функционал сопровождения профессионального самоопределения обучающихся.

Финансирование

Исследование выполнено при поддержке РФФИ, проект 18-011-01039 «Инструменты повышения человеческого потенциала детского населения в условиях социально-экономических трансформаций общества».

The study was supported by the RFFR, project 18-011-01039 "Tools for improving the human potential of children in the context of socio-economic transformations of society".

Список литературы

Гулин К.А., Ермолов А.П. Стратегические подходы к развитию научно-технического потенциала территории // Проблемы развития территории. 2016. №1 (81). С. 7-14.

Иванов О.И. Человеческий потенциал (формирование, развитие, использование). СПб.: Скифия-принт. 2013. 336 с.

Касьянова Т.И., Мальцев А.В., Шкурин Д.В. Профессиональное самоопределение старшеклассников как общественная проблема // Образование и наука. 2018. Т. 20. № 7. С. 168-187. DOI:10.17853/1994-5639-2018-7-168-187.

Климов Е.А. Психология профессионального самоопределения М.: АКАДЕМА. 2004. 223 с.

Короленко, А.В., Гордиевская А.Н. Человеческий потенциал детского населения: понимание и оценка // Социальное пространство. 2018. № 5 (17). URL: http://socialarea-journal.ru/article/28003/full?_lang=ru (дата обращения: 05.10.2020)

Корниенко Т.В., Потапов А.А., Петрова Т.Н. Профильное обучение школьников средствами медиаобразования: монография. СПб.: Наукоемкие технологии. 2020. 161 с.

Мухина В.С. Возрастная психология. М.: Академия. 2007. 456 с.

Чаликова О.С. Особенности интеллектуального воспитания учащихся средней общеобразовательной школы // Тез. Всерос. конф.

«Судьба России: образование, наука, культура». Екатеринбург, 2000.

Чаликова О.С., Зайцев А.В. Возрастная динамика интеллектуального развития учащихся средней общеобразовательной школы // Психологический вестник УрГУ. Екатеринбург. 2000. С. 75-85.

Шабунцова А.А. Здоровье и развитие детей: итоги 20-летнего мониторинга // Экономические и социальные перемены: факты, тенденции, прогноз. 2014. №5 (35). С. 33-54.

Эльконин Д.Б. К проблеме периодизации психического развития в детском возрасте // Вопросы психологии. 1971. № 4. С. 66-86.

Bühler Ch. Basic theoretical concepts of humanistic psychology. American Psychologist. 1971. v. 26. №4. P. 378-386. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/h0032049>.

Bubic A., Ivanisevic K. The Role of Emotional Stability and Competence in Young Adolescents' Career Judgments // Journal of Career Development. 2016. Vol. 43. № 6. P. 498-511. <https://doi.org/10.1177%2F0894845316633779>.

Draaisma A., Meijers F., Kuijpers M. Towards a strong career learning environment: results from a Dutch longitudinal study // British Journal of Guidance & Counselling. 2017. Vol. 45. № 2. P. 165-177. <https://doi.org/10.1080/03069885.2016.1217979>.

Kuijpers M., Meijers F. Professionalising teachers in career dialogue: an effect study // British Journal of Guidance & Counselling. 2017. Vol. 45. № 2. P. 83. <https://doi.org/10.1080/03069885.2015.1121203>.

References

Gulin, K.A. and Ermolov, A.P. (2016), "Strategic approaches to the development of the scientific and technical potential of the territory", *Problemy razvitija territorii*, 1 (81), 7-14. (In Russian).

Ivanov, O.I. (2013), *Chelovecheskij potentsial (formirovanie, razvitie, ispol'zovanie)* [Human potential (formation, development, using)]. SPb, Skifija-print, Russia.

Kas'janova, T.I., Mal'cev, A.V. and Shkurin D.V. (2018), "Professional self-determination of high school students as a social problem", *Obrazovanie i nauka*, 7, 168-187. DOI: 10.17853/1994-5639-2018-7-168-187. (In Russian).

Klimov, E.A. (2004), *Psikhologija professional'nogo samoopredelenija* [Psychology of professional self-determination], АКАДЕМА, Moscow, Russia.

Korolenko, A.V. and Gordievskaja, A.N. (2018), "The human potential of the child population: understanding and assessment", *Sotsial'noe prostranstvo*, 5 (17), DOI: 10.15838/sa.2018. 5.17.3 (In Russian).

Kornienko, T.V., Potapov, A.A. and Petrova, T.N. (2020), *Profil'noe obuchenie shkol'nikov sredstvami imediaobrazovaniya* [Profile training of schoolchildren by method of media education], SPb, Naukoemkie tekhnologii, Russia.

Muhina, V.S. (2007), *Vozrastnaja psikhologija* [Age-related psychology]. Akademiya, Moscow, Russia.

Chalikova, O.S. (2000), "Features of the intellectual upbringing of secondary school students", Proceedings of the all-Russian Conference «The fate of Russia: education, science, culture», Yekaterinburg. (In Russian).

Chalikova, O.S. and Zajtsev, A.V. (2000), "Age dynamics of the intellectual development of secondary school students", *Psikhologicheskij vestnik UrGU*, Yekaterinburg, 75-85. (In Russian).

Shabunova, A.A. (2014), "Children's health and development: results of 20-year monitoring", *Ekonomicheskie i sotsial'nye peremeny: fakty, tendentsii, prognoz*, 5(35), 33-54. (In Russian).

El'konin, D.B. (1971), "On the problem of periodization of mental development in childhood", *Voprosy psikhologii*, 4, 66-86. (In Russian).

Bühler, Ch. (1971), "Basic theoretical concepts of humanistic psychology", *American Psychologist*, 26. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/h0032049/>. (In USA).

Bubic, A. and Ivanisevic, K. (2016), "The Role of Emotional Stability and Competence in Young Adolescents' Career Judgments", *Journal of*

Career Development, 6, <https://doi.org/10.1177%2F0894845316633779>. (In USA).

Draaisma, A., Meijers, F. and Kuijpers, M. (2017), "Towards a strong career learning environment: results from a Dutch longitudinal study", *British Journal of Guidance & Counselling*, 2, <https://doi.org/10.1080/03069885.2016.1217979>. (In USA).

Kuijpers, M. and Meijers, F. (2017), "Professionalising teachers in career dialogue: an effect study", *British Journal of Guidance & Counselling*, 2, 83. <https://doi.org/10.1080/03069885.2015.1121203>. (In USA).

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:

Разварина Ирина Николаевна, младший научный сотрудник, Вологодский научный центр Российской академии наук. ORCID: 0000-0002-9377-1829.

Гордиевская Александра Николаевна, младший научный сотрудник, Вологодский научный центр Российской академии наук. ORCID: 0000-0001-7777-3456.

About the authors:

Irina N. Razvarina, Junior Researcher, Vologda Scientific Center of the Russian Academy of Sciences. ORCID ID: 0000-0002-9377-1829.

Aleksandra N. Gordievskaya, Junior Researcher, Vologda Scientific Center of the Russian Academy of Sciences. ORCIDID: 0000-0001-7777-3456.

УДК 37.037.1

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

Волошина Л.Н.*,
Галимская О.Г.,
Никулина О.В.

**Проблемы формирования самостоятельности и активности
старших дошкольников в двигательной деятельности**

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

*Статья поступила 12 августа 2020; принята 10 декабря 2020;
опубликована 31 декабря 2020*

Аннотация. Проблема поиска потенциальных возможностей развития самостоятельности и активности растущего человека, как условия гармоничного развития личности, привлекает внимание исследователей, педагогов, родителей. Она нашла отражение в Федеральном государственном образовательном стандарте дошкольного образования, где развитие самостоятельности и активности определяется как целевой ориентир современного дошкольного образования. Педагогическая поддержка развития детской инициативы и самостоятельности рассматривается авторами с позиции ее осуществления в двигательной деятельности дошкольников. В настоящее время двигательная активность приобретает особую значимость как основополагающее условие воспитания здорового человека. Оптимальный для каждого ребенка уровень двигательной активности позитивно влияет на все функции и системы организма, здоровье и развитие, повышает устойчивость к воздействию неблагоприятных факторов. Снижение показателей двигательной активности, ограниченность самостоятельной двигательной деятельности дошкольников является проблемой, сдерживающей полноценность процессов их социализации и физического воспитания. Это обуславливает актуальность исследования на социально-педагогическом уровне и вызывает необходимость научного обоснования новых стратегий развития самостоятельности и активности детей в двигательной деятельности. Целью исследования является выявление проблем формирования самостоятельности и активности старших дошкольников в двигательной деятельности, поиск педагогических возможностей их преодоления. На основе сопоставительного и сравнительного анализа и обобщения результатов современных исследований, экспертных оценок 336 педагогов дошкольных учреждений Белгородской области определен круг проблем формирования самостоятельности и активности детей 5-7 лет в двигательной деятельности. По результатам ранжирования ответов педагогов отрицательное воздействие на развитие самостоятельности и активности старших дошкольников в двигательной деятельности оказывают: отсутствие интереса и потребности у ребенка в самостоятельной двигательной деятельности; недостаточность его двигательного игрового опыта; излишняя опека или отсутствие внимания к проблеме регулирования двигательной активности со стороны взрослых. Проведенное исследование подтверждает необходимость поиска и научного обоснования новых подходов, средств, форм развития самостоятельности и активности

двигательной деятельности дошкольников.

Ключевые слова: активность; инициативность; двигательная деятельность; двигательный опыт; действия; движения; проблемы; самостоятельность.

Информация для цитирования: Волошина Л.Н., Галимская О.Г., Никулина О.В. Проблемы формирования самостоятельности и активности старших дошкольников в двигательной деятельности // Научный результат. Педагогика и психология образования. 2020. Т.6. №4. С. 16-27. DOI: 10.18413/2313-8971-2020-6-4-0-2.

L.N. Voloshina*,
O.G. Galimskaya,
O.V. Nikulina

**Problems of formation of independence and activity
of senior preschool children in motor activity**

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

*Received on August 12, 2020; accepted on December 10, 2020;
published on December 31, 2020*

Abstract. The problem of searching for potential opportunities for the development of independence and activity of a growing person, as a condition for the harmonious development of the individual, attracts the attention of researchers, teachers, and parents. It is reflected in the Federal State Educational Standard for preschool education, where the development of independence and activity is defined as the target of modern preschool education. Pedagogical support for the development of children's initiative and independence is considered by the authors from the point of view of its implementation in the motor activity of preschool children. At present, motor activity is of particular importance as a fundamental condition for the education of a healthy person. The optimal level of motor activity for each child positively affects all functions and systems of the body, health and development, increases resistance to adverse factors. The decrease in motor activity indicators and the limited independent motor activity of preschool children is a problem that hinders the full-fledged processes of their socialization and physical education. This determines the relevance of the research at the socio-pedagogical level and causes the need for scientific justification of new strategies for developing children's independence and activity in motor activity. The aim of the research is to identify the problems of formation of independence and activity of senior preschoolers in motor activity, search for pedagogical opportunities to overcome them. Based on comparative analysis and generalization of the results of modern research, expert assessments of 336 preschool teachers in the Belgorod region, the range of problems of formation of independence and activity of children aged 5-7 years in motor activity is determined. According to the results of ranking teachers' responses, the following factors have a negative impact on the development of independence and activity of senior preschoolers in motor activity: lack of interest and needs of the child in independent motor activity; lack of their motor-game experience; excessive guardianship or lack of attention to the problem of regulating motor activity on the part of adults. The research confirms the necessity of searching and scientific substantiation

of new approaches, means, forms of development of independence and motor activity of preschool children.

Keywords: activity; initiative; motor activity; motor experience; actions; movements; problems; independence.

Information for citation: Voloshina L.N., Galimskaya O.G., Nikulina O.V. (2020), "Problems of formation of independence and activity of senior preschool children in motor activity", Research Result. Pedagogy and Psychology of Education, 6 (4), 16-27, DOI: 10.18413/2313-8971-2020-6-4-0-2.

Введение (Introduction). Поддержка и развитие детской инициативы и самостоятельности – одна из актуальных задач современного дошкольного образования. На этапе его завершения, согласно целевым ориентирам ФГОС ДО: «Ребёнок овладевает основными культурными способами деятельности, проявляет инициативу и самостоятельность в разных видах деятельности, способен выбирать себе род занятий, участников по совместной деятельности; способен к принятию собственных решений, опираясь на свои знания и умения в различных видах деятельности»¹.

Еще Мария Монтессори считала одним из важных периодов развития самостоятельности ребенка возраст от 3-х до 6 лет и отмечала, что каждый ребенок является «строителем самого себя». Это время максимального развития личности, а также духовного и физического становления (Сорокова, 2013). Заметим, что предшествующий период также играет весьма существенную роль, так как в раннем возрасте закладываются основы самостоятельности. Свободное передвижение на малых пространствах способствует самостоятельному удовлетворению некоторых потребностей. Дети второго-третьего годов жизни приобщаются к социальным отношениям через различные социальные группы: семью, игровую группу, внутри которых стимулируется и развивается самостоятельность (Апана-

сенко, Ермаков, Бондаренко, Прасол, 2010).

Научно-обоснованная система развития самостоятельности ребенка в двигательной деятельности представлена в исследованиях И.М. Воротилкиной. Показателями самостоятельности старшего дошкольника выступают: «... стремление к решению задач деятельности без помощи со стороны других людей, умение поставить цель деятельности, осуществить элементарное планирование, реализовать задуманное и получить результат, адекватный поставленной цели, а также способность к проявлению инициативы и творчества в решении возникающих задач» (Воротилкина, 2015:13).

Анализ результатов современных научных исследований, педагогического опыта свидетельствует о том, что при эффективном физическом воспитании и обучении, дети старшего дошкольного возраста на этапе завершения дошкольного образования способны овладеть необходимыми показателями самостоятельности в двигательной деятельности. Однако, в исследованиях РАО, посвященных глубинным изменениям детства, отмечается и другая тенденция. А именно, значительное снижение активности и самостоятельности дошкольников по сравнению с их сверстниками в предыдущем десятилетии (Фельдштейн, 2011). Это нацеливает в настоящее время на выявление причин и поиск способов педагогической поддержки детской инициативы, активности и самостоятельности в двигательной деятельности.

Обратимся к анализу ключевых понятий нашего исследования.

¹Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования». Приказ Министерства образования и науки РФ от 17 октября 2013 года № 1155: 26(дата обращения: 14 февраля 2020 года)

Самостоятельность дошкольников в двигательной деятельности И.М. Воротилкиной рассматривается, как «взаимосвязанный процесс количественных и качественных изменений в физическом развитии и физической подготовленности, в мотивационно-эмоциональной сфере. Закономерно зависит от содержания деятельности, от воздействия различных факторов, среды, условий воспитания, которые действуют вместе на сложную структуру развития и детерминируются половозрастными и индивидуальными особенностями» (Воротилкина, 2015: 15).

Отечественные ученые связывают развитие самостоятельности в двигательной деятельности детей с активностью. Активность – это биологическое явление, это энергия, присущая здоровому организму, которая выступает, как потребность действия. В действии происходит упражнение, в результате которого развиваются органы и системы, участвующие в этой деятельности. Зарубежные ученые Trilles Francis и ряд отечественных ученых Г.Ф. Агеева, В.А. Шишкина солидарны в том, что постоянные физические нагрузки способствуют профилактике сердечно-сосудистых заболеваний, мышечной астении и мотивируют к здоровому образу жизни (Агеева, 2013; Шишкина, 2014; Trilles, 1990,1991: 92-97).

По мнению Н.А. Фомина, двигательная активность – это естественная основа накопления резервов здоровья человека (Фомин,1991). Уровень двигательной активности, приемлемый для каждого ребенка, – существенное условие интеллектуального развития и повышения устойчивости к влиянию стрессогенных факторов, таких как переохлаждение, перегревание, инфекции.

Современные российские ученые в своих исследованиях приходят к выводу о том, что сниженный объем, время и интенсивность двигательной деятельности негативно отражаются на состоянии здоровья и физической подготовленности детей. Так, в исследованиях Т.В. Воло-

сниковой, Л.Н. Волошиной, М.А. Руновой (Волосникова, 2011; Волошина, 2017; Рунова, 2004) отмечается, что потребность ребенка в движении в дошкольных образовательных учреждениях реализуется в двигательном режиме лишь на 55-60%. И.М. Воротилкина в своих исследованиях приводит данные о времени, отведенном на организованную и самостоятельную двигательную деятельность, не только в дошкольном образовательном учреждении, но и в школе. Она отмечает, что для старших дошкольников это время составляет от 39,7 до 45,5 % времени бодрствования, а в начальной школе этот показатель составляет от 4 до 9 % (Воротилкина, 2015). Недостаточный объем и низкая интенсивность двигательной активности детей во многом обусловлены социально-педагогическими детерминантами и деформациями игрового пространства детства.

Основная часть (Main Part). Цель работы. Современные личностно-ориентированные тенденции в образовании и снижение показателей здоровья, физического развития, физической подготовленности, двигательной активности детей нацеливают на выявление проблем формирования самостоятельности и активности старших дошкольников в двигательной деятельности, на поиск педагогических возможностей их преодоления.

Материалы и методы (Methodology and methods). В исследовании использовались теоретические методы: анализ, синтез, обобщение результатов научных публикаций по теме исследования; эмпирические: метод экспертных оценок. В экспертизе по проблеме исследования принимали участие 336 педагогов-практиков из дошкольных образовательных учреждений г. Белгорода, а также слушатели курсов повышения квалификации и переподготовки кадров ОГАОУ ДПО «Белгородский институт развития образования». Статистическая обработка результатов проводилась с помощью метода ранжирования.

Теоретическая основа (The theoretical basis). Поиску проблем и путей

стимулирования самостоятельной двигательной деятельности детей дошкольного возраста посвящено ряд современных исследований (Агеева, 2013; Волошина, 2017; Воротилкина, 2015; Рунова, 2004; Шишкина, 2014). Изучение и анализ работ этих авторов позволил выделить проблемы стимулирования активности и самостоятельности в двигательной деятельности.

Выбор средств педагогического обеспечения самостоятельной двигательной деятельности был соотнесен с закономерностями и механизмами развития личности ребенка дошкольника, которые отражены в положениях развивающего обучения, с теориями развития личности.

Проводимое исследование опиралось на основы теории двигательной и психомоторной активности человека, знания о природе движений и функциональных системах организма.

Научные результаты и дискуссия (Research Results and Discussion). Мы разделяем точку зрения В.А. Шишкиной о том, что двигательная активность как базис двигательной деятельности в дошкольном периоде детства играет важное значение (Шишкина, 2014). Активность, а в частности двигательная активность, непосредственно связана с формированием систем и функций организма, лежит в основе познания мира и ориентировки в нем, приобретает значение как критерий школьной зрелости первоклассника. К сожалению, в практике дошкольного образования этот критерий используется редко.

В исследованиях А.С. Солодкова, Н.А. Фараджевой подчеркивается идея о том, что двигательная активность – это энергетическая основа в развитии систем организма, а также в психическом и физическом развитии, биологический стимул функционально-морфологического состояния организма (Солодков, 2005; Фараджева, 2004).

По словам известного ученого Д.И. Фельдштейна, «дефицит произволь-

ности – как в умственной, так и в двигательной сфере дошкольника», представляется тревожным фактором, оказывающим влияние на снижение показателей двигательной активности, физического развития и здоровья ребенка (Фельдштейн, 2011: 7). Отрицательное влияние оказывает приобщение детей, даже младенческого возраста, к телеэкрану. Д.И. Фельдштейн отмечает, что «по данным американских ученых, к началу школьного возраста время просмотра достигает 10-12 тысяч часов, а по данным Института социологии РАН, более 60% родителей проводят досуг с ребенком перед телевизором, у каждого десятого ребенка-дошкольника свободное время проходит у телевизора. В результате возникает особая потребность в экранной стимуляции, которая дает сбой в восприятии, блокируя собственную деятельность ребенка» (Фельдштейн, 2011). Такая экранная зависимость становится причиной гиперактивности, рассеянности, не умения воспринимать информацию на слух, затруднения в понимании прочитанного, отсутствия общения друг с другом, нежелания занять себя.

W. Cools, K. De Martelaer, C. Samaey, C. Andries доказали низкий уровень двигательной активности среди детей дошкольного возраста от 4 до 6 лет, а также выявили связь между физической активностью и развитием жизненно необходимых двигательных навыков. Полученные результаты свидетельствуют о том, что развитие жизненно необходимых двигательных навыков является ключевым фактором для регулярной двигательной деятельности (Cools, Martelaer, Samaey, Andries, 2011: 649-660).

Изучая работы Л.В. Абдульмановой, О.Ю. Зинченко, было отмечено, что в качестве детерминант активности и самостоятельности дошкольника в двигательной деятельности они рассматривают двигательный опыт. Приоритет при этом отдается двигательным навыкам ребенка, формируемым не только в специально

организованной деятельности, но и в самостоятельной деятельности (Абдулманова, 2019: 5-8; Зинченко, 2006) Самостоятельная двигательная деятельность дошкольников отражает их внутреннюю мотивацию к ней. Этой точки зрения придерживаемся и мы, и обращаем внимание на тот факт, что наличие двигательного опыта у дошкольника приводит, в свою очередь, к развитию у него стремления быть самостоятельным и к развитию интереса к сверстникам. Это способствует объединению дошкольников в «детские сообщества», обогащению не только двигательного, но и игрового опыта (Волошина, Галимская, 2019).

Важное значение в проявлении самостоятельности и активности в двигательной деятельности играют интересы и мотивация. На потребность в развитии интересов и мотивов, содействующих формированию физиологических резервов дошкольников в двигательной деятельности, указывали Ю.Н. Ермакова, М.А. Правдов, Д.М. Правдов (Ермакова, 2010; Правдов, 2003; Правдов, 2017: 192-196).

Стоит отметить, что повышению заинтересованности и мотивации к двигательной деятельности способствуют подвижные и спортивные игры. Командные состязания, различные игровые ситуации, квесты расширяют формы сотрудничества и взаимодействия, готовят дошкольника к новым формам отношений со сверстниками, развивают уверенность в своих силах, своей значимости, а в результате – повышают интерес к двигательной деятельности и развивают активность. Следует отметить, что S.I. Sora, M. Romohaci доказали важность командных игр в социализации и социальной интеграции ребенка в современное общество (Sora, Romohaci, 2015).

Система физического воспитания дошкольников в настоящее время представляет собой неотделимую часть общегосударственной системы физического воспитания. В Федеральном законе от

29.12.2012 № 273 «Об образовании в Российской Федерации» ст. 10 п. 4 дошкольное образование признается уровнем общего образования². Можно отметить, что в примерной основной образовательной программе и комплексных образовательных программах дошкольного образования нашло отражение обучение дошкольников спортивным играм и их элементам по упрощенным правилам. Существующие в настоящее время парциальные игровые программы физического воспитания дошкольников являются хорошим подспорьем в работе педагогов с целью охвата всех направлений физического воспитания.

Н.И. Крылова, Б.И. Хачапуридзе в своих исследованиях анализировали и положительно оценивали воздействие предметно-пространственной среды на формирующуюся самостоятельную двигательную деятельность детей в дошкольном детстве (Крылова, 2009; Хачапуридзе, 1980).

A. Laukkanen, D. Niemisto, T. Finni, M. Cantell, E. Korhonen, A. Saakslähti изучили связь между двигательной активностью родителей и их детей, семьей и факторами окружающей среды (Laukkanen, Niemisto, Finni, Cantell, Korhonen, Saakslähti, 2018). Родители играют важную роль в процессе развития своего ребенка. Необходимо отметить позитивную связь выявленных показателей с образованием родителей, двигательной активностью отца, а также отношением родителей к занятиям физической культурой и спортом. В тоже время авторы признают неоднозначность полученных результатов между развитием жизненно необходимых двигательных навыков и отношением родителей к занятиям физической культурой и спортом, что подтверждает сложность данного исследования.

Изучив результаты исследований отечественных и зарубежных ученых, был определен ряд проблем, отрицательно

²«Об образовании в Российской Федерации»: федеральный закон от 21 дек. 2012 г., 2013

влияющих на развитие самостоятельности и активности в двигательной деятельности старших дошкольников. Для изучения мнения педагогов о факторах, влияющих на формирование самостоятельности и активности старших дошкольников в двигательной деятельности, им было предложено провести экспертную оценку выявленных проблем и расположить их по значимости воздействия в убывающем порядке.

Из предлагаемого ряда проблем первая проблема «Недостаток собственного двигательного опыта ребенка, отсутствие необходимых умений, навыков, способов деятельности, способности ставить цель, планировать двигательную деятельность и достигать в ней определенных результатов, что не позволяет использовать приобретенный опыт в самостоятельной двигательной деятельности» была оценена следующим образом: 45,4% педагогов, а это 152 человек, поставили на первое место, как наиболее значимую, 18,1% (61 человек) отвели данной проблеме второе место, также 18,1% (61 человек) поставили на третье место, 9,2% (31 человек) оценили на четвертом месте, 9,2% (31 человек) отвели последнее место, как наименее значимой проблеме.

Проблема «Слаборазвитый индивидуальный интерес и потребность к самостоятельной двигательной деятельности: ограниченная двигательная активность малоподвижного ребенка, и, наоборот, хаотичная двигательная активность гиперподвижного ребенка» как наиболее важная оценена всего 9,2% экспертов (31 человек), также 9,2% (31 человек) поставили ее на второе место. Но большая часть экспертов оценила эту проблему, как наименее важную, выделив ей середину – 63,5%, что составило 213 человек, поставили на третье место. 18,1% (61 человек) отвели этой проблеме четвертое место.

Третья проблема «Недостаточно организованная развивающая предметно-пространственная среда как важнейшее

условие двигательного развития детей: нерациональная организация площадей групповых помещений, недостаточное наличие физкультурного оборудования и инвентаря» была оценена следующим образом: 36,6%, что составило 123 педагога, дали оценку как наиболее важной и значимой; 18,1% (61 человек) значимость посчитали не такой высокой и поставили на второе место; 27,2% (91 педагог) определили ей четвертое место; 18,1% (61 человек) посчитали эту проблему малозначимой в формировании самостоятельности и активности старших дошкольников в двигательной деятельности.

Экспертная оценка четвертой проблемы «Излишняя опека взрослых или отсутствие внимания родителей к проблеме регулирования двигательной активности детей» показала, что самой важной педагоги ее не посчитали, поставили на второе место 45,7%, что составило 153 педагога. Все остальные эксперты оценили эту проблему, как среднюю по значимости и ниже: по 18,1% (61 человек) определили четвертое, пятое и шестое места.

«Отсутствие методических разработок по развитию самостоятельной двигательной деятельности» – это пятая, из выявленных нами проблем. Эксперты ее оценили по-разному: на первое место поставили 9,2% (31 человек), 27,2% (91 педагог) и 18,1% (61 человек) обозначили этой проблеме третье и, соответственно, четвертое место, пятое место выделили 36,3%, что составило 122 педагога, малозначимой посчитало 9,2% (31 человек).

Анализируя шестую проблему «Нежелание и неумение педагогов выстраивать самостоятельно образовательный процесс по развитию самостоятельности и активности в двигательной деятельности», эксперты были почти единогласны: только 9,2% (31 человек) посчитали значимой, поставив на второе место, такое же количество 9,2% (31 человек) – определили средней по значимости, выделив четвертое место, все остальные эксперты определили эту проблему наименее значимой в

формировании самостоятельности и активности – 45,4% экспертов, а это 152 человека, поставили на пятое место, и 36,3%, что составило 122 педагога, соответственно, на шестое место.

Полученные экспертные данные были расположены согласно правил ранжирования и занесены в табл. 1. Правильность ранжирования проверена по формуле:

$$\sum = \frac{(n+1)*n}{2} = \frac{(6+1)*6}{2} = 21$$

где n – количество пунктов анкеты (6), а $\sum = 21$ – сумма номеров вопросов анкеты. Общая сумма рангов совпала с суммой номеров вопросов анкеты, что свидетельствует об отсутствии ошибок в ранжировании.

Таблица

Оценка проблем развития самостоятельности и активности старших дошкольников в двигательной деятельности (позиция воспитателей)

Table

Assessment of problems of development of independence and activity of senior preschool children in motor activity (position of educators)

Вопрос анкеты	Номер места в упорядоченном ряду	Новый ранг
1. «Недостаток собственного двигательного опыта ребенка, отсутствие необходимых умений, навыков, способов деятельности, способности ставить цель, планировать двигательную деятельность и достигать в ней определенных результатов, что не позволяет использовать приобретенный опыт в самостоятельной двигательной деятельности» (45,4%)	3	3,5
2. «Слаборазвитый индивидуальный интерес и потребность к самостоятельной двигательной деятельности: ограниченная двигательная активность малоподвижного ребенка, и, наоборот, хаотичная двигательная активность гиперподвижного ребенка» (63,5%)	1	1
3. «Недостаточно организованная развивающая предметно-пространственная среда как важнейшее условие двигательного развития детей: нерациональная организация площадей групповых помещений, недостаточное наличие физкультурного оборудования и инвентаря» (36,6%)	5	5
4. «Излишняя опека взрослых или отсутствие внимания родителей к проблеме регулирования двигательной активности детей» (45,7%)	2	2
5. «Отсутствие методических разработок по развитию самостоятельной двигательной деятельности» (27,2%)	6	6
6. «Нежелание и неумение педагогов выстраивать самостоятельно образовательный процесс по развитию самостоятельности и активности в двигательной деятельности» (45,4%)	4	3,5

Анализируя полученные результаты, отметим, что отрицательное воздействие на развитие самостоятельности и активности старших дошкольников в двигательной деятельности, по мнению педагогов-практиков, оказывают следующие проблемы:

- слаборазвитый индивидуальный интерес и потребность к самостоятельной двигательной деятельности: ограниченная двигательная активность малоподвижного ребенка, и, наоборот, хаотичная двигательная активность гиперподвижного ребенка;

- излишняя опека взрослых или отсутствие внимания родителей к проблеме регулирования двигательной активности детей;

- недостаток собственного двигательного опыта.

Заключение (Conclusions). Таким образом, результаты исследования еще раз подтвердили актуальность проблемы развития самостоятельности и активности дошкольников в двигательной деятельности и востребованность новых подходов к решению этой профессиональной задачи.

Полагаем, что содержание самостоятельной двигательной деятельности детей должно способствовать освоению новой модели поведения отражающей самостоятельность, выразительность действий, направленность на решение двигательной задачи, на умение конструировать, создавать, обновлять движение, изменять его структуру, использовать оригинальные двигательные решения.

Перспективными направлениями решения названных выше проблем могут быть:

- воссоздание игрового пространства детства на основе широкого внедрения игровых программ и технологий физического воспитания как части основной образовательной программы, проектируемой по инициативе участников образовательного процесса;

- организация разновозрастного

взаимодействия в двигательной-игровой деятельности с целью трансляции социального опыта;

- рациональное сочетание групповых и индивидуальных стратегий формирования активности и инициативы в двигательной-игровой деятельности;

- включение показателя активности, в частности, двигательной активности как критерия школьной зрелости первоклассника.

Статья выполнена при поддержке гранта РФФИ № 19-013-00173 «Комплексное исследование двигательной активности растущего человека в условиях вариативной системы физического воспитания».

The article was supported by the grant of the Russian State Scientific Fund № 19-013-00173 «A comprehensive study of the motor activity of a growing person under a variable system of physical education».

Список литературы

Абдульманова Л.В., Губина С.А. Проектирование организационно-методических условий развития самоорганизации детей в подвижной игре // Тенденции развития науки и образования. 2019. № 55-7. С. 5-8.

Агеева Г.Ф. Стимулирование двигательной активности детей дошкольного возраста средствами физического воспитания: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. Набережные Челны, 2013.

Апанасенко Г.Л., Ермаков С.С., Бондаренко Т.В., Прасол С.Д. Физическая культура – основной инструмент культуры здоровья // Педагогика, психология и биологические проблемы физического воспитания и спорта. 2010. № 11. С.146.

Бабаева Т.И. Развитие самостоятельности как фактор подготовки детей к обучению в школе // Воспитываем дошкольников самостоятельно: сборник статей / РГПУ им. А.И. Герцена. СПб. 2000. С. 3-13.

Волосникова Т.В. Физическая культура в системе управления оздоровлением дошкольника в экологических условиях мегаполиса: Автореф. дис. ... д-ра пед. наук. Санкт-Петербург, 2011. 44 с.

Волошина Л.Н. Двигательная деятельность как источник социального опыта

дошкольника: монография / под ред. Л.Н. Волошиной. Белгород. ГИК. 2017. 180 с.

Волошина Л.Н., Галимская О.Г. Обогащение двигательного опыта дошкольников в детском взрослом взаимодействии в спортивных играх // Дошкольное воспитание. 2019. №1. С. 45-50.

Воротилкина И.М. Развитие самостоятельности в онтогенезе // Физическая культура: воспитание, образование, тренировка. 2015. № 4. С.18.

Ермакова Ю.Н. Методика физкультурных занятий с детьми 5-7 лет на основе использования элементов игры в футбол: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. Шуя, 2010. 24 с.

Зинченко О.Ю. Дифференцированная методика общей и специальной подготовки теннисистов семилетнего возраста на основе учета их двигательного опыта: Дис. ... канд. пед. наук. М., 2006. 237 с.

Крылова Н.И. Здоровьесберегающее пространство ДОУ: Проектирование. Занятия с педагогами, детьми и их родителями. М.: Издательство Учитель. 2009. 218 с.

Правдов М.А. Интеграция двигательной и познавательной деятельности детей на физкультурных занятиях в дошкольных образовательных учреждениях: Дис. ... д-ра пед. наук. Шуя, 2003. 419 с.

Правдов Д.М. Комплексный тест для оценки двигательного и психического развития детей дошкольного возраста // Ученые записки университета им. П.Ф. Лесгафта. 2017. № 6 (148). С. 192-196.

Рунова М.А. Двигательная активность ребенка в детском саду. М.: Линка-пресс, 2004. 354 с.

Солодков А.С. Физиология человека. Общая. Спортивная. Возрастная: учебник. М.: Олимпия Пресс, 2005. 528 с.

Сорокова М.Г. Система М. Монтессори: Теория и практика: учеб пособие для студ. учреждений высшего образования. М.: Академия, 2013. 384 с.

Фараджеева Н.А. Обоснование эффективности физкультурно-оздоровительных занятий с детьми 5-7 лет: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. Улан-Удэ, 2004. 21 с.

Фельдштейн Д.И. Глубинные изменения современного детства и обусловленная ими актуализация психолого-педагогических проблем развития образования // Вестник

практической психологии образования. 2011. № 4. С. 3-12.

Фомин Н.А. Физиологические основы двигательной активности. М.: Физкультура и спорт, 1991. 224 с.

Хачапуридзе Б.И. Дидактические материалы и игры в связи с некоторыми задачами воспитания дошкольников // История советской дошкольной педагогики: хрестоматия: учебное пособие. М.: Просвещение, 1980. С. 317-320.

Шишкина В.А. Двигательное развитие дошкольника: пособие для педагогов учреждений дошкольного образования. Мозырь: Белый Ветер, 2014.

Cools, W., De Martelaer, K., Samaey, C. & Andries, C. Fundamental movement skill performance of preschool children in relation to family context // Journal of Sports Sciences. 2011. 29(7).649-660.

Laukkanen, A., Niemisto, D., Finni, T., Cantell, M., Korhonen, E. & Saakslähti, A. Correlates of physical activity parenting: The Skilled Kids study / Scandinavian // Journal of Medicine & Science in Sports. 2018. 28(12). 2691-2701.

Sopa, S.I. & Pomohaci, M. Socialization through Sport, Effects of Team Sports on Students at Primary Level. 2015. 40128 Bologna: Medimond S R L.

Trilles, F. Les bonsmouvements de la sante // Sci. Etavenir. 1990/1991. № 80: hor. Ser. 92-97.

References

Abdul'manova, L.V. and Gubina, S.A. (2019), "Design of organizational and methodological conditions for the development of children's self-organization in outdoor play", *Tendencii razvitiya nauki i obrazovaniya*, 55-7, 5-8. (In Russian).

Ageeva, G.F. (2013), "Stimulation of motor activity of children of preschool age by means of physical education", Abstract of Ph.D. dissertation, Naberezhnye Chelny. 22. (In Russian).

Apanasenko, G.L., Ermakov S.S., Bondarenko T.V. and Prasol S.D. (2010), "Physical culture – the main tool of health culture", *Pedagogika, psihologiya-biologicheskie problem yfizicheskogo vospitaniya i sporta*, 11, 146. (In Russian).

Babaeva, T.I. (2000), "Development of independence as a factor in preparing children for school", *Raise preschoolers self: collection of articlesRGPU im. A.I. Gercena*, [Educating

preschoolers independent: a collection of articles /RSPU named after A. I. Herzen.], Saint Petersburg, 3-13. (In Russian).

Volosnikova, T.V. (2011), "Physical culture in the system of management of preschool children's health improvement in the environmental conditions of the megapolis", Abstract of Ph.D. dissertation, Saint Petersburg, 44. (In Russian).

Voloshina, L.N. (2017), *Dvigatel'naya deyatel'nost' kak istochnik sotsial'nogo opyta doshkol'nika* [Motor activity as a source of social experience of preschool children], GIK, Belgorod, Russia.

Voloshina, L.N. and Galimskaya, O.G. (2019), "Enriching the motor experience of preschoolers in children and adults interaction in sports games", *Doshkol'noe vospitanie*, 1, 45-50. (In Russian).

Vorotilkina, I.M. (2015), "Development of independence in ontogenesis", *Fizicheskaya kul'tura: vospitanie, obrazovanie, trenirovka*, 4, 18. (In Russian).

Ermakova, J.N. (2010), "Method of physical culture classes with children 5-7 years old based on the use of elements of the game of football", Abstract of Ph.D. dissertation, Shuya. 24. (In Russian).

Zinchenko, O.Ju. (2006), "Differentiated method of General and special training of tennis players of seven years of age based on their motor experience", Abstract of Ph.D. dissertation, Moscow. 237. (In Russian).

Krylova, N.I. (2009), *Zdorov'esberegajushhee prostranstvo DOU: Proektirovanie. Zanjatija s pedagogami, det'mi i ih roditel'jami*. [Health-preserving space PEI: Design. Classes with teachers, children and their parents]. Uchitel', Moscow. Russia.

Pravdov, M.A. (2003), "Integration of motor and cognitive activity of children in physical education classes in preschool educational institutions": Dis. ... doctor of pedagogical Sciences, Shuya. 419. (In Russian).

Pravdov, D.M. (2017), "Complex test for evaluating the motor and mental development of preschool children" *Uchenye zapiski universitetaim. P.F. Lesgafta*, 6 (148), 192-196. (In Russian).

Runova, M.A. (2004), *Dvigatel'naja aktivnost' rebenka v detskom sadu* [Motor activity of a child in kindergarten.], Linka-press, Moscow, Russia.

Solodkov, A.S. (2005), *Fiziologija cheloveka. Obshhaja. Sportivnaja. Vozrastnaja: uchebnik*. [Human physiology. General. Sports. Age:

textbook.] Olimpija Press, Moscow, Russia.

Sorokova, M.G. (2013), *Sistema M. Montessori: Teorija i praktika: ucheb posobie dlja stud. uchrezhdenij vysshego obrazovanija*. [The System of Maria Montessori: Theory and practice: study guide for students. institutions of higher education]. Akademija, Moscow, Russia.

Faradzheva, N.A. (2004), "Substantiation of the effectiveness of physical culture and health classes with children 5-7 years old", Abstract of Ph.D. dissertation, Ulan-Ude. 21. (In Russian).

Fel'dshtejn, D.I. (2011), "Deep changes in modern childhood and their associated actualization of psychological and pedagogical problems of education development", *Vestnik prakticheskoy psihologii obrazovanija*, 4, 3-12. (In Russian).

Fomin, N.A. (1991), *Fiziologicheskie osnovy dvigatel'noj aktivnosti*. [The Physiological basis of motor activity], Fizkul'tura i sport, Moscow, Russia.

Hachapuridze, B.I. (1980), *Didakticheskiye materialy i igry v svyazi s nekotorymi zadachami vospitaniya doshkol'nikov* [Didactic materials and games in connection with some tasks of preschool education] / History of Soviet preschool pedagogy. Prosveshhenie, Moscow, Russia.

Shishkina, V.A. (2014), *Dvigatel'noe razvitie doshkol'nika: posobie dlja pedagogov uchrezhdenij doshkol'nogo obrazovanija* [Motor development of preschool children: manual for teachers of preschool education institutions.], Belyj Veter, Mozyr, Belarus.

Cools, W., De Martelaer, K., Samaey, C. and Andries, C (2011), "Fundamental movement skill performance of preschool children in relation to family context", *Journal of Sports Sciences*, 29(7), 649-660.

Laukkanen, A., Niemisto, D., Finni, T., Cantell, M., Korhonen, E. and Saakslähti, A. (2018), "Correlates of physical activity parenting: The Skilled Kids study", *Scandinavian Journal of Medicine & Science in Sports*, 28(12), 2691-2701.

Sopa, S.I. and Pomohaci, M. (2015), *Socialization through Sport, Effects of Team Sports on Students at Primary Level*. 40128 Bologna: Medimond S R L.

Trilles, F. (1990/1991), *Les bonsmouvements de la sante*. Sci. Etavenir. 80, hor. Ser., 92-97.

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

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

Данные авторов:

Волошина Людмила Николаевна, доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры дошкольного и специального (дефектологического) образования, Белгородский государственный национальный исследовательский университет. ORCID: 0000-0003-4373-1762.

Галимская Ольга Генриховна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры дошкольного и специального (дефектологического) образования, Белгородский государственный национальный исследовательский университет. ORCID: 0000-0002-8149-7009.

Никулина Оксана Владимировна, старший преподаватель кафедры дошкольного и специального (дефектологического) образования, Белгородский государственный национальный исследовательский университет.

About the authors:

Ludmila N. Voloshina, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Professor of the Department of Preschool and Special (Defectology) Education, Belgorod State National Research University. ORCID: 0000-0003-4373-1762.

Olga G. Galimskaya, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of the Department of Preschool and Special (Defectology) Education, Belgorod State National Research University. ORCID: 0000-0002-8149-7009.

Oksana V. Nikulina, Senior Lecturer of the Department of Preschool and special (Defectology) Education, Belgorod State National Research University.

УДК 378: 008

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

Шишов В.В.

**Детско-взрослая общность археологического лагеря
как фактор включения подростков
в деятельность по изучению историко-культурного наследия**

Воронежский государственный педагогический университет
ул. Ленина, д. 86, Воронеж, 394043, Россия
vit-val@mail.ru

*Статья поступила 05 ноября 2020; принята 10 декабря 2020;
опубликована 31 декабря 2020*

Аннотация. В настоящее время расширяется запрос в педагогической теории и практике на адекватные современной ситуации развития педагогических и воспитательных практик включения обучающихся разных возрастов в продуктивные (в том числе социально-значимые) виды деятельности. Кризисное состояние ценностно-смысловой сферы современного социума, экспансия массовой культуры с характерными для нее низкими культурными стандартами и образцами, снижение значимости многих традиционных социальных институтов наследования актуализируют обращение к содержанию историко-культурного наследия, в том числе родного края, которое может выступать самостоятельным источником для формирования у подростков опыта отношения к социокультурной действительности, социально приемлемых и одобряемых моделей поведения. Целью работы является теоретическое обоснование педагогических возможностей детско-взрослой общности археологического лагеря в условиях деятельностного освоения подростками историко-культурного наследия. В результате обосновано, что действенным является создание и действие на более или менее постоянной основе детско-взрослой общности (Д.В. Григорьев, И.Ю. Шустова) на примере археологического лагеря «Возвращение в истоках». Лагерь рассматривается как уникальная площадка и педагогическая «лаборатория» для взаимодействия подростков с содержанием и смыслами историко-культурного наследия за счет включения в различные виды деятельности (поисковую, научно-исследовательскую, познавательную, досуговую и др.) и продвижения за счет этого в накоплении опыта ценностного и нравственного отношения к такому наследию, Другому и социуму в целом. В итоге отмечается, что, археология, археологический лагерь, деятельность в нем выступают как значимые для подростков субкультуры, становясь членом которой, подросток – участник экспедиции – продуктивно интериоризует систему традиционных национальных ценностей, которые, становятся для него личностно значимыми.

Ключевые слова: археологический лагерь; детско-взрослая общность; историко-культурное наследие; подростки; со-бытийность.

Информация для цитирования: Шишов В.В. Детско-взрослая общность археологического лагеря как фактор включения подростков в деятельность по изучению историко-культурного наследия // Научный результат. Педагогика и психология образования. 2020. Т.6. №4. С. 28-43. DOI: 10.18413/2313-8971-2020-6-4-0-3.

V.V. Shishov

Children-adult community of the archaeological camp as a factor of inclusion of adolescents in the study of historical and cultural heritage

Voronezh State Pedagogical University
86 Lenin Str., Voronezh, 394043, Russia
vit-val@mail.ru

*Received on November 05, 2020; accepted on December 10, 2020;
published on December 31, 2020*

Abstract. Currently, the demand in pedagogical theory and practice for adequate modern development of pedagogical and educational practices to include students of different ages in productive (including socially significant) activities is increasingly expanding. The crisis state of the value-sense sphere of modern society, which many researchers considered, was the expansion of mass culture with low cultural standards and patterns that were characteristic of it, the decline in importance of many traditional social institutions of inheritance, in our opinion, update the appeal to the content of historical and cultural heritage, including the native land, which can be a self-sufficient source for the creation of attitude towards sociocultural reality among adolescents. To enrich social experience and socially acceptable and approved behaviours and communication. The purpose of the work is to theoretically substantiate the pedagogical capabilities of the children's-adult community of the archaeological camp «Return to the Origins» in the conditions of the active development by adolescents of historical and cultural heritage. We believe that the creation and operation of a more or less permanent child-adult community may be effective in this regard. (D.V. Grigoriev, I.Yu. Shustova) on the basis of an archaeological camp «Return to the Origins» as a unique platform and pedagogical «laboratory» for the interaction of adolescents with the content and meanings of historical and cultural heritage through inclusion in various types of activities (search, research, educational, leisure, etc.) and promotion due to this in the accumulation of positive experience of a value and moral attitude to such a heritage. Another and society as a whole. Archeology acts in this context as a subculture significant for adolescents, becoming a member of which, a teenager – a participant in the expedition – productively interiors the system of traditional national values that become personally significant for him.

Keywords: archaeological camp; children-adult community; historical and cultural heritage; adolescents; co-existence.

Information for citation: Shishov V.V. (2020), “Children-adult community of the archaeological camp as a factor of inclusion of adolescents in the study of historical and cultural heritage”, Research Result. Pedagogy and Psychology of Education, 6 (4), 28-43, DOI: 10.18413/2313-8971-2020-6-4-0-3.

Введение (Introduction). Одним из приоритетных направлений развития современной теории и практики воспитания является необходимость поиска адекватных социокультурной ситуации развития в услови-

ях девальвации ценностно-нормативного поля культуры, его трансляционного механизма и кризисное состояние традиционных социокультурных институтов наследования (семьи, школы и пр.) способов, форм,

средств знакомства и освоения подрастающими поколениями историко-культурного наследия региона и страны в целом. По этой причине в «Стратегия развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года» апеллирует к системе образования на необходимости «... формирования нового поколения, обладающего знаниями и умениями, которые отвечают требованиям XXI века, разделяющего традиционные нравственные ценности, готового к мирному союзнанию, где ключевым инструментом выступает воспитание детей»¹. В свою очередь, Федеральный закон от 25.06.2002 г. № 73-ФЗ «Об объектах культурного наследия (памятниках истории и культуры) народов Российской Федерации»² подчеркивает необходимость сохранения и развития культурно-национальной самобытности народов Российской Федерации, защиты, восстановления и сохранения историко-культурной среды обитания.

К решению рассматриваемой проблемы, по нашему мнению, целесообразно подходить с учетом особенностей социокультурной среды и места рождения и проживания индивида, когда историко-культурное наследие непосредственным образом связано с его родным (Отчим) краем. Такое смысловое понимание отражено в ряде региональных программ и законов субъектов РФ, в частности в «Программе туристско-краеведческого движения обучающихся Воронежской области «Край родной» на 2017-2021 годы»³. Однако, анализ опыта воспи-

тания в различных типах образовательных организаций убеждает нас в недостаточном использовании потенциала историко-культурного наследия родного края у обучающихся и развития качеств, позволяющих подростку реализовывать себя, усваивать и принимать ценности, формировать ценностное отношение к традициям и содержанию историко-культурного наследия родного края.

В качестве одного из ведущих факторов включения подростков в деятельность по изучению историко-культурного наследия мы рассматриваем создание и действие на постоянной основе детско-взрослой общности археологического лагеря.

Цель работы – теоретически обосновать педагогические возможности детско-взрослой общности археологического лагеря «Возвращение к истокам» в условиях деятельностного освоения подростками историко-культурного наследия.

Материалы и методы (Methodology and methods). Исследование носило теоретический характер, поэтому в основном выбраны теоретические методы исследования с учетом поставленной цели, позволяющие использовать возможности анализа, синтеза, педагогического моделирования и наблюдения. Для достижения поставленной цели мы обращаемся к совокупности методологических подходов, а именно: аксиологическому подходу (А.В. Кирьякова, В.А. Сластенин и др.), позволяющему проанализировать возможности обосновать значимость историко-культурного наследия родного края в структуре ценностного мира личности подростков; средовому подходу (Е.П. Белозерцев, Ю.С. Мануйлови др.), описывающего процесс формирования ценностного отношения подростков к историко-культурному наследию средовыми влияниями и учетом социокультурной специфики региона проживания подростков; личностно-деятельностному подходу (К.А. Абульханова-Славская, В.В. Сериков и др.), указывающего на оптимальные условия организации совместной деятельности с учетом потребностей и возможностей подростков в период проведения

¹Распоряжение Правительства РФ от 29.05.2015 г. № 996-р «Об утверждении «Стратегии развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года». URL: <https://base.garant.ru/71057260/> (дата обращения: 25.10.2020).

² Федеральный закон «Об объектах культурного наследия (памятниках истории и культуры) народов Российской Федерации» от 25.06.2002 № 73-ФЗ (с изменениями на 24 апреля 2020 года). URL: <http://docs.cntd.ru/document/901820936> (дата обращения: 27.10.2020).

³ Приказ Департамента образования, науки и молодежной политики Воронежской области от 20.01.2017 г. № 50 «Об утверждении программы туристско-краеведческого движения обучающихся Воронежской области «Край родной» на 2017 – 2021 годы». URL: https://pravo.govrn.ru/obr_nauka (дата обращения: 20.10.2020).

археологических смен археологического движения «Возвращение к истокам» за счет реализации.

Опытно-экспериментальная работа проводилась на массиве более 400 обучающихся общеобразовательных школ в период проведения полевых археологических лагерей (слетов) в Россошанском, Павловском, Богучарском Воронежской области в течение 2017-2018 и 2019-2020 годов. При этом формирующий этап педагогического эксперимента проводился с участием 96 подростков, которые были разделены на контрольную (далее – КГ) и экспериментальную (далее – ЭГ) группы (по 48 человек каждая). Обработка результатов осуществлялась на основе применения методов математического анализа и статистики

Научные результаты и дискуссия (Research Results and Discussion). Интерес представляют исследования авторов, осознавших необходимость изучения культурного наследия в контексте истории и культуры региона: Е.П. Белозерцев, В.В. Будаков, С.А. Окольников, М.В. Дюжакова, Н.В., Проскурина П.М. Шульгин и др. (Белозерцев, 2016; Будаков, 2014; Дюжакова, Проскурина, 2017; Окольников, 2011; Шульгин, 2014).

В работах В.Д. Березуцкого, Т.В. Любчанской, В.Г. Пежемского и др. затрагиваются вопросы о возможностях и формах организации археологических лагерей, клубов и экспедиций в целях развития у обучающихся интереса к родному краю и стране и активизации ценностного отношения к наследию родного края у подростков (Березуцкий, 2010; Любчанская, 2009; Пежемский, 2003).

В исследованиях Д.В. Григорьева, И.Ю. Шустовой и др. отражены содержательные, структурные и смысловые аспекты феномена «детско-взрослая общность», являющаяся для нас средством и фактором включения подростков в деятельность по изучению историко-культурного наследия (Григорьев, 2012; Шустова, 2016, 2018).

В результате проведенного теоретического анализа и педагогической практики

следует констатировать наличие все возрастающего запроса в теории и практике на разработку курсов краеведческой и регионоведческой направленности в содержании школьного образования, где решаются задачи по формированию у подрастающего поколения ценностного отношения к историко-культурному наследию как родного края, так и страны в целом на основе актуализации базовых национальных и общечеловеческих ценностей.

Полагаем возможным акцентировать внимание именно на необходимости формирования *ценностного отношения к историко-культурному наследию как интегративному личностному образованию, проявляющемуся в устойчивой, избирательной и предпочтительной связи субъекта с объектами и смыслами историко-культурного наследия.* Устойчивость отношения в процессе решения практических жизненных задач не требует его выработки каждый раз заново и позволяют личности избегать постоянного «самоопределения». Избирательность отношений детерминирована аналогичным характером внутренних переживаний человека, что внешне передается сквозь предпочтительную связь с теми или иными объектами действительности, содержательно характеризуя личность.

Наиболее продуктивным для формирования ценностного отношения выступает подростковый возраст, во многом кризисное протекание которого за счет интенсивного развития сферы самосознания, поиска новых референтов в социальном окружении и т.п. обуславливает уместность и возможность педагогически грамотного побуждения, поддержки и сопровождения актуализации ценностных установок по отношению к национальному и региональному историко-культурному наследию. Неслучайно, что многие исследователи подчеркивают, что именно в подростковом возрасте «активизируются интеллектуально-познавательные силы ребенка; в личностном развитии активно пополняется опыт эмпатийно-рефлексивных переживаний, закладываются

представления о социальных ценностях» (Слободчиков, 2000: 126).

При оценке морального развития индивида в зарубежной науке также признается сензитивность подросткового периода взросления для формирования ценностей, ценностных ориентаций и ценностных отношений (Kohlberg, 1991; Piaget, 1971), когда происходит активное развитие «сферы моральных суждений, способов социального познания и саморегуляции поведения, самоуважения и субъектно-личностной идентификации ребенка» (Piaget, 1971: 86).

При этом общей особенностью современного этапа социализации подростка в ситуации доминирования массовой культуры с характерными для нее низкими культурными образцами и стандартами (Walsh, 2012), и формирующейся гиперреальности (или, по Ж. Бодрийяру, «миру симулякров» (Baudrillard, 1988)) является девальвация привычного трансляционного механизма социокультурного наследования. В контексте рассматриваемой темы это уже привело к установке на потребительскую ценность объектов историко-культурного наследия и их трансформации в достопримечательности сферы исключительно туриндустрии (Law, 1994; Prott, 1989).

Все вышеуказанное дает нам основание полагать, что важнейший фактор развития личности подростка – его собственная социальная активность, направленная на усвоение позитивных образцов и ценностей, опыта культурно-ценностной деятельности на построение удовлетворяющих отношений со взрослыми и сверстниками, и, наконец, на себя.

В этом смысле особый интерес в контексте нашего исследования представляют идеи В.И. Слободчикова «о развитии субъектности ребенка в рамках со-бытийной общности» (Слободчиков, 2000). По его мнению, «находясь внутри со-бытийной общности, ребенок приобщается к определенным формам культуры. Выход из общности обеспечивает индивидуализацию

накопленного социального опыта. Происходит присвоение и осознание ценностей, принятых в пространстве со-бытийного взаимодействия» (Слободчиков, 2000: 226). Наука и практика убедительно доказывают, что организуемое подобным образом «пространство со-бытийного взаимодействия и формирования ценностных ориентаций личности обеспечивает воспитательный коллектив, включающий взрослых и детей, существующий в едином организационно-деятельностном процессе в качестве равноправных субъектов» (Шустова, 2016: 42).

Признавая при этом, что процесс освоения историко-культурного наследия и выработка ценностного отношения к нему начинается с самого рождения каждого человека и первичную роль в этом играет микросреда, подчеркнем, что в процессе развития самосознания каждая личность вырабатывает собственные ценностные ориентиры. В свете гуманизации образования задача педагога – направить развитие личности и сформировать ценностное отношение к историко-культурному наследию (Белозерцев, 2016).

Анализ сущности и уточнение потенциала областного профильного лагеря детского движения «Возвращение к истокам» в рассматриваемом процессе позволяют сконструировать модель процесса формирования ценностного отношения подростков к историко-культурному наследию (ИKN) на основе создания детско-взрослой общности одноименного археологического клуба (рис. 1).

Полагаем возможным построение продуктивной педагогической деятельности в направлении «активизации ценностного отношения к историко-культурному наследию родного края у обучающихся за счет включения их различные виды практической деятельности в составе экспедиционных и лингвистических путешествий, исторических реконструкций и пр.» (Березуцкий, 2010).



Рис. 1 Модель включения подростков в социально-ценную деятельность по изучению историко-культурного наследия

Fig. 1 Model of adolescent's inclusion in socially valuable activities for the study of historical and cultural heritage

С этой целью обратимся к педагогической программе и опыту деятельности об-

ластного археологического движения «Возвращение к истокам», действующего на тер-

ритории Воронежской области с 1984 года. Программа существующего при нем областного профильного археологического лагеря дает возможность обучающимся средних школ Воронежской области в возрасте 12-18 лет непосредственно стать участниками исследовательской деятельности по изучению историко-культурного наследия Воронежского края (смены проходят в разных муниципальных районах Воронежской области), познакомиться со спецификой археологических раскопок, методами обнаружения, консервации и сохранения объектов материального и нематериального наследия предков (Березуцкий, 2017). Особенностью данного лагеря является то, что дети, вожатые и их руководители проживают в полевых условиях. Руководством и организацией смен занимаются профессионалы – сотрудники ФГБОУ ВО «Воронежский государственный педагогический университет», ГБУ ВО «Областной центр развития дополнительного образования гражданского и патриотического воспитания детей и молодёжи». В качестве кураторов и наставников детей в период полевой жизни выступают студенты гуманитарного факультета (профилей «История», История. Общество», «История. Право»), педагогические работники школ и кураторы муниципальных образований команд-участников.

К основным принципам организации взаимодействия археологических смен в соответствии с представленной программой относятся:

- педагогический процесс строится в соответствии с возрастными особенностями участников программы;
- создание безопасных условий для жизни и здоровья обучающихся;
- активная поисково-исследовательская деятельность, непосредственная работа на месте археологического объекта, участие в раскопках, лекционные занятия, тематические игры и мероприятия развивают профессиональные компетенции детей;

– воспитательный процесс в рамках палаточного лагеря предполагает развитие трудолюбия, духа коллективизма, толерантности, правосознания, гуманизма, бережного отношения к природе, ответственности за судьбы малой родины и умение самостоятельно анализировать исторические факты;

– педагогический процесс включает в себя все направления деятельности (физическая активность, творчество, интеллект, общение и т.д.), что благотворно сказывается на формировании личности ребенка» (Березуцкий, 2017: 173).

В этом смысле деятельность археологического лагеря «Возвращение к истокам» представляет уникальную детско-взрослую общность и даже педагогическую «лабораторию», в которой подросток получает возможность находиться в окружении природных, исторических, религиозных, культурных, материальных, социальных условий свидетельств жизни предков его региона. Безусловно, что организованное подобным образом знакомство, погружение и взаимодействие с историко-культурным наследием родного края практически мало кого из подростков-участников археологических смен оставляет равнодушным, способствуя эмоциональному насыщению и переживанию чувства связи с наследием предков, сопряжения идентичности с региональной спецификой.

Для нашего исследования «под детско-взрослой общностью мы понимаем первичную контактную группу детей и взрослых, проявляющую схожие потребности и интересы, осуществляющую пересечение ценностей и смыслов участников в совместной деятельности и общении, отражающую характер связей и отношений между участниками» (Шустова, 2018: 26). Так, участие в деятельности археологического клуба сплачивает подростков в коллектив, чему особенно способствует детская археологическая экспедиция. Раскопки с точки зрения ребенка, впервые отправляющегося в экспедицию, это занятие, окруженное таинственным флером, связанное с тайной, с поиском сокровищ. В такой ситуации значима роль

взрослого ученого-археолога, вступающего в общение с подростком – участником экспедиции.

Археология выступает в таком контексте как субкультура. Археологическая деятельность – деятельность целенаправленная и научно-исследовательская. Цель ее – выяснение, изучение древнейшей истории человечества. При этом археология относится к той группе наук, у которых, помимо теоретической части, существует практическая, и в ней – полевые исследования (раскопки). Археологические раскопки привлекают подростков не только своим содержанием. Существует очень яркая и самобытная археологическая субкультура, исследованию которой посвящен уже ряд научных работ.

В ходе работы клуба разнообразно проявляется и изменяется интерес подростков клуба к истории и культуре родного края. Усиление познавательного интереса отражается на накоплении знаний и в итоге выводит подростков на потребность в ценностном отношении к историко-культурному наследию родного края.

Люди в археологической экспедиции оказываются лицом к лицу друг с другом, в ситуации, где трудно быть неискренним, где

легко показать свое лицо, свою сущность. Поэтому для участников археологического клуба, как правило, характерно также исчезновение группировок, сливающихся во круг ядра группы, актива коллектива, хорошие отношения между мальчиками и девочками, активное межвозрастное взаимодействие.

Отмеченные выше положения были экспериментально апробированы и подтверждены на массиве более 400 обучающихся общеобразовательных школ в период проведения полевых археологических лагерей (слетов) в Россошанском, Павловском, Богучарском Воронежской области в течение 2017-2018 и 2019-2020 годов. При этом формирующий этап педагогического эксперимента проводился с участием 96 подростков, которые были разделены на контрольную (далее – КГ) и экспериментальную (далее – ЭГ) группы (по 48 человек каждая).

Сравнение полученных распределений между собой осуществлялось с помощью критерия χ^2 -Пирсона по формуле:

$$\chi^2_{\text{эмп}} = \sum_{i=1}^k \frac{(f_{\text{э}} - f_{\text{м}})^2}{f_{\text{м}}} \quad (1).$$

Таблица 1

Сводные параметры расчета χ^2

Table 1

Summary calculation parameters χ^2

№ п/п	Эмпирическая частота	Теоретическая частота	$(f_{\text{э}} - f_{\text{м}})$	$(f_{\text{э}} - f_{\text{м}})^2$	$\frac{(f_{\text{э}} - f_{\text{м}})^2}{f_{\text{м}}}$
1	19	20	-1	1	0,05
2	21	20,5	0,5	0,25	0,012
3	8	7,5	0,5	0,25	0,033
4	21	20	1	1	0,05
5	20	20,5	-0,5	0,25	0,012
6	7	7,5	-0,5	0,25	0,033
Итог	96	96	-	-	0,19

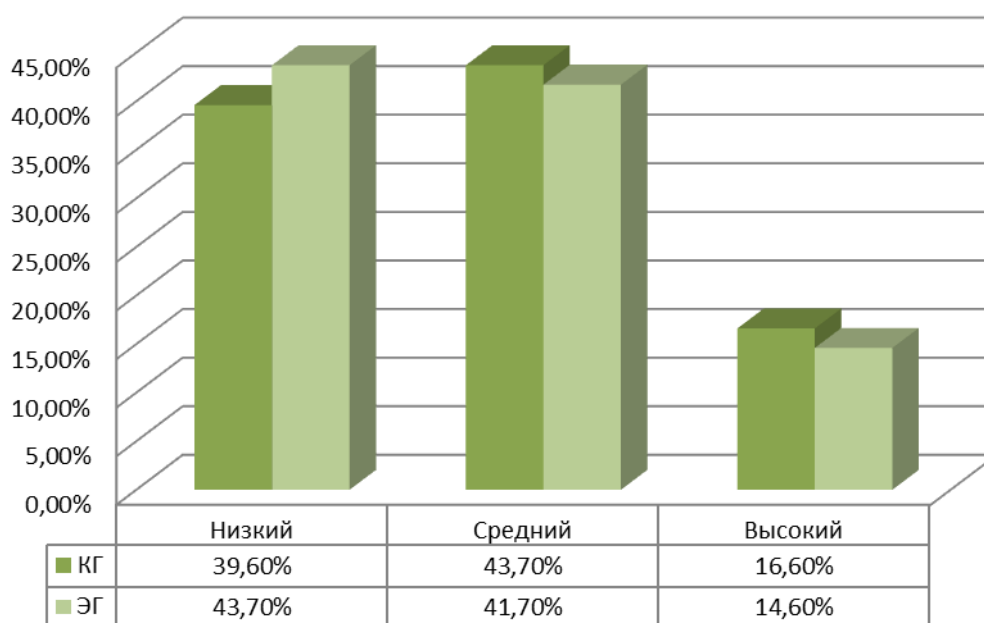


Рис.2 Распределение испытуемых КГ и ЭГ по уровням сформированности ценностного отношения подростков к историко-культурному наследию (констатирующий этап ОЭР)

Fig. 2 Distribution of the subjects from the CG and the EG by the levels of the formation of the value attitude of adolescents to the historical and cultural heritage (stating the stage of the OER)

Таким образом, по результатам математического анализа и статистической обработки результатов констатирующего этапа эксперимента, мы можем сделать вывод, о том, что достоверных различий, между группами не обнаружено, а большинство опрошенных подростков в обеих группах продемонстрировали средние и низкие значения по уровням сформированности ценностного отношения к историко-культурному наследию родного края.

По итогам формирующего этапа в ЭГ произошли позитивные приращения по высокому и среднему уровням сформированности ценностного отношения подростков к историко-культурному наследию. Так, приращение по высокому уровню произошло с

41,7% до 50%, а по высокому уровню приращения более существенны, возрастание произошло на 12,5%, что более существенно выглядит, когда 5 подростков перешли на более высокий уровень. Также отмечается общая тенденция к снижению количества подростков с низким уровнем.

В сравнении с КГ данные показатели еще более подтверждают уместность и эффективность проведенной ОЭР по формированию ценностного отношения подростков к историко-культурному наследию средствами археологического лагеря «Возвращение к истокам».

Сравнение полученных распределений между собой также осуществлялось с помощью критерия χ^2 -Пирсона.

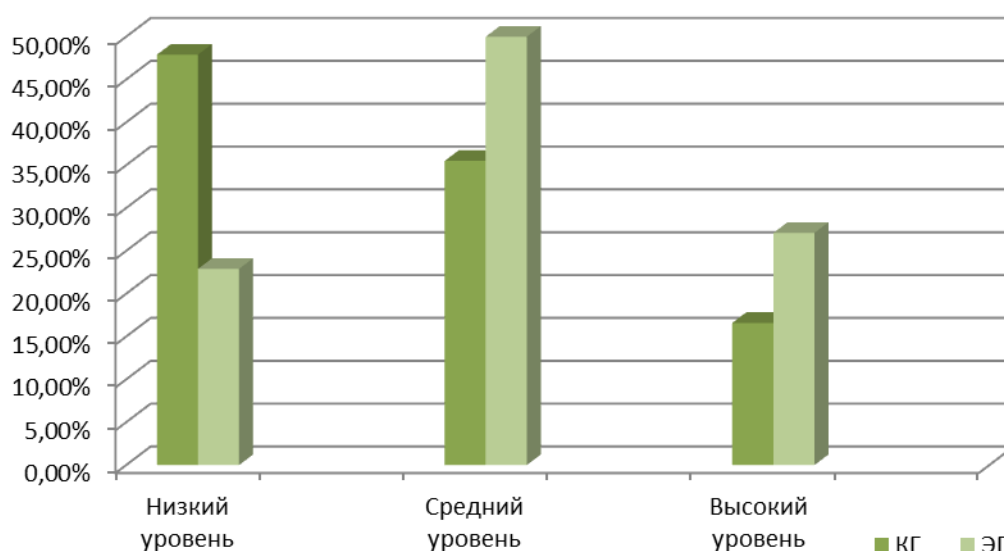


Рис. 3 Итоговые значения сформированности ценностного отношения подростков к историко-культурному наследию родного края (аналитический этап ОЭР)

Fig. 3 The final values of the formation of the value attitude of adolescents to the historical and cultural heritage of their native land (analytical stage of the ERM)

Таблица 2

Уровни сформированности ценностного отношения подростков к историко-культурному наследию родного края

Table 2

Levels of the formation of the value attitude of adolescents to the historical and cultural heritage of their native land

Уровни сформированности ценностного отношения подростков к ИКН	КГ, чел. (%)		ЭГ, чел. (%)	
	До эксперимента	После эксперимента	До эксперимента	После эксперимента
Низкий	19 (39,6%)	23 (47,9%)	21 (43,7%)	11 (22,9%)
Средний	21 (43,7%)	17 (35,5%)	20 (41,7%)	24 (50,0%)
Высокий	8 (16,6%)	8 (16,6%)	7 (14,6%)	13 (27,1%)

Достижение полученных результатов, по нашему мнению, стало возможным за счет создания единого ценностно-смыслового пространства детско-взрослой общности археологического лагеря и реали-

зации открытого взаимодействия подростков, студентов и преподавателей, где каждому предоставлена возможность посильного участия с учетом мнения и выбора видов деятельности по программе (табл. 3).

Таблица 3

**Логика развития детско-взрослой общности археологического лагеря
в процессе реализации содержания программы «Возвращение к истокам»**

Table 3

**Logic of the development of the children-adult community of the archaeological camp
in the process of implementing the content of the program “Return to the Origins”**

Период смены	Задачи	Содержательные этапы	Формы работы
Подготовительный период	– методическое наполнение программы; – подготовка педагогов, вожатых и иных работников к реализации программы.	<u>1. Организационный этап.</u> Подготовка педагогического состава к реализации программы.	– составление необходимой документации; – подготовка педагогического состава; – подготовка вожатых (студентов ВГПУ); – подготовка методических материалов для реализации программы.
Организационный период	– успешная адаптация каждого участника лагерной смены; – выявление интересов и потребностей детей и подростков; – мотивация обучающихся на включение в различные виды деятельности; – выявление психологического климата в детском коллективе, определение формальных и неформальных лидеров.	<u>2. Коммуникативный этап.</u> Знакомство участников друг с другом, выявление интересов и способностей.	– встреча детей, расположение на территории палаточного лагеря; – обеспечение благоприятной жизнедеятельности детей в условиях палаточного лагеря; – игры на знакомство; – вводная игра, входная диагностика; – выявление лидеров детского коллектива, командообразование; – линейка открытия смены.
Основной период	– развитие познавательной активности и приобретения новых знаний у обучающихся; – поддержка мотивации детей и подростков к поисково-исследовательской деятельности; – поддержание и развитие морально-духовных качеств детей.	<u>3. Информационно-обучающий этап.</u> Реализация основной педагогической идеи программы. Предполагает получение новых знаний, развитие интеллектуальных, физических, и лидерских способностей.	– ключевые мероприятия программы (работа на раскопе, лекции научного руководителя слета, полевые лекции); – мастер-классы, курсы основных блоков, программы (экспериментальная керамическая мастерская, квадракоптеры); – конкурсы по профилю лагерной смены, позволяющие оценить степень овладения участниками программы предлагаемых знаний и навыков («белые береты»);

Период смены	Задачи	Содержательные этапы	Формы работы
			– коллективно-творческая деятельность и физкультурно-оздоровительные мероприятия (соблюдение распорядка дня, подвижные игры, археологический театр и т.д.); – активное взаимодействие вожатых с обучающимися.
Итоговый период	– подведение итогов, отслеживание результативности педагогической программы; – закрепление знаний, умений и навыков приобретённых обучающимися в течение смены; – подготовка детей к отъезду из лагеря.	<u>4. Демонстративно-аналитический этап.</u> Демонстрация полученных знаний, умений, навыков и компетенций участниками программы.	– выходная диагностика; – линейка закрытия смены, демонстрация найденных археологических артефактов; – итоговые мероприятия программы (посвящение в археологи); – прощальные огоньки в отрядах.
Аналитический период	– составление отчетов о реализации программы; – анализ полученных результатов; – обработка отзывов в социальных сетях о программе.	<u>5. Аналитический этап.</u> Подведение итогов реализации программы. Выработка перспектив деятельности.	– анализ отчетов педагогического состава по реализации программы; – составление итоговых отчетов; – сохранение археологических артефактов на базе Воронежского государственного педагогического университета; – разведка археологических памятников для повторной реализации программы.
Период последствий	Успешная интеграция участников областного профильного лагеря детского археологического движения Воронежской области «Возвращение к истокам» в деятельность и мероприятия, связанные с археологией, краеведением и т.п., проходящие, как на региональном и муниципальном, так и на всероссийских уровнях.	<u>6. Этап последствий.</u> Активное участие в различных мероприятиях данной компетенции, мотивированное желание ежегодно посещать лагерь.	Предоставление участникам программы информации о местонахождении и планах мероприятий; участие в мероприятиях; вступление в официальные группы (каналы) областного профильного лагеря детского археологического движения Воронежской области «Возвращение к истокам» в социальных сетях.

Следовательно, «общее ценностно-смысловое пространство проявляется через систему эмоционально-психологических связей и отношений в общности, необходимым условием его возникновения и существования является открытое общение, позиционное взаимодействие участников, рефлексивные процессы, организуемые педагогом в детско-взрослой общности» (Шустова, 2018: 94). Действие такой общности в рамках археологического лагеря «Возвращение к истокам» несет в себе ценностный заряд, набор ценностей, которые принимает подросток, приобщаясь к ней. Становясь членом коллектива, участник экспедиции в большей или меньшей мере принимает систему ценностей, существующих в коллективе. Эти ценности интериоризируются, становятся личностно значимыми для подростка.

Заключение. Таким образом, мы полагаем, что организация продуктивного взаимодействия между педагогами, студентами и подростками за счет включения последних в деятельность по изучению историко-культурного наследия на основе создания относительно устойчивой детско-взрослой общности археологического лагеря «Возвращение к истокам» позволяет решать задачи по формированию и сопровождению у обучающихся ценностного отношения к историко-культурному наследию (родного, края, региона, страны в целом). При этом происходит актуализация и закрепление потребности в деятельностном освоении содержания историко-культурного наследия и ценностного отношения к нему; преодоление ограниченности представлений подростков об объектах историко-культурного наследия; понимание ими ценностного отношения и значимости историко-культурного наследия родного края в системе личных и социальных ценностей.

Несомненен тот положительный опыт, который приобретают подростки, находясь в поле в условиях «живой» коммуникации со сверстниками и взрослыми в условиях детско-взрослой общности. Это особенно важно в наше время компьютерных «виртуальных проблем», оторванных от реальной

жизни и реального пути накопления жизненного опыта.

При этом важно отметить, что:

1) «принципиально меняется позиция педагога, который, являясь равноправным субъектом общности, не может жестко задавать правила и нормы жизни в общности, регулировать и контролировать ее функционирование. Позиция педагога в рассматриваемом нами процессе должна стимулировать проявление субъектной позиции подростков в направлении формирования ценностного отношения их к историко-культурному наследию;

2) обязательной основой для вхождения в детско-взрослую общность являются интересы и потребности субъектов, ее образующих. Общий интерес отображается в едином ценностно-смысловом пространстве общности, в коллективной и индивидуальной деятельности» (Шустова, 2018: 118) в условиях археологической смены.

Это достигается посредством реализации педагогической программы «Возвращение к истокам», включающей серию системных взаимообусловленных мероприятий, объединяющих воспитательные и развивающие функции. Данные функции осуществляются за счет мероприятий, проводимых в рамках лагеря.

К образовательным мероприятиям относятся:

- работа на раскопе;
- обучающие мастер-классы по работе с современным высокоточным полевым оборудованием;
- лекции научного руководителя слета, дающие подробные объяснения найденным в ходе раскопок материалам, относящимся к той или иной археологической культуре. Научный руководитель рассказывает о представителях данных археологических культур, их быте, обрядах, религиозных мировоззрений, отвечает на возникающие вопросы;
- полевые лекции, читаемые студентами ВГПУ гуманитарного факультета, исторического отделения на археологические темы;
- конкурс «Белые береты» на лучше-

го археолога среди девушек и юношей;

- экспериментальная керамическая мастерская.

К воспитательным мероприятиям относятся:

- соблюдение распорядка дня;
- конкурс на соблюдение порядка и чистоты между отрядами;
- коллективная работа на раскопе;
- дежурство на территории своего лагеря;
- беседы с преподавателями и вожаками на темы экологии, уважительного отношения к природе, старшим и труду.

К развивающим мероприятиям относятся:

- подвижные игры на свежем воздухе и спортивные соревнования;
- археологический театр;
- славянский праздник;
- контрольно-археологический маршрут;
- торжище в Царьграде;
- посвящение в археологи.

Ввиду большого количества участников и их возрастного разброса, обширной территории, воспитательного и педагогического сопровождения на территории лагеря можно реализовать огромное количество развивающих мероприятий, соответствующих заданной тематике, территориальным особенностям и образовательным задачам.

Дальнейшая разработка темы исследования представляется перспективной в направлении изучения практических механизмов создания детско-взрослой общности археологического лагеря и его влияния на формирование ценностного отношения подростков к историко-культурному и интеграцию взаимодействия усилий семьи и школы в рассматриваемом процессе.

Список литературы

Белозерцев Е.П., Щербакова И.Б. Культурно-образовательная среда провинции и здоровый образ жизни студента (теоретико-методологический аспект). Воронеж: Тип.им. И.А. Болховитинова, 2016. 247 с.

Березуцкий В.Д., Шишов В.В. «Возвращение к истокам»: из прошлого в будущее //

Известия Воронежского государственного педагогического университета. 2017. № 2(275). С. 171-174.

Березуцкий В.Д. Детское археологическое движение «Возвращение к истокам» как форма организации познавательного интереса к историческому прошлому // Современные проблемы и технологии обучения истории. 2010. № 2. С. 84-86.

Будаков В.В., Белозерцев Е.П., Варава В.В. Философско-педагогическое наследие Отчего края. Воронеж: Воронежский гос. пед. ун-т, 2014. 307 с.

Григорьев Д.В. Детско-взрослые общности и образовательные производства // Социальная педагогика. 2012. С. 20-23.

Дюжакова М.В., Проскурина Н.В. Историко-культурное наследие как основа духовно-нравственного воспитания / Известия Воронежского государственного педагогического университета. 2017. № 4 (277). С. 9-13.

Любчанская Т.В. Формы организации детской археологии как фактор формирования научных школ в уральской археологии // Magistra Vitae: электронный журнал по историческим наукам и археологии. 2009. № 32 (170). С. 142-147. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=12967286> (дата обращения: 10.10.2020).

Окольникова С.А. Интеграция культурного наследия в современный социокультурный контекст: региональная модель: автореф. ... канд. культур. М., 2011. 30 с.

Пежемский В.Г. Археологический клуб как форма организации внеучебной деятельности подростков: автореф. дис. ... канд. пед. наук: Санкт-Петербург, 2003. 22 с.

Слободчиков В.И., Исаев Е.И. Основы психологической антропологии. Психология человека: Развитие субъективной реальности в онтогенезе. М.: Школьная пресса, 2000. 416 с.

Шульгин П.М. Историко-культурное наследие как особый ресурс региона и фактор его социально-экономического развития // Мир России. 2014. № 2. С. 115-133.

Шустова И.Ю. Воспитание в детско-взрослой общности. М.: Пед. общество России, 2018. 172 с.

Шустова И.Ю. Роль межвозрастного взаимодействия в воспитании школьника // Воспитание школьников. 2016. № 3. С. 35-44.

Baudrillard J. Simulacra and Simulations Text // Selected Writings / Ed. Mark Poster. Stanford: Stanford University Press, 1988. 230 p.

Conmarlc P. Sociology of mass culture Text: Durkheim, Mills, Baudrillard. Toronto: University of Toronto Press, 2002. 385 p.

Kohlberg L. From is to ought: How to commit the naturalistic fallacy and get away with it in the study of moral development. New York: Academic Press, 1991. 317 p.

Law, J. Organizing Modernity. Oxford: Blackwell, 1994. 342 p.

Piaget, J. Genetic epistemology. New York: W.W. Norton, 1971. 284 p.

Prott L.V. Problems of Private International Law for the Protection of the Cultural Heritage, Recueil des Cours. Hague: Academic de Droit, 1989. Vol. 5.523 p.

Walsh K. The post-modern threat to the past / I. Bapty and T. Yates (eds) Archaeology after Structuralism: Post-structuralism and the practice of archaeology, 2012. pp. 278-293.

References

Belozertsev, E.P., Shherbakova, I.B. (2016), *Kul'turno-obrazovatel'naja sreda provintsii i zdorovyj obraz zhizni studenta (teoretiko-metodologicheskij aspekt)* [Cultural and educational environment of the province and healthy lifestyle of the student (theoretical and methodological aspect)], Bolhovitinov Publishing House, Voronezh, Russia.

Berezutskij, V.D. and Shishov, V.V. (2017), "Revival to the origins": from the past to the future", *Izvestija Voronezhskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta*, 2(275), 171-174. (In Russian).

Berezutskij, V.D. (2010), "Children's archaeological movement "Return to the Origins" as a form of organizing cognitive interest in the historical past", *Sovremennye problemi i tekhnologii obucheniya istorii*, 4, 84-86. (In Russian).

Budakov, V.V., Belozertsev, E.P. and Varava, V.V. (2014), *Filosofsko-pedagogicheskoe nasledie Otchego kraja* [Philosophical and pedagogical heritage of the Fatherland], Voronezhskij gos.ped. un-t, Voronezh, Russia.

Grigor'ev, D.V. (2012), "Children-adult communities and educational production", *Sotsial'naja pedagogika*, 20-23. (In Russian).

Djuzhakova, M.V. and Proskurina, N.V. (2017), "Historical and cultural heritage as a basis for spiritual and moral education", *Izvestija Voronezhskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta*, 4 (277), 9-13. (In Russian).

Ljubchanskaja, T.V. (2009), "Forms of organization of children's archeology as a factor in the

formation of scientific schools in Ural archeology", *Magistra Vitae: elektronnyj zhurnal po istoricheskim naukam i arkheologii*, 32, 142-147. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=12967286> (Accessed 10 October 2020).

Okol'nikova, S.A. (2011), "Integrating cultural heritage into the modern sociocultural context: regional model", Abstract of Ph.D. dissertation, Cultural science, Moscow, Russia.

Pezhensky, V.G. (2003), "Archaeological Club as a form of organization of extracurricular activities of adolescents", Abstract from PhD thesis in pedagogy, St. Petersburg. (In Russian).

Slobodchikov, V.I. and Isaev, E.I. (2000), *Osnovy psikhologicheskoy antropologii. Psikhologiya cheloveka: Razvitie sub'ektivnoj real'nosti v ontogeneze* [Fundamentals of psychological anthropology. Human psychology: The development of subjective reality in ontogenesis], Shkol'najapressa, Moscow, Russia.

Shul'gin, P.M. (2014), "Historical and cultural heritage as a special resource of the region and a factor of its socio-economic development", *Mir Rossii*, 2, 115-133. (In Russian).

Shustova, I.Ju. (2018), *Vospitanie v detsko-vzrosloj obshhnosti* [Upbringing in the child-adult community], Ped. Obshhestvo Rossii, Moscow, Russia.

Shustova, I.Ju. (2016), "The role of age-to-age interaction in the education of a student", *Vospitanie shkol'nikov*, 3, 35-44. (In Russian).

Baudrillard, J. (1988), "Simulacra and Simulations Text", *Selected Writings Ed. Mark Poster*. Stanford: Stanford University Press, 230.

Conmarlc, P. (2002), "Sociology of mass culture Text", Durkheim, Mills, Baudrillard, University of Toronto Press, Toronto, Canada.

Kohlberg, L. (1991), "From is to ought: How to commit the naturalistic fallacy and get away with it in the study of moral development", Academic Press, New York, USA.

Law, J. (1994), "Organizing Modernity", Blackwell, Oxford, USA.

Piaget, J. (1971). "Genetic epistemology", W.W. Norton, New York, USA.

Prott, L.V. (1989). "Problems of Private International Law for the Protection of the Cultural Heritage, Recueil des Cours", Academic de Droit, Hague, 5. 523.

Walsh, K. (2012). "The post-modern threat to the past", I. Bapty and T. Yates (eds) *Archaeology after Structuralism: Post-structuralism and the practice of archaeology*, 278-293.

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

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

Данные автора:

Шишов Виталий Васильевич, старший преподаватель кафедры теории и методики физической культуры, Воронежский государственный

педагогический университет. ORCID: 0000-0001-7789-3335.

About the author:

Vitaliy V. Shishov, Senior Teacher, Department of Theory and Methodology of Physical Culture, Voronezh State Pedagogical University. ORCID: 0000-0001-7789-3335.

УДК 378; 308

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

¹⁾ Ерошенков Н.В.*

²⁾ Ерошенкова Е.И.

Изучение ценностных ориентаций и нравственных установок современной молодежи: гендерный аспект

¹ Белгородский юридический институт МВД России имени И.Д. Путилина,
ул. Горького, 71, Белгород, 308024, Россия
nic_bui@mail.ru*

² Белгородский государственный национальный исследовательский университет,
ул. Студенческая, 14, Белгород, 308007, Россия,

*Статья поступила 30 октября 2020; принята 10 декабря 2020;
опубликована 31 декабря 2020*

Аннотация. Формирование ценностных ориентаций и нравственных установок молодежи происходит в нестабильных социально-экономических условиях в мире. Особую значимость приобретает проблема изучения ценностных ориентаций и нравственных установок современной молодежи с учетом ее недостаточной изученности в контексте гендерного подхода. Цель исследования: теоретически выявить и эмпирически проверить предпочтения в ценностных ориентациях и нравственных установках современной молодежи с учетом их гендерной принадлежности (пола). Исследование осуществлялось на основе контент-анализа информационных источников; анкетирования; самооценки, ранжирования, сопоставления; с помощью методов статистической обработки данных. Были опрошены курсанты и студенты: 473 чел. (227 юношей и 246 девушек). В результате изучения ценностных ориентаций и нравственных установок юношей и девушек по рангам ответов «очень важно» и «важно» показало различия в ответах, связанных с «воспитанием детей», «любовью», «физическим совершенствованием», «уверенностью в себе и внутренней гармонии». По сумме рангов «маловажно», «почти неважно», «совсем неважно» различия наблюдались в ответах, связанных с ценностями «творчество», «путешествия и туризм», «общественная активность», «религия». Объединили мнения юношей и девушек ценностные ориентации и нравственные установки: «счастливая семейная жизнь», «дружба», «любовь», «порядочность», «ответственность», «успешная профессиональная деятельность», «карьерный рост», «высокий заработок». В итоге осознание полученных результатов в ответах юношей и девушек в современных условиях рассматривается как основа возрождения нравственного потенциала общества, обуславливает необходимость их учета в реализации идей гендерной составляющей гуманизации воспитания и гуманизации образования.

Ключевые слова: ценности; ценностные ориентации; нравственные установки; гендерный подход; молодежь.

Информация для цитирования: Ерошенков Н.В., Ерошенкова Е.И. Изучение ценностных ориентаций и нравственных установок современной молодежи: гендерный аспект // Научный результат. Педагогика и психология образования. 2020. Т.6. №4. С. 44-57. DOI: 10.18413/2313-8971-2020-6-4-0-4.

¹⁾ N.V. Eroshenkov*, | Study of value orientations and moral attitudes of modern youth:
²⁾ E.I. Eroshenkova | gender aspect

¹⁾ I.D. Putilin Belgorod Law Institute of the Ministry of Internal Affairs of Russia,
71 Gorky Str., Belgorod, 308024, Russia
nic_bui@mail.ru

²⁾ Belgorod State National Research University,
14 Studencheskaya Str., Belgorod, 308007, Russia

*Received on October 30, 2020; accepted on December 10, 2020;
published on December 31, 2020*

Abstract. The formation of value orientations and moral attitudes of young people is taking place in the conditions of unstable socio-economic conditions in the world. The problem of studying the value orientations and moral attitudes of modern youth, taking into account its insufficient study in the context of a gender approach, acquires special significance. Purpose of the research: to theoretically identify and empirically test preferences in value orientations and moral attitudes of modern youth, taking into account their gender (gender). The research was carried out on the basis of content analysis of information sources; questionnaires; self-assessment, ranking, comparison; using methods of statistical data processing. 473 cadets and students (227 boys and 246 girls) were interviewed. As a result, the study of value orientations and moral attitudes of young men and women according to the ranks of the answers “very important” and “important” showed differences in the answers related to “raising children”, “love”, “physical improvement”, “self-confidence and inner harmony”. According to the sum of the ranks “not important”, “almost unimportant”, “absolutely unimportant” differences were observed in the answers associated with the values “creativity”, “travel and tourism”, “social activity”, “religion”. The opinions of young men and women were united by value orientations and moral attitudes: “happy family life”, “friendship”, “love”, “decency”, “responsibility”, “successful professional activity”, “career growth”, “high salary”. As a result, the awareness of the results obtained in the responses of young men and women in modern conditions is considered as the basis for the revival of the moral potential of society, necessitates their consideration in the implementation of the ideas of the gender component of the humanization of upbringing and the humanization of education.

Keywords: values; value orientations; moral attitudes; gender approach; young people.

Information for citation: Eroshenkov N.V., Eroshenkova E.I. (2020), “Study of value orientations and moral attitudes of modern youth: gender aspect”, Research Result. Pedagogy and Psychology of Education, 6 (4), 44-57, DOI: 10.18413/2313-8971-2020-6-4-0-4.

Введение (Introduction). Вопросы формирования морального облика подрастающего поколения, его ценностных ориентаций и нравственных установок личности интересуют общество и ученый мир на протяжении практически всей истории существования человечества. Изучение совре-

менных аспектов становления указанных феноменов, их динамики, факторов и условий на них влияющих и в настоящее время вызывают интерес ученых в различных областях философии, социологии, политологии, эдологии, психологии, этики, педагогики и др.

Формирование ценностных ориентаций и нравственных установок молодежи происходит в ситуации нестабильных социально-экономических условий в мире, в стране; в ситуации пандемического кризиса; в обстановке наблюдаемых в обществе проявлений «социальной патологии»: преступности, терроризма, наркомании, случаев прогрессирования жестокости и других отклонений, в том числе в проявляющихся в образовательных организациях.

Как отмечают российские ученые, общество утрачивает культурные традиции, падает уважение к семейным ценностям, служащим некогда нравственными ориентирами, происходит «порча нравов» (Чуприй, 2011). По статистическим данным, приведенным в работах Юревича А.В., подрастающее поколение характеризуется ростом преступности (в 15 раз опережают темпы увеличения общей преступности), увеличением количества подростков, употребляющих наркотики (около 12%), становящихся жертвами убийств и насилия (ежегодно около 2 тыс. чел.), страдающих от жестокости родителей (ежегодно около 2 млн. чел., а 50 тыс. чел. – убегают из дома) (Юревич, 2011; Юревич, 2019).

В зарубежных исследованиях отмечается, что в современном мире более значимыми становятся такие ценности, как потакание эгоистическим прихотям, отсутствие реакции на насилие и жестокость, поощрение распушенности и т.д., которые все чаще воспринимаются как нечто нормальное (Conning, 2015). Широкое распространение приобрел такой феномен, как эйджизм, охватывающий негативные стереотипы и неуважение в отношении старости и старения (Guddy, 2004). Указывается, что в образовательных организациях отмечаются случаи продажи и употребления спайсов; достаточно широкое распространение получили секты, практикующие даже жертвоприношение (секта «Спасители Иеговы», примеры деструктивных культов: «Свет мира», «Новый Свет», «Новая Жизнь», «Слово Истины», «Святой Троицы», «Первая баптистская церковь» и др.). Помимо этого, отмеча-

ется, что речь обучающихся зачастую изобилует нецензурной лексикой (у 68%); в общей доступности находятся антиморальные ролики из Интернета (у 85%). А типовая реакция значительной части обучающихся на факты «испарения морали», моральной деградации общества, в целом, и личности, в частности, чаще всего заключается в смехе (в 49% случаев) (Гидденс, 2004).

В этой связи на фоне отмечаемых деструктивных, асоциальных и антисоциальных процессов в обществе особую значимость и большое практическое значение приобретает проблема изучения просоциальных (приносящих пользу, направленных на благо) ценностных ориентаций и нравственных установок современной молодежи. Несмотря на большое количество исследований, проведенных в данном направлении в отечественной и зарубежной литературе, считаем недостаточным рассмотрение гендерного (полоролевого, в нашем понимании) аспекта в изучаемом контексте с учетом современных реалий.

Цель исследования: теоретически выявить и эмпирически проверить предположения в просоциальных ценностных ориентациях и нравственных установках современной молодежи с учетом их гендерной принадлежности (пола).

Методологи и методы (Methodology and methods). Исследование осуществлялось на основе системной, аксиологической, гендерной методологии; проведенного контент-анализа информационных источников в базах открытого доступа; анкетирования (перечень вопросов создавался в результате модификации и обобщения опросников, представленных в работах Гайфуллина А.Ю. (2018), Горшкова М.К. и Шереги Ф.Э. (2010, 2019), Шогеновой Ф.З. (2018) и др.; самооценки, ранжирования, сопоставления; с помощью методов статистической обработки данных (критериев Фишера и Стьюдента). Исследование проводилось среди курсантов Белгородского юридического института МВД России имени И.Д. Путилина и студентов Белгородского государственно-

го национального исследовательского университета в марте-октябре 2020 года. Всего было опрошено 473 чел. Из них: 227 – юношей; 246 – девушек.

Научные результаты и дискуссия (Research Results and Discussion). Анализ научной литературы выявил различные концептуальные основания для формирования современной системы ценностных ориентаций, нравственных установок юношей и девушек, идеями которых является гуманизм (Каган М.С., Лекторский В.А., Степин В.С., Шиянов Е.Н.), ненасилие (Апресян Р.Г., Гусейнов А.А., Маралов В.Г., Ситаров Б.А., Согомонов Ю.В.), этический принцип «благоговения перед жизнью» (А. Швейцер), диалог культур (Бахтин М.М., Библер В.С.), принципы сотрудничества и партнерства (Амонашвили Ш.А., Джигладзе Г., Ильин Е.Н., Шаталов В.Ф., И. Хейаинга), возвращение к национальным традициям, идея национального дома (Белозерцев Е.П., Ганичев Е.Н.), идея сотрудничества религиозных конфессий и светских институтов воспитания (Байрамов Ф.М., Лихачев Б.Т., Мудрик А.В., Никандров Н.Д.) и др.

Достаточная область исследований представлена в настоящее время изучением ценностных ориентаций современной молодежи с точки зрения социологического аспекта (Горшков, Шереги, 2019; Шогенова, 2018; Гайфуллин, 2018); их специфики и связи с российскими регионами (Маслодудова Н. В., Шинкевич В. Е., 2019).

Нравственные установки молодежи в различных контекстах изучались в трудах российских ученых Горшкова М.К., Шереги Ф.Э. (2010), Архипова В.А., Чаевич А.В. (2012), Павловой Л.Г., Кашаевой Е.Ю. (2014), Некрасова С.И. (2015), Ерошенкова Н.В. (2015), Исаева И.Ф. и авт. (2016), Саенко Л.А. (2019) и др. Причем, в своем исследовании мы придерживаемся мнения Павловой Л.Г., Кашаевой Е.Ю., которые под нравственной установкой личности понимают – «готовность личности действовать в соответствии с моральными нормами, принципами, представлениями о добре и зле, о моральной и социальной ответственности,

справедливости, честности, совести, долге» (Павлова, Кашаева, 2014: 183).

В мировой науке проблемами изучения нравственных установок обучающихся занимаются исследователи, входящие в международную ассоциацию «Moral education»¹: Э. Макрс, Ш. Ламб, Д. Конрой, С. Тома, М. Тейлор и др. Представители Бостонского университета (Бостон, Массачусетс, США) из числа профессорско-преподавательского состава систематически осуществляют деятельность по изучению нравственных ценностных ориентаций и оказанию моральной поддержки обучающимся в рамках педагогического образования (Soutter, 2014).

Гендерные аспекты изучения нравственных установок личности представлены в исследованиях Гасановой П.Г. и авт. (Гасанова, Даудова, Аминова и др., 2016), Боярковой М.В. (2018, 2019), Кудриной О.А. (2019), Слюсаревой М.А. (2019) и др.

На основе проведенного теоретического исследования была разработана анкета, в которой курсантам и студентам было предложено на основе самооценки распределить наиболее важные для них категории ценностных ориентаций и нравственных установок их личности по пяти степеням важности: «1 – очень важно»; «2 – важно»; «3 – маловажно»; «4 – почти не важно»; «5 – совсем неважно».

В список категорий для самооценки вошли лишь просоциальные (благоориентированные) ценностные ориентации и нравственные установки. «Антиценности» в анкете представлены не были, так как их изучение не входило в задачи исследования. Список ценностных категорий и нравственных установок личности был представлен в соответствующем бланке (таблица 1) и составлен предварительно на основе модификации и обобщения опросников, представленных в работах Гайфуллина А.Ю. (2018), Горшкова М.К. и Шереги Ф.Э. (2010, 2019), Шогеновой Ф.З. (2018) и др.

¹Association for Moral Education.
<https://www.amenetwork.org/>

Таблица 1
 Бланк изучения ценностных категорий и нравственных установок личности

Table 1

A form for the study of value categories and moral attitudes of the individual

№п/п	Ценностные категории и нравственные установки	Ранг				
		1	2	3	4	5
1	Дружба					
2	Воспитание детей					
3	Любовь					
4	Счастливая семейная жизнь					
5	Религия					
6	Авторитет, уважение окружающих					
7	Активные социальные контакты (товарищество, знакомства)					
8	Высокие жизненные требования (запросы)					
9	Карьерный рост, высокий заработок					
10	Материальная обеспеченность					
11	Независимость, самостоятельность					
12	Трудолюбие					
13	Успешная профессиональная деятельность					
14	Удовлетворение от работы, профессии					
15	Владение разными видами искусства (живопись, пение и т.п.)					
16	Деятельная жизнь, стремление к познанию					
17	Здоровье					
18	Научная деятельность					
19	«Общение» с природой (созерцание, экотуризм, забота о живых существах и т.п.)					
20	Отдых, развлечения					
21	Приобщение к культуре (развитие эстетического чувства, созерцание картин, чтение, прослушивание музыки и т.д.)					
22	Самообразование					
23	Творчество					
24	Физическое самосовершенствование, физкультура, спорт					
25	Путешествия, туризм					
26	Активное решение жизненных задач, проблем					
27	Воля, стремление к цели					
28	Воспитанность, самоконтроль, умение держать себя на людях и т.п.					
29	Жизнерадостность					
30	Непримиримость к недостаткам себя и других					
31	Общественная активность (т.е. на пользу общества)					
32	Положительные психологические качества (смелость, чуткость, сопереживание и т.д.)					
33	Порядочность, ответственность					
34	Терпимость, толерантность, гуманность					
35	Уверенность в себе (внутренняя гармония, свобода от противоречий)					
36	Другое					

Распределение ответов по определенному ценностному рангу принималось за

случайную величину (т.е. вероятность попадания ответа по определенной категории в

один из пяти предложенных рангов равны). Так как при анкетировании большой совокупности респондентов было задано несколько десятков вопросов, можно предположить, что при анализе ответов в одном из ценностных рангов соотношение этих ответов близко к нормальному распределению случайных величин, поэтому стала возмож-

на проверка некоторых статистических гипотез.

Для сравнения групп юношей и девушек были применены статистические критерии: Фишера для сравнения дисперсий, и Стьюдента – для сравнения средних. Результаты проведенного статистического анализа, приведены в табл. 2.

Таблица 2

**Статистические данные распределения ответов
юношей и девушек по рангам**

Table 2

Statistical data of the distribution of the answers of boys and girls by ranks

Девушки					
Показатели:	Ранги				
	1	2	3	4	5
Среднее число ответов	11,37	16,74	5,96	0,89	0,04
Среднее число ответов в %	32,49	47,83	17,04	2,54	0,11
Исправленная дисперсия	594,76	369,86			
Юноши					
Показатели:	Ранги				
	1	2	3	4	5
Среднее число ответов	11,38	17,23	5,46	0,77	0,15
Среднее число ответов в %	32,53	49,23	15,6	2,2	0,44
Исправленная дисперсия	480,63	265,23			
критерий Фишера, вероятность	0,54	0,34			
среднее по критерию Фишера	0,44				
критерий Стьюдента, вероятность	0,99	0,74			
среднее по критерию Стьюдента	0,87				

Результаты показали, что по рангу «важно» дисперсия процента ответов девушек достоверно отличается от таковой дисперсии у юношей. По рангу «очень важно» вероятность близка к 0,5, и достоверно сказать нельзя, отличны дисперсии или нет (при дальнейшем анализе будет показано отличие процентов ответов по этому рангу). По низким рангам статистический анализ не применялся, т.к. они сильно зависят от первых двух рангов, которые содержат практически все ответы по большинству вопросов. Отличие дисперсий говорит о том, что распределение ответов юношей и девушек по ценностным ориентациям и нравственным установкам (по двум высшим рангам) отличаются, из чего делается вывод об отличии

аксиосферы этих групп сравнения. Но средние значения числа (процента) ответов на одну ценностную категорию (не конкретную, а усредненную) у юношей и девушек достоверно одинаковы.

При анализе табл. 2, а также ее визуализации в диаграммах на рис. 1, 2, 3 заметны отличия ценностных ориентаций и нравственных установок юношей и девушек (с отличием более, чем в 10%). На трех рисунках, следующих ниже, номера ценностных категорий даны по порядку их следования в анкете, что удобно для сравнения групп. Вариант «другое» (п. 36) отмечался респондентами единично и не конкретизировался в ответах, поэтому не анализировался далее.

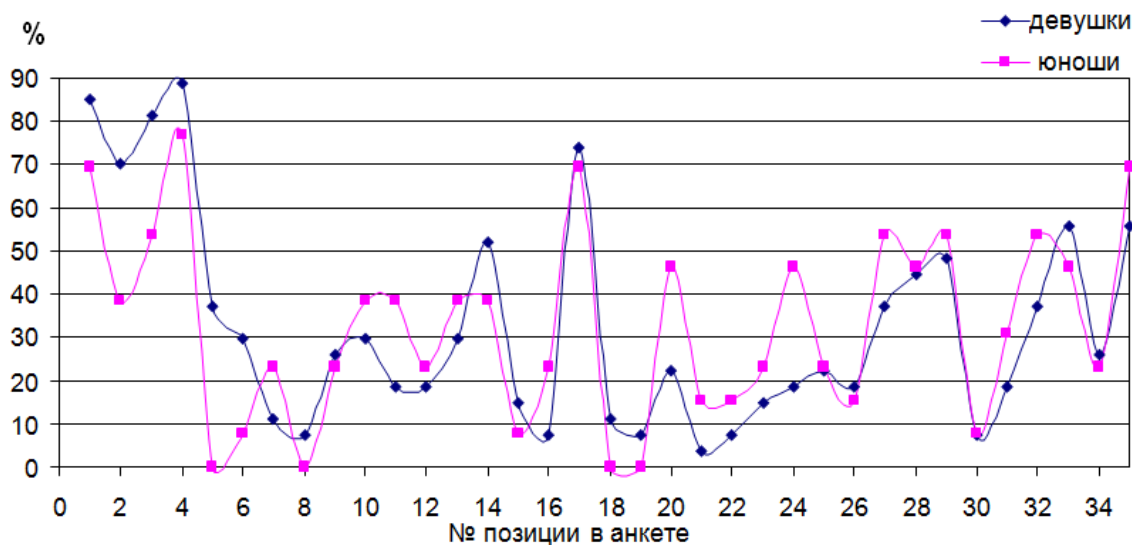


Рис. 1 Распределение ответов юношей и девушек по рангу «очень важно»
 Fig. 1 Distribution of answers of boys and girls according to the rank “very important”

Так, по рангу ответов «очень важно» больше девушек, чем юношей отметили 7 ценностных ориентаций и нравственных установок: «дружбу» (на 16% больше), «воспитание детей» (на 32%), «любовь» (на 26%), «счастливую семейную жизнь» (на 12%), «религию» (никто из юношей не оценил так), «авторитет и уважение окружающих» (на 22%), «удовлетворение от работы и профессии» (на 14%). И наоборот, больше юношей, чем девушек отметили такие цен-

ности, как: «активные социальные контакты» (больше на 12%), «отдых и развлечения» (на 24%), «приобщение к культуре» (на 11%), «физическое совершенствование» (на 27%), «воля и стремление к цели» (на 17%), «общественная активность» (на 12%), «положительные психологические качества» (смелость, чуткость, сопереживание и т.д.) (на 17%), «уверенность в себе и внутренняя гармония» (на 13%) – всего 8 ценностных ориентаций.

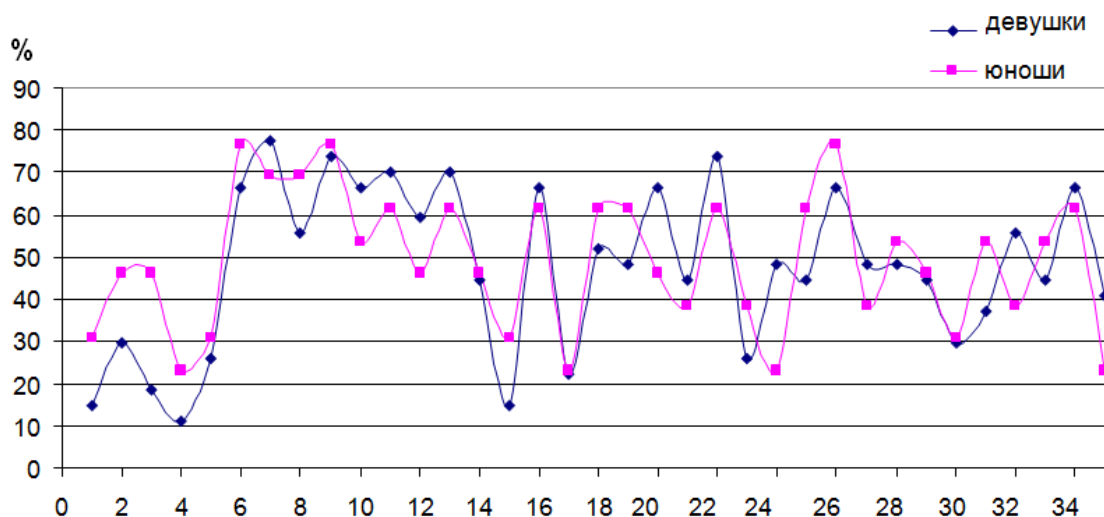


Рис. 2 Распределение ответов юношей и девушек по рангу «важно»
 Fig. 2 Distribution of answers of boys and girls by the rank “important”

Анализ по рангу ответов «важно» затрагивает различия, не связанные с высшим рангом ответов. Больше девушек, чем юношей отметили: «трудолюбие» (на 13 %), «самообразование» (на 12 %), «уверенность

в себе и внутренняя гармония» (на 17 %). Больше юношей, чем девушек отметили: «общение с природой» (на 14 %), «путешествия и туризм» (на 18 %), «общественную активность» (на 17 %).

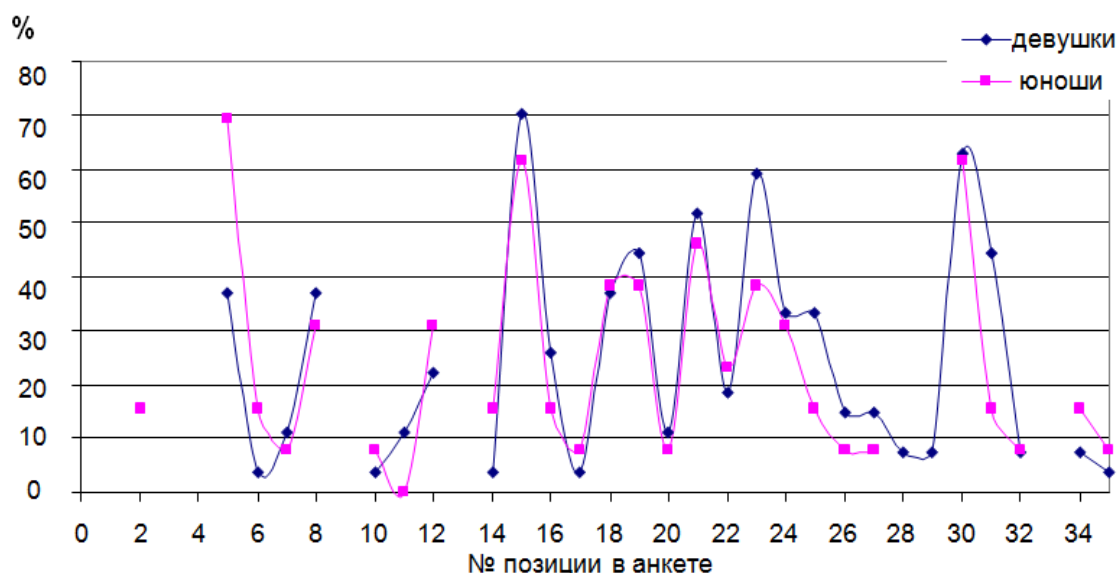


Рис. 3 Распределение ответов юношей и девушек по сумме низкоранговых ответов
 Fig. 3 Distribution of answers of boys and girls by the amount of low-ranking answers

По сумме трех других рангов («мало-важно», «почти неважно», «совсем неважно») больше девушек, чем юношей отметили «творчество» (на 21%), «путешествия и туризм» (на 18%), «общественную активность» (на 29%). Больше юношей, чем девушек указали «воспитание детей» (15% юношей и 0% девушек) и «религию» (на 32 % больше).

Таким образом, больше всего отличие аксиосферы девушек и юношей заметно по распределению ответов в наивысшем ранге, в остальных оно не так заметно, что хорошо иллюстрируется графиками.

Ниже в табл. 3 приведены результаты общего ранжирования ценностей юношей и девушек, которое проводилось по сумме рангов важности «очень важно» и «важно».

Таблица 3

**Ранжирование важности ценностных ориентаций
 и нравственных установок личности по проценту ответов всех респондентов**

Table 3

**Ranking the importance of value orientations and moral attitudes of the individual based
 on the percentage of answers of all respondents**

№	№ в анкете	Ценностные категории	$\sum$ 1 и 2	Ранг				
				Очень важно	Важно	Мало важно	Почти неважно	Совсем неважно
				1	2	3	4	5
1	4	счастливая семейная жизнь	100	85	15			
2	1	дружба	100	80	20			
3	3	любовь	100	73	27			

№	№ в анкете	Ценностные категории	$\sum$ 1 и 2	Ранг				
				Очень важно	Важно	Мало важно	Почти неважно	Совсем неважно
				1	2	3	4	5
4	33	порядочность, ответственность	100	53	47			
5	13	успешная профессиональная деятельность	100	33	67			
6	9	карьерный рост, высокий заработок	100	25	75			
7	17	здоровье	95	73	22	5		
8	35	уверенность в себе, внутренняя гармония	95	60	35	5		
9	2	воспитание детей	95	60	35	3	2	
10	29	жизнерадостность	95	50	45	5		
11	28	воспитанность, самоконтроль	95	45	50	5		
12	10	материальная обеспеченность	95	38	57	3	2	
13	32	положительные психологические качества	93	43	50	7		
14	6	авторитет, уважение окружающих	93	23	70	5	2	
15	14	удовлетворение от работы, профессии	92	40	52	5	3	
16	11	независимость, самостоятельность	92	25	67	8		
17	20	отдых, развлечения	90	30	60	10		
18	34	терпимость, толерантность, гуманность	90	25	65	10		
19	7	активные социальные контакты	90	15	75	10		
20	27	воля, стремление к цели	88	43	45	12		
21	26	активное решение жизненных задач	88	18	70	12		
22	22	самообразование	80	10	70	20		
23	16	деятельная жизнь, стремление к познанию	78	13	65	20	2	
24	12	трудолюбие	77	20	57	20	3	
25	25	путешествия, туризм	73	23	50	25	2	
26	24	физкультура, спорт	68	28	40	30	2	
27	31	общественная активность	65	23	42	28	6	1

№	№ в анкете	Ценностные категории	$\sum$ 1 и 2	Ранг				
				Очень важно	Важно	Мало важно	Почти неважно	Совсем неважно
				1	2	3	4	5
28	8	высокие жизненные требования	65	5	60	35		
29	18	научная деятельность	63	8	55	27	10	
30	19	«общение» с природой	58	6	52	41		1
31	5	религия	52	25	27	30	18	
32	21	приобщение к культуре	50	8	42	47	3	
33	23	творчество	48	18	30	45	7	
34	30	непримиримость к недостаткам	38	8	30	50	10	2
35	15	владение разными видами искусства	33	13	20	55	12	

Анализ результатов, представленных в таблице, показал, что подавляющее число ценностных ориентаций и нравственных установок оценено курсантами и студентами высоко (лишь «непримиримость к недостаткам себя и других» и «владение разными видами искусства» имеют сумму значительно ниже, чем на 50 %). Шесть ценностных ориентаций и нравственных установок распределены только по трем высшим рангам («дружба», «любовь», «семья», «порядочность и ответственность», «успешная профессиональная деятельность», «карьерный рост и заработок»). 21 ценностная ориентация и нравственная установка имеют сумму этих рангов, значительно выше 75%. Почти поровну ответов между важностью, маловажностью и неважностью распределили «религия», «приобщение к культуре» и «творчество». Несколько респондентов совсем не оценили «общественную активность», «общение» с природой, «непримиримость к недостаткам».

Таким образом, изучение ценностных ориентаций современной молодежи позволило выявить ряд наиболее значимых для них нравственных установок: «счастливую семейную жизнь»; «дружбу»; «любовь»; «порядочность», «ответственность»; «успешную профессиональную деятель-

ность»; «карьерный рост», «высокий заработок». 100% опрошенных респондентов выделяют их по сумме вариантов ответов «очень важно» и «важно». Данные переменные тесно связаны с проявлением ценностных ориентаций и нравственных установок личности во внешней форме – в суждениях, оценках (коэффициент корреляции Пирсона = 0,320*), в поступках, действиях личности (0,0350*), а также с явлениями, скрытыми от глаз окружающих – мотивами обучающихся (0,268*), их убеждениями, планами, настроением и др. (0,334*). Проявления неустойчивости ценностных ориентаций и нравственных установок (несоответствие слов и поступков, поведения в присутствии незнакомых окружающих и в кругу знакомых и друзей встречаются тем реже, чем чаще курсанты и студенты в качестве ценностей ориентируются на собственную воспитанность, самоконтроль, а также на удовлетворение от работы, профессии (коэффициент корреляции составляет соответственно: -0,658* и -0,429*) (*корреляция является значимой на уровне 0,01).

Обсуждение полученных результатов позволяет констатировать, что представители современной молодежи, и юноши, и девушки, несмотря на высокие значения по показателям их просоциальной аксиосферы,

выражают неоднозначное отношение к необходимости соблюдения нравственных установок, социальных норм (Шустова, Гриценко, 2007). По мнению опрошенных респондентов, знание и признание отдельных ценностных ориентаций, нравственных норм – более обязательно, чем их непосредственное соблюдение. Наблюдаемый диссонанс, заключающийся в абстрактном признании одних норм, ценностных ориентаций, установок личности и реальном следовании другим, часто прямо противоположным, как и всякий когнитивный диссонанс, болезненно переживается людьми, порождает у них чувство внутренней дисгармонии, понижает удовлетворенность жизнью (Festinger, 1957; Шустова, Гриценко, 2007).

Заключение (Conclusion). Обращение общественности, системы образования к ценностному, нравственному оздоровлению современной молодежи с учетом гендерной составляющей тесно связано с проблемой совершенствования просоциальной подготовки будущих специалистов в вузах. Данный вид подготовки, основанный на интегративной методологии системно-деятельностного, антропологического, культурологического, компетентностного, гендерного подходов, рассматривается нами как один из действенных инструментов эффективного выстраивания общественно-государственного партнерства в области профессионально-нравственного воспитания современной молодежи.

Изучение ценностных ориентаций и нравственных установок юношей и девушек по рангам ответов «очень важно» и «важно» показало различия в ответах, связанных с «воспитанием детей», «любовью», «физическим совершенствованием», «уверенностью в себе и внутренней гармонии».

По сумме рангов «маловажно», «почти неважно», «совсем неважно» различия наблюдались в ответах, связанных с ценностями «творчество», «путешествия и туризм», «общественная активность», «религия».

Объединили мнения юношей и девушек такие ценностные ориентации и нрав-

ственные установки, как: «счастливая семейная жизнь», «дружба», «любовь», «порядочность», «ответственность», «успешная профессиональная деятельность», «карьерный рост», «высокий заработок».

Осознание полученных результатов, важности изучения ценностных ориентаций и нравственных установок юношей и девушек в современных условиях как основы возрождения нравственного потенциала общества, во многом обуславливает необходимость их учета в реализации идей гендерной составляющей гуманизации воспитания и гуманитаризации образования. Изменение в положительную (просоциальную) сторону ценностных ориентаций и нравственных установок российской молодежи возможно при объединении и удовлетворении интересов юношей и девушек, а также осуществлении в организациях высшего образования профессионально-нравственного воспитания, которое олицетворяет моральную чистоту, стремление к истине, к творчеству, подлинный гуманизм, уважение к личности, высокую порядочность, тягу к прекрасному и т.д.

Список литературы

Архипов В.А., Чаевич А.В. Ценностные ориентации и нравственные установки современной российской молодежи // Сервис в России и за рубежом. 2012. № 3. С. 50-57.

Бояркина М.В. Духовно-нравственное воспитание в контексте гендерной социализации личности // Ученые записки Забайкальского государственного университета. Серия: Педагогические науки. 2018. Т. 13. № 5. С. 53-59.

Бояркина М.В. Методологические основы становления нравственности в гендерном воспитании личности // Проблемы современного педагогического образования. 2019. № 63-2. С. 75-77.

Гайфуллин А.Ю. Ценностные ориентации современной молодежи: социологический анализ // Alma mater (Вестник высшей школы). 2018. № 2. С. 30-33.

Гасанова П.Г., Даудова Д.М., Аминова Д.К., Цахаева А.А. Влияние гендерных особенностей личности на представление о нравственности // Успехи современной науки. 2016. Т. 2. № 5. С. 122-127.

Гидденс Э. Ускользающий мир. В кн.: Как глобализация меняет нашу жизнь. М.: Весь мир. 2004. Т. 116. С. 30-40.

Горшков М.К., Шереги Ф.Э. Ценностные ориентации, нравственные установки и гражданская активность молодежи // Мониторинг общественного мнения: экономические и социальные перемены. 2010. № 1 (95). С. 5-35.

Горшков М.К., Шереги Ф.Э. Российская молодежь в контексте социологического анализа. М.: Федеральный научно-исследовательский социологический центр Российской академии наук. 2019. 263 с.

Ерошенков Н.В. Воспитание профессиональной нравственности курсантов в вузе МВД России // Вестник Белгородского юридического института МВД России имени И.Д. Путилина. 2015. №1 (25). С. 35-39.

Кудрина О.А. Гендерные особенности временной перспективы и нравственного развития в подростковом возрасте // Мир педагогики и психологии. 2019. № 1. С. 257-268.

Маслодудова Н.В., Шинкевич В.Е. Ценностные ориентации современной молодежи российских регионов // Социально-гуманитарные знания. 2019. № 5. С. 212-220.

Некрасов С.И. Ценностные ориентации и нравственные установки современной студенческой молодежи // Научный вестник Московского государственного технического университета гражданской авиации. 2015. № 215 (5). С. 80-87.

Павлова Л.Г., Кашаева Е.Ю. Нравственные установки и этические нормы как факторы эффективности делового общения // Государственное и муниципальное управление. Ученые записки СКАГС. 2014. №. 2. С. 182-192.

Саенко Л.А. Факторы формирования ценностных ориентаций и нравственных установок студенческой молодежи // Вестник Северо-Кавказского федерального университета. 2019. №. 3. С. 162-165.

Слюсарева М.А. Гендерный подход к нравственному воспитанию школьников. В кн.: Духовно-нравственное воспитание школьника как основное направление деятельности образовательной организации. Под ред. Сажина Н.М., Сеницына Ю.Н. Краснодар: Экоинвест. 2019. С. 48-51.

Чуприй Л. Падение нравственности в Российском обществе // Агентство политических новостей. 01.03.2011. URL: <https://www.apn.ru/publications/article23740.htm> (дата обращения: 24.10.2020).

Шогенова Ф.З. Современные ценностные ориентации молодежи (социологический аспект) // Вестник Адыгейского государственного университета. Серия 1: Регионоведение: философия, история, социология, юриспруденция, политология, культурология. 2018. №. 2 (219). С. 126-131.

Шустова Н.Е., Гриценко В.В. Социально-психологическая адаптация молодежи и отношение к социальным нормам // Психологический журнал. 2007. №1. С. 46-57.

Юревич А.В. Психология социальных явлений. М.: Litres, 2019. 470 с.

Юревич А.В. Нравственность в современной России. В кн.: Проблемы интеграции лиц с ограниченными возможностями здоровья в современном российском обществе. В 2 томах. Санкт-Петербург, 2011. С. 109-136.

Conning A.S. Moral tribes: Emotion, reason, and the gap between us and them // Journal of Moral Education. 2015. 44 (1). P. 119-121 (3). DOI: <http://dx.doi.org/10.1080/03057240.2015.1012365>

Festinger L. A theory of cognitive dissonance. N.Y.: Stanford University Press, 1957. 291 p.

Guddy A.J.C., Fiske S.T. Doddering but dear: Process, content and function in stereotyping of older persons // Ageism: stereotyping and prejudice against older persons. Ed. by T.D. Nelson. New York, 2004. P. 3-27.

Isaev I.F., Shilova V.S., Eroshenkova E.I., Kaliuzhnaya E.V., Krolevetskaya E.N., Tarasova S.I. Identification of Future Teachers Values and Their Preparation for Student's Moral Education in the Context of Public Morality Destruction. The Social Sciences. 2016. 11. P. 6867-6871.

Soutter M. The moral work of teaching and teacher education: Preparing and supporting practitioners // Journal of Moral Education. 2014. 43 (4). P. 532-534 (3). DOI: <http://dx.doi.org/10.1080/03057240.2014.904549>.

References

Arkhipov, V.A., Chaevich, A.V. (2012), "Value orientations and moral attitudes of modern Russian youth", *Servis v Rossii i za rubezhom*, 3, 50-57. (In Russian).

Boyarkina, M.V. (2018), "Spiritual and moral education in the context of gender socialization of the individual", *Uchenye zapiski Zabaykal'skogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Pedagogicheskie nauki*, 13 (5), 53-59. (In Russian).

Boyarkina, M.V. (2019), "Methodological foundations of the formation of morality in gender

education of the individual”, *Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya*, 63-2, 75-77. (In Russian).

Gayfullin, A.Yu. (2018), “Value orientations of modern youth: sociological analysis”, *Alma mater (Vestnik vysshey shkoly)*, 2, 30-33. (In Russian).

Gasanova, P.G., Daudova, D.M., Aminova, D.K., Tsakhaeva, A.A. (2016), “The influence of gender characteristics of a person on the concept of morality”, *Uspekhi sovremennoy nauki*, 2 (5), 122-127. (In Russian).

Giddens, E. (2004), “Elusive world”. In: *Kak globalizatsiya menyaet nashu zhizn'*. M.: Ves' mir, 116, 30-40. (In Russian).

Gorshkov, M.K., Sheregi, F.E. (2019), *Rossiyskaya molodezh' v kontekste sotsiologicheskogo analiza* [Russian youth in the context of sociological analysis], Federal'nyy nauchno-issledovatel'skiy sotsiologicheskii tsentr Rossiyskoy akademii nauk, Moscow, Russia.

Gorshkov, M.K., Sheregi, F.E. (2010), “Value orientations, moral attitudes and civic engagement of youth”, *Monitoring obshchestvennogo mneniya: ekonomicheskie i sotsial'nye peremeny*, 1 (95), 5-35. (In Russian).

Eroshenkov, N.V. (2015), “Education of professional morality of cadets at the university of the Ministry of Internal Affairs of Russia”, *Vestnik Belgorodskogo yuridicheskogo instituta MVD Rossii imeni I.D. Putilina*, 1 (25), 35-39. (In Russian).

Kudrina, O.A. (2019), “Gender characteristics of time perspective and moral development in adolescence”, *Mir pedagogiki i psikhologii*, 1, 257-268. (In Russian).

Maslodudova, N.V., Shinkevich, V.E. (2019), “Value orientations of modern youth in Russian regions”, *Sotsial'no-gumanitarnye znaniya*, 5, 212-220. (In Russian).

Nekrasov, S.I. (2015), “Value orientations and moral attitudes of modern student youth”, *Nauchnyy vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo tekhnicheskogo universiteta grazhdanskoy aviatsii*, 215 (5), 80-87. (In Russian).

Pavlova, L.G., Kashaeva, E.Yu. (2014), “Moral attitudes and ethical standards as factors of the effectiveness of business communication”, *Gosudarstvennoe i munitsipal'noe upravlenie. Uchenye zapiski SKAGS*, 2, 182-192. (In Russian).

Saenko, L.A. (2019), “Factors of the formation of value orientations and moral attitudes of student youth”, *Vestnik Severo-Kavkazskogo federal'nogo universiteta*, 3, 162-165. (In Russian).

Slyusareva, M.A. (2019), “Gender approach to moral education of schoolchildren”. In: *Dukhov-*

no-nravstvennoe vospitanie shkol'nika kak osnovnoe napravlenie deyatel'nosti obrazovatel'noy organizatsii. Eds. Sazhina N.M., Sinitsyna Yu.N. Krasnodar: Ekoinvest, 48-51. (In Russian).

Chupriy, L. (2011), “The fall of morality in Russian society”, *Agentstvo politicheskikh novostey*. 01.03.2011. URL: <https://www.apn.ru/publications/article23740.htm> (Accessed 24 October 2020). (In Russian).

Shogenova, F.Z. (2018), “Modern value orientations of youth (sociological aspect)”, *Vestnik Adygeyskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya 1: Regionovedenie: filosofiya, istoriya, sotsiologiya, yurisprudentsiya, politologiya, kul'turologiya*, 2 (219), 126-131. (In Russian).

Shustova, N.E., Gritsenko V.V. (2007), “Socio-psychological adaptation of young people and attitude to social norms”, *Psikhologicheskii zhurnal*, 1, 46-57. (In Russian).

Yurevich, A.V. (2019), *Psikhologiya sotsial'nykh yavleniy* [Psychology of social phenomena], Litres, Moscow, Russia.

Yurevich, A.V. (2011), “Morality in modern Russia”. In: *Problemy integratsii lits s ogranichenymi vozmozhnostyami zdorov'ya v sovremennom rossiyskom obshchestve* [Integration problems of persons with disabilities in modern Russian society], Sankt-Peterburg, Russia, 109-136.

Conning, A.S. (2015), “Moral tribes: Emotion, reason, and the gap between us and them”, *Journal of Moral Education*, 44 (1), 119-121 (3). DOI: <http://dx.doi.org/10.1080/03057240.2015.1012365>.

Festinger, L. (1957), *A theory of cognitive dissonance*. N.Y.: Stanford University Press. (In USA).

Guddy, A.J.C., Fiske, S.T. (2004), “Doddering but dear: Process, content and function in stereotyping of older persons”, *Ageism: stereotyping and prejudice against older persons*. Ed. by T.D. Nelson. New York, 3-27. (In USA).

Isaev, I.F., Shilova, V.S., Eroshenkova, E.I., Kaliuzhnaya, E.V., Krolevetskaya, E.N., Tarasova S.I. (2016), “Identification of Future Teachers Values and Their Preparation for Student's Moral Education in the Context of Public Morality Destruction”. *The Social Sciences*, 11, 6867-6871.

Soutter, M. (2014), “The moral work of teaching and teacher education: Preparing and supporting practitioners”, *Journal of Moral Education*, 43 (4), 532-534 (3). DOI: <http://dx.doi.org/10.1080/03057240.2014.904549>.

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

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

Данные авторов:

Ерошенков Николай Викторович, кандидат педагогических наук, доцент, начальник кафедры оперативно-разыскной деятельности, Белгородский юридический институт МВД России имени И.Д. Путилина. ORCID: 0000-0003-3944-4592.

Ерошенкова Елена Ивановна, кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры

педагогики, Белгородский государственный национальный исследовательский университет. ORCID: 0000-0002-5828-4902.

About the authors:

Nikolai V.Eroshenkov, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Head of the Department of Operational Investigative Activities, I.D. Putilin Belgorod Law Institute of the Ministry of Internal Affairs of Russia. ORCID: 0000-0003-3944-4592.

Elena I.Eroshenkova, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Associate Professor of the Department of Pedagogy, Belgorod State National Research University. ORCID: 0000-0002-5828-4902.

УДК 378.016:811.161.1

DOI: 10.18413/2313-8971-2020-6-4-0-5

Васильева А.В.

**Выявление эволюционной последовательности возникновения
и развития интерактивного обучения**

Санкт-Петербургский Государственный Университет,
6-я линия В.О., д. 15, Санкт-Петербург, 199034, Россия
littlegenius@yandex.ru

*Статья поступила 25 октября 2020; принята 10 декабря 2020;
опубликована 31 декабря 2020*

Аннотация. Феномен интерактивного обучения выступает в качестве надежного инструмента для реализации компетентностной парадигмы обучения. Его основными характеристиками являются взаимодействие и активность, которые не рассматриваются, к сожалению, с точки зрения усложнения и эволюции. Идентификация этапов интерактивного обучения и выявление эволюции возникновения и развития интерактивного обучения позволило бы решить ряд важных теоретических и практических вопросов, способствующих организации и внедрению интерактивного обучения, в т.ч. интерактивного обучения иностранным языкам и русского языка как иностранного, в разные виды и формы образовательного процесса. *Цель* статьи: описание и идентификация этапов и выявление эволюционной последовательности возникновения и развития интерактивного обучения. *Методология и методы:* исследование выполнено на основе контент-анализа научной литературы, с помощью метода категориально-системной методологии «Конечный информационный поток» и метода аналогий. *Результаты:* 1) выполнено описание интерактивного обучения как информационной системы с использованием параметров «логический уровень» (ЛУ), «логический предел» (ЛП) и «трансформируемость» (Т); 2) сформирована эволюционная модель интерактивного обучения, включающая в себя шесть логических уровней и позволяющая идентифицировать интерактивное обучение, начиная с любого логического уровня; 3) выявлено, что вид интерактивного обучения и набор входящих в него форм и приемов определяются логическим пределом 4) на базе логического предела с помощью параметра «трансформируемость» установлена возможность комбинирования качественных характеристик интерактивного обучения. Исследование позволило более полно и точно идентифицировать и описать интерактивное обучение (ИО), выявить его структурные элементы, являющиеся носителями качественных характеристик, а также создать модель, дающую более точное и полное представление о качественных характеристиках интерактивного обучения. Полученная информационная модель послужит базой для изучения структурных и функциональных аспектов исследования предметной области интерактивного обучения. *В итоге* описание интерактивного обучения на основе его эволюции (выявленных этапов развития) обеспечивает переход к более эффективному и продуктивному обучению, основанному на компетентностном подходе.

Ключевые слова: интерактивное обучение; идентификация; категориально-системная методология; метод «конечный информационный поток».

Информация для цитирования: Васильева А.В. Выявление эволюционной последовательности возникновения и развития интерактивного обучения // Научный результат. Педагогика и психология образования. 2020. Т.6. №4. С. 58-71. DOI: 10.18413/2313-8971-2020-6-4-0-5.

A.V. Vasilieva

Identification of the evolutionary sequence of the emergence and development of interactive learning

Saint-Petersburg State University
15 VO 6 Line Str. Petersburg, 199034, Russia
littlegenius@yandex.ru

*Received on October 25, 2020; accepted on December 10, 2020;
published on December 31, 2020*

Abstract. The phenomenon of interactive learning by its characteristics and potential is intended to act as a reliable tool for implementing the competence-based learning paradigm. However, highlighting interaction and activity as the main concepts of interactive learning, the authors of scientific papers do not consider the object of research from the point of view of the possibility of its complication due to the acquisition of new qualitative characteristics in the process of evolution. Nevertheless, identifying the stages of interactive learning and identifying the evolution of the emergence and development of interactive learning would allow us to solve a number of important theoretical and practical issues that contribute to the organization and implementation of interactive learning, including interactive teaching of foreign languages and Russian as a foreign language, in different types and forms of the educational process. *The aim* of the article is to describe and identify the stages and identify the evolutionary sequence of the emergence and development of interactive learning. *Methodology and methods:* the study was carried out on the basis of a categorical-system methodology using the "Final information flow" method; the methodology also included the method of content analysis of scientific literature, and the method of analogies. *Results:* 1) interactive learning was described as an information system using the parameters of "Logical level", "Logical limit" and "Transformability"; 2) There was developed an evolutionary model of interactive learning, which includes 6 logical levels and the identity of the interactive learning, beginning from any logical level; 3) it was revealed that the kind of interactive learning and a set of interactive forms and methods are determined by the logical limit; 4) on the basis of logical limit, using the "Transformability" parameter, the possibility of combining the qualitative characteristics of interactive learning was determined. *Novelty:* an investigation into the nature of interactive learning made on the basis of the categorical-system methodology with the application of the method of "Final information flow" has enabled to more fully and accurately identify and describe interactive learning, to identify its structural elements that carry quality, and also to create a model giving a more accurate and complete view about the quality characteristics of interactive learning. *Theoretical significance:* the resulting information model will serve as a basis for studying the structural and functional aspects of the study of the subject area of interactive learning. *Conclusions:* the description of interactive learning based on its evolution (identified stages of development) provides an opportunity for its better or-

ganization and implementation in the educational process in accordance with the identified sequence of development stages, which will contribute to a more effective and productive transition to learning based on a competence-based approach.

Keywords: interactive learning; identification; categorical and system methodology; “Final information flow” method.

Information for citation: Vasilieva A.V. (2020), “Identification of the evolutionary sequence of the emergence and development of interactive learning”, Research Result. Pedagogy and Psychology of Education, 6 (4), 58-71, DOI: 10.18413/2313-8971-2020-6-4-0-5.

Введение (Introduction). Одной из первостепенных дидактических и методических задач является управление процессом обучения, для осуществления которого необходимо определение качественных характеристик системы обучения, отражающих его объективное усложнение в процессе эволюционирования.

В научно-методических работах неоднократно подчеркивалась важность и необходимость интерактивной составляющей современного обучения (Панина, Вавилова, 2007; Гавронская, 2008; Коротаева, 2016 и др.), в особенности эффективность его была доказана при обучении иностранным языкам и РКИ (Bagramova, Vasilieva, 2020; Голвяшкина, 2018; Обсков, 2012 и др.).

Структура интерактивного обучения (ИО) в самом общем виде представляет собой совокупность интерактивных форм и приемов. В зарубежных исследованиях, согласно библиографическому обзору, к структурным единицам ИО относят *interactiveteachingstyles* и *interactivestrategies*, специфический набор которых определяется целями и задачами обучения для каждого конкретного случая (Girgin, Brandt 2020; González, Humanez, Arias 2009; Senthamarai, 2018; Lucero, Scalante-Morales, 2018; Tomljenović 2015; Ceresia, 2016). Однако по причине того, что интерактивное обучение в ходе своего становления и развития вобрало в себя отголоски многих передовых дидактических течений XX века, его природа характеризуется большой неоднородностью. Вследствие этого в авторских концепциях в

зависимости от целей и задач обучения основной для построения и развития ИО выступает или творческая совместная деятельность, или игровая, или проблемная, или коммуникативная, или различные виды их комбинаций (Bagramova, Vasilieva, 2020; Еловская, 2018; Москалевич, 2014; Панина, Вавилова, 2007 и др.).

Данные анализа англоязычных источников свидетельствуют о том, что интерактивное обучение берет свое начало из личностно-ориентированного подхода (*learner-centered approach*) и включает методы активного обучения (Fahim, Seidi 2013; Knežević, Kovačević, 2011; Tomljenović, 2015). Основы собственно ИО базируются на 10 принципах (Rivers, 1997), получивших дальнейшую разработку в трудах (Allwright, 1984; Seedhouse, 1996; Byrne, 1992; Hall, 2000) и др., в каждой из которых приведено авторское видение процесса ИО.

Считаем, что такая неоднозначность в трактовках, во-первых, указывает на то, что ИО – сложный и неоднородный по своей природе педагогический феномен, во-вторых, подтверждает, что ИО сложилось как результат многих передовых педагогических течений XX в., что не может не быть учтено при построении теории ИО.

По нашему мнению, ИО является и творческой, и игровой, и проблемной, и коммуникативной совместной деятельностью, но перечисленные виды деятельности являются отражением его сущности на разных этапах эволюционирования и развития в качестве системы обучения.

Все вышесказанное определило цель данной статьи – описание, идентификация этапов и выявление эволюционной последовательности возникновения и развития ИО.

Методология и методы (Methodology and methods). Исследование проводилось на основе анализа научной литературы, с помощью метода аналогий, на базе категориально-системной методологии (КСМ), в частности, с применением метода, позволяющего представить объект исследования как постепенно усложняющийся в процессе его эволюционирования.

Категориально-системная методология основана на работе с категориями, которые объединяются в категориальные схемы и обуславливают познание природы объектов. Данная методология базируется на принципах системного подхода, категориальной схематехники, категористики. Среди наиболее важных принципов можно перечислить принцип системности, наглядности, универсальности. Из важнейших положений данной методологии выделяется положение о том, что системные объекты претерпевают усложнение в процессе своего развития. Следовательно, они обладают вначале более простыми структурой и свойствами, затем – всё более и более сложными. Категориальный метод КИП предполагает выявление в исследуемом объекте упорядоченного комплекса качественных характеристик, формирующихся у него от наиболее простых к наиболее сложным в процессе эволюции (Боуш, Разумов, 2020: 104).

В педагогике и методике КСМ еще не нашла широкого применения, однако ее продуктивность и значительный эвристический потенциал были подтверждены эффективными результатами применения в других научных областях (Боуш, 2010; Недолужко, 2016; Тихонова, 2019 и др.).

Научные результаты и дискуссия (Research Results and Discussion). Анализ литературы показал, что решение проблемы описания и идентификации этапов ИО осу-

ществляется с помощью метода аналогий и сводится к следующему:

1) либо этапы ИО соотносятся с частями урока;

2) либо формы и приемы ИО включаются в обучение на заключительных этапах для контроля уровня ЗУН, которыми овладели обучающиеся;

3) либо соотносятся с уровнями овладения чем-либо, например, иностранным языком (Еловская, 2018; Обсков, 2012; Москалевич, 2014; Старченко, 2014 и др.).

Несмотря на то, что все авторы подчеркивают факт усложнения ИО, характерно, что эта «сложность» приписывается не собственно ИО, а реализующим его формам и приемам, что в итоге не может не сказаться и на усложнении самого процесса ИО (т.е. на разнице сложности ИО на «входе» и «выходе»).

Считаем, что в ходе ИО в педагогике и методике должно осуществляться взаимодействие, подобное фундаментальному взаимодействию в природе, которое, соответственно, также должно, во-первых, включать в себя различные качественные этапы, во-вторых, иметь своих «переносчиков», благодаря которым эти этапы можно было бы идентифицировать и описать. Аналогично процессам, протекающим в природных взаимодействиях, «переносчики» в ИО должны исходить от одних субъектов-участников образовательного процесса и «поглощаться» другими, приводя к движению (процессу познания) и образованию «многомерных взаимосвязей», в результате чего происходит обмен и накопление ЗУН, за счет которых изменяется состояние как всех участников процесса взаимодействия, так и наращение новых качественных характеристик внутри самого ИО (Бухбиндер, 1997: 66; Морозов, 2015: 1313).

Теоретическая основа (The theoretical basis). Как было отмечено ранее, наше исследование осуществляется с применением метода КСМ «Конечный информационный

поток» (КИП). Категориальная модель КИП позволяет получить новые данные о сущности и качественных характеристиках объекта исследования. В рамках метода «КИП», ИО представляется в виде информационного пространства. КИП «представляет собой специально организованный информационный образ объекта исследования, характеризующий его в совокупности с самим процессом познания. Основной единицей представления информации в КИП является информационный критерий (ИК), фиксирующий любую новую познавательную информацию об объекте. Информационные критерии имеют определённую последовательность, которая отражает, с одной стороны, процесс познания объекта, развитие представления о нём во всей его природной сущности, с другой стороны, процесс развития самого объекта, порядок обретения им новых качественных характеристик» (Боуш, 2013: 141-142). Если рассматривать ИО в модели КИП, то оно (или ИО в модели КИП) представляется как системный объект, структура качественных характеристик которого развивается в строго заданных направлениях. Эти направления задаются тремя параметрами: *«логический уровень»*, *«логический предел»*, *«трансформируемость»*.

Логический уровень (ЛУ) выступает показателем поиска принципиально нового в предмете. Открытие новой качественной характеристики в объекте означает возникновение нового информационного критерия (ИК) и, соответственно, повышение ЛУ, что отражает следующую ступень в эволюции объекта исследования.

Логический предел (ЛП) в категориальной модели КИП отражает ограниченное

число аспектов качественных характеристик объекта исследования, имеющееся у него на соответствующем ЛУ. В пределах каждого ЛУ может возникать множество разнообразных форм объекта исследования. Однако это разнообразие ограничено базовым набором качественных характеристик, отражаемым ЛП.

Трансформируемость (Т) отражает возможности комбинирования качественных характеристик (Боуш, 2013: 142-146).

В качестве базовой характеристики ИО мы выделяем познавательную активность (ПА), видами и последовательностью которой являются: *речевая ПА, практическая ПА, игровая ПА, проблемная ПА, творческая ПА, эвристическая ПА*.

Данная последовательность, по нашему мнению, отражает комплекс логического уровня интерактивного обучения.

Рассмотрим каждый такой ЛУ как носитель нового качества ИО (новые ЗУН), который задает ему новую качественную определенность и позволяет идентифицировать ИО, начиная с любого ЛУ. Так, комплекс параметров ЛУ для КИП интерактивного обучения, на основе которого происходит процедура идентификации и первичного описания, приведен на схеме (рисунок). Отметим, что представленный перечень качеств ИО и их последовательность отражают наше представление о прогрессивном развитии ИО как системного объекта и отражает логику естественного прохождения биологических этапов развития познания человека.

Учитывая все вышесказанное, комплекс параметров ЛУ для КИП интерактивного обучения может принимать следующий вид:

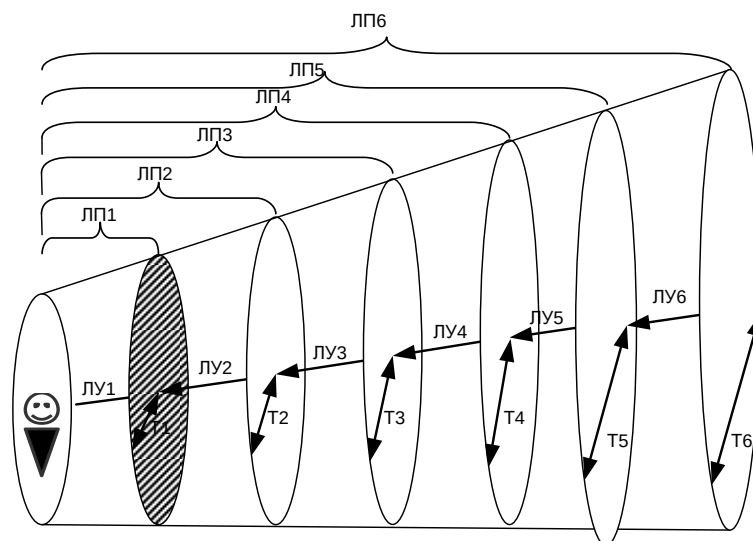


Рис. Модель интерактивного обучения в категориях метода «Конечный информационный поток»: ЛУ-1 – речевая ПА, ЛУ-2 – практическая ПА, ЛУ-3 – игровая ПА, ЛУ-4 – проблемная ПА, ЛУ-5 – творческая ПА, ЛУ-6 – эвристическая ПА.
 Fig. Model of interactive learning in the categories of the “Final information flow” method: LL-1-speech CA, LL-2-practical CA, LL-3-game CA, LL-4-problem CA, LL-5-creative CA, LL-6 – heuristic CA

Опишем подробнее представленную модель и последовательность.

ЛУ 1 – речевая познавательная активность. Данный параметр выявляет наличие в ИО взаимодействия на основе речевой активности участников образовательного процесса. На этом уровне происходит зарождение ИО и начинают формироваться интерактивные навыки и умения. ИО возникает в тот момент, когда речь преподавателя способна пробудить в ученике живой интерес к предмету изучения, проявляющийся сначала в виде активного слушания, а затем постепенного включения в процесс познавательного общения. Также на этом этапе формируются навыки восприятия собеседника, которые в дальнейшем выступят надежным фундаментом успешного взаимодействия.

ЛУ 2 – практическая ПА. Параметр показывает вовлечение в процесс ИО совместной практической деятельности, в результате выполнения которой происходит усвоение общих знаний и правил, формируются навыки осуществления совместной практической деятельности.

ЛУ 3 – игровая ПА. ИО данного уровня вовлекает в свой состав формы и приемы, основанные на игровом взаимодействии. Известно, что игровая деятельность осуществляется, во-первых, по правилам, во-вторых, в тесном взаимодействии обучающихся, что является прообразом социальных взаимоотношений и способствует развитию умений совместной деятельности. В ходе выполнения такой деятельности, как правило, происходит непосредственное применение полученных знаний, в результате интерес к процессу познания возрастает, ИО начинает прогрессивно развиваться.

ЛУ 4 – проблемная ПА. Данный параметр регистрирует наличие возможного перехода от чисто учебного к «учебно-реальному» взаимодействию. Вовлечение правильно организованной проблемной совместной деятельности способствует, с одной стороны, осмыслению полученных знаний; во-вторых, развитию умений «социализации», поэтому может рассматриваться прообразом профессионального взаимодействия. Это способствует усилению интереса к предмету познания, а вместе с ним увели-

чивается мотивация к обучению, что побуждает к дальнейшему развитию ИО.

И речевая, и практическая, и игровая, и проблемная совместная деятельность осуществляются в условиях контролируемого взаимодействия со стороны и в рамках заданного способа деятельности, который от этапа к этапу сопровождается расширением количества участников взаимодействия усложнением и дифференциацией самого вида и специфики деятельности, что не может не отразиться и на познавательной активности, которая накапливает все больше как предметных ЗУН, так и собственно интерактивных.

ЛУ 5 – творческая ПА. На данном уровне ИО обогащается за счет творческих видов совместной деятельности, происходит развитие всех накопленных ранее, как предметных, так и интерактивных навыков и умений и приобретает способность их свободного комбинирования с целью самостоятельного (творческого) нахождения решения поставленных познавательных задач различными способами.

ЛУ 6 – эвристическая ПА. На данном уровне формируется потребность в постоянном совершенствовании полученных навыков и умений и приобретении новых знаний, вследствие чего в ИО включаются эвристические виды взаимодействия, а само ИО становится самообучающей системой.

Таким образом, сформированный комплекс ЛУ позволяет идентифицировать существующие в педагогической науке виды ИО, которые могут быть названы по виду той ПА, в ходе реализации которой ИО было сформировано: ИО «речевая ПА», ИО «практическая ПА», ИО «игровая ПА», ИО «проблемная ПА», ИО «творческая ПА», ИО «эвристическая ПА».

Для дальнейшей более содержательной идентификации и описания ИО применим следующие два параметра категориальной модели КИП – логический предел (ЛП) и трансформируемость (Т) (рис.).

Для становления и развития новых качественных характеристик внутри каждого ЛУ интерактивного обучения требуется

время, в силу чего на определенном ЛУ можно оперировать и управлять только имеющимися качествами.

Так, в ИО «игровая ПА» качественные характеристики ограничены рамками речевой, практической и игровой ПД и объемом ЗУН, обеспечивающих осуществление этих видов ПД. Соответственно, попытка осуществления на этом уровне проблемной или творческой совместной деятельности не приведет к желаемым результатам, а, скорее, наоборот, послужит причиной снижения и интереса, и мотивации.

ИО «творческая ПА» характеризуется большим набором имеющихся качеств, говорящих о более высоком уровне сложности ИО как системного объекта, включающем возможности к осуществлению различных видов совместной деятельности.

Принцип развития качественных характеристик ИО представлен на схеме модели КИП (см. рисунок) в виде расширяющейся к верху формы конуса. Внутри соответствующего ЛП находятся всевозможные виды и типы ИО, как существующие в реальности, так и потенциально возможные.

Параметр ЛП способствует более точному определению высшего ЛУ для идентифицируемого ИО, а также выявлению и описанию через имеющиеся качественные характеристики структурных элементов ИО, т.е. собственно виды взаимодействия и формируемые в ходе навыка и умения. Также в пределах каждого ЛУ КИП интерактивного обучения могут быть использованы разные интерактивные формы и приемы, но их набор также ограничен базовым набором качественных характеристик ИО, отражаемом ЛП (например, ИО «практическая ПА 2» не может включать игровые и проблемные приемы и формы организации взаимодействия).

Параметр «Трансформируемость» (Т) отражает возможности комбинирования качественных характеристик ИО. Например, для ЛУ 4 – проблемная ПА – возможны комбинации таких видов ПА как речевая, практическая, игровая и проблемная. Для того, чтобы ученик испытывал интерес к

процессу познания, необходимо, чтобы он, во-первых, овладел минимальными знаниями и первичными навыками и умениями (речевая + практическая ПА), применил эти знания на практике (игровая ПА), осмыслил полученные результаты (проблемная ПА). Если данная цепочка будет осуществлена с успехом, ученик, скорее всего, захочет закрепить полученный результат и с большим желанием и интересом включится в предлагаемую совместную познавательную деятельность. Преподаватель, со своей стороны, может усилить одну из составляющих, например, речевую и практическую ПА в целях создания атмосферы доверия, или игровую и проблемную ПА для повышения кооперации и конкуренции.

Представление ИО в виде информационной системы, отражающей естественные этапы его развития (его эволюцию), позволили произвести идентификацию и описание ИО с помощью качественных характеристик объекта, выраженных комплексом параметров «Логический уровень», «Логический предел», «Трансформируемость» категориальной модели «Конечный информационный поток» (см. рисунок). Используем полученный комплекс ЛУ для идентификации ИО иностранному языку и РКИ.

ЛУ 1 – речевая ПА. Процесс познания осуществляется в ходе речевого общения, реализуемого в вопросно-ответной форме. Применительно к обучению иностранным языкам это может быть, например, курс устного опережения или вводно-фонетический курс, где подразумевается использование форм и приемов, основанных на устном речевом общении преподавателя и учащихся и способствующих снятию психологического барьера, адаптации к восприятию изучаемого языка, формированию навыка вслушиваться в звучащую речь, «чувственное» знакомство с языком через слуховые ощущения и подражание. Взаимодействие осуществляется в рамках строго заданной деятельности по образцу, по аналогии, через повторение. Цель – узнавание на слух самых основных «шаблонных» фраз

социально-бытового общения и правильное реагирование на них.

ЛУ 2 – практическая ПА. Учебное взаимодействие, в ходе которого происходит, с одной стороны, формирование навыков и умений межличностного общения, с другой – освоение базовых языковых знаний. Примером может служить основной или базовый курс иностранного языка, цель которого – овладение необходимыми ЗУН для осуществления повседневной социально-бытовой деятельности на иностранном языке.

ЛУ 3 – игровая ПА. Отметим, что под «игровым» взаимодействием на данном уровне понимается не собственно учебная деятельность, направленная на овладение новыми ЗУН, а своего рода имитация реальной деятельности. Однако это и не реальное взаимодействие, т.к. осуществляется в учебных целях, контролируется и регулируется преподавателем. Полученные языковые знания и умения выступают на этом уровне средством, инструментом для осуществления взаимодействия, направленного на получение конкретного результата. Это могут быть различные курсы развития речи, разговорные клубы, летние интенсивы и т.п., цель которых – получение новых знаний о языке и культуры – достигается путем развития имеющихся навыков и умений.

Практическое использование языка как средства выполняемой деятельности увеличивает интерес, и активность учащихся возрастает, мотивируя на дальнейшее изучение языка. ЛУ 3 становится своеобразным мостиком между обучением общему владению языку и овладением языком в специальных целях, развитие которого происходит на следующем уровне.

ЛУ 4 – проблемная ПА. Считаем, что взаимодействие на этом уровне направлено на решение проблемных задач с целью овладения основными ЗУН, способствующих осуществлению будущей профессиональной деятельности. Это, прежде всего, обучение языку специальности в ВУЗе, а также различные языковые курсы, имеющие целью повышение не общего владения языком, а

использование языка как инструмента делового, профессионального общения.

Напомним, что взаимодействие на этом уровне осуществляется по строгим правилам, но с ослабленным контролем преподавателя. В отношении иностранного языка это означает, что внимание сфокусировано на языковой форме (правильное использование грамматических конструкций и лексических единиц, соблюдение этикетных норм), при этом лишь задается направление – обсуждаемая проблема, а ее решение целиком и полностью зависит от обучающихся. Учитывая, что все внимание направлено на овладение ЗУН, необходимых для успешного осуществления профессиональной деятельности, можно предположить, что мотивация обучающихся на этом уровне сильно увеличивается.

ЛУ 5 – творческая ПА. Предполагает организацию взаимодействия, направленного на создание и защиту различных проектов и исследовательских работ, в ходе подготовки которых используются все накопленные знания, комбинируются имеющиеся навыки и умения. Прежде всего это изучение иностранного языка на выпускных курсах ВУЗов, предполагающее написание и защиту курсовой или выпускной квалификационной работы на изучаемом языке. Характерно и то, что результаты взаимодействия (обсуждение и защита проектов, конференции и т.п.) выносятся в реальную среду, не только языковую, но и профессиональную, что позволяет оценить свой уровень владения ЗУН. Успешные результаты данного уровня увеличивают интерес к дальнейшему изучению языка и мотивируют к постоянному самосовершенствованию, т.е. переходу на следующий уровень.

ЛУ 6 – эвристическая ПА. Осуществляется во взаимодействии, направленном на обеспечение любой сферы жизнедеятельности средствами иностранного языка, а также на развитие способности к самостоятельному анализу и синтезу новых языковых явлений. Это участие в различных обучающих проектах, конкурсах профессионального мастерства, курсах включенного обучения, ор-

ганизуемых главным образом для совершенствования и углубления ЗУН профессионального общения на иностранном языке и РКИ, в том числе.

Если сравнить полученный комплекс ЛУ с имеющимися в педагогической науке аналогами, то можно отметить определенное соответствие между выделенными нами ЛУ и стадиями педагогического взаимодействия в концепции Е.В. Коротаевой, согласно которой ученик, включаясь в процесс педагогического взаимодействия, осваивает различные стадии деятельности, на каждой из которых определенным образом меняется его роль, механизм действий (Коротаева, 2016: 47).

ЛУ 1, в концепции Е.В. Коротаевой, соотносится со стадией первичного знакомства с общим процессом (роль «зритель»);

ЛУ 2 – со стадией включения в деятельность, где индивид осваивает общий ход деятельности вместе со всеми (роль со-участника);

ЛУ 3 – со стадией индивидуального присвоения общего хода деятельности, или интериоризация процесса деятельности по образцу (роль «деятеля»);

ЛУ 4 – со стадией индивидуального осмысления, освоением содержания, процесса, результата деятельности (роль этого этапа интегрирует «деятеля» и «мыслителя») и со стадией экстериоризации, «возвращением» освоенного хода деятельности, на которой участник деятельности заинтересован в результате «для себя» самого (роль «само-деятеля»);

ЛУ 5 – со стадией сотрудничества или экстериоризация более высокого порядка: совмещение результата «для себя» и результата деятельности «для всех» (роль «со-деятеля»);

ЛУ 6 – со стадией сотворчества, которая сводится к созданию совокупным субъектом общего значимого результата (роль «со-творца»).

Однако, если у Е.В. Коротаевой целью каждой стадии для ученика является освоение новой роли деятеля, влекущей изменение механизма действий, то, согласно нашей

точке зрения, обучающиеся вступают во взаимодействие и проходят этапы (уровни) не с целью «примерить» на себя определенную роль, а для совершения познания (познания языка) под действием соответствующего вида познавательной активности, который как бы «подстрекает» его к этой деятельности. Познавательная активность, которая также развивается в ходе взаимодействия, напрямую связана с интересом. И интерес, и познавательная активность воздействуют на мотивацию двигаться вперед по пути овладения иностранным языком. Поэтому считаем, что, во-первых, у нас присутствует обоснование причин, побуждающих к переходу с одного уровня на другой; во-вторых, содержание обучения самих уровней в нашей модели выделяется более точно и трактуется более широко.

Также стоит обратить внимание на то, что, согласно представленной логике, идентификация уровней ИО не соотносится напрямую с общепринятым выделением уровней владения иностранным языком (уровни A1 – C2 согласно системе CEFR), т.к. в нашем случае первостепенное значение отводится овладеваемым интерактивным навыкам и умениям, способствующим осуществлению совместных видов деятельности. Разумеется, это овладение сопровождается и на определенных этапах даже является результатом овладения языковыми и речевыми ЗУН, ориентация на которые идет при описании и выделении вышеупомянутых уровней владения языком. Это объясняется тем, что зачастую довольно высокие знания не обеспечивают способность осуществлять совместную деятельность на изучаемом языке и, наоборот, учащиеся, обладающие минимумом знаний, успешно взаимодействуют на иностранном языке, «добивая» не хватающих им языковых ЗУН по ходу выполняемой деятельности и добиваются как успешных результатов, так и увеличения интереса к самому языку и мотивированности к обучению.

Следовательно, для методики преподавания иностранного языка и русский как иностранный (РКИ) значимым является и

то, что описание и идентификация этапов и выявление эволюционной последовательности возникновения и развития ИО также сопровождаются описанием и обоснованием эволюции интерактивных навыков и умений.

В заключении отметим, что предложенная идентификация видов ИО позволяет также решить еще одну связанную методическую проблему – порядок включения в обучение так называемых форм и приемов, реализующих ИО. Практика и результаты эмпирических исследований доказали тот факт, что применение предлагаемых в статье форм и приемов способствует установлению на занятиях доверительной атмосферы и увеличению эффективности учебного процесса в целом. Однако нет единой точки зрения на то, когда именно (на каком языковом уровне или этапе обучения) стоит начинать их использование и в какой последовательности вводить.

Попытка соотнесения форм и приемов с уровнем развития языковых ЗУН не всегда приводит к желаемым результатам, т.к. интерактивные формы и приемы нацелены на взаимодействие, т.е. предполагают наличие соответствующего уровня интерактивных навыков и умений, которыми учащиеся, если это не было в фокусе внимания преподавателя, могут просто не владеть даже на своем родном языке. Поэтому большинство исследователей (Bagramova, Vasilieva, 2020; Головяшкина 2018; Girgin, Brandt 2020; Еловская, 2018; Москалевич, 2014; Обсков, 2012; Старченко, 2014 и др.) склоняются к точке зрения, что применять интерактивные формы и приемы целесообразно лишь на высоких уровнях (B1 и выше), когда языковая база сформирована, а уровень умений и навыков позволяет учащимся вступать во взаимодействие на изучаемом языке. Полученные же нами результаты свидетельствуют об обратном – если обучение иностранному языку изначально строить как процесс совместной деятельности и упор делать на развитии интерактивных умений и навыков, то в ходе последовательного освоения описанных методом «Конечный информацион-

ный поток» (КИП) «Логический уровень» (ЛУ) и применения в соответствии с параметром «Логический предел» (ЛП) соответствующего содержанию выполняемой деятельности набора форм и приемов, комбинируемых в соответствии с параметром «Трансформируемость» (Т), будет формироваться и развиваться надежный стимул к овладению необходимыми языковыми ЗУН и в целом мотивация к овладению языком.

Таким образом, применение метода КИП позволило, во-первых, описать и идентифицировать этапы и выявить эволюционную последовательность возникновения и развития ИО; во-вторых, отразить процесс формирования и овладения как собственно предметными ЗУН, так и интерактивными умениями, специфичными для каждой конкретной познавательной деятельности, при этом форма КИП отражает, с одной стороны, цикличность процесса усвоения ЗУН, с другой стороны – расширение спектра ЗУН при переходе с одного логического уровня на другой; в-четвертых, определить использование видов интерактивных форм и приемов в пределах каждого ЛУ, определять их набор с помощью логического предела, а также варианты комбинирования с помощью параметра «Трансформируемость»; в-пятых, установить, что логический предел также может давать название виду ИО, что будет влиять на выбор соответствующих интерактивных форм и приемов.

Заключение (Conclusions). В ходе решения поставленной задачи на основе применения метода «Конечный информационный поток» были получены следующие результаты:

1. Интерактивное обучение представлено в виде информационной системы, отражающей его развитие как обретение им новых качественных характеристик, что дает возможность выделить в отношении конкретной формы и ступени (или уровня) обучения соответствующие виды ИО.

2. Установлено соответствие биологических этапов развития познавательной деятельности человека и видов познавательной активности ИО, которыми сопровождается

процесс познания. Выявленное соответствие дало возможность объективного обоснования разграничений видов ПА и позволяет рассматривать данную последовательность как отражающую комплекс ЛУ интерактивного обучения.

3. Дано более точное описание ИО в виде качественных характеристик, отражаемых параметрами «Логический уровень» (ЛУ), «Логический предел», «Трансформируемость», что позволило сформировать эволюционную модель ИО. Последовательность развития ИО включает в себя следующие этапы: ЛУ 1 «речевая ПА», ЛУ 2 «практическая ПА», ЛУ 3 «игровая ПА», ЛУ 4 «проблемная ПА», ЛУ 5 «творческая ПА», ЛУ 6 «эвристическая ПА».

4. Возникновение разнообразных видов ИО зависит от имеющегося у него набора качественных характеристик. Данные возможности могут быть исследованы на базе параметров «Логический предел» и «Трансформируемость», которые позволяют, вместе с параметром «Логический уровень» (ЛУ), наиболее полно и точно выполнять описание ИО. С помощью параметра «логический предел» (ЛП) определена возможность организовать процесс осуществления разных видов познавательной активности, ведущий к созданию того или иного вида ИО, а также сочетать эти виды активности. Она зависит от того, на каком ЛУ находится ИО. Комбинаторные возможности в сочетании видов ИО конкретного образовательного процесса определяется с помощью параметра «Трансформируемость» (Т).

Более полное и точное описание ИО обеспечит возможность его формирования с учетом выявленной последовательности этапов развития и использования в целях обеспечения перехода к обучению, основанному на компетентностном подходе. Полученная информационная модель послужит базой для изучения структурных и функциональных аспектов исследования предметной области интерактивного обучения.

Список литературы

Алексеев А.П. Краткий философский словарь. 2004. URL: <https://terme.ru/slovari/kratkii->

filosofskii-slovar-2004.html (дата обращения: 21.09.2020).

Боуш Г.Д. Идентификация и описание кластеров предприятий с применением категориальной модели «Конечный информационный поток» // Вестник Томского государственного университета. Сер. Экономика. 2010. № 337. С. 129-134.

Боуш Г.Д. Кластеры в экономике: научная теория, методология исследования, концепция управления. Омск. 2013. 408 с.

Боуш Г.Д., Разумов В.И. Методология научного исследования (в кандидатских и докторских диссертациях): учебник. Москва: ИНФРА-М, 2020. 227 с. DOI 10.12737/991914.

Бухбиндер И.Л. Фундаментальные взаимодействия // Соросовский образовательный журнал. 1997. № 5. С. 66-73. URL: <http://www.pereplet.ru/obrazovanie/stsoros/324.html> (дата обращения: 12.07.2020).

Гавронская Ю.Ю. «Интерактивность» и «интерактивное обучение» // Высшее образование в России. 2008. № 7. С. 101-104.

Головяшкина М.А. Реализация интерактивной парадигмы обучения иностранному языку на уровне отдельных элементов лингводидактической системы // Образовательные ресурсы и технологии. 2018. № 1 (22). С. 16-22. DOI: 10.21777/2500-2112-2018-1-16-22.

Еловская С.В. Использование интерактивных образовательных технологий при обучении иностранному языку в вузе // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. 2018. Т. 23. № 176. С. 39-45. DOI 10.20310/1810-0201-2018-23-176-39-45.

Коротаяева Е.В. Организация взаимодействия в образовательном процессе школы. М.: Национальный книжный центр. ИФ «Сентябрь», 2016. 192 с. (Библиотека журнала «Директор школы»).

Морозов В.А. Взаимодействие: понятие, виды и свойства // Креативная экономика. 2015. 9(10). С. 1309-1318. DOI: 10.18334/ce.9.10.1961.

Москалевич Г.Н. Технология интерактивного обучения: понятие и сущность, особенности и преимущества // Инновационные образовательные технологии. 2014. № 1(37). С. 43-48.

Недолужко О.В. Идентификация интеллектуального капитала категориальным методом «конечный информационный поток» // ЭНСР. 2016. № 4(75). С. 129-139.

Обсков А.В. К проблеме организации интерактивного обучения иностранному языку в вузе // Вестник Томского государственного пе-

дагогического университета. 2012. № 11(126). С. 120-124.

Панина Т.С., Вавилова Л.Н. Интерактивное обучение // Образование и наука. 2007. № 6 (48). С. 32-41.

Старченко Д.В. Интерактивные технологии в обучении иностранным языкам // Труды БГТУ. История, философия, филология. 2014. № 5. С. 165-167.

Тихонова А.Д. Роль сетевого потенциала организации в стратегии развития // Журнал экономической теории. 2019. Т. 16. № 4. С. 875-880.

Allwright R.L. The Importance of interaction in classroom language learning // Applied Linguistics. 1984. Vol. 5. Issue 2. P. 156-171. DOI:10.1093/applin/5.2.156.

Bagramova N.V., Vasilieva A.V. Interactive Lesson as a Macro-Unit of Teaching Russian as a Foreign Language in Short-Term Courses // Philological Class. 2020. № 1 (59). P. 171-181. DOI: 10.26170/FK20-01-17.

Byrne D. Techniques for Classroom Interaction. London-New York: Longman, 1992. 108 p.

Ceresia F. Interactive learning environments (ILEs) as effective tools for teaching social sciences // Procedia – Social and Behavioral Sciences. 2016. Vol. 217. P. 512-521. DOI: 10.1016/J.SBSPRO.2016.02.031.

Fahim M., Seidi A. Interaction and Interactive English Teaching in the High School Level // Theory and Practice in Language Studies. 2013. Vol. 3, Issue 6. P. 932-937. DOI:10.4304/TPLS.3.6.932-937.

Girgin U., Brandt M. Creating space for learning through 'Mm hm' in a L2 classroom: Implications for L2 classroom interactional competence // Classroom Discourse. 2020. Vol. 11. P. 61-79. DOI: 10.1080/19463014.2019.1603115.

González Humanes L. E., Arias N. Enhancing oral interaction in English as a foreign language through task-based learning activities // Latin American Journal of Content & Language Integrated Learning. 2009. Vol. 2. Issue 2. P. 1-9. DOI: 10.5294/lacil.2009.2.2.10.

Hall J.K., Verplaetse L.S. Second and Foreign Language Learning through Classroom Interaction. New York: Routledge, 2000. 314 p. DOI: 10.4324/9781410605498.

Knežević S., Kovačević B. Interactive learning and students' competence in teaching literature // Metodika obzori. 2011. Vol. 6, Issue 3. P. 83-92. DOI: 10.32728/MO.06.3.2011.06.

Lucero E., Scalante-Morales J. English Language Teacher educator integrational styles: Heterogeneity and homogeneity in the ELTE classroom // *HOW*. 2018. Vol. 25(1). P. 11-31. DOI:10.19183/how.25.1.358.

Rivers Wilga M. Principles of Interactive Language Teaching. 1997. URL: http://edevaluator.org/rivers/10Principles_0.html (дата обращения: 29.07.2020).

Senthamarai S. Interactive teaching strategies // *Journal of Applied and Advanced Research*. 2018. Vol. 3.P. 36-38. URL: <https://dx.doi.org/10.21839/jaar.2018.v3S1.166> (дата обращения: 28.07.2020).

Seedhouse P. Classroom Interaction: Possibilities and Impossibilities // *ELT Journal*. 1996. № 50/1. P. 16-24.

Tomljenović Z. An Interactive Approach to Learning and Teaching in Visual Arts Education // *CEPS Journal: Center for Educational Policy Studies Journal*. 2015. Vol. 5.Pp. 73-93. URL: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1128840.pdf> (дата обращения: 28.07.2020).

References

Alekseev, A.P. (2004), *Kratkij filosofskij slovar'* [Short philosophical dictionary], available at: URL:<https://terme.ru/slovari/kratkii-filosofskii-slovar-2004.html> (Accessed 21 September 2020). (In Russia).

Bagramova, N.V., Vasilieva, A.V. (2020), "Interactive Lesson as a Macro-Unit of Teaching Russian as a Foreign Language in Short-Term Courses", *Philological Class*, 1 (59), 171-181. DOI: 10.26170/FK20-01-17.

Boush, G.D. (2010), "Identification and description of clusters of firms with the application of the categorial model «Final information flow»", *Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo universiteta. Ser. Ekonomika*, 337, 129-134. (In Russian).

Boush, G.D. (2013), *Klastery v ekonomike: nauchnaya teoriya, metodologiya issledovaniya, kontseptsiya upravleniya* [Clusters in Economics: scientific theory, research methodology, management concept], Omsk, Russia.

Boush, G.D. and Razumov, V.I. (2020), *Metodologiya nauchnogo issledovaniya (v kandidatskikh i doktorskikh dissertatsiyah)* [The methodology of scientific research (master's and doctoral theses)], Moscow, NFRA-M, Russia.

Buhbinder I.L. (1997), "Fundamental interaction", *Sorosovskij obrazovatel'nyj zhurnal*, 5, 66-73, available at: [\[plet.ru/obrazovanie/stsoros/324.html\]\(http://plet.ru/obrazovanie/stsoros/324.html\) \(Accessed 12 July 2020\). \(In Russian\).](http://www.pere-</p></div><div data-bbox=)

Elovskaya, S.V. (2018), "Using interactive educational technologies in teaching a foreign language at the University", *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki*, 23 (176), 45. DOI 10.20310/1810-0201-2018-23-176-39-45. (In Russian).

Gavrinskaya, YU.YU. (2008), "Interactivity and Interactive learning", *Vyshee obrazovanie v Rossii*, 7, 101-104. (In Russian).

Golovyashkina, M.A. (2018), "Implementation of an interactive paradigm of teaching a foreign language at the level of individual elements of the linguodidactic system", *Obrazovatel'nye resursy i tekhnologii*, 1 (22), 16-22. DOI: 10.21777/2500-2112-2018-1-16-22. (In Russian).

Korotaeva, E.V. (2016), *Organizatsiya vzaimodeystvii v obrazovatel'nom protsesse shkoly*. [Organization of Interactions in the Educational Process of the School], Moscow, Natsional'ny I knizhnyi tsentr IF Sentyabr', Russia.

Morozov, V.A. (2015), "The interaction: concept, types and features", *Kreativnaya ekonomika*, 9 (10), 1309-1318. DOI: 10.18334/ce.9.10.1961. (In Russian).

Moskalevich, G.N. (2014), "Interactive learning technology: concept and essence, features and benefits", *Innovacionnye obrazovatel'nye tekhnologii*, 1 (37), 43-48. (In Russian).

Nedoluzhko, O.V. (2016), "Identification of intellectual capital by the categorial method "Final information flow", *ENSR*, 4 (75), 129-139. (In Russian).

Obkov, A.V. (2012), "The problem of teaching foreign language teaching at higher school", *Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta*, 11(126), 120-124. (In Russian).

Panina, T.S. and Vavilova, L.N. (2007), "Interactive Learning", *Obrazovanie i nauka*, 6 (48), 32-41. (In Russian).

Starchenko, D.V. (2014), "Interactive technologies in teaching foreign languages", *Trudy BGTU. Istoriya, filosofiya, filologiya*, 5, 165-167. (In Russian).

Tikhonova, A.D. (2019), "The Role of the Networking Potential Capacity of Organization in Development Strategy", *Zhurnal ekonomicheskoy teorii*, 16 (4), 875-880. (In Russian).

Allwright, R.L. (1984), "The Importance of interaction in classroom language learning", *Applied Linguistics*, 5(2), 156-171. DOI:10.1093/applin/5.2.156.

Byrne, D. (1992), *Techniques for Classroom Interaction*, London-New York, Longman.

Ceresia, F. (2016), "Interactive learning environments (ILEs) as effective tools for teaching social sciences", *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 217, 512-521. DOI: 10.1016/J.SBSPRO.2016.02.031.

Fahim, M. and Seidi, A. (2013), "Interaction and Interactive English Teaching in the High School Level", *Theory and Practice in Language Studies*, 3 (6), 932-937. DOI:10.4304/TPLS.3.6.932-937.

Girgin, U. and Brandt M. (2020), "Creating space for learning through 'Mm hm' in a L2 classroom: Implications for L2 classroom interactional competence", *Classroom Discourse*, 11, 61-79. DOI:10.1080/19463014.2019.1603115.

González Humanez, L. E. and Arias, N. (2009), "Enhancing oral interaction in English as a foreign language through task-based learning activities", *Latin American Journal of Content & Language Integrated Learning*, 2 (2), 1-9. DOI:10.5294/laclil.2009.2.2.10.

Hall, J.K. and Verplaetse, L.S. (2000), *Second and Foreign Language Learning through Classroom Interaction*, New York, Routledge. DOI:10.4324/9781410605498.

Knežević, S. and Kovačević, B. (2011), "Interactive learning and students' competence in teaching literature", *Metodički opisi*, 6 (3), 83-92. DOI:10.32728/MO.06.3.2011.06.

Lucero, E. and Scalante-Morales, J. (2018), "English Language Teacher educator integrational styles: Heterogeneity and homogeneity in the ELTE classroom", *HOW*, 25(1), 11-31. DOI:10.19183/how.25.1.358.

Rivers, Wilga M. (1997), "Principles of interactive language teaching", available at: edevaluator.org/rivers/10Principles_0.html (Accessed 29 July 2020).

Seedhouse, P. (1996), "Classroom Interaction: Possibilities and Impossibilities", *ELT Journal*, 50(1), 16-24.

Senthamarai, S. (2018), "Interactive teaching strategies", *Journal of Applied and Advanced Research*, 3, 36-38, available at: <https://dx.doi.org/10.21839/jaar.2018.v3S1.166> (Accessed 28 July 2020).

Tomljenović, Z. (2015), "An Interactive Approach to Learning and Teaching in Visual Arts Education", *CEPS Journal: Center for Educational Policy Studies Journal*, 5, 73-93, available at: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1128840.pdf> (Accessed 28 July 2020).

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:

Васильева Анастасия Владимировна, кандидат педагогических наук, преподаватель кафедры дизайна, Санкт-Петербургский государственный университет. ORCIDID: 0000-0002-5071-6846.

About the author:

Anastasia V. Vasilieva, Candidate of Pedagogical Sciences, Lecturer at the Department of Design, Saint Petersburg State University. ORCIDID: 0000-0002-5071-6846.

УДК 372.881.1

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

A.V. Korneeva

Using traditional and innovative methods in teaching Russian grammar to Spanish-speaking students

V.G. Shukhov Belgorod State Technological University,
46 Kostyukov Str., Belgorod, 308012, Russia,
alexakorn@gmail.com

*Received on October 25, 2020; accepted on December 10, 2020;
published on December 31, 2020*

Abstract. The purpose of this article is to consider the development of methods of teaching foreign languages (in particular, Russian as a foreign language) in scientific and educational literature, and to analyze common textbooks and manuals for teaching Russian grammar to Spanish-speaking students. The following research methods are used: theoretical analysis, synthesis, comparison, analysis of scientific and methodological literature for teaching Russian language to Spanish-speaking students. Since the middle of the XX century both general and specific methods of teaching Russian as a foreign language have been published in Russia, gradually replacing one another. Textbooks based on comparative analysis between Russian and foreign languages began to appear, including those aimed at Spanish-speaking students. The article describes the progressive development of such techniques, in particular, the consciously-comparative and the consciously-practical methods. It is stated that innovative teaching methods focused on students' cognitive activity are very popular in recent years. Some methods of teaching foreign languages, both traditional and innovative ones, imply the possibility of taking into account the students' native language. The article also analyzes particular features of teaching Russian grammar to foreigners. The author mentions the most difficult Russian grammatical categories to study and the reasons for grammatical mistakes made by students. The article analyzes Russian and foreign reference books and textbooks for Spanish-speaking students and for teachers working with this category of students. In conclusion it is noted that most of the textbooks for Spanish-speaking students do not differentiate between Spanish and Latin American students and rely almost entirely on traditional teaching methods.

Keywords: traditional teaching methods; innovative teaching methods; teaching languages; Russian as foreign language; Spanish-speaking students; students' native language; nationally oriented teaching.

Information for citation: Korneeva A.V. (2020), "Using traditional and innovative methods in teaching Russian grammar to Spanish-speaking students", Research Result. Pedagogy and Psychology of Education, 6 (4), 72-80, DOI: 10.18413/2313-8971-2020-6-4-0-6.

Корнеева А.В.

**Использование традиционных и инновационных методов
в обучении русской грамматике испаноязычной аудитории**

Белгородский государственный технологический
университет имени В.Г. Шухова,
ул. Костюкова, 56, Белгород, 308012, Россия,
alexakorn@gmail.com

*Статья поступила 25 октября 2020; принята 10 декабря 2020;
опубликована 31 декабря 2020*

Аннотация. Обучение русскому языку как иностранному в вузе различных категорий студентов – представителями разных стран и континентов продолжает оставаться актуальной областью для исследования. Целью статьи является рассмотрение развития методики преподавания иностранных языков, в частности русского как иностранного, в научной и учебной литературе, а также анализ распространенных учебников и пособий по обучению испаноязычных студентов русской грамматике. Использовались следующие методы исследования: теоретический анализ, синтез, сравнение, анализ научно-методической литературы по обучению испаноязычных студентов русскому языку. В результате установлено, что с середины XX в. в нашей стране были изданы как общие, так и частные методики обучения русскому языку как иностранному, при этом на смену одним методам приходили другие. Появлялись пособия, основанные на сопоставлении русского и иностранного языков, включая учебники, ориентированные на испаноязычных студентов. В статье описывается последовательное появление таких методик, в частности, сознательно-сопоставительного и сознательно-практического метода. Констатируется, что в последние годы весьма востребованными считаются инновационные методы обучения, ориентированные на познавательную деятельность студентов. Некоторые методы обучения иностранному языку, как традиционные, так и инновационные, предполагают возможность учета родного языка учащихся. В статье анализируются особенности преподавания иностранцам русской грамматики; упоминаются проблемные для изучения грамматические категории русского языка и причины грамматических ошибок, совершаемых студентами; анализируются отечественные и зарубежные издания, предназначенные для испаноязычных студентов, а также для преподавателей, работающих в испаноязычной аудитории. В итоге подводится вывод, что большинство пособий для испаноязычных студентов не дифференцирует учащихся из Испании и Латинской Америки и опирается практически всецело на традиционные методы обучения.

Ключевые слова: традиционные методы обучения; инновационные методы обучения, обучение языку; русский как иностранный; испаноязычные студенты; учет родного языка; национально-ориентированное обучение.

Информация для цитирования: Корнеева А.В. Использование традиционных и инновационных методов в обучении русской грамматике испаноязычной аудитории // Научный результат. Педагогика и психология образования. 2020. Т.6. №4. С. 72-80. DOI: 10.18413/2313-8971-2020-6-4-0-6.

Introduction. Methodology, as defined by A.N. Shchukin, is “an academic discipline that provides theoretical and practical training for future language teachers” (Shchukin, 2003: 6). Methodology of teaching Russian as a foreign language is closely related to other sciences. “Methodology as a practical discipline should be based on theoretical sciences. Such sciences for methodology of language teaching are general linguistics and psychology. In order to develop methods of teaching the Russian language to adult foreigners it is very important to take into account achievements of theoretical linguistics, comparative and typological research of languages and descriptive grammar, lexicology and semasiology of the Russian language” (Barkhudarov, 1967: 4).

The term “method” (Ancient Greek: μέθοδος, *methodos* is the way of research or cognition) in modern science is used in three meanings: *general methodological* (method as a means of cognition, a way of studying reality), *general didactic* (a system of interrelated actions of teacher and students that ensures the acquisition of the educational content) and *special didactic* or actually methodical (method as a direction in teaching that determines the strategy of students’ educational activity) (Shchukin, 2003: 177). Several dozens of methods are known in the history of teaching Russian as a foreign language, but it is almost impossible to single out a method as a universal one.

The aim of this article is to consider the gradual development of methods of teaching foreign languages (in particular, Russian as a foreign language) in scientific and educational literature, and to analyze commonly used textbooks and manuals on teaching Russian grammar to Spanish-speaking students. In order to achieve our aim, we used the following **research methods** in the article: theoretical analysis, synthesis, comparison, analysis of scientific and methodological literature for teaching Russian language to Spanish-speaking students.

Research Results and Discussion. All methods of teaching Russian as a foreign language are based on specific features that are typical for learning a non-native language. Adults who study a foreign language common-

ly use the “top-down” way, i.e. conscious way to master the language, when “students are provided with information as rules and instructions necessary for practical language proficiency, and special exercises are given to secure the acquisition of knowledge, speech skills and abilities formed on their basis” (Shchukin, 2003: 7). In this way, one of the key principles of teaching is observed: the principle of consciousness. A.N. Shchukin points out some peculiar features of the discipline “foreign language”, in particular, “Russian as a foreign language”: the goal of teaching a foreign language is the formation of skills and abilities in speech activity; a foreign language occupies an intermediate position between theoretical and practical disciplines, however, the practical orientation of teaching remains; what counts most is not learning the language means, but their use in professional activity; language “unlimitedness” obliges to limit the amount of material, to create language minima (Shchukin, 2003: 8-9).

Since the middle of the XX century a range of language teaching methods has been described in Russian scientific literature. These methods include both general methods of teaching the Russian language (they do not take into account the specific conditions of teaching), and private ones (they are based on specific conditions of teaching and on the students’ native language). “We can point four stages in the history of teaching Russian as a foreign language at the preparatory faculty: the first (the 50s of the XX century), the second (the 60-70s), the third (the 80s), the fourth (from the beginning of the 90s up to the present moment)” (Kapitonova, Moskovkin, 2006: 23). In the 40-50s, the translation-grammatical method, which was dominant at that time, was modified in works by such scientists as V.D. Arakin, I.V. Rakhmanov, I.D. Salistra, Z.M. Tsvetkova, V.S. Tsetlin et al., and was named “the consciously-comparative method”. One of its principles was the principle of taking into account the students’ native language (Kapitonova, Moskovkin, 2006: 24-25). However, the teaching aids of that time based on this principle contributed to learning the grammatical material, but not to practical language skills. The

further practical orientation of teaching led to a renewal of the consciously-comparative method, “which was based on the principles of linguistic consistency, consciousness, reliance on the native language and practical (speech) orientation, but the latter principle was not just declared, it was embodied in the system of tasks aimed at teaching the language activities (listening, speaking, reading and writing)” (Kapitonova, Moskovkin, 2006: 28). A number of textbooks based on comparison of Russian and foreign languages began to appear. They included those for Spanish-speaking students (Barmello Lastra, 1986; Vinogradov, Miloslavsky, 1986; Lepeskaya, 1985, etc.).

In the 60s and 70s, the consciously-practical method somewhat supplanted the consciously-comparative one, but the students’ native language was not completely excluded. According to T.I. Kapitonova and L.V. Moskovkin, “if it was possible and expedient to use translation in semantization of words when explaining phonetic or grammatical material, teachers always used it” (Kapitonova, Moskovkin, 2006: 31). Later, audiovisual and audiolingual methods, as well as the method of programmed teaching, became widespread, but they did not replace the conscious principles in practice of teaching Russian as a foreign language.

Since the 70s, the communicative method has been gaining popularity. It is still considered one of the leading principles of teaching Russian as a foreign language. O.D. Mitrofanova and V.G. Kostomarov emphasized the importance of stimulating the communicative competence based on the following data: “In modern society people listen 45%, speak 30%, read 16% and write 9% of their time” (Mitrofanova, Kostomarov, 1990: 200). The authors note that “communication as a fundamental category of the methodology science tends to including students into the direct act of communication with each other (or the teacher) for solving life problems” (Mitrofanova, Kostomarov, 1990: 80). One of the principles on which this method is based is the principle of reliance on the native language. However, neither the communicative method, nor the

suggestopedic method that gained popularity in Russia in the 80s, did not provide building of strong speech skills, especially grammatical ones. Therefore, the consciously-comparative method that focused on the students’ native language, continued to develop along with them.

In recent years, the innovative methods of teaching Russian as a foreign language are commonly used. These methods shift the teacher’s attention to the student himself. “The focus of the methodologists’ attention is shifting from the field of educating (teaching) towards knowledge (learning). Much attention is paid to the educational technologies focused on the student’s cognitive activity. An attribute of innovative technologies is organization of pedagogical work in the system of subject-object relations” (Chernogorskaya, 2018: 324).

This group of methods is constantly being developed and updated with the latest investigations. Some of them are: the IT method that involves the use of multimedia at classes; the project method that allows students to do creative work; the method of silent teaching, which implies manifestation of students’ initiative during the lesson; training based on physical actions, etc. Some innovative methods involve the collaborative work of a group of students: the method of problem learning (it allows searching for common solutions), the moderation method (the teacher acts as a moderator, while the students independently implement a number of tasks), various games.

It should be noted that although not all methods of teaching a foreign language (both traditional and innovative) assume the possibility of taking into account the students’ native language, only a few of them definitely deny it (for example, the direct and audiovisual methods).

Currently, various methods, often mixed ones, are used in teaching Russian as a foreign language. Thus, at the preparatory department of V.G. Shukhov Belgorod State Technological University we use a complex of methods for teaching Russian language to foreign students. These methods are aimed at the improvement of all types of speech activity and in one way or

other touch upon all aspects of the language. Below we will analyze special aspects of teaching Russian grammar to foreigners.

Obviously, when we teach Russian as a foreign language, we should pay close attention to grammar, because not understanding its structure it is impossible to formulate or understand the Russian speech. At the same time, learning grammar should not be reduced to memorizing grammar rules. "In connection with the purely practical goals of teaching the Russian language to foreigners, a specific requirement is put forward in the methodology: to build a teaching system based on practical grammar".

The practical teaching system is characterized by "the absence of "pure" grammar lessons with explanation of the theoretical material" (Barkhudarov, 1967: 49). Z.N. Ievleva emphasizes that practical grammar "is aimed only at the use of language in speech, that is, communication-oriented" (Ievleva, 1981: 69). The author identifies the following characteristics of the methodological grammar system:

1. Specific orientation, focus on achieving the educational goal;
2. Defining the material and its step-by-step presentation considering the methodological requirements and difficulties;
3. Working with grammatical material simultaneously with the learning process (Ievleva, 1981: 71).

At each level of studying grammar, students face the task of learning the grammatical minimum necessary for the present level. However, already at the elementary level foreigners have a lot of difficult aspects to learn. The most problematic grammar aspects to understand are various inflectional forms of the prepositional-nominal system and basics of the verbal aspect and tense system of the Russian language. The category of Russian verbal aspect is the major problem, because it has no direct analogs in many languages, in particular, in Spanish. At the same time, "the grammar of verbs can be considered a fundamental component of the language competence of a foreign student learning Russian in order to acquire a future profession" (Volkova, Kiseleva, 2011: 214).

The grammatical mistakes made by students in the process of learning the Russian language are first of all connected with the absence of identical grammatical phenomena in the students' native language and the interference of the native language norms into the target language. The concept "interference" has become widely used in linguistics due to the work by W. Weinreich titled (Languages in Contact: Findings and Problems, 1953).

The grammatical interference, which occurs in the process of studying grammar, is "the effect of the grammatical structure of the native language on the structure of the foreign language being studied" (Barakhtha, 2015: 84). The difficulties faced by foreign students who study Russian bring about the necessity to work out special teaching manuals taking into consideration the students' native language.

Hereafter, some textbooks for Spanish-speaking students from the standpoint of Russian grammar presentation are reviewed.

In the second half of the XX century several textbooks for Spanish-speaking students were published in our country.

The Textbook of the Russian Language for Persons Speaking Spanish by G.I. Kopylova and T.A. Ramsina was published in 1966, a revised and enlarged edition followed it in 1974. The textbook was intended for students who speak Spanish and who start studying the Russian language for the first time at the USSR universities. It was based on traditional methods of teaching Russian as a foreign language and provided students with elementary knowledge of Russian grammar.

Hable Ruso (Speak Russian) by S.A. Khavronina was first published in 1966. It focuses on lexical material. However, the parallel translations of the sentences after the texts and comments in Spanish provide an opportunity for students who speak Russian at a basic level to understand better both lexical, and grammatical material.

Conjugación del verbo ruso (Manual para los extranjeros) – Russian Verb Conjugation (A Handbook for Foreigners) by L.I. Pirogova and S.I. Makarova was published in 1968. According to the authors, this publication was es-

sential due to the lack of such manuals, with the exception of the *Russian Verb Manual* by S.S. Maksimenko (1963). The purpose of this reference book is to provide examples that serve as a model for using all forms of commonly used Russian verbs. The manual contains 100 tables with verbs in different forms and a list of verbs in alphabetical order, about 10,000 in total (Maksimenko, 1963: 5). Of course, this manual can still be used by students as additional material, provided that they have knowledge of the Russian grammar at least at a basic level.

The manual *El Ruso. Gramática práctica* (The Russian Language. Practical Grammar) by I.M. Pulkina and E.B. Zahavoy-Nekrasova was published in 1985, and it had several editions afterwards. The manual is for students who already speak Russian at some level. The authors focus on explaining difficult grammar topics, in particular, the verbal aspect and tense system of the Russian language, using the consciously-comparative method. The manual is supplied with a large number of exercises for practicing grammatical material. In our opinion, its latest edition may be useful for Spanish-speaking students at present time.

The book by V.S. Vinogradov and I.G. Miloslavsky titled *Comparative Morphology of the Russian and Spanish Languages*, 1986, is based on the comparative method. With the help of this method, “the authors try to discover the correlation degree of the linguistic systems under study, and to identify the similarities and differences of grammatical categories and functions within these systems” (Vinogradov, Miloslavsky, 1986: 3). This work cannot be used by students of preparatory faculties, because it is addressed to teachers and philology students from Hispanic countries who speak Russian at the advanced level. However, it can be extremely useful for teachers working with Spanish-speaking students and striving to understand the congruences and the differences in Russian and Spanish grammatical phenomena. With this purpose, one can also use *A Course of Lectures on the Comparative Typology of the Russian and Spanish Languages* by Lastra Gladis Bermello, published in 1986 under the

editorship of V.S. Vinogradov, as well as the guidance manual by G.F. Lepeskaya *The Comparative Typology of the Spanish and Russian Languages*, 1985, intended for the 5th year students of the Spanish Language Faculty. *The Methodological Recommendations for Studying Russian Grammar in Comparison with the Spanish Language Grammar at Elementary Level*, 1990, by M.B. Budiltseva and N.I. Kiseleva was also written to help teachers, and it is intended for teachers working with students from Latin America. All these manuals are based on comparison of grammar of the two languages and have not yet lost their relevance.

A widely used textbook at preparatory faculties of Russian universities is *Russian Language in Exercises* by S.A. Khavronina and A.I. Shirochenskaya. It was adapted to the Spanish-speaking students and came out in 1981 under the title *El Ruso en ejercicios*; several later editions have also come out. It should be noted that this book does not differ significantly from the textbook in Russian, but the abstract and the tasks are translated into Spanish, which makes it easier for students, but does not take into account their native language as to choose and organization of exercises. In this regard, it is similar to the textbook for Spanish-speaking students *Los verbos de movimiento en Ruso* (The Verbs of Movement in Russian) by L.S. Muravyova, published back in 1976, but aimed at mastering another specific grammatical aspect.

Russian Grammar for Spanish Speakers (elementary level), 2014, by V.I. Kapitonova and L.V. Moskovkina is a modern textbook addressed to beginner students who learn Russian, and to teachers of the Russian language from Spain and Latin America. The grammatical material is limited to the elementary level minimum. The texts are presented in Spanish and Russian versions.

The Russian language textbooks for Spanish-speaking students published abroad in recent years are mainly based on the communicative method and take into account the principles of visibility and communication. Most of them are complete educational complexes intended for students of different levels.

Textbooks by María Sánchez Puig are of great interest. Thus, *Lecciones de Ruso*, 1997, makes up 49 lessons, including such sections as “Grammar” and “Grammar exercises”, as well as an extensive table of Russian perfective and imperfective verbs in various forms with translation into Spanish. The grammar of verb is presented briefly, but with Spanish equivalents, and is supplemented with texts and exercises. *Sinopsis de la lengua rusa*, 2000, is addressed to advanced learners. It contains tables and diagrams on various topics of the Russian language; the morphology section is the most extensive. All materials in the manual are provided with a detailed commentary in Spanish.

The textbook *Curso Completo de Lengua Rusa. Niveles Básico, Intermedio y Avanzado*, 2005, contains a complete course of the Russian language. It is also written by Maria Sánchez Puig and co-authored by T. Drozdov Dias, P. Perez Molero, et al. The explanations of grammar are precise and concise. The course is based on the principles of communication and concentric distribution of material.

Another complete course is presented in the manual *Ruso para hispanohablantes*, published in two parts in 2003 and 2004. The manual is written by M. Gorbatkina, C. Mercader, V. Nogueira, M. Oganissian. The textbook is intended for elementary and basic level students, each part contains A1 and A2 levels material respectively. The course is based entirely on the communicative method and aims not only at developing speaking and writing skills, but also at increasing interest in the Russian language. The grammar is not explained in detail: students are expected to learn the basics while studying the texts, the dialogues, and other materials. The course was later supplemented by the textbook by V. Nogueira, A. Merechénkova and M. Gorbatkina *Gramática práctica de la lengua rusa*, 2011, where the emphasis is placed on grammar of the Russian language, in particular, the Russian verbal forms. Just like the manual, it is intended for A1 and A2 level students. A logical sequence of the course *Ruso para hispanohablantes* is the textbook by O. Leontyeva and M. Ogan-

esyan *Ruso para hispanohablantes* 3, intended for B1 level students.

We should note that popular foreign editions have been published over the past two to three decades, because they started teaching Russian in Spanish-speaking countries only in the second half of the 20th century. Besides, most of the manuals were published in Spain, because they began to teach Russian in this country in the late 50s – the early 60s, and now “it is taught at the faculties of translation at universities of Granada, Valencia, Alicante, Las Palmas, Salamanca, Santiago de Compostela, Vigo, Coruña, Leon, Seville, Malaga, at the University of Cadiz, etc., as well as in many public language schools, the Alexander Pushkin Foundation (Madrid), etc” (Tirado, 2017: 5). The growth in demand for learning Russian in Spain has been gradual.

The relations between the Russian Federation and the states of Latin America has developed in different ways. In the 60s, due to the favorable political situation, Russian was the most widespread foreign language in Cuba, but with the collapse of the USSR it turned out to be less in demand. However, in recent years, Russian has become required in a number of other Latin American countries (Ecuador, Venezuela, Colombia, Brazil, Peru).

The main reasons for the growing interest in the Russian language are: 1. the demand for education at Russian universities; 2. the social and cultural reason, namely, interest in the Russian culture, literature, theater, philosophy; 3. a large number of immigrants from the USSR and Russia (primarily in Argentina and Mexico) who want to study Russian as their native or second native language (Guzhelya, 2018: 8). Despite the demand for the Russian language in Latin American countries, its teaching in these countries is not at a high level. “The main problems of teaching Russian in Latin American countries are the lack and low level of professional qualification of the teaching staff, as well as the poor supply with the teaching aids” (Guzhelya, 2018: 11). Probably, these problems are also due to the lack of modern manuals, textbooks, training courses of the Russian lan-

guage, published in Latin America and adapted for the local dialect of the Spanish language.

Conclusions. It should be noted that most manuals for Spanish-speaking students do not differentiate between Spanish and Latin American students. Almost all textbooks are based on the classical Castilian Spanish.

We can also conclude that almost all classical Russian textbooks for Spanish-speaking students are founded on traditional teaching methods, while popular foreign courses often involve comprehensive students' activities and include various technical training aids in the educational materials. However, the use of innovative technologies in teaching Spanish-speaking students the Russian language is practically not described in the textbooks issued, but such technologies can be found in a few Internet resources.

References

- Barakhta, A.V. (2015), "The phenomenon of interference when studying a second foreign language", *Tomskij gosudarstvennyj pedagogicheskij universitet*, 10 (163), 83-87. (In Russian).
- Budiltseva, M.B., Pugachev, I.A. and Varlamov, I.Yu. (2017), "Morphological and syntactic parallels and their role in teaching the basics of translation (based on comparison of Russian and Spanish languages)", *RUDN*, 12, 48-58. (In Russian).
- Chernogorskaya, N.G. (2018), "Innovative trends in methodology of teaching Russian as a foreign language", *Vidavnictvo Ivanchenka I.S.*, 323-325. (In Russian).
- Gorbatkina, M., Mercader, C., Nogueira, V. and Oganissian, M. (2003), *Ruso para hispanohablantes 1.A1* [Russian for Spanish Speakers 1.A1], Herder Editorial, Barcelona, Spain.
- Gorbatkina, M., Mercader, C., Nogueira, V. and Oganissian, M. (2004), *Ruso para hispanohablantes 2.A2* [Russian for Spanish Speakers 2.A2], Herder Editorial, Barcelona, Spain.
- Guzhelya, D.Yu. (2018), "Methodological support of teaching the Russian language in Latin America: contents, features, main directions", *Nekommercheskoe partnerstvo Soobshhestvo molodyh vrachej i organizatorov zdravooohranenija (Kaliningrad)*, 20 (10), 4-11. (In Russian).
- Ievleva, Z.N. (1981), *Metodika prepodavaniya grammatiki v prakticheskom kurse russkogo jazyka dlja inostrancev* [Methods of teaching grammar in the practical course of the Russian language for foreigners], Russkiy Yazyk, Moscow, Russia.
- Javronina, S. (1997), *HableRuso* [Speak Russian], Rubiños-1860, Madrid, Spain, Russki Yazik, Moscow, Russia.
- Kapitonova, T.I. and Moskovkin, L.V. (2006) *Metodika obuchenija russkomu jazyku kak inostrannomu jetape predvuzovskoi podgotovki* [Methods of teaching Russian as a foreign language at the stage of pre-university training], Zlatoust, Saint-Petersburg, Russia.
- Kapitonova, T.I. and Moskovkin, L.V. (2014), *Russkaja grammatika dlja govorjashhih na ispanskom jazyke (elementarnyj uroven')* [Russian grammar for Spanish speakers (elementary level)], Zlatoust, St. Petersburg, Russia.
- Kiseleva, N.I. and Budiltseva, M.B. (1990), *Metodicheskie rekomendacii k izucheniju russkoj grammatiki v sopostavlenii s grammatikoj ispanskogo jazyka na nachal'nom jetape: Dlja prepodavatelej, rabotajushhih so studentami stran Latinskoj Ameriki* [Methodical recommendations for studying Russian grammar in comparison with the Spanish grammar on the elementary level: For teachers working with students from Latin America], RUDN, Moscow, Russia.
- Kopylova, G.I. and Ramsina, T.A. (1974), *Uchebnik russkogo jazyka dlja lic, govorjashhih na ispanskom jazyke* [Russian language textbook for Spanish speakers], Russkiy Yazyk, Moscow, Russia.
- Lastra, G.B. (1986), *Kurslekcij po sopostavitel'noj tipologii russkogo i ispanskogo jazykov* [A course of lectures on the comparative typology of the Russian and Spanish languages], in Vinogradov, V.S. (ed.), Russkiy Yazyk, Moscow, Russia.
- Leontieva, O. and Oganissian, M. (2016), *Ruso para hispanohablantes 3.B 1* [Russian for Spanish Speakers 3.B1], Herder Editorial, Barcelona, Spain.
- Lepeskaya, G.F. (1985), *Sravnitel'naj atipologija ispanskogo i russkogo jazykov: Uchebno-metodicheskoe posobie dlja studentov 5 kursa fakul'teta ispanskogo jazyka* [Comparative typology of the Spanish and Russian languages: manual for the 5th year students of the Spanish Language Faculty], MGPIIJa, Minsk, USSR.
- Maksimenko, S.S. (1963), *Spravochnik po russkomu glagolu: dlja studentov-inostrancev* [Reference book on the Russian verb: for foreign students], Vysshayashkola, Moscow, Russia.
- Mitrofanova, O.D. and Kostomarov, V.G. (1990), *Metodika prepodavaniya russkogo jazyka*

kak inostrannogo [Methods of teaching Russian as a foreign language], Russkiy Yazyk, Moscow, Russia.

Muraviova, L.S. (1976), *Los Verbos de Movimiento en Ruso* [Verbs of Movement in Russian Language], Russkiy Yazyk, Moscow, Russia.

Nogueira, V., Merechénkova, A. and Gorbatkina, M. (2011), *Gramática práctica de la lengua rusa. A1-A2* [Practical Grammar of the Russian Language. A1-A2], Herder Editorial, Barcelona, Spain.

Pirogova, L.I. and Makarov S.I. (1968), *Conjugación del verbo ruso. Sprjazhenie russkogo glagola (Spravochnik dlja inostrancev)* [Conjugation of the Russian verb (Handbook for foreigners)], Progress, Moscow, Russia.

Púlkina, I. and Zajava-Nekrásova E. (2000), *El Ruso: Gramática práctica* [Russian: Practical Grammar], Rubiños-1860, Russki Yazyk, Madrid, Spain.

Pulkina, I.M. and Zakhava-Nekrasova, E.B. (1985), *Prakticheskaja grammatika dlja govorjashih na ispanskom jazyke* [Practical grammar for Spanish speakers], Russkiy Yazyk, Moscow, Russia.

Rozhkova, G.I., Rassudova, O.P. and Lariohina, N.M. (1967), *Metodika prepodavanija russkogo jazyka inostrancam* [Methods of teaching the Russian language to foreigners], in Barkhudarov, S.G. (ed.), Izdatel'stvo Moskovskogo universiteta, Moscow, Russia.

Sánchez Puig, M. (1997), *Lecciones de Ruso* [Russian lessons], Rubiños-1860, Madrid, Spain.

Sánchez Puig, M. (2000), *Sinopsis de la lengua rusa* [Synopsis of the Russian language], Rubiños-1860, Madrid, Spain.

Sánchez, Puig M., Drozdov Dias, T., Perez Molero, P. and Rojlenko, A. (2005), *Curso Completo de Lengua Rusa. Niveles Básico, Intermedio y Avanzado* [Complete Course of Russian Language. Basic, intermediate and advanced levels], Ed. Hispano Eslavas, Madrid, Spain.

Shchukin, A.N. (2003), *Metodika prepodavanija russkogo jazyka kak inostrannogo*

[Methods of teaching Russian as a foreign language], Vysshaya shkola, Moscow, Russia.

Tirado, R.G. (2017), "About the Russian language in Spain at the University of Granada", *Russkij jazyk za rubezhom*, special'nyj vypusk, 4-9.

Vinogradov, V.S. and Miloslavsky, I.G. (1980), "Russian grammar in comparison with Spanish: similarities and differences. Article three. Russian and Spanish verb", *Gosudarstvennyj institut russkogo jazyka im. A.S. Pushkina*, 4 (66), 48-53.

Vinogradov, V.S. and Miloslavsky, I.G. (1986), *Sopostavitel'naja morfologija russkogo i ispanskogo jazykov* [Comparative morphology of Russian and Spanish languages], Russkiy Yazyk, Moscow, Russia.

Volkova, O.N. and Kiseleva, A.I. (2011), "Innovative methods of teaching grammar of the Russian verb to foreign students of non-philological specialties", *Sankt-Peterburgskij gornyj universitet*, 193, 214-217. (In Russian)

Weinreich, U. (1953), *Languages in contact. Findings and problems*, Linguistic Circle of New York, XII, New York, US.

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

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

Данные автора:

Корнеева Александра Валерьевна, старший преподаватель кафедры русского языка и межкультурной коммуникации, Белгородский государственный технологический университет имени В.Г. Шухова. ORCID: 0000-0003-4553-1553.

About the authors:

Alexandra V. Korneeva, Senior Teacher, Department of Russian Language and Intercultural Communication, V.G. Shukhov Belgorod State Technological University. ORCID: 0000-0003-4553-1553.

ПСИХОЛОГИЯ PSYCHOLOGY

УДК 37.037.1

DOI: 10.18413/2313-8971-2020-6-4-0-7

Тихонова А.С.*,
Котельникова А.В.,
Кукшина А.А.

**Возможности объективизации и разработка критериев оценки
динамики показателей стандартных нейропсихологических
методик**

Московский научно-практический центр медицинской реабилитации,
восстановительной и спортивной медицины
Департамента здравоохранения города Москвы,
ул. Земляной Вал, 53, стр.1, Москва, 105120, Россия.
seyli1992@list.ru*

*Статья поступила 05 ноября 2020; принята 10 декабря 2020;
опубликована 31 декабря 2020*

Аннотация. Активное развитие комплексной нейрореабилитации и перестроение клинической составляющей в рамках функционирования мультидисциплинарной реабилитационной бригады в методическом плане обосновывает необходимость поиска новых способов динамической оценки состояния высших психических функций, сочетающих в себе объективизацию измерений, индивидуальный подход и достаточную степень научного обобщения. Цель работы: верификация предположения о возможности применения кластерного анализа как метода объективизации оценки высших психических функций в процессе медико-психологической реабилитации. Материалы и методы: участники исследования – 93 пациента (перенесшие острые нарушения мозгового кровообращения (ОНМК) – n=57; пациенты с дегенеративно-дистрофическими заболеваниями крупных суставов и позвоночника – n=36), находившиеся на стационарном этапе медицинской реабилитации, выполнявшие задания по методикам «Таблицы Шульте» и «Заучивание 10 слов» А.Р. Лурия. Полученные результаты обрабатывались методами математической статистики с использованием кластерного анализа по методу К-средних. Результаты исследования и их обсуждение: использование процедуры кластерного анализа по методу К-средних на примере исследования характеристик памяти и внимания с учетом нозологических различий и их динамики в ходе психокоррекционного воздействия позволило при анализе результатов применения стандартных нейропсихологических методик дискриминировать обследованную выборку в количественных градациях «низкого / среднего / высокого» уровня выраженности изучаемых признаков с учетом многофакторной структуры эмпирических данных и решить вопрос объективизации специфических локальных данных, нивелируя проблему поиска единых нормативов. Заключение: в рамках исследования был разработан новый подход к обработке данных нейропсихологической диагностики посредством применения при анализе результатов процедуры кластерного анализа по методу К-средних, позволяющий объективизировать оценку высших психических функций в процессе медико-

социальной реабилитации и интегрировать полученные данные в общенаучный контекст.

Ключевые слова: нейропсихологическое исследование; кластерный анализ; нейрореабилитация; инсульт; виртуальная реальность.

Информация для цитирования: Тихонова А.С., Котельникова А.В., Кукшина А.А. Возможности объективизации и разработка критериев оценки динамики показателей стандартных нейропсихологических методик // Научный результат. Педагогика и психология образования. 2020. Т.6. №4. С. 81-95. DOI: 10.18413/2313-8971-2020-6-4-0-7.

A.S. Tihonova*,
A.V. Kotel'nikova,
A.A. Kukshina

**Possibilities of objectification and development of criteria
for the analysis of the indicators used by the standard
neuropsychological methodologies**

Moscow Centre for Research and Practice in Medical Rehabilitation,
Restorative and Sports Medicine, Moscow Healthcare Department,
53 bld. 1, Zemlyanoy Val Str., Moscow, 105120, Russia
seyli1992@list.ru*

*Received on November 05, 2020; accepted on December 10, 2020;
published on December 31, 2020*

Abstract. The active development of complex neurorehabilitation and reformatting of the clinical component within the framework of the multidisciplinary rehabilitation team operation methodically justifies the necessity of discovering new ways to dynamically assess the higher mental functions, which would combine objectification of measurements, an individual approach and a sufficient degree of scientific generalisation. Aim of the study: to verify the hypothesis of suitability of application of the cluster analysis, as a higher mental functions assessment objectification method, in medical-psychological rehabilitation. Methodology and methods: the study included 93 participants (of whom 57 (n=57) had suffered an acute cerebrovascular event (ACE) and 36 (n=36) were patients with degenerative-dystrophic diseases of large joints and the spine), all of whom were in the in-patient stage of their medical rehabilitation. The patients were assigned tasks according to the Schulte Table and the A.R. Luria's 10 Words methods. The results were processed using the mathematical statistical methods of K-mean clustering. Research Results and Discussion: application of K-mean clustering to the analysis of the memory and attention, taking into account nosological differences and their dynamics during psychocorrection, allowed to discriminate the studied sample against "low/moderate/high" scale of intensity of the studied characteristics while considering the multifactorial structure of the empirical data, and to objectify specific local data thus mitigating the issue of unified standards during the analysis of the standard neuropsychological methods. Conclusions: a new approach utilising K-mean clustering in processing neuropsychological diagnostic data was developed during the study. The approach allowed for the objectification of the higher mental functions to be carried out during the process of socio-medical rehabilitation and for the resulting data to be integrated within the existing general scientific context.

Keywords: neuropsychological study; clustering; neurorehabilitation; stroke; virtual reality.

Information for citation: Tihonova A.S., Kotel'nikova A.V., Kukshina A.A. (2020), "Possibilities of objectification and development of criteria for the analysis of the indicators used by the standard neuropsychological methodologies", Research Result. Pedagogy and Psychology of Education, 6 (4), 81-95, DOI: 10.18413/2313-8971-2020-6-4-0-7.

Введение (Introduction). Активное развитие комплексной нейрореабилитации и переформатирование клинической составляющей в рамках функционирования мультидисциплинарной реабилитационной бригады в методическом плане не только ставит вопрос о выработке междисциплинарного терминологического аппарата, понятного всем участникам команды, но и делает актуальным поиск эргономичных инструментальных способов динамической оценки состояния пациента в процессе реабилитации, сочетающих в себе стремление к объективизации измерений, персонифицированный клинический подход и достаточную степень научного обобщения.

Применительно к обозначенной проблеме континуум методов нейропсихологического исследования помещает специалиста в ситуацию выбора между качественным феноменологическим подходом к анализу результатов – с одной стороны: и психометрическим, основанном на едином принципе стандартизации процедур проведения тестов, – с другой (Butler M., Retzlaff P., Vanderploeg R., 1991; Lezak M.D., Howieson D.B., Bigler E.D., Tranel D., 2012). Значимыми достоинствами последнего являются доказанная валидность используемых инструментов, разработанность возрастных, социокультурных и иных нормативов, позволяющих получить данные об испытуемом в сравнении со среднестатистической нормой соответствующей выборки (Астаева, Соляникова, 2018; Ахутина, Меликян, 2012; Беребин, Астаева, 2008), объективизация и воспроизводимость результатов, а также подтверждение или опровержение их различными авторами (Ахутина, Меликян, 2012; Вассерман, Щелкова, 2003; Логвино-

ва, 2010; Микадзе, 2008). К несомненным достоинствам качественного подхода следует отнести возможность выявления структуры и механизмов нарушения, что является значимым критерием при составлении программы коррекции высших психических функций (ВПФ), вариативность и гибкость в использовании тестов в зависимости от текущего состояния ВПФ, что особенно эффективно в диагностике индивидуального случая.

Одним из распространенных вариантов психометрического подхода является развивающаяся в последние годы практика использования скрининговых методик, существенным образом упрощающих работу исследователя, сокращающих время проведения обследования, позволяющих получать стандартизированные результаты, поддающиеся количественной оценке (Рассказова, Ковязина, Варако, 2016; Folstein M.F., Folstein S.E., McHugh P.R., 1975; Golden C.J., 1981; Lerner A.J., 2013; Nasreddine Z.S., Phillips N.A., Bédirian V., Charbonneau S., Whitehead V., Collin I., Cummings J.L., Chertkow H., 2005). Данный подход имеет свои ограничения, среди которых выделяются недостаточная глубина анализа, ригидность воспроизведения, слабые возможности оценки некоторых базовых функций (память, внимание, речь) (Астаева, 2008). Результаты обследования зачастую сводятся к простому перечислению симптомов нарушений при недостаточности отражения всей диагностической значимости качественной спецификации выполнения теста, что затрудняет разработку индивидуализированных стратегий вмешательства и коррекции (Ахутина, Меликян, 2012; Беребин, Астаева, 2008; Глоzman, 1999; Микадзе, 2008), а при использо-

вании специалистами непсихологического профиля может приводить к нарушению процедуры диагностики и поверхностному анализу результатов (Рассказова, Ковязина, Варако, 2016).

Вышеизложенное позволяет переформулировать актуальную проблему современной нейропсихологии в направлении создания методических разработок и диагностических инструментов, совмещающих в себе достоинства качественного и количественного подходов (Ахутина, Матвеева, Романова, 2012; Ахутина, Меликян, 2012; Беребин, Астаева, 2008; Foreman M.D., Fletcher K., Mion L.C., Simon L., 1996; Byrne B., 2016). Необходимо отметить, что различными авторами обозначались ранее возможные варианты такого синтеза, основанные на разработке балльной системы оценки изучаемых параметров для методик, изначально имеющих феноменологический характер интерпретации.

Вассерман Л.И. с соавторами предлагает использовать четырех-балльную систему оценки каждого предлагаемого задания с последующим построением профиля успешности выполнения отдельных проб методики, отражающих особенности и степень выраженности нарушений отдельных высших психических функций (ВПФ) и их взаимосвязи в виде нейропсихологических синдромов (Вассерман, Дорофеева, Меерсон, 1997).

В работах Ахутиной Т.В. представлен метод количественной обработки результатов обследования на основе усреднения данных функционально близких параметров выполнения проб, для чего были разработаны три индекса, в которые вошли наиболее однозначно интерпретируемые параметры выполнения различных проб (Ахутина, Каширская, 2000).

Еще одна система количественной оценки проб разработана Глозман Ж.М., подход которой основан на факторном качественном анализе. Система позволяет определить наличие симптомов и их количественную оценку, выявить нейропсихологический паттерн, а также предоставляет воз-

можность провести группировку качественных параметров на основании их общей отнесенности к работе определенных структур мозга с целью сравнения с нормативами или для оценки динамики состояния (Глозман, 2009).

В работах Микадзе Ю.В. использовались пробы из общего нейропсихологического обследования и оценивалась частотность проявления соответствующей симптоматики. Для оценки структуры выявленного дефицита проводился метасиндромный анализ, заключающийся в описании синдрома комплекса, характеризующего выявленные расстройства различных когнитивных функций с учетом частотности их проявления в обследованной группе больных, а также факторного состава этого синдрома комплекса (указывающего на характеристики функциональной дефицитарности различных зон мозга) (Микадзе, Титкова, Ширшов, Гуца, 2013: 5).

Однако использование методов количественной обработки информации встречает критику в плане обеспечения единственности приписывания числовых значений изучаемым феноменам в полном соответствии с эмпирически сложившимися отношениями в проявлениях каждого феномена и отношениями между феноменами в целом (Беребин, Астаева, 2008: 26). Также должна быть обеспечена равноинтервальность прироста «патологии» на шкале баллов. Так, в работе Беребина М.А. и Астаевой А.В. обсуждается, что результаты использующихся в описываемых балльных системах приемов усреднения интервальных данных затруднительно использовать в параметрической статистике, то есть представляется невозможным получение статистических норм нейропсихологических методик на основе традиционного Z-преобразования результатов исследования в одну из известных психометрических шкал. В качестве решения проблемы авторы предлагают рассмотрение данных нейропсихологического исследования не в рамках статистических норм, полученных путем преобразования нормально распределенных результатов испытуемых, а

в системе процентильных норм (Беребин, Астаева, 2008: 27).

Другой значимой проблемой в диагностике ВПФ является разработка статистических норм для сравнения результатов выборки, отражающих критерии пола, возраста и социально-культурных особенностей (Карвасарский, 2004; Golden, Espe-Pfeife, Wachesler-Felder, 2002).

Наиболее широко вопрос определения норм освещается в области детской нейропсихологии. Проблема разработки нормативных возрастных данных в детском возрасте связана с отсутствием четкого критерия, характеризующего континуум представлений между патологическими и нормальными симптомами (Микадзе, 2008), а также с вопросом определения нейропсихологических коррелятов индивидуальных различий (Астаева, 2008; Астаева, Соляникова, 2018; Цветкова, 2001).

Зачастую при интерпретации результатов авторы ссылаются на нормативные показатели, указанные в достаточно давних работах, в том числе на отмеченные позиции специалистов, которые вводили эти методики в научную деятельность. При этом известно, что культурно обусловленный процесс развития ВПФ может реагировать на общественные изменения, затрагивающие различные сферы социального функционирования, в связи, с чем учеными поднимается вопрос о необходимости верификации нормативных данных, определенных ранее (Султанова, Иванова, 2017; Golden, Espe-Pfeife, Wachesler-Felder, 2002).

Обозначенные методические сложности наиболее ярко прослеживаются на примере использования таких популярных диагностических методик, как «Таблицы Шульте» и «Запоминание 10 слов» А.Р. Лурия, широко используемых как в рамках диагностики индивидуального случая в клинике, так и в научных исследованиях.

Определение нормативных показателей при выполнении методики «Таблицы Шульте» осложняется тем, что в литературе разнятся данные о характеристиках стимульного материала и нормативного време-

ни. Так, предлагается использование таблиц формата 50х50 см с затрачиванием на выполнение поиска всех чисел таблицы порядка 30-50 секунд, чаще всего 40-42 секунды (Рубинштейн, 1999), такое же нормативное время – 40-50 секунд – приводится в работе Менделевича В.Д. (Менделевич, 2008). Другие авторы предлагают использовать таблицы размера 60х60, без указания нормативного времени (Блейхер, Крук, 1986), либо таблицы формата А-4 (Балашова, Ковязина, 2016) с нормой выполнения 30-40 секунд (Харисова, Чебакова, 2018).

Данные о подходах к дифференциации нормативных показателей в зависимости от возраста взрослых испытуемых имеют определенные противоречия и в литературе освещены не столь широко. При использовании методики «Запоминание 10 слов» Рубинштейн С.Я. указывает, что кривая запоминания взрослых здоровых людей и детей школьного возраста не имеет принципиальных отличий (Рубинштейн, 1999). Рядом авторов описаны сходные нормативные данные, выявленные в исследованиях на большом количестве здоровых испытуемых (Блейхер, Крук, 1986; Лурия, 1962; Рубинштейн, 1999), при этом отсутствует указание на достаточный объем отсроченного воспроизведения. В работах Глозман Ж.М. встречаются данные о различных нормативах выполнения методик «Запоминание 10 слов», включая показатели отсроченного воспроизведения, и «Таблицы Шульте» для взрослых людей в зависимости от возраста и уровня образования (Глозман, 2012).

Преодоление описанных затруднений видится в принципиально ином подходе к анализу результатов традиционно используемых методик диагностики индивидуально-случая. Современные методы математико-статистической обработки, в частности, многомерный кластерный анализ (Крамер, 2007; Наследов, 2007; Петри, 2015; Ramachandran K.M., Tsokos C.P., 2009; Lang T.A., Secic M., 2006), предоставляют исследователю возможность эргономичных методических решений, соединяющих достоинства индивидуального подхода с возможностью

интегрировать полученную информацию в общенаучный контекст.

Таким образом, **цель** настоящего исследования состояла в верификации предположения о возможности применения кластерного анализа, как метода объективизации оценки высших психических функций в процессе медико-психологической реабилитации.

Материал и методы (Methodology and methods). Всего в исследование было включено 93 пациента, находящихся на стационарном этапе медицинской реабилитации по поводу двигательных последствий острого нарушения мозгового кровообращения (ОНМК) – $n=57$, среди них было 32 (56,1%) женщины и 25 (43,9%) мужчин в возрасте $60,5 \pm 12,4$ лет; давность инсульта – до 6 месяцев; и двигательных нарушений на фоне хронически текущих дегенеративно-дистрофических заболеваний (ДДЗ) крупных суставов и позвоночника ($n=36$) – 24 (66,7%) женщин и 12 (33,3%) мужчин в возрасте $58,4 \pm 11,4$ лет, имеющих возможность самостоятельно перемещаться в пределах стационара и обслуживать себя. Все пациенты, согласно алгоритму, нуждались в проведении психокоррекционных мероприятий в связи с имеющимися признаками тревоги и депрессии в текущем эмоциональном состоянии (Кукшина, Котельникова, Турова, Рассулова, 2017). После включения пациентов в исследование была произведена рандомизация методом случайных чисел в две группы: основную ($n=56$) и контрольную ($n=37$). В обеих группах реализовывалась программа медицинской реабилитации в соответствии с нозологией двигательных нарушений, при этом психологическое сопровождение было организовано следующим образом: пациенты, вошедшие в контрольную группу, получали стандартный формат вмешательств в рамках пациент-центрированного подхода («Школа пациента», релаксационные техники, психологическое консультирование); в индивидуальный реабилитационный план пациентов основной группы помимо этого были включены также релаксационные процедуры с исполь-

зованием программно-аппаратного комплекса бинауральных акустических биений ПРАК¹ в количестве 8-10 процедур на каждого пациента (1 процедура ежедневно). Бинауральные ритмы (слуховой феномен, возникающий при одновременной подаче в правое и левое ухо звуковых тонов, различающихся на несколько герц, и заключающийся в возникновении биений, равных по частоте разнице между тонами), совпадающие с дельта- и тета-диапазонами электроэнцефалограммы, связываются с состояниями расслабления, медитации и творчества и применяются в качестве седативного средства, помогающего уснуть (Шумов, Арсеньев, Свешников, Дорохов, 2017). Выбор вариантов психокоррекции и вероятная положительная динамика когнитивного статуса испытуемых в данном случае обусловлены тем, что в основе формирования как тревожно-депрессивного симптомокомплекса, так и когнитивного снижения, лежат тождественные нейромедиаторные процессы, что и позволяет ожидать улучшения когнитивных функций на фоне стабилизации психоэмоционального состояния.

Внимание оценивалось с помощью методики «Таблицы Шульте», позволяющей измерить объем внимания, скорость протекания психических процессов, уровень работоспособности (Ахметзянова, 2013), характеристики памяти – по данным методики «Заучивание 10 слов» Лурия А.Р. (Балашова, Ковязина, 2016). Исследуемые параметры, подлежащие динамическому наблюдению, были измерены дважды: до и после экспериментального воздействия, то есть в начале пребывания пациентов в стационаре и непосредственно перед выпиской.

Математико-статистическая обработка и анализ данных производилась в про-

¹Уникальный номер реестровой записи 39758, Регистрационный номер медицинского изделия № ФСР 2012/14162, дата государственной регистрации медицинского изделия 06.12.2019, Комплекс аппаратно-программный для коррекции психосоматического состояния человека с помощью запрограммированных резонансно-акустических колебаний сигналов ЭКГ и/или ЭЭГ здорового человека Кап КПС-«ЭКРАН» по ТУ 9444-722-05834388-2002.

граммном пакете «Statistica 10.0» и включала в себя анализ данных описательной статистики, анализ достоверности сдвига для связанных выборок по Т-критерию Вилкоксона, анализ значимости различий в уровне выраженности количественного признака для несвязанных групп по U-критерию Манна-Уитни, анализ различий в пропорциональной представленности бинарного признака в исследовательских группах по критериям Фишера, кластерный анализ по методу К-средних. Выявленные связи и различия считались достоверными при достижении уровня статистической значимости $p \leq 0,05$.

Результаты и их обсуждение (Research Results and Discussion). Исследование эффективности психокоррекционного воздействия в отношении когнитивного статуса пациентов с нарушением двигательных функций в процессе медицинской реабилитации осуществлялось в два этапа.

На *первом этапе* работы производилась оценка состояния внимания и памяти обследованных пациентов ($n=93$) до начала реабилитационных мероприятий с учетом нозологических различий. Общая совокупность полученных данных с учетом нозологии двигательных нарушений была подвергнута процедуре кластерного анализа по методу К-средних. Предложенное кластерное решение состояло в выделении в каждой нозологии трех кластеров, соотносящихся с незначительными, умеренными и выраженными нарушениями внимания и памяти.

По результатам применения методики «Таблицы Шульте» в кластер с незначительными нарушениями внимания в группе больных с ОНМК вошло 33 (58,9%) человека, в группе больных с ДДЗ – 14 (37,8%) человек; с умеренными нарушениями – 11 (19,6%) и 16 (43,2%) человек, с выраженными нарушениями – 12 (21,5%) и 7 (19,0%) человек соответственно. Использование статистического критерия Фишера для анализа пропорциональной представленности степени выявленных нарушений внимания в нозологических группах позволило зафиксировать, что нарушения внимания выра-

женной степени фиксируются приблизительно в 20,0% случаев в обеих нозологиях ($p=0,49$), умеренные нарушения чаще встречаются в группе пациентов с ДДЗ ($p=0,01$), незначительные – в группе пациентов с ОНМК ($p=0,04$). Описанный результат свидетельствовал о необходимости проведения дифференцированного подхода к анализу с учетом нозологической принадлежности и степени выявленных нарушений ВПФ.

На рис. 1 представлена графическая иллюстрация, отражающая динамику выполнения проб по «Таблицам Шульте» в нозологических группах: по вертикальной оси – время работы с таблицей в секундах, по горизонтальной – номера таблиц.

Как видно на рис. 1, нозологическая картина нарушений внимания у обследованных пациентов различна, причем особенно это касается тех случаев, когда нарушения носят умеренный или выраженный характер. Пациенты с перенесенным ОНМК демонстрируют гораздо меньший объем внимания и продуктивность работоспособности, низкую скорость выполнения проб. Относительно ровный, приближенный к прямой линии, характер кривой для всех трех групп пациентов с ОНМК свидетельствовал о присутствующей ригидности психических процессов, в противоположность пациентам с ДДЗ, где во всех группах с различной степенью нарушения внимания присутствовали выраженные колебания работоспособности, отражаемые ломаным характером линии. Вработываемость и увеличение скорости выполнения проб из всех обследованных пациентов отмечалось только в группе с незначительными нарушениями внимания в ДДЗ-нозологии, при этом в группах с умеренными и выраженными нарушениями внимания в этой же нозологии отмечалась повышенная истощаемость психических процессов, что, вероятнее всего, могло быть связано с вторичным (в противоположность первичному у пациентов с ОНМК) нарушением кровоснабжения головного мозга. В целом значения, близкие к условно-нормативным, отмечались в груп-

пах с незначительными нарушениями в обе-

их нозологиях (Рубинштейн, 1999).

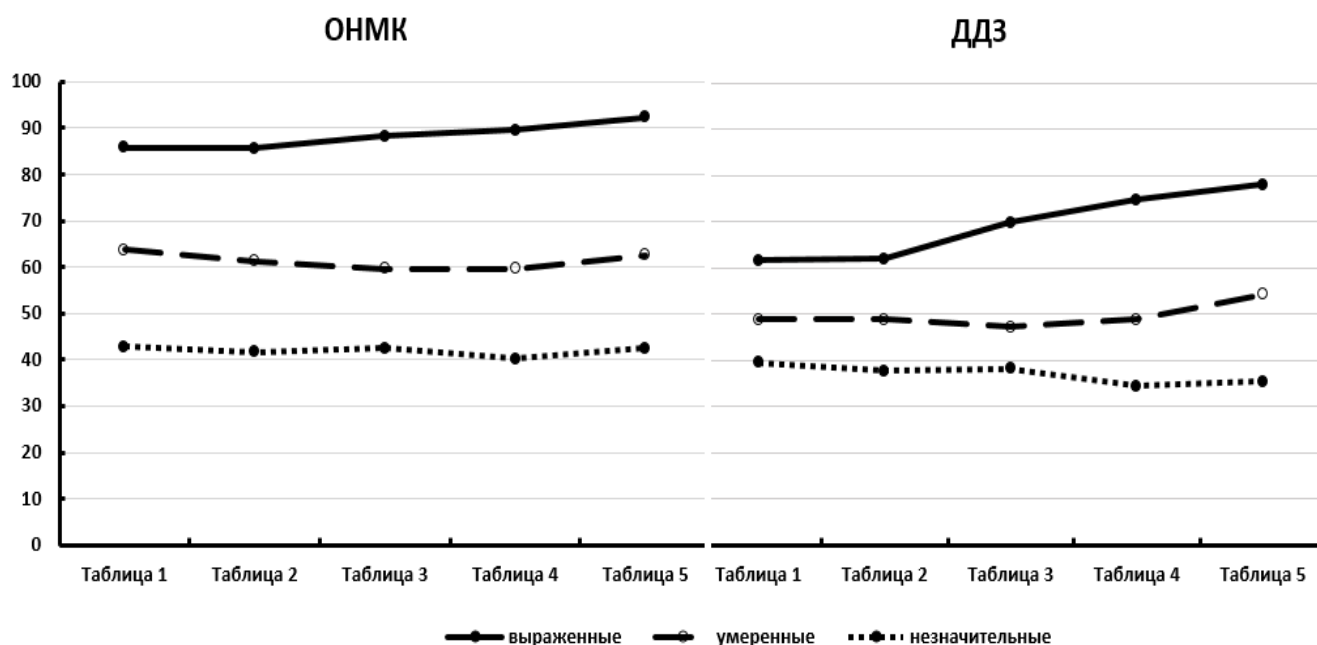


Рис.1 Время выполнения проб по «Таблицам Шульте» в группах
 Fig.1 Sample execution time for "Schulte Tables" in groups

Таким образом, внимание в обследованных группах различается в зависимости от нозологии двигательных нарушений: невысокий объем внимания, низкая продуктивность работоспособности и ригидность протекания психических процессов характерны для пациентов с ОНМК, истощаемость и лабильность – для пациентов с ДДЗ, при этом нарушения внимания выраженной степени фиксируются приблизительно в 20,0% случаев в обеих нозологиях, умеренные нарушения чаще встречаются в группе пациентов с ДДЗ, незначительные – в группе пациентов с ОНМК.

Предложенное кластерное решение для оценки памяти на основании данных методики «Заучивание 10 слов» также содержало по три кластера в каждой нозологии в зависимости от степени выявленных нарушений памяти: слабые / средние / сильные. В кластер со слабыми нарушениями в группе больных с ОНМК вошло 16 (28,6%)

человек, в группе больных с ДДЗ – 9 (24,4%) человек; со средними нарушениями – 29 (51,8%) и 14 (37,8%) человек, с сильными нарушениями – 11 (19,6%) и 14 (37,8%) человек, соответственно. Использование статистического критерия Фишера для анализа пропорциональной представленности степени выявленных нарушений памяти в нозологических группах позволило зафиксировать достоверные различия только по частоте представленности сильных нарушений памяти, чаще встречающихся у пациентов с ДДЗ крупных суставов и позвоночника.

Графическая иллюстрация, отражающая динамику выполнения проб по методике «Запоминание 10 слов» в нозологических группах, представлена на рис. 2, где по вертикальной оси отображено количество воспроизведенных слов, по горизонтальной – номера попыток.

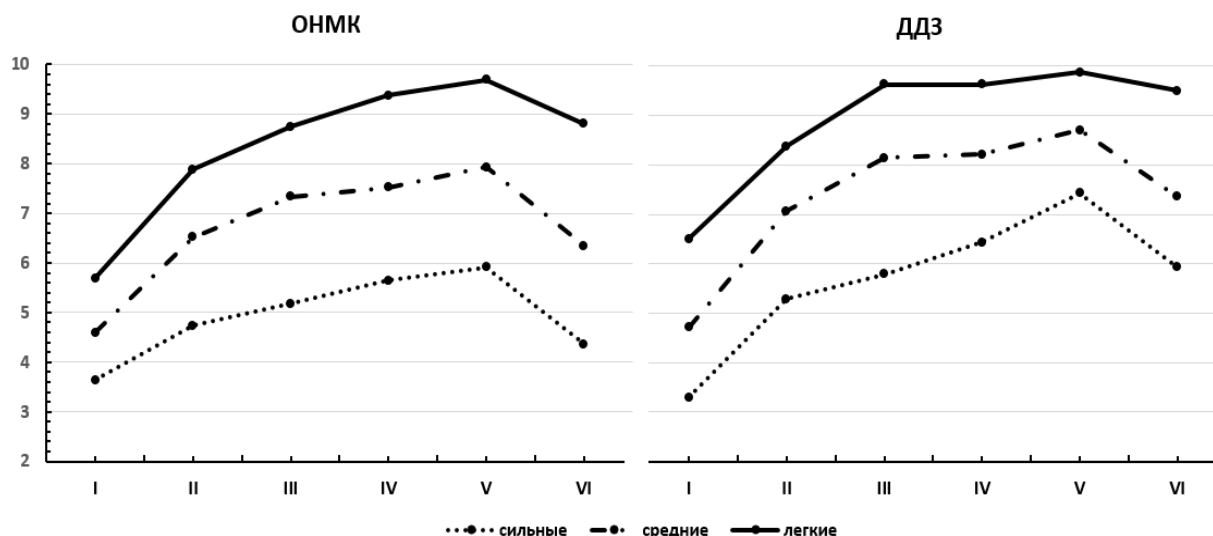


Рис.2 Динамика выполнения проб по методике «Заучивание 10 слов» в группах
Fig. 2 Dynamics of performing test using the “Memorizing 10 words” method in groups

Сопоставление графиков, представленных на рис. 2, позволило сделать вывод об относительно большей степени сохранности слухоречевой памяти у пациентов с ДДЗ по сравнению с обследованной группой пациентов с ОНМК. Объем кратковременной памяти, который выявлялся по данным первой попытки воспроизведения, у больных, перенесших инсульт, в двух подгруппах из трех (со средними и с сильными нарушениями) был меньше нормативных значений (7 ± 2), в группе с ДДЗ – в двух кластерах из трех (со средними и со слабыми нарушениями) соответствовал нормативным значениям.

Показательна также графически фиксируемая разница, отражающая влияние гетерогенной интерференции на отсроченное запоминание в нозологических группах: слухо-речевые следы памяти у пациентов из группы ДДЗ значительно более устойчивы, нежели у пациентов с ОНМК, то есть введение интерференции у них не оказывает существенного влияния на объем слухоречевой памяти – в отсроченном периоде эти пациенты чаще всего воспроизводят нормативное количество слов-стимулов (более 5).

Таким образом, предварительное обследование состояния когнитивных функ-

ций выявило нозологические различия, а именно: для пациентов с ОНМК характерен невысокий объем внимания и кратковременной памяти, низкая продуктивность работоспособности, ригидность протекания психических процессов.

Второй этап работы был посвящен анализу данных, отражающих динамику когнитивных функций пациентов в результате психологического сопровождения.

Анализ достоверности изменений в уровне выраженности характеристик внимания, по данным методики «Таблицы Шульце», проводился с учетом выделенных на первом этапе исследования кластеров пациентов обеих нозологий двигательных нарушений, в соответствии с выявленными незначительными / умеренными / выраженными нарушениями внимания. Анализ пропорциональной представленности пациентов, вошедших в соответствующие кластеры после рандомизации в основную (ПРАК) и контрольную группу, по критерию Фишера достоверных различий не выявил ($p > 0,05$). В основную группу вошли 12 пациентов с выраженными нарушениями внимания (21,4%), 19 (33,9%) – с умеренными, 25 (44,7%) – с легкими; соответствующие показатели в контрольной группе составили 6 (16,2%), 8 (21,6%) и 23 (62,2%). Нозологи-

ческие различия в характеристиках внимания, выявленные на первом этапе исследования, при дальнейшем анализе также учитывались.

Достаточный для подтверждения достоверности произошедших изменений в процессе медицинской реабилитации уровень статистической значимости Т-критерия Вилкоксона ($p \leq 0,05$), по итогам выполнения методики «Таблицы Шульте» до и после психокоррекции в основной и контрольной группах, был зафиксирован только дважды в основной группе: снизилось время выполнения таблицы 2, то есть несколько повысилась вработываемость ($p = 0,01$) у пациентов с выраженными нарушениями внимания, перенесших ОНМК, при этом у пациентов с незначительными нарушениями внимания повысилась утомляемость ($p = 0,003$), что отразилось в увеличении времени выполнения таблицы 4. Несмотря на то, что в контрольной группе достоверное изменение показателей не было зафиксировано ни в одном случае, разнородность описанного результата не позволяет сделать однозначный вывод о целесообразности применения программно-аппаратного комплекса ПРАК для психологической коррекции внимания у обследованной когорты пациентов.

Вопрос о динамике показателей, характеризующих память обследованных пациентов, рассматривался с учетом выявленных на первом этапе исследования нозологических различий. Использовался Т-критерий Вилкоксона. Статистически достоверные изменения ($p \leq 0,05$) в выполнении проб методики «Заучивание 10 слов», отражающих динамику психических процессов слухо-речевой памяти у обследованных пациентов, были зафиксированы в незначительном количестве случаев, при этом в подавляющем большинстве речь шла даже о некотором ухудшении. Так, достоверное снижение объема следовой памяти произошло во всех группах пациентов (со слабыми / средними / сильными нарушениями памяти), перенесших ОНМК, в программы психокоррекционной реабилитации которых был включен ПРАК, а также в контрольной

группе у пациентов с выявленными ранее слабыми нарушениями памяти на фоне ОНМК. Статистически значимое улучшение было зафиксировано только в одном случае, для пациентов с сильными нарушениями памяти из нозологической группы «ДДЗ крупных суставов и позвоночника»: в результате проведения психокоррекционных мероприятий с использованием ПРАК у них было зафиксировано возрастание объема воспроизведения в начале обучения, в процессе первой попытки.

Таким образом, анализ значимости различий в характеристиках когнитивного статуса пациентов с нарушением двигательных функций в результате ОНМК или на фоне ДДЗ крупных суставов и позвоночника в процессе психологического сопровождения в процессе медицинской реабилитации, позволяет сделать вывод об индифферентном ответе психических процессов внимания и слухо-речевой памяти в ответ на введение в план психокоррекционных мероприятий занятий с программно-аппаратным комплексом ПРАК; частичное уменьшение объема следовой памяти также может свидетельствовать о нецелесообразности применения ПРАК для коррекции когнитивного статуса у данной когорты пациентов. Возможно, учитывая доказанную эффективность использования программ резонансно-акустических колебаний в отношении широкого спектра заболеваний (Машков, Рыбкин, Цупко, 2017), в дальнейшем перспективы исследования могут ассоциироваться с изучением активирующего воздействия бионауральных биений на состояние ВПФ в процессе медицинской реабилитации.

Заключение (Conclusions). Используемая в качестве методического решения в настоящей работе процедуры кластерного анализа по методу К-средних представляет собой современный эргономичный вариант компактной подачи данных, позволяющий при анализе результатов применения стандартных (рутинных) нейропсихологических методик дискриминировать обследованную выборку в количественных градациях «низкого-среднего-высокого» уровня выражен-

ности изучаемых характеристик с учетом многофакторной структуры эмпирических данных, что, в свою очередь, дает возможность решить вопрос об объективизации специфических локальных данных для обследованного контингента, без привязки к наличию/отсутствию единых нормативов, проследить динамику изменений в результате коррекционного воздействия, а также интегрировать полученные результаты в общенаучный контекст.

Список литературы

- Астаева А.В. Психометрический подход к оценке результатов нейропсихологического обследования в детском возрасте // Сибирский психологический журнал. 2008. № 30. С. 107-109.
- Астаева А.В., Соляникова Н.С. Классификации современных зарубежных методик детской нейропсихологии в контексте психометрического подхода в психодиагностике детей // Вестник ЮУрГУ. Серия «Психология». 2018. № 1. С. 33-50.
- Актуальные проблемы нейропсихологии детского возраста: Учебное пособие / Цветкова Л.С., Семенович А.В., Котягина С.Н., Гришина Е.Г., Гогберашвили Т.Ю. Под ред. Цветковой Л.С. 2-е изд., испр. М.: Издательство Московского психолого-социального института, 2006. 293 с.
- Ахметзянова А.И. Практикум по клинической психологии: Учебно-методическое пособие. М.: Издательство «Школьная пресса», 2013. 78 с.
- Ахутина Т.В., Каширская Е.В. Нейропсихологический анализ индивидуальных особенностей переработки лексической информации // Вопросы психологии. 2000. №3. С. 93-101.
- Ахутина Т.В., Матвеева Е.Ю., Романова А.А. Применение луриевского принципа синдромного анализа в обработке данных нейропсихологического обследования детей с отклонениями в развитии // Вестник московского университета. Серия 14. Психология. 2012. №2. С. 84-95.
- Ахутина Т.В., Меликян З.А. Нейропсихологическое тестирование: обзор современных тенденций. К 110-летию со дня рождения А.Р. Лурия // Клиническая и специальная психология. 2012. Том 1. № 2. URL: <https://psyjournals.ru/psyclin/2012/n2/52599.shtml> (дата обращения: 01.07.2020).
- Балашова Е.Ю., Ковязина М.С. Нейропсихологическая диагностика. Классические стимульные материалы. М.: Генезис, 2016. 6-е издание. 70 с.
- Беребин М.А., Астаева А.В. К вопросу о качественном и психометрическом подходах в современной нейропсихологической диагностике // Вестник ЮУрГУ. Серия «Психология». 2008. №32. С.19-28.
- Блейхер В.М., Крук И.В. Патопсихологическая диагностика. Киев: Здоров'я, 1986. 280 с.
- Вассерман Л.И., Дорофеева С.А., Меерсон Я.А. Методы нейропсихологической диагностики // СПб.: Стройлеспечать. 1997. 304 с.
- Вассерман Л.И., Щелкова О.Ю. Медицинская психодиагностика: Теория, практика и обучение. СПб.: Филологический факультет СПбГУ; М.: Издательский центр «Академия», 2003. 756 с.
- Глозман Ж.М. Количественная оценка данных нейропсихологического исследования. М.: Центр лечебной педагогики, 1999. 160 с.
- Глозман Ж.М. Нейропсихологическое обследование: качественная и количественная оценка данных. М.: Смысл, 2012. 264 с.
- Глозман Ж.М. Нейропсихология детского возраста: Учебное пособие для студ. высш. учеб. заведений. М.: Издательский центр «Академия», 2009. 272 с.
- Гришина Д.А. Нейропсихологическая диагностика и лечение пациентов с деменцией // Медицинский совет. 2018. №18. С. 16-22. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/neyropsihologicheskaya-diagnostika-i-lechenie-patsientov-s-dementsiey> (дата обращения: 01.07.2020).
- Карвасарский Б.Д. Клиническая психология: Учебник. СПб: Питер, 2004. 960 с.
- Крамер Д. Математическая обработка данных в социальных науках: современные методы: Учебное пособие для студ. высших учеб. заведений / Дункан Крамер; пер. с англ. И.В. Тимофеева, Я.И. Киселевой; науч. ред. О.В. Митина. М.: Издательский центр «Академия», 2007. 288 с.
- Логвинова И.В. Методы нейропсихологического обследования детей в отечественной психологии (аналитический обзор) // Новосибирск: Психология и педагогика: методика и проблемы практического применения. 2010. №16-1. С. 211-220.
- Лурия А.Р. Высшие корковые функции и их нарушения при локальных поражениях головного мозга. М.: Изд-во МГУ, 1962. 431 с.

Машков О.А., Рыбкин Е.А., Цупко И.В. Восстановление психосоматического состояния человека методом воздействия программами резонансно-акустических колебаний (ПРАК). Пособие для врачей и пользователей. М., 2017. 30 с.

Менделевич В.Д. Клиническая и медицинская психология: Учебное пособие. / В.Д. Менделевич. 6-е изд. М.: МЕДпресс-информ, 2008. 432 с.

Методика организации психокоррекционных мероприятий в процессе медицинской реабилитации и восстановительного лечения (Методические рекомендации). / Кукшина А.А., Котельникова А.В., Турова Е.А., Рассулова М.А. М., 2017. 8 с.

Микадзе Ю.В. Нейропсихология детского возраста: Учебное пособие. СПб.: Питер, 2008. 288 с.

Микадзе Ю.В., Титкова И.И., Ширшов А.В., Гуца А.О. Когнитивные функции у пациентов с болезнью Паркинсона: динамика изменений после глубокой электростимуляции структур паллидарного комплекса // Анналы клинической и экспериментальной неврологии. 2013. № 3. С. 4-8.

Наследов А.Д. Математические методы психологического исследования. Анализ и интерпретация данных: учебное пособие для студентов высших учебных заведений, обучающихся по направлению и по специальности психологии. 3-е изд., стер. Санкт-Петербург: Речь, 2007. 389 с.

Петри А., Сэбин А. Наглядная медицинская статистика: Учебное пособие для вузов / пер. с англ. под ред. В.П. Леонова. 3-е изд., перераб. и доп. Москва: ГЭОТАР-Медиа, 2015. 214 с.

Рассказова Е.И., Ковязина М.С., Варако Н.А. Применение скрининговых шкал в нейропсихологической реабилитации: возможности, требования и ограничения // Вестник ЮУрГУ. Серия «Психология». 2016. № 3. С. 5-15.

Рубиштейн С.Я. Экспериментальные методики патопсихологии. М.: ЗАО Изд-во ЭКСМО-Пресс, 1999. 448 с.

Султанова А.С., Иванова И.А. К проблеме нормативных показателей в патопсихологической диагностике // Клиническая и специальная психология. 2017. Том 6. № 2. С.83-96.

Харисова Р.Р., Чебакова Ю.В. Практикум по патопсихологической диагностике: Учебное пособие / Под ред. Ю.В. Чебаковой. М.: Языки Народов Мира: ТЕЗАУРУС, 2018. 330 с.

Шумов Д.Е., Арсеньев Г.Н., Свешников Д.С., Дорохов В.Б. Сравнительный анализ влияния бинауральных биений и сходных видов звуковой стимуляции на процесс засыпания: короткое сообщение // Вестник Московского университета. Серия 16. Биология. 2017. №1 (72). С. 39-43.

Assessing Cognitive Function / Foreman M.D., Fletcher K., Mion L.C., Simon L. // Geriatric Nursing. 1996. №17. P. 228-233.

Butler M., Retzlaff P., Vanderploeg R. Neuropsychological test usage. Professional Psychology: Research and Practice, 1991. Vol. 22, №. 6. P. 510-512.

Byrne B. Adaptation of assessment scales in cross-national research: issues, guidelines and caveats // International Perspectives in Psychology: Research, Practice, Consultation. 2016. № 5(1). P. 51-65.

Folstein M.F., Folstein S.E., McHugh P.R. Mini-mental state. A practical method for grading the cognitive state of patients for the clinician // Journal of Psychiatric Research. 1975. № 12(3). P. 189-198.

Golden C.J. Manual for the Luria-Nebraska neuropsychological battery. Children Revision. Los Angeles: Western Psychological Services, 1981. 205 p.

Golden C., Espe-Pfeiffer P., Wachesler-Felder J. Neuropsychological Interpretation of Objective Psychological Tests // Florida: Kluwer Academic Publishers, 2002. 241 p.

Lang T.A., Secic M. How to Report Statistics in Medicine: Annotated Guidelines for Authors, Editors, and Reviewers, 2nd edition. Philadelphia: American College of Physicians, 2006. 490 p.

Lerner A.J. Cognitive screening instruments. A practical approach. London: Springer, 2013. 247 p.

Nasreddine Z.S., Phillips N.A., Bédirian V., Charbonneau S., Whitehead V., Collin I., Cummings J.L., Chertkow H. The Montreal Cognitive Assessment, MoCA: a brief screening tool for mild cognitive impairment // J Am Geriatr Soc. 2005. № 53(4). P. 695-699.

Neuropsychological Assessment / Lezak M.D., Howieson D.B., Bigler E.D., Tranel D. 5th ed. New York: Oxford University Press, 2012. 1200 p.

Ramachandran K.M. and Tsokos C.P. Mathematical statistics with applications / Kandethody M. Ramachandran, Chris P. Tsokos. Florida: Academic Press, 2009. 849 p.

References

- Astaeva, A.V. (2008), "A psychometric approach to assessment issues in child neuropsychology", *Siberian Journal of Psychology*, 30, 107-109. (In Russian).
- Astaeva, A.V. and Solyannikova, N.S. (2018), "Classification of modern foreign methods of pediatric neuropsychology in the context of the psychometric approach in the psychodiagnosis of children", *Bulletin of the South Ural State University, Series "Psychology"*, 1, 33-50. (In Russian).
- Tsvetkova, L.S., Semenov, A.V., Kotyagina, S.N., Grishina, E.G. and Gogberashvili T.Yu. (2006), *Aktual'nye problemy neiropsikhologii detskogo vozrasta: Uchebnoe posobie* [Current problems of child neuropsychology: A Study Guide], in Tsvetkova, L.S. (ed.), 2 nd ed., Izdatel'stvo Moskovskogo psikhologo-sotsial'nogo instituta, Moscow, Russia.
- Akhmetzyanova, A.I. (2013), *Praktikum po klinicheskoi psikhologii: Uchebno-metodicheskoe posobie* [A manual in clinical psychology: Educational and methodological guide], Izdatel'stvo «Shkol'naya pressa», Moscow, Russia.
- Akhutina, T.V. and Kashirskaya, E.V. (2000), "Neuropsychological analysis of individual characteristics of processing lexical information", *Questions of Psychology*, 3, 93-101. (In Russian).
- Akhutina, T.V., Matveeva, E.Yu. and Romanova, A.A. (2012), "Application of the Luria's principle of the syndrome analysis in processing of neuropsychological assessment data of children with developmental disorders", *University Psychology Bulletin, Series 14, Psychology*, 2, 84-95. (In Russian).
- Akhutina, T.V. and Melikyan, Z.A. (2012), "Neuropsychological Assessment: an overview of modern tendencies (dedicated to 110-th anniversary of A.R. Luria)", *Clinical Psychology and Special Education*, 1 (2), available at: <https://psyjournals.ru/psyclin/2012/n2/52599.shtml> (Accessed 15 April 2019). (In Russian).
- Balashova, E.Yu. and Kovyazina, M.S. (2016), *Neiropsikhologicheskaya diagnostika. Klassicheskie stimul'nye materialy* [Neuropsychological diagnosis. Classical stimulus materials], Genezis, Moscow, Russia.
- Berebin, M.A. and Astaeva, A.V. (2008), "On the qualitative and psychometric approaches in contemporary neuropsychological assessment", *Bulletin of the South Ural State University, Series "Psychology"*, 32, 19-28. (In Russian).
- Bleikher, V.M. and Kruk, I.V. (1986), *Patopsikhologicheskaya diagnostika* [Pathopsychological diagnostics], Zdorov'ya, Kyiv, Ukraine.
- Vasserman, L.I., Dorofeeva, S.A. and Meerson, Ya.A. (1997), *Metody neiropsikhologicheskoi diagnostiki* [Methods of neuropsychological diagnostics], Stroilespechat', Saint Petersburg, Russia.
- Vasserman, L.I. and Shchelkova, O.Yu. (2003), *Meditinskaya psikhodiagnostika: Teoriya, praktika i obuchenie* [Medical psychodiagnosics: Theory, practice and education], Izdatel'skii tsentr Akademiya, Moscow, Russia.
- Glozman, Zh.M. (1999), *Kolichestvennaya otsenka dannykh neiropsikhologicheskogo issledovaniya* [Quantitative assessment of neuropsychological research data], Tsentr lechenoi pedagogiki, Moscow, Russia.
- Glozman, Zh.M. (2012), *Neiropsikhologicheskoe obsledovanie: kachestvennaya i kolichestvennaya otsenka dannykh* [Neuropsychological research: qualitative and quantitative data assessment], Smysl, Moscow, Russia.
- Glozman, Zh.M. (2009), *Neiropsikhologiya detskogo vozrasta: Uchebnoe posobie dlya stud. vyssh. ucheb. zavedenii* [Childhood neuropsychology: A Study Guide for students of higher educational institutions], Izdatel'skii tsentr Akademiya, Moscow, Russia.
- Grishina, D.A. (2018), "Neuropsychological testing in the diagnosis and management of patients with dementia", *Medical Council*, 18, 16-22, available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/neiropsikhologicheskaya-diagnostika-i-lechenie-patsientov-s-dementsiei> (Accessed 01 July 2020).
- Karvasarskii, B.D. (2004), *Klinicheskaya psikhologiya: Uchebnik* [Clinical psychology: Textbook], Piter, Saint Petersburg, Russia.
- Kramer, D. (2007), *Matematicheskaya obrabotka dannykh v sotsial'nykh naukakh: sovremennye metody: Ucheb. posobie dlya stud. vysshikh ucheb. zavedenii* [Mathematical data processing in social Sciences: modern methods: A Study Guide for students of higher educational institutions], Translated by Timofeeva, I.V., Kiseleva, Ya.I., in Mitina, O.V. (ed.), Izdatel'skii tsentr Akademiya, Moscow, Russia.
- Logvinova, I.V. (2010), "Methods of neuropsychological research of children in Russian psychology (analytical review)", *Psikhologiya i pedagogika: metodika i problemy prakticheskogo primeneniya*, 16-1, 211-220. (In Russian).
- Luriya, A.R. (1962), *Vysshie korykovye funktsii i ikh narusheniya pri lokal'nykh porazheniyakh* [Higher cerebral functions and their disorders in local lesions], Moscow, USSR.

yakh golovnogo mozga [Human Higher Cortical Functions and Their Impairments in Case of Local Brain Lesions], Izd-vo MGU, Moscow, Russia.

Mashkov, O.A., Rybkin, E.A. and Tsupko, I.V. (2017), *Vosstanovlenie psikhosomaticheskogo sostoyaniya cheloveka metodom vozdeistviya programmami rezonansno-akusticheskikh kolebaniy (PRAK). Posobie dlya vrachei i pol'zovatelei* [Restoration of the psychosomatic state of a person by the method of creating programs of resonant acoustic vibrations (practice). Manual for doctors and users], Moscow, Russia.

Mendelevich, V.D. (2008), *Klinicheskaya i meditsinskaya psikhologiya: Uchebnoe posobie* [Clinical and medical psychology: A Study Guide], 6 th ed., MEDpress-inform, Moscow, Russia.

Mikadze Yu.V., Titkova I.I., Shirshov A.V. and Gushcha A.O. (2013), "Changes in cognitive functions after deep-brain stimulation of the globus pallidus in patients with Parkinson disease". *Annals of Clinical and Experimental Neurology*, 3, 4-8. (In Russian).

Kukshina, A.A., Kotelnikova, A.V., Turova, E.A. and Rassulova, M.A. (2017), *Metodika organizatsii psikhokorreksionnykh meropriyatii v protsesse meditsinskoi rehabilitatsii i vosstanovitel'nogo lecheniya (Metodicheskie rekomendatsii)* [The methods of organization of psychocorrective activities in the process of medical rehabilitation and restorative treatment (Guidelines)], Moscow, Russia.

Mikadze, Yu.V. (2008), *Neiropsikhologiya detskogo vozrasta: Uchebnoe posobie* [Child neuropsychology: A Study Guide], Piter, Saint Petersburg, Russia.

Nasledov, A.D. (2015), *Matematicheskie metody psikhologicheskogo issledovaniya. Analiz i interpretatsiya dannykh: uchebnoe posobie dlya studentov vysshikh uchebnykh zavedenii, obuchayushchikhsya po napravleniyu i po spetsial'nosti psikhologii* [Mathematical methods of psychological research. Data analysis and interpretation: a study guide for students of higher educational institutions studying in the field and specialty of psychology], 3 d ed., Rech', Saint Petersburg, Russia.

Petri, A. and Sebin, K. (2015), *Naglyadnaya meditsinskaya statistika: Uchebnoe posobie dlya vuzov* [Visual medical statistics: A study guide for universities], in Leonov, V. P. (ed.), 3 d ed., GEOTAR-Media, Moscow, Russia.

Rasskazova, E.I., Kovyazina, M.S. and Varako, N.A. (2016), "Screening scales in neuropsychological

rehabilitation: opportunities, requirements and limitations", *Bulletin of the South Ural State University. Series "Psychology"*, 3, 5–15. (In Russian).

Rubishtein, S.Ya. (1999), *Eksperimental'nye metodiki patopsikhologii* [Experimental methods of pathopsychology], ZAO Izd-vo EKSMO-Press, Moscow, Russia.

Shumov, D.E., Arsen'ev, G.N., Sveshnikov, D.S. and Dorokhov, V.B. (2017), "Comparative analysis of the effect of the stimulation with binaural beat and similar kinds of sound on falling asleep process: a brief note", *Moscow University Psychology Bulletin. Series 16, Biology*, 72 (1), 39-43. (In Russian).

Sultanova, A.S. and Ivanova, I.A. (2017), "To the Problem of Normative Data in Pathopsychological Diagnostics", *Clinical Psychology and Special Education*, 6 (2), 83-96. (In Russian).

Kharisova, R.R. and Chebakova, Yu.V. (2018), *Praktikum po patopsikhologicheskoi diagnostike: Uchebnoe posobie* [A practical course on pathopsychological diagnostics: A study guide], in Chebakova Yu. V. (ed.), *Yazyki Narodov Mira: TEZAUROS*, Moscow, Russia.

Foreman, M.D., Fletcher, K., Mion, L.C. and Simon, L. (1996), "Assessing Cognitive Function" *Geriatric Nursing*, № 17, 228-233. (In Russian).

Butler, M., Retzlaff, P. and Vanderploeg R. (1991), "Neuropsychological test usage" *Professional Psychology: Research and Practice*, 22 (6), 510-512.

Byrne, B. (2016), "Adaptation of assessment scales in cross-national research: issues, guidelines and caveats" *International Perspectives in Psychology: Research, Practice, Consultation*, № 5 (1), 51-65.

Folstein, M.F., Folstein, S.E. and McHugh, P.R. (1975), "Mini-mental state. A practical method for grading the cognitive state of patients for the clinician" *Journal of Psychiatric Research*, № 12 (3), 189-198.

Golden, C.J. (1981), *Manual for the Luria-Nebraska neuropsychological battery*. Children Revision, Western Psychological Services, Los Angeles, USA.

Golden, C., Espe-Pfeiffer, P. and Wachesler-Felder J. (2002), *Neuropsychological Interpretation of Objective Psychological Tests*, Florida, USA.

Lang, T.A. and Secic M. (2006), *How to Report Statistics in Medicine: Annotated Guidelines*

for Authors, Editors, and Reviewers, 2 nd ed, American College of Physicians, Philadelphia, USA.

Lerner, A.J. (2013), *Cognitive screening instruments. A practical approach*, Springer, London, UK.

Lezak, M.D., Howieson, D.B., Bigler, E.D. and Tranel D. (2012) *Neuropsychological Assessment*, 5th ed, Oxford University Press, New York, USA.

Ramachandran, K.M. and Tsokos, C.P. (2009), *Mathematical statistics with applications*, Academic Press, Florida, USA.

Nasreddine, Z.S., Phillips, N.A., Bédirian, V., Charbonneau, S., Whitehead, V., Collin, I., Cummings, J. L. and Chertkow, H. (2005), "The Montreal Cognitive Assessment, MoCA: a brief screening tool for mild cognitive impairment", *J Am Geriatr Soc*, 53(4), 695-699.

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

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

Данные авторов:

Тихонова Анастасия Сергеевна, медицинский психолог, Московский научно-практический центр медицинской реабилитации, восстановительной и спортивной медицины Департамента здравоохранения города Москвы. ORCID: 0000-0001-7693-9397.

Котельникова Анастасия Владимировна, кандидат психологических наук, доцент,

старший научный сотрудник отдела медицинской реабилитации, Московский научно-практический центр медицинской реабилитации, восстановительной и спортивной медицины Департамента здравоохранения города Москвы. ORCID: 0000-0003-1584-4815.

Кукшина Анастасия Алексеевна, доктор медицинских наук, ведущий научный сотрудник отдела медицинской реабилитации, Московский научно-практический центр медицинской реабилитации, восстановительной и спортивной медицины Департамента здравоохранения города Москвы. ORCID: 0000-0002-2290-3687.

About the authors:

Anastasiya S. Tikhonova, Medical Psychologist, Moscow Centre for Research and Practice in Medical Rehabilitation, Restorative and Sports Medicine, Moscow Healthcare Department. ORCID: 0000-0001-7693-9397.

Anastasiya V. Kotel'nikova, Candidate of Psychological Science, Associate Professor, Senior Research Assistant in Medical Rehabilitation, Moscow Centre for Research and Practice in Medical Rehabilitation, Restorative and Sports Medicine, Moscow Healthcare Department. ORCID: 0000-0003-1584-4815.

Anastasiya A. Kukshina, Doctor of Medicine, Leading Research Assistant, Moscow Centre for Research and Practice in Medical Rehabilitation, Restorative and Sports Medicine of Moscow Healthcare Department. ORCID: 0000-0002-2290-3687.

УДК 37.037.1

DOI: 10.18413/2313-8971-2020-6-3-0-8

M.B. Komlenic,
N.M. Milicevic*,
M.B. Milenovic

Application of behavioral theory in music

State University of Nis
Cirila i Metodija 2, Nis, 18000, Serbia
nesa2206@gmail.com*

*Received on September 29, 2020; accepted on December 10, 2020;
published on December 31, 2020*

Abstract. This paper presents an explanation of some laws of perception with regard to S–R principles of learning psychology. The possibility of connecting two great schools in the science of psychology – behaviorism and gestalt psychology – which are often presented as opposites, is demonstrated and, by this is also described an analogous model of Gestalt theory within behavioral principles, providing insight into the partial equivalence of the two theories, where the essence of the analogy is the claim of the existence of identical or very similar explanations in the two theories, only with different formulated constructs. The authors prove that these are different terms, and the same or similar concepts: what are sensations and perceptions in gestalt psychology, are molecular and molar stimuli in behaviorist psychology. A set or assembly of smaller, elementary (molecular) stimuli gives a molar stimulus that causes the evocation of the main perceptual reaction, which is analogous to the law of formation of stimuli in observations in Gestalt psychology. Authors demonstrate the explanatory potential of behavioral theories in the field of music, i.e. the phenomenon of melody transposition, the famous argument of gestaltists. An important construct in the work is external inhibition, as well as intervals - interruptions, spaces - between stimuli, because they also represent stimuli that participate in the construction of the whole, ie. there is no empty space – and empty space is a kind of stimulus.

Keywords: stimulus; external inhibition; melody transposition; gestalt.

Information for citation: Komlenic M.B., Milicevic N.M., Milenovic M.B. (2020), “Application of behavioral theory in music”, Research Result. Pedagogy and Psychology of Education, 6 (4), 96-105. DOI: 10.18413/2313-8971-2020-6-4-0-8.

Комленич М.Б.,
Миличевич Н.М.*,
Миленович М.Б.

Применение теорий обучения в музыке

Философский факультет Университета в Нише
ул. Кирилла и Мефодия, 2, Ниш, 18000, Республика Сербия
nesa2206@gmail.com*

*Статья поступила 29 сентября 2020; принята 10 декабря 2020;
опубликована 31 декабря 2020*

Аннотация. В работе предлагается объяснение некоторых закономерностей восприятия психологии обучения принципами S-R. Авторами указаны возможности соединения двух великих школ в психологической науке – бихевиоризма и гештальтпсихологии, – которые часто воспринимаются противоположными. Описана аналогическая модель гештальт теории в рамках бихевиористических принципов, что позволяет обнаружить частичную эквивалентность двух теоретических подходов. Аналогия проявляется в утверждении о существовании тождественных или очень подобных объяснений в двух теориях, только выполненных при помощи разных элементов. Авторы доказывают, что речь идет о разных терминах, но тождественных или подобных понятиях: то, что является восприятием образа и формы в гештальтпсихологии, соответствует молекулярным и молярным стимулами в бихевиористической. Набор или состав более мелких, элементарных (молекулярных) стимулов дает молярный стимул, вызывающий основные реакции восприятия, что соответствует закону формирования стимулов в восприятии в гештальтпсихологии. Значение работы заключается в проявлении пояснительных возможностей бихевиоральных теорий, в том числе, и в области музыки, то есть, по отношению к феномену транспозиции мелодии (знаменитый аргумент сторонников теории гештальта до сегодняшнего дня). Важным элементом работы является внешнее ингибирование, а также интервалы – перерывы, пространства – между стимулами, так как они представляют собой стимулы, участвующие в создании целого, то есть, нет пустоты, так как пустота становится своеобразным стимулом.

Ключевые слова: стимул; внешнее ингибирование; транспозиция мелодии; гештальт.

Информация для цитирования: Комленич М.Б., Миличевич Н.М., Миленович М.Б. Применение теорий обучения в музыке // Научный результат. Педагогика и психология образования. 2020. Т.6. №4. С. 96-105, DOI: 10.18413/2313-8971-2020-6-4-0-8.

Introduction. Traditionally, the science of psychology considers that the school or direction of Gestalt psychology is not only the most deserving for the explanation and development of the psychology of perception, but perhaps the only one to which this fundamental cognitive process can belong (Komlenic, 1997; Krech, Crutchfield, & Livson, 1974; Murphy, 1949). At the same time, it is neglected that learning psychology, not only modern, with a rather enviable level of achievement, but also traditional associationist S – R learning psychology, under the auspices of a very influential direction of behaviorism at the beginning and middle of the last century, dealt with some processes and laws of perception (Allport, 1955; Boring, 1942; Hilgard and Bower, 1975, Radonjic, 1985).

Thus, postulate 11, of Hull's hypothetical– deductive theory of learning and behavior (Hull, 1943, 1952) is an attitude or law that refers to perception and is called *external inhibition* (afferent interaction of stimuli in external inhibition): “All afferent nerve impulses (s), which are active in the nervous system at any given moment, act on each other, so that each changes into something that is partially different (§), depending on each existing nerve impulse at the same time or a combination of such impulses” (Osgood, 1953: 361)

A very fruitful attitude, which enables, on the one hand, the approximation of S– R and gestalt psychology, and on the other hand, the clarification of many phenomena within the S-R point of view itself.

In explaining humor, for example (Komlenic, 2013), it is the *golden key* to a bet-

ter understanding of some problematic phenomena, such as *black humour*, the effect of a joke and when we are not in the mood, laughter at the expense of a friend (*without betraying* a friend), a joke at one's own expense, etc., but it also has its explanatory power in poetry, prose, aphorisms and verbal expression in general (Komlenic, 2014). Hull expressed this postulate of interaction in 1943 not so clearly (as Postulate 2 – then that postulate had the ordinal number 2, and later 11), and more done according to *feeling* than systematically. Namely, the statement is rather vague, *so that each changes into something that is partially different*. In his book from 1952, he derives a clearer definition of the same:

“When the reaction is conditioned on a stimulus (S_1), and one or more neutral stimuli ($S_2, S_3 \dots$) are present with S_1 , the afferent impulses from that combination produce a new molar impulse ($\check{s}$). This new impulse is equivalent to the stimulus to a greater or lesser extent, depending on the distance from S_1 on the qualitative continuum. The resulting generalized reaction potential at $\check{s}$ ($\check{s}Er$) will be less than that at S_1 (sEr), depending on the distance from each other” (Hull, 1952: 11)

(The farther they are, the more the reaction to S_1 will retain its authenticity –author's note).

Hull also gives an equation that shows the amount of reduction of the reaction potential under the following conditions (Osgood, 1952):

$$d = \frac{\log \frac{sEr}{\check{s}Er}}{j}$$

wherein:

d: amount of difference, i.e. reduction of sEr in JND units (just noticeable differences)

sEr: original reaction potential (to stimulus S_1)

$\check{s}Er$: reaction potential reduced by external inhibition due to the presence of additional (*interfering*) stimuli

j: constant determined by the shape of the generalization gradient (j is larger if the gradient is less steep, i.e. if it is plateau-curtic, where the amount d will be smaller).

Problem and goal. One of the basic problems and goals of this paper is to find ways to simplify these and similar formulas to a simpler and more understandable level (theoretical goal), and to demonstrate their use and application on a practical level (empirical problem and goal), above all - in this paper at least – verbal and musical.

First, we point out and note that we (Radonjic, 1985; Komlenic, 2011, 2013), in addition to reactive (Ir) and conditional (sIr), also met *external inhibition* (Ie).

Most consistently, Ie is a component of the V - variable, the dynamic intensity of the stimulus (Komlenic, 2003). It reduces the dynamic intensity (V_1) of the original stimulus (S_1) in the exposed set of stimuli from the middle ($S_1, S_2, S_3 \dots$). Obviously, the power of Ie opposes the power of generalization and tends to discriminate. That is, in contrast to the tendency to perform a generalized reaction, i.e. *lurks to trigger* a discriminatory reaction, with greater or lesser force, depending on the distance on the continuum, i.e. lowering the degree of similarity of the stimulus. Ie is an inhibitor, stronger or weaker, of the reaction in execution. The variable is almost identical to conditional inhibition – which is a sign of entropy, redundancy of the Hall system. Otherwise, it can be noticed that the term Ie is similar to the *associative inhibition*, which Osgood (1952, 1963) speaks about.

Not completely mathematically equivalent, but quite satisfactory, formula can be simplified in several ways, bearing in mind that external inhibition actually refers to the reduction of the reaction potential to stimulus S_1 due to the presence of other stimuli ($S_2, S_3 \dots$) *that pull their side*, that is, they activate the reaction potential of another, *their own* reaction (Nagge, 1935). For example, the formula:

$$s\bar{E}r = s_1Er - \check{s}Er$$

represents a simplification of the previous one and says that the effective reaction potential ($s\bar{E}r$) will be the result of the difference of the reaction potential to a certain stimulus (S_1) and another reaction potential, which initiate other ($\check{s}$) present stimuli (which have a valence of another reaction, say R_2).

The equation can also be

$$s \bar{E} r = s_1 E r - s_2 E r$$

where $s_2 E r$ is the tendency of some other reaction (non- $s_1 E r$) due to the presence of the stimulus S_2 . If $s_1 E r$ is greater than $s_2 E r$, R_1 will be evoked, and for S_2 in that case we can say, for example, that it has a *subdynamic intensity*. And vice versa, if $s_2 E r$ prevails, S_2 will have *dynamic intensity*, and S_1 *subdynamical*.

Or, the simplest and clearest formula, which we will stick to:

$s \bar{E} r = S_1 - S_2 = V_1 - V_2$, which simply means (Komlenic, 2003):

The success of the perception of exposed (Woodworth, 1954) or exposed S_1 stimuli depends on the *competition* (competition, interference) of other S_2 stimuli – exposed now, but also in previous experience, without current S_2 exposure! – that is, from the dominance of the dynamic intensity of the stimulus S_1 (V_1) over the dynamic intensity S_2 (V_2).

Main Part. As we said that there are only 30 letters in the verbal medium, and many words, which is a very fertile ground for the action of external inhibition, we can conditionally say that the situation is *even worse* for music: for many different melodies that exist, *we have only 8 notes!* One of the aims of this paper is to demonstrate the power of external inhibition and perception of similarity in both musical stimuli, which neither behaviorists nor gestaltists did in such a form.

Gestalt and S – R approach

Gestalt is a German word that means form, shape, structure, whole. The founders of this school are Max Wertheimer (1880–1943), Kurt Koffka (1886–1941) and Wolfgang Köhler (1887–1967). Their *motto* was the *whole is more than the sum of their parts*. The whole experience is what a person is first and foremost directly aware of.

Afterwards, it can only be artificially disassembled into elements (Fajgelj, 2014). Gestaltists went so far as to advocate a nativist view and argued that this ability to perceive the whole was innate, independent of experience (Koffka, 1935; Köhler, 1929).

It began with the philosopher, Christian von Ehrenfels (Krech and Crutchfield, 1974;

Murphy, 1949; Milicevic, 2019), who published his observations on perception in the late 19th century. Ehrenfels may have laid the very foundations of this view (Gestalt psychology and field theory) by citing examples of melody transposition. Namely, one melody is perceived as the same when played from d minor and from a minor. The elements, the tones, represent completely different stimuli, and the whole remains the same. The whole dominates the parts. (It has a stronger dynamic intensity of stimuli! – We start with *a battle*, that is, with *cooperation*).

Perhaps most precisely, Gestalt psychologists have criticized the S – R approach (response to stimuli) by remarking that one does not react to stimuli as such, but to relations, relations between stimuli (Jones and Elcock, 2001). In other words, the stimulus does not represent the *absolute* that provokes the reaction, but the whole of perception is important for the perceptual experience.

The advocates of S – R are accused of breaking the whole into elements, which is impermissible, because the stimulus is *nothing*, one whole is perceived as such even when the stimuli are completely different, and in the same arrangement. For example, the letter T remains that letter even when it is made up of different constituent elements, and even elements in the form of other letters:

m m m m m
 m
 m
 m

We do not perceive the exposed stimuli as a set of lowercase letters m, but as a capital letter T.

A large number of stimuli constantly act on our senses. Namely, we never experience only colours or lights or certain tones and noises, but we always perceive objects as well: the street, the truck, the table, the pencil. Perceptions are always complete.

Gestalt division into stimuli and perceptions is relative and adequate to the division of stimuli into molecular and molar, because what in one case is perception (group of stimuli), in another is only part of an even larger set, i.e.

simple stimulus and vice versa: the smallest and most imperceptible stimulus in a certain situation can very well represent a very large and important perception.

For example, the letter H is as simple a stimulus as the letter in the word *Horoscope* (we do not react to H, but to the word), while it is complex on a traffic sign, when it means *hospital*. It is composed of dashes (–), but we do not react to the dashes, but to the whole of perception: in this case H is a whole that means *a hospital nearby* – and we can consider the whole as an even larger set: *H– so the hospital is nearby—you should drive slower and make no noise*. We react to a dash, for example, when it represents the letter *I*, etc.

One melody, for example, which gestaltists hold so much as an essential whole, can also be unnoticed as a whole, but only as an element of complete perception (concert, mix of songs, musical mix, festival, musical direction, etc.). In contrast, a single tone can be a complete perception (when a piano tuner, for example, combines the vibrations of a string – more molecular stimuli – into the required note, which is a very difficult, professional and not so short – lived job, but molar, large!). It all depends on the effect, on the reinforcement, i.e. on the place between the stimuli where the reinforcement is *located* (with piano tuner it is placed after a single note!) And where the reinforcement will be placed, i.e. where the elements are rounded as a whole, depends on previous experience. but also from the current goal or motive, for example: if I am the organizer of a three-day music festival, then the three-day event is a whole for me, and the participants, their songs, their performance dates, etc. are elements; if I am a participant in a festival where I perform with three songs, then my important whole begins with the first note of the first melody with which I perform and ends with the last note of the third...

So, the gestalt notion of the whole is imprecise and indefinite, because there is no whole in itself – we always consider the whole as a definite, very limited set of stimuli (otherwise the whole should be the whole universe...?) – and that *limitation* of the set of

stimuli – here is behavioral theory it seems more precise – it takes place where the effect is – reward, reinforcement – in general, the informative value of the stimulus, which is important for that particular moment, i.e. a certain situation or motive at that moment, based on previous experience and acquired habits.

And one always reacts to both the part and the whole, only – depending on the effect – depending on *where* the effect is, sometimes more intensely on the part, and sometimes on the whole.

There is, therefore, a *dialectical* development of stimuli and perception, with a transition to a new quality.

It seems that the incomprehensibility of the approach to the problem of delimitation of part and whole is the main cause of (unnecessary) misunderstanding of two points of view, and that it can be said that the organism reacts to both part and whole, depending on the dominance of one or the other (Komlenic, 2003), which still depends on the dynamic intensity of the stimulus (part or whole), and this is a function of both the intensity of external stimuli (S) and internal factors, primarily learned habits (sHr), and to which the reward is closely related – reinforcement.

Therefore, it is understandably more probable to react to the whole, because the whole, as a larger stimulus, simply *more often* represents a physically stronger stimulus (S), and its dynamic intensity (V) will be *mostly* higher.

Let us underline the principles or arguments of the behaviorist S – R theory of learning and behavior relevant to the analysis and solution of the problems we deal with here:

- For perception, elements (part, molecular) and whole (gestalt, molar) are also important. Which of these two will be dominant depends on previous learned habits and current motives.
- And the intervals – interruptions, spaces – between the elements are the elements (a kind of stimuli)
- To perceive the similarity of two or more perceptions, a quantum of identical elements (or stimuli, or intervals between stimuli,

or both) is necessary. Identity of elements is a necessary condition for the perception of similarity of wholes: the principle of generalization and generalized strength of habit (Hull, 1952; Osgood, 1953; Radonjic, 1981).

– The construct of S-R psychology, denoted by the term *external inhibition*, is an important factor in the perception of similarity, because it acts in the direction of perception of something else (S_2) in addition to the exposed (S_1), and this often happens due to similarity of S_1 and S_2 .

Methodology and methods. The work deals with the theoretical analysis of the principles of seemingly incompatible psychological schools: behavioral and gestalt psychology.

Some kind of content analysis was used in the paper. The similarities and differences of one composition transposed in three different ways (*Vltava*) and the other composition (*Yesterday*) were analyzed, as well as the similarities and differences between two seemingly similar compositions (*Black butterfly* and *Shoshana*).

Melody transposition

Let us also look at the application of the above S – R principles to the perception of the similarity of melodies, which gestaltists have often, for decades already – mostly called *melody transposition*– cited as an argument for their theory and a counter-argument for behaviorist.

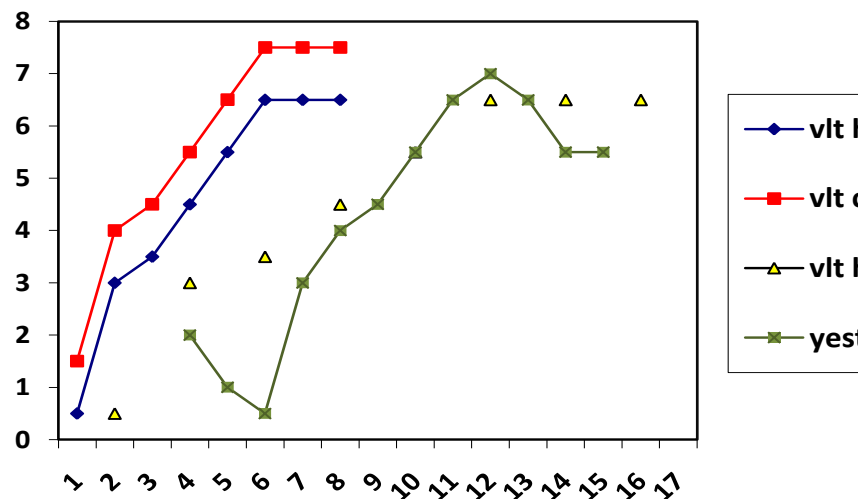


Fig.1 Beginning of the “Vltava” melody in three ways and the “Yesterday” melody

Рис.1 Начало мелодии «Влтава» (англ. “Vltava”) тремя способами, а также мелодии «Вчера» (“Yesterday”)

On the horizontal axis are time intervals (approximately – seconds), while on the ordinate (vertical axis) are numbers that indicate the height of the notes, and notes are marked by dots on the lines. On the ordinate (vertical axis) are whole pitch intervals between notes –spaces between digits: approximately, but without a significant loss in accuracy in relation to the representation in the notation system, number 1 on the ordinate is note c, on 0.5 is h, 1.5 is cis, 2 is d, 3 is e, on 3, 5 should be f, 4,5 = g, 5,5 = a, 6,5 = h, 7 = c and 7,5 = cis. The closed-blue line (second from the left) shows the beginning

of the *Vltava* by Bedřich Smetana played from h, the red (first left) line shows the same melody from cis, yellow –the same *Vltava* from h (as well as closed-blue second line left), only in slower rhythm – twice slower –two seconds space between two adjacent tones and, finally, green line (far right) marks the opening tones of the Beatles' *Yesterday* song.

What do we see on the chart – what can we conclude? – We see that the two lines on the left side are very similar in shape (whole, gestalt), and they have completely different notes – the heights of the points, the numbers

on which the points of connection of the lines are. They are a pictorial representation of a famous concept: *the transposition of a melody*. Why are they similar if their elements – notes – are different? Precisely because, as we can see in the picture, notes (numbers) are not the only elements – the only stimuli – that make up the whole. Namely, these are also the intervals (here in height) between the elements – notes: two lines have equal intervals, arranged in the same structure! That is why they form very similar images! So the *elements* are not so different – as the Gestaltists claim – there are identical elements indeed.

Yellow markers also demonstrate rhythm (speed of sequence of elements, i.e. notes) as an important stimulus for perception: the same notes as on the closed-blue line (second from the left) – it is *Vltava* from note *h* in both – the same pitch (vertical) intervals, but the images are already quite distant from each other in terms of similarity (yellow is *larger, more stretched* ..), because the time intervals (horizontally) are not the same. It is as if the yellow curve is the most different from all the others – even the line for *Yesterday* (all the way to the

right) seems to be more similar to the two on the left than the yellow one? – However, every connoisseur of these two melodies will already guess from the first few notes of the *Vltava* played slowly (yellow, the second from the right) that it is the *Vltava*, and not *Yesterday*!

The initial stimuli of the melody *Yesterday* (line 4, far right) are shown to demonstrate an attitude *complementary* to the one discussed so far: the identity of the elements (note here) is not sufficient for the perception of similarity, if there is strong external inhibition of other elements (intervals). Namely, most of the notes are the same as in the *Vltava* (especially the *Vltava* from cis – closed blue, the other from the left), i.e. the positions of the points mostly coincide in height on these two lines, and the picture is completely different, which indirectly supports the gestaltist attitudes, but also directly – behavioral ones.

We will look at another musical example of the analysis of the similarities and differences between the whole and the elements.

Identical elements (notes), but with different wholes (melodies):

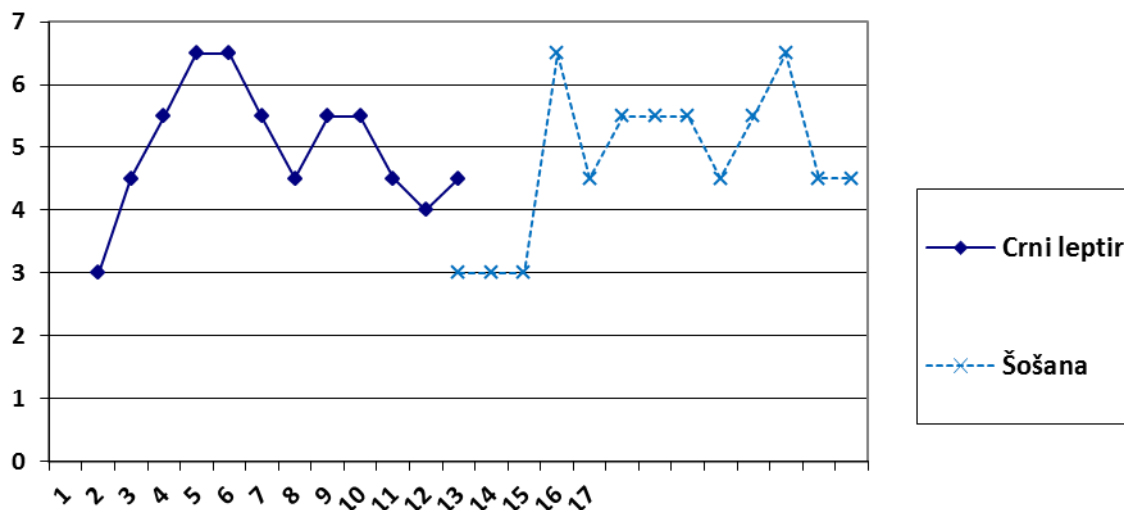


Fig. 2 The beginning of the melody “Black Butterfly” and the melody of “Shoshana”
 Рис. 2 Начало мелодии «Черные бабочки» (серб. «Црнилептир») и мелодии Шошана

This graph (Fig. 2) demonstrates the identity of the elements (exactly the same notes

participate) and the diversity of wholes (melodies completely different). However – having

in mind the considerable scope of the analysis of Figure 1 – here we will only ask a question, leaving the analysis to the reader: do the gestalts (wholes, molarities) really differ so much: don't the two lines seem to be – as much as, if not quite – similar? So, never neglect the elements, they are very important. Auditively observed only – listen to the above melodies – there is no similarity between the *Black Butterfly* (YU Grupa, 1973) and *Shoshana* (Zlatko & DAH, 1976), as opposed to the visual similarity of the elements and the whole?! – Why? – Because – according to the exposed S - R theory at least – in the perception of music, it seems that the intervals between the notes have a stronger *dynamic intensity* of the notes itself.

Discussion and conclusion. Just as there is inhibition of the reaction (reactive), so there is inhibition of the observed stimulus (external inhibition – although, analogously to *reactive*, it would be more correct to call it – *stimulus inhibition*).

Since in practice the S–R bond is almost never created to one *pure* and isolated, the stimulus *itself* (S_1), but it is always given in the presence and combination with other stimuli ($\S$), and, whether and in what intensity a certain reaction will take place (R_1) will depend on the present *rival* combination of stimuli, and on its *centrifugal* force to initiate another reaction (R_2). With this postulate, Hull implicitly, at least, *extended a hand of reconciliation* to gestalt psychology, and the author of this paper tried to inform it concretely, that is, explicitly. Namely, the stimuli needed to provoke a reaction (R_1) can be grouped by cohesive forces (*centripetal*) into a set of stimuli (S_1) according to the principle of touch, similarity and some others (*internal potential, internal excitation*). The same forces *squat, lurk, vibrate, resonate* around S_1 (due to *competition of what has been learned*, i.e. interference) and tend to adhere, making the *centrifugal* valence to perform R_2 (the phenomenon of external inhibition).

Whether the latter will happen depends on the strength of the reaction potential of R_2 , and this largely depends on the dominance of S_2 over S_1 , achieved on the basis of the strength of the earlier grouping of some stimulus ele-

ments from S_1 to stimulus S_2 , and thanks, most often, to reinforced habit. Thus, we combine the S–R and Gestalt approach with a compromise: Gestalt laws exist at the operational (empirical, descriptive, phenomenological) level, but: they are neither innate, as Gestalt theory mostly advocates (but the results of previous experience, learning), nor do they represent a principally-theoretically special type of connection and selection of stimuli and reactions (they are yet reducible to the principle of touch and similarity).

So, the strength of the previous association is responsible for the current grouping, not the other way around! This line of thinking was initiated by others, such as Pavlov (1927).

Much more can be said about the gestalt-laws of perception, and about some of the shortcomings of that *naive-holistic* approach, especially about the bringing of gestalt explanations under associative S–R principles. The focus from which the main explanation develops is to emphasize the importance of habit in the process of perception, *generalized force of habit*, i.e. the process of generalization of stimuli, and *dynamic intensity of stimuli* (Hall term – variable V).

Significant is the *effect* (which in fact is a reinforcement, and this can be an informative value) to which the stimulus led to in the past experience, or the importance of the *interval (space, interruption)* between the elements as a whole and *interruption* of the whole – for music, it is the end of the melody (*places* where the effect is information about the whole). Because the *intervals* between stimuli are *more stimulant*, just like all others. Precisely by not neglecting conditioning on intervals (temporal and spatial), the principles of grouping stimuli into wholes (touch, similarity, continuity, symmetry) are explained.

And the place of the *strongest interruption* of the elements (dynamic intensity of the stimulus) will be reacted to, that is, the place will not always and unconditionally follow the laws of movement towards a larger part (laws of the whole). A more molecular and shorter contact can be a stronger inhibitor, i.e. a factor

in the formation of perception, than a more molar and *longer* continuity (also symmetry).

And why is the interruption of the whole such an important argument against the gestalt conception?

Because the interrupted whole – to which only one can react in a certain way – is still a limited stimulus (although we call it *perception*), and it, no matter how *big*, is only an element or stimulus (S) to which one reacts (R), regardless of the fact that it itself is composed of smaller elements to which there is only no *immediate* reaction.

Thus, the gestalt notion of the *whole* is circular and tautological, because every stimulus, even the smallest one, has its parts (elements) and each perception, even the largest, is a part (element) of a larger perception. It is not true that the elements are not observed, they are only sometimes *inhibited* by a whole, and it can be the other way around. It depends on which *level* of stimulus we are aiming at, i.e. which part of the whole *distracts us*, or, to put it more consistently: which stimulus is a component (V) of the strongest current effective potential (s Er).

Finally, it may be necessary to emphasize why the coordinate system was used in the display of melodies, and not the original and official, notation system: precisely because of the *filtering of the external inhibition* of the focus of the theme! Namely, due to the multitude of symbols that exist in the display of almost every melody (boosters, descents, flags, dots, dashes, intensity marks, etc.), there could be a confusion in the perception of similarities we are talking about here (for non-musicians for sure – and to whom this paper is also dedicated): completely different melodies could be perceived as quite similar, thanks to these, secondary symbols (secondary to this paper). Only components that interest us (notes, intervals, tempo) are filtered out by the coordinate system.

The *significance* of this paper is, above all, theoretical because it proves that it is possible to connect two opposing great schools in science and psychology: behavioral and gestalt psychology. These are just different levels of

analysis and different constructs. A set or assembly of smaller, elementary (molecular) stimuli gives a molar stimulus that causes the evocation of the main perceptual reaction, which is analogous to the law of perceptual organization in Gestalt psychology. Practically this kind of analysis and finding similarities in opposing attitudes and principles could be useful in other areas as well, such as pedagogical psychology and the development of creative thinking.

And finally, the art of listening can be improved by building up a positive reaction to listening and an active trying to eliminate communication murmurs (Cvetanovic, 2012).

References

- Allport, F.H. (1955), *Theories of perception and the concept of structure*, N.Y., Wiley.
- Boring, E.G. (1942), *Sensation and perception in the history of experimental psychology*, N.Y., Appleton-Century-Crofts.
- Cvetanovic, I. (2012), *IN FIERI*, Niš, NKC.
- Fajgelj, S. (2014), *Uvod u psihologiju. II*, Beograd, CPP.
- Hilgard, E.R. and Bower, G.H. (1975), *Theories of learning*, New Jersey, Prentice-Hall.
- Hull, C. (1943), *Principles of behavior*, N.Y., Appleton, Century, Crofts.
- Hull, C. (1952), *A behavior system*, New Haven, Yale University Press.
- Jones, D. and Elcock, J. (2001), *History and Theories of Psychology: A Critical Perspective*, London: Arnold.
- Kofka, K. (1935), *Principles of Gestalt psychology*, N.Y., Harcourt Brace.
- Kohler, W. (1929), *Gestalt psychology*, N.Y., Liveright.
- Komlenić, M. (1997), "Humor kao perceptivno-kognitivni složaj reakcija", *Sabor Psihologa*, Tara, DPS, *Zbornik radova*, 133–134.
- Komlenić, M. (2003), "Non-repetition of reaction as the essence of reinforcement and motivation", *8th European Congress of psychology*, 6-11 July 2003, Vienna, Austria, *Abstract Book*, 192.
- Komlenić, M. (2011), "Reaktivna inhibicija: prediktor nedopadanja", *XVII Naučni skup Empirijska istraživanja u psihologiji*, 11. i 12. februar 2011, Filozofski fakultet, Univerzitet u Beogradu, *Knjiga rezimea*, 52-54.

Komlenić, M. (2013), *Formula humora – Učenje i smešno*, Filozofski fakultet: Niš.

Komlenić, M. (2014), "Odnos između maksima i aforizama", *Nauka i sloboda. Međunarodni naučni skup*. 16-18. maj 2014. Pale: Filozofski fakultet u Istočnom Sarajevu.

Krech, D., Crutchfield, R. S., & Livson, N. (1974), *Elements of psychology* (3rd ed.). Alfred A. Knopf.

Milićević, N. (2019), *Empirijska istraživanja estetskog doživljaja*. [Empirical Researches of Aesthetic Experience], Filozofski fakultet. Niš: Unigraf – X – Copy. ISBN 978-86-7379-503-4.

Murphy, G. (1949), *Historical introduction to modern psychology* (Rev. ed.), Harcourt, Brace.

Nagge, J.W. (1935), "An experimental test of the theory of associative interference", *J.exp.Psychol.*, 18, 663-82.

Ognjenović, P. (2002), *Psihologija opažanja*, Beograd: Zavod za izdavanje udžbenika.

Osgood, C.E. (1946), "Meaningful similarity and interference in learning", *J.exp.Psychol.*, 36, 277-301.

Osgood, C.E. (1952), "The nature and measurement of meaning", *Psychol.Bull.*, 49, 197-237.

Osgood, C.E. (1953), *Method and Theory in Experimental Psychology*, Oxford Univ. Press, New York, USA.

Radonjić, S. (1981), *Uvod u psihologiju - struktura psihologije kao nauke*, Beograd, Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.

Radonjić, S. (1985), *Psihologija učenja I*, Beograd, Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.

Woodworth, R. S., & Schlosberg, H. (1954), *Experimental psychology* (Rev. ed.). Holt.

YU Grupa, (1973), *Crni leptir* [Black Butterfly] (song), <https://www.youtube.com/watch?v=Lm5WpIeSaUA> (Accessed 19 December 2019).

Zlatko & DAH, (1976), Shoshana (original Israel song).

https://www.youtube.com/watch?v=dlfxg5_CT9Q (Accessed 19 May 2020). <http://www.pesmarica.rs/Akordi/9030/Zlatko-DAH-%C5%A0o%C5%A1ana> (Accessed 19 May 2020).

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

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

About the authors:

Miroslav B. Komlenic, Doctor of Psychological Sciences, Assistant Professor, Faculty of Philosophy, State University of Nis, Serbia. ORCID: 0000-0002-4510-6955.

Nebojsa M. Milicevic, Doctor of Psychological Sciences, Professor, Faculty of Philosophy, State University of Nis, Serbia. ORCID: 0000-0003-3289-3088.

Miodrag B. Milenovic, Doctor of Psychological Sciences, Professor, Faculty of Philosophy, State University of Nis, Serbia. ORCID: 0000-0003-1984-0088.

Данные авторов:

Комленич Мирослав Б., доктор психологических наук, доцент, Философский факультет Университета в Нише, Республика Сербия. ORCID: 0000-0002-4510-6955.

Миличевич Небойша М., доктор психологических наук, профессор, Философский факультет Университета в Нише, Республика Сербия. ORCID: 0000-0003-3289-3088.

Миленович Миодраг Б., доктор психологических наук, профессор, Философский факультет Университета в Нише, Республика Сербия. ORCID: 0000-0003-1984-0088.

УДК 151.8:372.6

DOI: 10.18413/2313-8971-2020-6-3-0-9

Котлованова О.В.*,
Сыченко И.А.,
Емельянова И.Е.,
Батенова Ю.В.

Разработка метода песочной арт-диагностики эмоционального реагирования детей на информацию об антитеррористической безопасности

Южно-Уральский государственный
гуманитарно-педагогический университет,
пр. Ленина, 69, Челябинск, 454080, Россия
kovchel08@mail.ru*

*Статья поступила 21 сентября 2020; принята 10 декабря 2020;
опубликована 31 декабря 2020*

Аннотация. Важной составляющей современного дошкольного и дополнительного образования является обеспечение безопасности детей с учётом растущих угроз террористического характера. Реализуя занятия по антитеррористической безопасности, важно соблюдать психолого-педагогическую бдительность к эмоциональному состоянию детей. Цель исследования – разработать метод песочной арт-диагностики эмоционального реагирования детей старшего дошкольного возраста на информацию об антитеррористической безопасности. Материалами являлись данные, полученные опытным путём авторов, песочный планшет с песком для анимации, авторская методика с описанием хода исследования. Методами – наблюдение, описательный, статистический методы. Авторский метод диагностики (песочная арт-диагностика) рассматривается как уникальная методика для скрининга наиболее распространённых вариантов эмоционального реагирования детей на информацию об антитеррористической безопасности. Определено, что метод песочной арт-диагностики имеет практическую значимость: возможность выявления неблагоприятных эмоциональных реакций детей старшего дошкольного возраста на информацию о безопасном поведении при террористических угрозах. Метод может применяться специалистами из сферы педагогики и психологии (воспитателями, психологами, социальными работниками, педагогами дополнительного образования и др.), которые могут заметить отклоняющееся реагирование у ребёнка: пассивность, любопытство навязчивого характера, тревожность. Результатами исследования стали статистически выверенные данные об эмоциональном реагировании детей, рекомендации по использованию авторского метода в практике педагогов. В итоге авторским коллективом разработан метод диагностики, на основе которого была создана программа ЭВМ для автоматизации процесса расчетов получения вероятности типа реагирования ребёнка.

Ключевые слова: песочная арт-диагностика; антитеррористическая безопасность; дети дошкольного возраста; эмоциональное реагирование; метод диагностики; пассивность; любопытствование; тревожность.

Информация для цитирования: Котлованова О.В., Сыченко И.А., Емельянова И.Е., Батенова Ю.В. Разработка метода песочной арт-диагностики

эмоционального реагирования детей на информацию об антитеррористической безопасности // Научный результат. Педагогика и психология образования. 2020. Т.6. №4. С. 106-119. DOI: 10.18413/2313-8971-2020-6-4-0-9.

O.V. Kotlovanova*,
I.A. Sychenko,
I.E. Emelyanova,
Y.V. Batenova

Development of the method of sand art diagnostics of emotional response of elder preschool children to information on anti-terrorist security

South Ural State Humanitarian Pedagogical University,
69 Lenin Ave., Chelyabinsk, 454080, Russia
kovchel08@mail.ru*

*Received on September 21, 2020; accepted on December 10, 2020;
published on December 31, 2020*

Abstract. Ensuring the safety of children, taking into account the growing threats of a terrorist nature, is an important component of modern preschool education. At the same time, while conducting classes on anti-terrorist security, it is important to observe psychological and pedagogical vigilance towards the emotional state of children. The aim of the research is to develop a method of sand art-diagnostics of the emotional response of senior preschool children to information about anti-terrorist security. The study uses the materials based on the data obtained by the authors' experience, a sand tablet with sand for animation, the author's method describing the course of the study. Methods: observation, descriptive, statistical. The article discusses the author's diagnostic method (sand art diagnostics) as a unique technique for screening the most common options for the emotional response of children to information about anti-terrorist security. It was determined that the method of sand art diagnostics has practical significance, namely, the ability to identify the most possible adverse emotional reactions of older preschool children to information about safe behavior under terrorist threats. The method can be used by any specialists from the field of pedagogy and psychology (educators, psychologists, social workers, teachers of additional education, etc.), who can for the first time notice the deviating response in a child: passivity, obsessive curiosity, anxiety. The results of the study included statistically verified data on the emotional response of children, recommendations for the use of the author's method in the practice of teachers. As a result of the described research, the team of authors developed a diagnostic method, on the basis of which a computer program was created to automate the process of calculating the probability of a child's response type.

Keywords: sand art diagnostics; anti-terrorist security; preschool children; emotional response; diagnostic method; passivity; curiosity; anxiety.

Information for citation: Kotlovanova O.V., Sychenko I.A., Emelyanova I.E., Batenova Y.V. (2020), "Development of the method of sand art diagnostics of emotional response of elder preschool children to information on anti-terrorist security", Research Result. Pedagogy and Psychology of Education, 6 (4), 106-119, DOI: 10.18413/2313-8971-2020-6-4-0-9.

Введение (Introduction). Террористические акты и угрозы современного мира

диктуют необходимость обезопасить детей от чрезвычайных ситуаций (Allwood M.A.,

Bell-Dolan D. and Husain S.A., 2002). Для решения задач формирования стратегий безопасного поведения при потенциальных угрозах возникновения террористических актов в дошкольных образовательных организациях и центрах дополнительного образования проводятся тематические занятия. При этом важно обеспечить эффективный скрининг возможных отклоняющихся эмоциональных реакций детей на информацию, касающуюся темы терроризма.

В СМИ и в Интернет-пространстве дети дошкольного возраста узнают информацию о терроризме, которая может быть для них психотравматичной (Stoddard F.J., Gold J., Henderson S.W., Merlino J.P., Norwood A., Post J.M., Shanfield S., Weine S. and Katz C.L., 2011). Дети часто испытывают проблемы с психическим здоровьем после соприкосновения с информацией об ужасах терроризма (Roos Haeg, 2019). При этом симптомы схожи с теми, которые возникают после любого травмирующего события De Young A.C., Kenardy J.A. and Cobham V.E., 2011).

Стрессовые реакции детей на психотравмирующую информацию могут быть различными (Fremont W.P., 2004). В зависимости от возраста дети могут не выражать свои опасения в устной форме. Может ухудшаться аппетит (Helping Children Cope With Terrorism - Tips for Families and Educators, 2015). У некоторых детей появляется агрессия в поведении (Scott B.G., Lapre G.E., Marsee M.A. and Weems C.F., 2013), у других – навязчивые тревожные мысли (Sprung M. and Harris P.L., 2010), также может страдать когнитивная сфера (Pechtel P. and Pizzagalli D.A., 2010). Поэтому важно наблюдать за состоянием детей и быть чуткими к изменениям эмоционального фона ребёнка, связанными с вопросами терроризма (Allwood M.A., Bell-Dolan D. And Husain S.A., 2002). Взрослое сообщество обязано обезопасить детей от психотравмирующей информации, защитить детей от возможных психо-эмоциональных расстройств (Convention on the Rights of the Child, General comment № 24, 2019) и пре-

подносить знания о безопасном поведении, придерживаясь принципа «не навреди».

Цель исследования – разработать метод песочной арт-диагностики эмоционального реагирования детей старшего дошкольного возраста на информацию об антитеррористической безопасности.

Цель метода – выявление наиболее возможных неблагоприятных эмоциональных реакций детей старшего дошкольного возраста на информацию о безопасном поведении при террористических угрозах и актах и на вопросы терроризма в целом.

Материалы и методы (Methodology and methods). В настоящее время при психологической диагностической работе с детьми используются такие методы как психологическое тестирование родителей и воспитателей, выявление уровня тревожности – выбор рисунка ребёнком, рисуночные (проективные) методики. Наиболее близкими по технике являются арт-диагностические (проективные) методики и тестирования, производимые исследователем.

Ниже представлены наиболее традиционные и часто используемые методики.

1. Тест тревожности (Тэмпл Р., Дорки М., Амен В.) необходим для определения уровня тревожности ребенка 4-7 лет. Экспериментальный материал состоит из 14 рисунков, каждый из которых представляет собой некоторую типичную для жизни младшего школьника ситуацию. Вычисляется индекс тревожности ребенка: степень тревожности свидетельствует об уровне эмоциональной приспособленности ребенка к социальным ситуациям, дает косвенную информацию о характере взаимоотношений ребенка со сверстниками и взрослыми в семье и в коллективе.

2. Тест «Кактус» (Панфилова М.А.) имеет цель: выявление состояния эмоциональной сферы ребенка (с 4 лет), выявление наличия агрессии, ее направленности и интенсивности. Инструкция к тесту предлагается следующая: «На листе бумаги нарисуй кактус, такой, какой ты его себе представляешь». Вывод о тревожности

ребёнка базируется на следующем: «Тревога диагностируется при использовании темных цветов, внутренней штриховки, прерывистых линий».

3. Тест для оценки уровня тревожности ребенка от 4 лет (Захаров А.И.). Примеры пунктов наблюдения: «Легко расстраивается, много переживает, все слишком близко принимает к сердцу. Более чем часто обижается, дует, не переносит никаких замечаний. Крайне неустойчив в настроении, вплоть до того, что может смеяться и плакать одновременно. Все больше грустит и печалится без видимой причины. Как и в первые годы, снова сосет палец, соску, все вертит в руках. Нарастает неуверенность в себе, нерешительность в действиях и поступках». На основе родительских наблюдений за ребенком по каждому пункту выставляется 0; 1 или 2 балла. Подсчитывается сумма баллов и делается вывод о наличии невроза или предрасположенности к нему.

4. Методика для развития любознательности старших дошкольников в условиях дошкольного образовательного учреждения (Виноградова Е. Л., 2004) включает определение уровня познавательной мотивации: «Оригами» (предлагается повторять за педагогом действия с бумагой для получения фигурки) и «Сказка» (дети прослушивают сказку, затем обсуждают её коллективно с педагогом).

В нашем исследовании мы опирались на метод песочной арт-диагностики – это действия с песком на песочном светящемся планшете и варианты рисунков в контексте заданной игровой проблемной ситуации, которые дают понимание психологического состояния ребёнка: среди таких тенденций – пассивность (немотивированность, невовлечённость); любопытствование (как проявление любознательности, желание ребёнка получить дополнительную информацию на интересующий вопрос) и тревога (ожидание негативных событий, дискомфортное ощущение неопределённости).

Метод песочной арт-диагностики в отличие от других методик позволяет выявить эмоциональную реакцию (тенденции к любому из трех наиболее возможных вариантов: пассивность, любопытствование, тревожность) детей на актуальную проблему безопасного поведения при угрозе возникновения террористической ситуации с использованием элементов проективной методики и наблюдения со стороны диагноста-педагога со стандартизированными объективными вариантами ответов.

В песочной арт-диагностике объединены важные элементы как проективных, так и наблюдательных методик. Песочная арт-диагностика как проективная методика обладает свободой самовыражения ребёнка и более ярких проявлений его эмоционального состояния. Как наблюдательная методика она является стандартизированной, максимально объективной, доступной, удобной для педагога и не требует специальной подготовки.

Научные результаты и дискуссия (Research Results and Discussion). Метод песочной арт-диагностики предполагает комплексное объективное, без ощущения тестирования, выявление неблагоприятных (патологических, требующих внимания педагогов) вариантов эмоциональной реакции детей старшего дошкольного возраста на информацию о безопасном поведении при акте террора (об антитеррористической безопасности) в процессе детской деятельности по критериям (баллам), что позволяет исследователю оперативно сориентироваться в наиболее распространенных вариантах эмоциональной реакции (прежде всего, их выявить) при формировании представлений о безопасности у детей старшего дошкольного возраста и в реакциях на информацию о вопросах терроризма в целом. При этом методика должна точно оценивать тот конструкт, для которого создана.

Разработанный нами метод песочной арт-диагностики ориентирован на

психически и неврологически здоровых детей, но применим также и для детей с минимальными психологическими отклонениями (не доходящими до тяжести психоневрологического диагноза).

Песочная арт-диагностика может использоваться педагогами и другими специалистами, которые могут заподозрить психологическую реакцию как отклонение от нормы у ребёнка. Специалисты проводят доступную и несложную песочную арт-диагностику для принятия дальнейших решений по консультированию детей и их семьи узкими специалистами – детскими психологами, психотерапевтами, неврологами.

При затрагивании социально острой тематики терроризма и изучении правил безопасного поведения во время теракта, особенно важно выстраивать образовательную деятельность с учётом индивидуальных особенностей психофизиологического состояния и возможностей ребенка, его индивидуальных отличий. В противном случае нельзя исключать психологические и когнитивно-поведенческие отклонения у детей.

Песочная арт-диагностика даёт комплексную оценку показателей моторных, речевых, когнитивных и психоэмоциональных особенностей в целом при пассивном, любопытствующем и тревожном вариантах реагирования детей старшего возраста на информацию о террористической безопасности.

В разработанной нами методике представлено многостороннее исследование различных реакций ребёнка. Каждый пункт позволяет предположить вариант реагирования (предположительные варианты указаны в скобках около ответа). Сочетание различных ответов склоняет специалиста к определённому типу эмоциональной реакции с большей вероятностью и даёт первичное понимание о дальнейшем консультировании семьи и создании индивидуального плана помощи ребёнку.

Очевидно, педагог должен максимально быстро заметить подобные тенденции у ребёнка и принять меры по нормализации психоэмоционального состояния. Именно поэтому мы рекомендуем индивидуально встретиться с ребёнком, обсудить подобные тенденции с родителями и с детским психологом для мягкой коррекции состояния. При необходимости дополнительно используется психологическая диагностика детей, проводимая психологами. Результаты диагностики могут использоваться для решения задач психологического сопровождения и проведения квалифицированной помощи детям, испытывающим трудности в эмоциональной сфере или имеющим особые потребности при проведении занятий, предусмотренных программой.

Методика подразумевает работу с песком, поэтому имеет специфические противопоказания: психические или соматические расстройства в стадии обострения, патологический страх песка, повреждения кожи кистей, агрессия к детям (для групповой диагностики).

Диагностическое занятие проходит индивидуально или в группах до трёх детей. Песочная арт-диагностика предполагает экспресс-исследование в течение одной встречи. Используя методику педагогам должно быть понятно, что предполагается оценивать. Дополнительные диагностические встречи строятся по схожему сценарию и нужны для уточнения некоторых пунктов (ответов) на вопросы диагностики, если специалист, проводящий скрининг сомневается в выборе ответов.

Опишем ход песочной арт-диагностики. Педагогу (психологу, воспитателю, социальному работнику, педагогу дополнительного образования) предлагается разыграть и закрепить с помощью песочной анимации с ребёнком варианты правильного поведения при различных чрезвычайных ситуациях террористического характера (ЧСТХ), совместно решить проблемные ситуации, в которых необходимо отразить усвоенные

(сейчас или на обучающих занятиях ранее) правила безопасного поведения.

Опираясь на методические рекомендации МЧС РФ о безопасном поведении при терроризме, мы предлагаем игровые ситуации, затрагивающие следующие вопросы: действия при пожаре, при выявлении чрезвычайных ситуаций террористического характера, при обнаружении бесхозного предмета, действия в заложниках и при спасательном штурме. Предлагаемые темы (задания): как вести себя при пожаре, помощи герою спастись (возможные предложенные ситуации – нахождение в заложниках, штурм), как быть внимательным и осторожным (возможные предложенные ситуации – штурм, пожар), чего нельзя делать с бесхозным предметом и другие темы в рамках вопросов безопасности при ЧСТХ. Ребёнок может сам выбрать или предложить тему для рисунка на песке в рамках безопасности при ЧСТХ. Важно, чтобы диагностическое занятие не было информационным для ребёнка, т.е. информация о терроризме или правилах поведения в чрезвычайных ситуациях (ЧС) не была услышана ребёнком впервые на диагностике.

Диагностика проходила по определенной схеме: педагог задавал тему для рисунков и песочной анимации: это и спонтанные рисунки – то, что ребёнок нарисует сам при первом подходе к планшету, это и рисунки-экспромты: конкретная тема безопасности при террористической угрозе, поведения ребёнка при обыгрывании ситуации и т.д. Педагог ненавязчиво показывал приемы, с помощью которых можно было создать изображение (насыпание песка на световой планшет из кулачка или щепоткой, рисование ладонью, пальчиками в разных сочетаниях на песочной фоне). Далее дети могли проявлять самостоятельность при рисовании и создании песочной анимации или же старались повторить рисунок или элемент, следуя инструкциям и подсказкам. Исследователь наблюдал за психоэмоциональными и моторными реакциями ребёнка для точно-

го ответа по пунктам опросника. Длительность диагностического занятия – 20 минут.

Разработанные критерии позволяют специалисту оценить определённый тип реагирования ребёнка. В этом основное отличие от известных вышеупомянутых методик. Приведём пункты опросника. На каждый необходимо выбрать характерный для ребёнка только один вариант реагирования (наиболее подходящий реальному поведению и активности ребёнка на диагностическом занятии). Выбранный пункт добавляет баллы (от 1 до 3) к тенденциям эмоционального реагирования, для которых характерно такое поведение ребёнка. Баллы по каждой из тенденций суммируются. Среди вариантов эмоционального реагирования: норма – Н, пассивность – П, любопытствование – Л, тревожность – Т.

1. Важнейший показатель эмоционального состояния – то, насколько поведение ребёнка адекватно ситуации. Для этого оцениваем взаимодействие ребёнка с основным оборудованием (необычным и привлекательным для ребёнка светящимся песочным планшетом).

Какое поведение демонстрирует ребёнок в первые минуты диагностического занятия?

- Рассматривает столик, песок, садится, выслушивает инструкции (Н – 2).
- Быстро самостоятельно начинает рисовать на песке, не дослушав инструкцию педагога (Л – 1).
- Нет интереса к деятельности (П – 2).
- Активно задает всё новые вопросы о занятии, переспрашивает педагога (Л – 2).
- Активно задает вопросы о занятии или об игровой ситуации на песке, переспрашивает, не удовлетворяется ответами педагога (Т – 2).

2. В обычных проективных методиках трудно сделать объективное психологическое заключение только на основании одного или двух-трех изобразительных продуктов. Наш способ диагностики позволяет изучить серию работ, песочных картин и анимаций, выявить

закономерности, что делает диагностику более достоверной. В рамках диагностики песочные картины-кадры сменяют друг друга, за сеанс диагностики ребёнок успевает нарисовать несколько картин или даже сюжетов.

Логичны ли переходы картин, если они объединены сюжетом, соответствует ли смена кадров смене сюжета?

– «Кадры-картины» песочной анимации сменяются логично, упорядочено (Н – 2).

– Смена кадров быстрая, неупорядоченная, или не соответствует сюжету (Т – 1).

– Ребёнок не стремится изображать сюжет кадрами, не проявляет интереса к этой деятельности (П – 1).

– Ребёнок предлагает и рисует множество картин, не качественно дорабатывает предыдущий кадр (Л – 1).

– Ребёнок рисует множество картин хаотично (Т – 1).

3. Исследуем достаточность концентрации внимания на процессе песочной живописи. Важно оценить работу с позиций трудоёмкости процесса рисования: как много сил приложил ребёнок на создание задуманного образа, в опасной ситуации способа действий.

Какова трудоёмкость работы?

– Работа с сюжетами не состоялась (П – 2).

– Ребёнок работает достаточно сосредоточенно и длительно (Н – 2).

– Недостаточно длительная концентрации внимания, плохо проработана картина (П – 1, Т – 1).

– «Застревание» на определённом сюжете, много исправляет (Л – 1, Т – 2).

4. Одним из показателей эмоционального состояния ребёнка является не только способность сконцентрировать внимание, но и достаточно его удерживать. Диагностика позволяет оценивать скорость работы, а, следовательно, и косвенно скорость психической деятельности (особенности психологического состояния) по скорости насыпания песка или черчения на песочном фоне. Ведь в других арт-

методиках акцента на скорость работы нет или же ребёнок перестаёт рисовать при утомлении и скорость психических реакций уже отследить невозможно. Отсюда вытекает следующий тест-вопрос (тестовый вопрос, который является частью диагностики).

На протяжении занятия как ребёнок удерживает внимание?

– Внимание рассеянно, нет длительной концентрации, однако помощь педагога стабилизирует внимание (Л – 1).

– Внимание достаточно (Н – 2).

– Ребёнок длительно «врабатывается» (П – 2).

– Внимание рассеянно, нет длительной концентрации и помощь педагога слабо и непродолжительно стабилизирует внимание, недостаточно для планомерного рисования (Т – 2).

5. Способ позволяет оценить целенаправленность деятельности ребёнка в вопросах безопасности.

Ребенок проявляет целенаправленность, дорисовывает рисунок по безопасности на песке до конца?

– Да, целенаправлен в рисовании (Н – 2).

– Крайне активно, быстро, стремительно или хаотично изображает сюжеты (Т – 1, Л – 2).

– Нет выраженного интереса, не доводит работу до логического конца (П – 2).

6. Уникальность предложенного способа состоит и в том, что даже одно тест-действие может давать много разноплановой информации о состоянии ребёнка в контексте обсуждаемой опасной ситуации. Для создания картины методом черчения нужно насыпать тонкий и равномерный песочный фон. Создание фона оцениваем с точки зрения преобладающих эмоций.

Как ребёнок насыпает фон на световой планшет?

– Аккуратен, насыпает фон равномерно (Н – 2).

– Неаккуратен, часть песка просыпается мимо (Л – 1, Т – 1).

– Быстро работает, песок ложится неравномерно: кучками или с пустотами (Л – 1, Т – 1).

– Не наносит фон самостоятельно или первым, всегда ждёт помощи педагога, малоинициативен в «затирании картины» для создания следующей (П – 2).

7. Учитывая, что новые рисунки насыпаются и чертятся на той же поверхности, что и предыдущая работа (на песочном планшете), и у ребёнка нет возможности взять чистый лист бумаги для нового рисунка – мы сталкиваемся с проблемой стирания готовой работы. Многие дети не могут дождаться, пока педагог посмотрит на работу и даст сигнал к новой деятельности, к изображению нового безопасного способа действий в другой опасной ситуации. Это может указывать на проблему повышенной тревожности.

Может ли ребёнок какое-то время не трогать готовую песочную картину?

– Может посмотреть на работу со стороны, сфотографировать самому или попросить взрослого, показать другим участникам (Н – 1).

– Не дожидается нового задания, стирает самопроизвольно и начинает рисовать что-то новое (Т – 1, Л – 1).

– Не преступает к созданию новой картины без активной помощи взрослого (П – 2).

8. Способ позволяет делать выводы о психологических проблемах не только по теме рисунка, но и по скорости и манере рисования: обязательно соотносим тему рисунка со скоростью работы, насыпания песка, что не позволяют исследовать большинство известных проективных методик диагностики. Ведь проективные методики – это субъективная оценка нарисованного (например, битвы, разрушения, увечья), а предложенный нами способ – это ещё и подкрепление полученного рисунка наблюдениями педагога (или педагога-психолога, социального работника, воспитателя, педагога дополнительного образования) за

психофизиологическими реакциями при рисовании (например, бросание песка).

Как ребёнок работает над темой рисунка по безопасному поведению при террористической угрозе?

– Неряшливо, не может контролировать медленное высыпание песка, работает «рывками», песок насыпает «кучками», а не линиями и неравномерно (Т – 2, Л – 1).

– Работает аккуратно, линии плавные, лишние песчинки не засоряют пространство планшета, всё в рамках рисунка (Н – 2).

– Работает медленно, неуверенно, линии песка формируют нечёткое изображение, недостаточно концентрирует внимание (П – 1).

9. Оценим речевую инициативность ребёнка – реплики относительно изображаемой ситуации, собственных предложений по безопасному поведению, замечаний о ситуациях и их воплощение на песке, а также диалог с педагогом о содержании рисунков на песке.

Инициативен ли ребёнок в речевой активности?

– Да, ребёнок инициативен, заинтересован (Н – 1).

– Проявляет излишнюю речевую активность, отчего страдает изобразительная деятельность, высказывает опасения по изображаемой ситуации (Л – 1, Т – 3).

– Нет выраженной речевой инициативности (П – 1).

– Проявляет выраженную речевую активность, соответствующую изобразительной деятельности, иногда «застревает» в диалоге с педагогом, задаёт много вопросов (Т – 1, Л – 3).

10. Оцениваем речевые функции.

Сопровождает ли ребёнок процесс рисования рассказом о террористических событиях или угрозах, безопасных действиях или герое?

– Содержание речи адекватно ситуации, ответы полные (Н – 2).

– Задаёт много уточняющих вопросов (Л – 3).

– Многочисленные вопросы ребёнка и описания сюжета тревожны, опасливы, с разрушительными элементами, проговаривает наихудшие варианты развития ситуации (Т – 3).

– Не сопровождает рисование рассказом или слова / фразы отрывочны, скудны (П – 1).

11. Аккуратность работы и самодисциплина хорошо видны при работе над ошибками, если исправления необходимы. За счёт того, что предложенный способ подразумевает исправление картин, мы можем оценить дисциплинированность и тонкую, кропотливую деятельность, и как следствие – эмоциональное состояние ребёнка.

Как выглядят участки картины с исправлениями?

– Аккуратны (Н – 1).

– Неопрятны, сильно выделяются, насыпаны кучки песка (Т – 1, Л – 1).

– Ребёнок не стремится исправлять работу даже после рекомендации педагога (П – 1).

12. Работа над ошибками позволяет оценить степень рефлексии ребёнка, желание погружаться в тему безопасности при террористических угрозах.

Как проявляется работа над ошибками?

– Избегает трудоёмких исправлений или вообще не исправляет даже ошибочные элементы и даже несмотря на участие педагога (П – 2).

– Перерисовывает всю картину целиком, даже объективно удачные элементы (Т – 1, Л – 1).

– Исправляет объективно проблемные части картины (Н – 1).

13. Способность к иницируемому воспроизведению можно заметить по тому, как ребёнок воспроизводит картину, нарисованную в начале.

Повторяет ли ребёнок изученные картины, сюжеты или приёмы работы с песком?

– Повторяет по просьбе или инициативе взрослого (Н – 1).

– Повторяет при активном участии и помощи взрослого (П – 1).

– Сам возвращается к определённым картинкам, нарисованным ранее, снова их воспроизводит, проигрывает, меньше внимания уделяет инструкциям взрослого (Т – 2).

– Стремится к повторениям разных картин (Л – 2).

14. Способ позволяет объективно (по объёму песка) оценить эмоциональные реакции и самодисциплину в работе, в общем, на протяжении диагностического занятия. Количество песка, просыпанного ребёнком на пол (мимо рабочей поверхности) позволяет говорить о его психоэмоциональном фоне.

Каково состояние рабочего места ребёнка после занятия?

– Вокруг рабочего места и на полу нет песка или единичные песчинки не более объёма ½ чайной ложки (Н – 1).

– На полу песок и вокруг светового планшета есть песок более объёма ½ чайной ложки (Т – 1).

15. Особенности социального взаимодействия являются важнейшим критерием для определения эмоционального фона ребёнка.

Каково у ребёнка вербальное и /или невербальное взаимодействие с другими детьми, как включается в общую деятельность, как взаимодействует с другими детьми?

– Нет явного взаимодействия, рисует сам по себе (П – 1).

– Включается в общую работу аномально: деструктивно, портит чужие рисунки – намеренно или нет (Т – 1).

– Включается в общую работу нормально, может изобразить правила поведения совместно с другими детьми (Н – 2).

– Активен во взаимодействии, может рисовать на чужом пространстве, выражает настойчивое желание общаться с детьми по сюжетам картин (Л – 2).

– Диагностика проводилась индивидуально (вопрос не учитывается).

16. Уникальность способа заключается в том, что имеется возможность полностью исправить испорченное другим ребёнком, без видимых недостатков. Это позволяет детям мягче реагировать на агрессию в их адрес.

Как на невербальном уровне ребёнок взаимодействует с другими и реагирует на вмешательство?

- Портит чужие работы (Т – 2).
- Исправляет то, что испортили ему (Н – 1).
- Нет эмоциональной реакции на вмешательство (П – 2).
- Болезненно реагирует на порчу своих картин (Т – 2, Л – 1).
- Диагностика проводилась индивидуально (вопрос не учитывается).

Следует пояснить, что каждому варианту эмоциональной реакции соответствует определённое количество баллов за тот или иной ответ.

Где 1 балл обозначает, что ребёнок с указанной эмоциональной реакцией может проявлять себя подобным образом в ходе диагностики,

2 балла – ребёнок с такой реакцией в большинстве случаев демонстрирует такое поведение,

3 балла – очень показательное, специфичное для данного эмоционального реагирования поведение (признак).

Суммируются баллы по каждому варианту эмоциональной реакции в зависимости от единственного выбранного ответа на каждый диагностический вопрос. Тенденция эмоционального реагирования, набравшая наибольшее количество баллов (в процентном отношении к максимально возможному баллу по этому варианту эмоциональной реакции), считается наиболее вероятной. Ситуация, если ребёнок набирает примерно одинаковое количество процентов по нескольким вариантам тоже является возможной и говорит о вероятности девиантной эмоциональной реакции, ребёнка следует проконсультировать у детского психолога или психотерапевта с выполнением дальнейших рекомендаций в семье.

Для удобства, мы предлагаем стандартную таблицу, которую удобно распечатать и заполнять для нового исследования ребёнка.

Таблица

**Бланк фиксации ответов по авторскому методу
песочнойарт-диагностики**

Table

**A form for recording answers according to the author's method
of sand art diagnostics**

№ вопроса	Вариант ответа	Балл варианта			
		Н (норма)	П (пассивность)	Л (любопытствов ание)	Т (тревожность)
1					
2					
3					
4					
5					
6					
7					
8					
9					
10					

№ вопроса	Вариант	Балл варианта			
11					
12					
13					
14					
15					
16					
Сумма					
Макс. балл		25	23	22	26
% от макс					

Рекомендовано заводить карту в виде таблицы на каждого ребёнка для нового исследования.

Например, на первый вопрос: Какое поведение демонстрирует ребёнок в первые минуты диагностического занятия? Дан ответ: «Б. быстро самостоятельно начинает рисовать на песке, не дослушав инструкцию педагога». Рядом с каждым вариантом ответа можно увидеть вариант реакции и количество баллов. В данном ответе: (Л – 1). В ячейку таблицы вопроса заносим 1 балл в колонку «Л» – любопытствование.

Так заполняется таблица на 16 вопросов. Далее, суммируются набранные баллы по каждому варианту реакции. И высчитывается процент набранных баллов по каждой из 4-х колонок: Н, П, Л, Т. Делается вывод по вероятности предположительной реакции. Ребёнок может быть направлен на консультацию к психологу для выстраивания индивидуального плана психологической стабилизации эмоций.

Заключение (Conclusions). По результатам диагностического занятия с ребёнком формулируются выводы об эмоциональном реагировании ребёнка на информацию о безопасном поведении при угрозе террористической ситуации.

Важно, что результаты каждого ребёнка могут складываться в общее понимание того, как группа детей (например, группа в дополнительной образовательной организации (ДОО)) реагирует на занятия, посвященные безопасности при ЧСТХ. В том числе, косвенно, можно судить и о реакции детей

на информацию о ЧС. Всё это даёт педагогу знания о психологическом комфорте ребёнка, а, следовательно, и о необходимости корректирования подачи материала о безопасности на занятиях. Диагностика позволяет максимально рано заметить признаки эмоционального неблагополучия ребёнка и провести с ним и с его семьёй необходимые психолого-педагогические консультации и сессии.

Сравнение показателей диагностики на разных этапах (в начале и конце учебного года или до и после реализации программ, акций, занятий и т.д. по безопасности детей в ЧСТХ) даёт понимание о психологической безопасности проведения подобных мероприятий для детей. Кроме того, дети через СМИ случайно получают информацию о терроризме, которая может быть психологически опасной для дошкольников. Диагностика также может быть полезна в отслеживании психологического состояния ребёнка по мере его взросления или после возможных психологических потрясений при информировании его о ЧСТХ не педагогом и не в рамках занятий по безопасности.

Выявленные с помощью диагностики пассивность, любопытствование или тревожность ребёнка могут быть его обычными (более глобальными) тенденциями и не связанными напрямую именно с темой занятия о террористической безопасности. При этом, выявленные особенности служат основанием для консультации психолога как ребёнка, так и его семьи. Педагоги и родители стремятся обеспечивать безопасность всех детей с

любимым типом эмоционального реагирования, поэтому уроки безопасного поведения при ЧС для таких детей должны быть подобраны индивидуально. И это тоже несомненное преимущество диагностики: скрининговое определение детей из группы риска по психологической неустойчивости для обеспечения бережного подхода со стороны педагогов и психологов.

Таким образом, метод песочной арт-диагностики представляет собой простой, удобный, быстрый способ диагностики наиболее распространенных вариантов эмоционального реагирования детей старшего дошкольного возраста на информацию об антитеррористической безопасности или о явлении терроризма в целом.

Список литературы

Виноградова Е.Л. Условия становления познавательной мотивации дошкольников 5-6 лет: автореф. дис... канд. психог. наук: Москва, 2004. 24 с.

Панфилова М.А. Тест «Кактус». URL: <https://psylist.net/promet/00007.htm> (дата обращения: 10.09.2020).

Захаров А.И. Тест на оценку уровня тревожности ребенка. URL: <https://psylist.net/praktikum/00305.htm> (дата обращения: 10.09.2020).

Тэмпл Р., Дорки М., Амен В., Тест тревожности. URL: <https://vsetesti.ru/327> (дата обращения: 10.09.2020).

Allwood M.A., Bell-Dolan D. and Husain S.A. Children's trauma and adjustment reactions to violent and nonviolent war experiences // *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 01 Apr 2002, 41(4): 450-457.

Convention on the Rights of the Child, General comment № 24 (2019) on children's rights in the child justice system, 18 September 2019. <http://docstore.ohchr.org/SelfServices/FilesHandler.ashx?enc=6QkG1d%2FPPRiCAqhKb7yhsqIkIrKQZLK2M58RF%2F5F0vEnG3QGKUxFivhToQfjGxYjV05tUAIgpOwHQJsFPdJXCiixFSrDRwow8HeKLLh8cgOw1SN6vJ%2Bf0RPR9UMtGkA4> (Accessed 10 September 2020).

De Young A.C., Kenardy J.A. and Cobham V.E. Diagnosis of posttraumatic stress disorder in preschool children. // *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology: the Official Journal for the*

Society of Clinical Child and Adolescent Psychology, American Psychological Association, Division 53, 01 Jan 2011, 40(3): 375-384.

Fremont W.P. Childhood reactions to terrorism-induced trauma: a review of the past 10 years // *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 01 Apr 2004, 43(4): 381-392.

Helping Children Cope With Terrorism – Tips for Families and Educators (2015), available at: <https://www.nasponline.org/resources-and-publications/resources-and-podcasts/school-climate-safety-and-crisis/mental-health-resources/war-and-terrorism/helping-children-cope-with-terrorism> (Accessed 10 September 2020).

Pechtel P. and Pizzagalli D.A. Effects of early life stress on cognitive and affective function: an integrated review of human literature // *Psychopharmacology*, 24 Sep 2010, 214(1): 55-70.

Roos Haer. Children and armed conflict: looking at the future and learning from the past // *Journal Third World Quarterly*, Volume 40, 2019, Issue 1.

Scott B.G., Lapre G.E., Marsee M.A. and Weems C.F. Aggressive behavior and its associations with posttraumatic stress and academic achievement following a natural disaster // *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology: the Official Journal for the Society of Clinical Child and Adolescent Psychology, American Psychological Association, Division 53*, 24 Jun 2013, 43(1): 43-50.

Sprung M. and Harris P.L. Intrusive thoughts and young children's knowledge about thinking following a natural disaster // *Journal of Child Psychology and Psychiatry, and Allied Disciplines*, 01 Oct 2010, 51(10): 1115-1124.

Stoddard F.J., Gold J., Henderson S.W., Merlino J.P., Norwood A., Post J.M., Shanfield S., Weine S. and Katz C.L. Psychiatry and terrorism // *The Journal of Nervous and Mental Disease*, 01 Aug 2011, 199(8): 537-543.

References

Vinogradova E.L. (2004), "Conditions for the formation of cognitive motivation in preschoolers 5-6 years old", Abstract of Ph.D. dissertation, Moscow, 21. Russia.

Panfilova M.A., *Test "Kaktus"* [Test "Cactus"], available at: <https://psylist.net/promet/00007.htm> (Accessed 10 September 2020).

Zakharov A.I. *Test na otsenku urovnya trevozhnosti rebenka* [Test for assessing the level of

anxiety in a child], available at: <https://psylist.net/praktikum/00305.htm> (Accessed 10 September 2020).

Temml R., Dorki M. and Amen V. *Test trevornosti* [Anxiety], available at: <https://vsetesti.ru/327/> (Accessed 10 September 2020).

Allwood M.A., Bell-Dolan D. and Husain S.A. (2002), Children's trauma and adjustment reactions to violent and nonviolent war experiences, *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 41(4):450-457.

Convention on the Rights of the Child, General comment № 24 (2019) on children's rights in the child justice system, 18 September 2019. <http://docstore.ohchr.org/SelfServices/FilesHandler.ashx?enc=6QkG1d%2FPPRiCAqhKb7yhsqIkIrKQZLK2M58RF%2F5F0vEnG3QGKUxFivhToQfjGxYjV05tUAIgpOwHQJsfPdJXCiixFSrDRwow8HeKLLh8cgOw1SN6vJ%2Bf0RPR9UMtGkA4> (Accessed 10 September 2020).

De Young A.C., Kenardy J.A. and Cobham V.E. (2011), Diagnosis of posttraumatic stress disorder in preschool children, *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology: the Official Journal for the Society of Clinical Child and Adolescent Psychology*, American Psychological Association, Division 53, 40(3): 375-384.

Fremont W.P. (2004), Childhood reactions to terrorism-induced trauma: a review of the past 10 years, *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 43(4): 381-392.

Helping Children Cope With Terrorism - Tips for Families and Educators (2015), available at: <https://www.nasponline.org/resources-and-publications/resources-and-podcasts/school-climate-safety-and-crisis/mental-health-resources/war-and-terrorism/helping-children-cope-with-terrorism> (Accessed 10 September 2020).

Pechtel P. and Pizzagalli D.A. (2010), Effects of early life stress on cognitive and affective function: an integrated review of human literature, *Psychopharmacology*, 214(1): 55-70.

Roos Haer (2019), Children and armed conflict: looking at the future and learning from the past, *Journal Third World Quarterly*, Volume 40, 1.

Scott B.G., Lapre G.E., Marsee M.A. and Weems C.F. (2013), Aggressive behavior and its associations with posttraumatic stress and academic achievement following a natural disaster, *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology: the*

Official Journal for the Society of Clinical Child and Adolescent Psychology, American Psychological Association, Division 53, 43(1): 43-50.

Sprung M. and Harris P.L. (2010), Intrusive thoughts and young children's knowledge about thinking following a natural disaster, *Journal of Child Psychology and Psychiatry, and Allied Disciplines*, 51(10):1115-1124.

Stoddard F.J., Gold J., Henderson S.W., Merlino J.P., Norwood A., Post J.M., Shanfield S., Weine S. and Katz C.L. (2011), Psychiatry and terrorism, *The Journal of Nervous and Mental Disease*, 199(8): 537-543.

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:

Котлованова Олеся Владимировна, аспирант, Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет. ORCID: 0000-0003-0602-9675.

Сыченко Игорь Алексеевич, инженер-программист, AppFox, Москва.

Емельянова Ирина Евгеньевна, доктор педагогических наук, доцент, профессор кафедры педагогики и психологии детства факультета дошкольного образования, Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет. ORCID: 0000-0002-1438-5197.

Батенова Юлия Валерьевна, кандидат психологических наук, доцент кафедры педагогики и психологии детства факультета дошкольного образования, Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет. ORCID: 0000-0002-1792-2736.

About the authors:

Olesya V. Kotlovanova, Graduate Student, South Ural State Humanitarian-Pedagogical University. ORCID: 0000-0003-0602-9675.

Igor Al. Sychenko, software engineer, AppFox, Moscow.

Irina E. Emelyanova, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Professor of the Department of Pedagogy and Psychology of Childhood, Faculty of Preschool Education, South Ural State

Humanitarian and Pedagogical University. ORCID:
0000-0002-1438-5197.

Yulia V. Batenova, Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor of the Department of Pedagogy and Psychology of Childhood, Faculty of Preschool Education, South Ural State

Humanitarian and Pedagogical University. ORCID:
0000-0002-1792-2736.

Батенова Юлия Валерьевна: критический анализ и доработка текста; проверка методологических аспектов.

.