ISSN 2313-8971

НАУЧНЫЙ РЕЗУЛЬТАТ

ПЕДАГОГИКА И ПСИХОЛОГИЯ ОБРАЗОВАНИЯ

RESEARCH RESULT. PEDAGOGY AND PSYCHOLOGY OF EDUCATION

8(2) 2022

16+

Сайт журнала:
rrpedagogy.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. № ФС77-69079 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 77-69079 of Marchr 14, 2017

Том 8, № 2 2022

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

Volume 8, №2 2022

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 Институт 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, Департамент гуманитарных наук (психология), Веронский университет, Верона, Италия*

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 Гданьского 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*

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

Либаниу Жозэ 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*

Минич 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 Российского национального исследовательского медицинского университета им. Н.И. Пирогова Минздрава России, Россия*

Нюрк Г.-Х., *доктор психологических наук, доцент заведующий лабораторией диагностики и когнитивной нейропсихологии 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*

Райхенберг М., *департамент образования и специального образования, Гетеборгский университет, Швеция*

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*

Симонович Н.Е., *доктор психологических наук, профессор, профессор кафедры социальной психологии Института психологии им. Л.С. Выготского Российского государственного гуманитарного университета, Россия*

Тирадо Р.Г., *доктор филологии, Гранадский университет, Испания*

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

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

EDITORIAL TEAM:

CHIEF EDITOR: ***Elena I. Eroshenkova,*** *PhD in Pedagogy, Associate Professor, Associate Professor, Department of Pedagogy, pedagogical Institute, Belgorod State National Research University, Russia*

DEPUTY CHIEF EDITOR: ***Valentina V. Grebneva****, Candidate of Psychological Sciences, Professor, Head of Department of Psychology, Pedagogical Institute, Belgorod State National Research University, Russia*

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

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

EDITORIAL BOARD:

Ahmed Alduais, *PhD, I in Pedagogy, Department of Human Sciences (Psychology), University of Verona, Verona, Italy*

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

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

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

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

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

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

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

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

Andrй L.A. Cunha, *Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Federal Institute of Education, Science and Technology, Goiania, Goiбs, Brazil*

Josй C. Libaneo, *Doctor of Philosophy and History of Education, Professor at the Catholic University of Goiбs, Retired Professor at the Federal University of Goiбs, Brazil*

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

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

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

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

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

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

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

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

Monica Reichenberg, *Department of Education and Special Education, University of Gothenburg, Sweden*

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*

Nikolay E. Simonovich, *Doctor of Philosophy, Professor, Professor Department of Social Psychology L.S. Vygotsky Institute of Psychology Russian State University for the Humanities, Russia*

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

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

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

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

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

© Белгородский государственный национальный исследовательский университет, 2022
© Belgorod State National Research University, 2022

СОДЕРЖАНИЕ

CONTENTS

ПЕДАГОГИКА

PEDAGOGICS

Махинин А.Н., Щербаков А.В. Формирование гражданской позиции будущих сотрудников органов внутренних дел: к поиску результативных методов	**4**	**A.N. Makhinin, A.V. Shcherbakov** Formation of the civil position of the future internal affairs officers: searching for effective methods	**4**
Жован Г.Ф., Кондаков В.Л., Усатов А.Н., Сиденко О.С. О проблемах при подготовке студентов специальности «Физическая культура» к участию в конкурсе профессионального мастерства по стандартам WorldSkills Russia	**15**	**G.F. Zhovan, V.L. Kondakov, A.N. Usatov, O.S. Sidenko** On the problems in preparing students of the specialty “Physical Education” to participate in the WorldSkills Russia professional skills competition	**15**
Разварина И.Н., Шматова Ю.Е. Результаты мониторинга здоровья детей дошкольного возраста в Вологодской области: педагогическая интерпретация	**26**	**I.N. Razvarina, Yu.E. Shmatova** Results of monitoring the health of preschool children in the Vologda region: pedagogical interpretation	**26**
Айхель Н.В. Педагогические условия формирования познавательных умений младших школьников в проектной деятельности	**37**	**N.V. Aichel** Pedagogical conditions for developing cognitive skills of elementary school children in project activities	**37**
Ахметов С.И. Понятие и сущность развития у подростков самостоятельности в условиях применения цифровых образовательных ресурсов	**47**	**S.I. Akhmetov** The concept and essence of the development of independence in adolescents in the context f the use of digital educational resources	**47**
Троцюк С.Н. Дидактический потенциал дистанционного лингвистического обучения в современных условиях	**59**	**S.N. Trotsyuk** Didactic potential of distance linguistic learning in modern conditions	**59**
Goncharova A.V., Legochkina E.N., Savochkina I.V., Bulgakova S.A. Distance learning: from an online lesson to a digital preparatory faculty	**72**	**A.V. Goncharova, E.N. Legochkina, I.V. Savochkina, S.A. Bulgakova** Distance learning: from an online lesson to a digital preparatory faculty	**72**
Sergeeva E.N., Ukhnalyova E.A. Features of the content and organization of extracurricular activities in universities (on the example of the Russian as a foreign language Olympiad)	**84**	**E.N. Sergeeva, E.A. Ukhnalyova** Features of the content and organization of extracurricular activities in universities (on the example of the Russian as a foreign language Olympiad)	**84**
Петрова Л.Г., Сун Ч. Обучение китайских студентов-русистов навыкам перевода: учёт принципов теории экотранслятологии (на примере рассказа А.П. Чехова «Зиночка»)	**94**	**L.G. Petrova, Zh. Song** Teaching translation skills to Chinese students, majoring in the Russian language: considering the principles of the theory of eco-translatology (on the example of A.P. Chekhov's story “Zinochka”	**94**
Ван В. Художественно-творческое развитие как стратегическая задача обучения пианистов в Китае	**106**	**W. Wang** Artistic and creative development as a strategic task of teaching pianists in China	**106**

ПСИХОЛОГИЯ		PSYCHOLOGY	
Майданский А.Д. Эволюция психики: аффект и разум	**120**	**A.D. Maidansky** The evolution of the psyche: affect and intellect	120
Тащёва А.И., Гриднева С.В., Меньшиков П.В. Арпентьева М.Р. Нейродидактические аспекты инклюзивного образования и проблемы психопрофилактики и психокорреции дидактогений	**134**	**A.I. Tashcheva, S.V. Gridneva, P.V. Menshikov, M.R. Arpentieva** Neurodydactic aspects of inclusive education and problems of psychoprophylaxis and psychocorrection of didactogenies	**134**
Руденко Е.С. Формы и факторы суицидального поведения подростков	**148**	**E.S. Rudenko** Forms and factors of suicidal behavior of adolescents	**148**
Гут Ю.Н., Доронина Н.Н. Роль профилирующего обучения в развитии когнитивных особенностей старшеклассников	**162**	**Y.N. Gut, N.N. Doronina** The role of profile education in the development of cognitive characteristics of high school students	**162**

ПЕДАГОГИКА
PEDAGOGICS

УДК 378.6 **DOI: 10.18413/2313-8971-2022-8-2-0-1**

[1] **Махинин А.Н.***
[2] **Щербаков А.В.**

Формирование гражданской позиции будущих сотрудников органов внутренних дел: к поиску результативных методов

[1] Воронежский государственный педагогический университет,
ул. Ленина, 86, г. Воронеж, 394043, Россия
alex-makhinin@yandex.ru*

[2] Воронежский институт МВД России,
проспект Патриотов, 53, г. Воронеж, 394065, Россия

Статья поступила 14 марта 2022; принята 10 июня 2022;
опубликована 30 июня 2022

Аннотация. *Введение.* Современные тенденции профессиональной подготовки сотрудников органов внутренних дел предполагают формирование личности сотрудника, отличающегося не только совокупностью профессиональных компетенций, но и сформированной гражданской позицией, высоким уровнем нравственности и ценностными ориентациями гражданской направленности. Гражданская позиция будущих сотрудников органов внутренних дел в статье рассматривается как интегративная характеристика личности и структурно представлена рядом компонентов: гражданской компетентностью, отношением к гражданскому обществу и своему месту в нем, гражданской активностью. *Цель работы* – изучить уровень сформированности гражданской позиции будущих сотрудников органов внутренних дел. *Методология и методы*: в эмпирическом исследовании приняло участие 117 курсантов I курса юридического факультета Воронежского института МВД России. В исследовании применялись анкета «Гражданственность и патриотизм» (Е.Г. Галянская, Н.А. Гетман, Е.Н. Котенко), модифицированная в соответствии с целью и особенностями исследуемой выборки; опросник «Оценка уровня сформированности гражданского самосознания у обучающихся» (Т.В. Болотина). *Результаты исследования:* Среди выделенных уровней сформированности гражданской позиции (когнитивный, эмоциональный, деятельностной) большинство будущих сотрудников органов внутренних дел обладают средним и низким уровнями сформированности гражданской позиции, наиболее слабо сформирован ее деятельностный компонент. Это актуализирует необходимость разработки педагогической программы формирования гражданской позиции будущих сотрудников правоохранительных органов, одним из ключевых методов реализации которой выступает метод примера, предполагающий ориентацию обучающихся на образцы поведения сотрудников правоохранительной сферы, а также субъектов образовательного процесса ведомственной образовательной организации. Формирование гражданской позиции будущих специалистов органов внутренних дел выступает

неотъемлемой составляющей воспитания личного состава в духе преданности своему Отечеству, способствующей поддержанию положительных и корректировке отрицательных поступков, избираемых будущими специалистами органов внутренних дел при исполнении служебных обязанностей в ходе учебно-профессиональной деятельности.
Ключевые слова: гражданская позиция; методы воспитания; сотрудник органов внутренних дел; метод примера

Информация для цитирования: Махинин А.Н, Щербаков А.В. Формирование гражданской позиции будущих сотрудников органов внутренних дел: к поиску результативных методов // Научный результат. Педагогика и психология образования. 2022. Т.8. №2. С. 4-14. DOI: 10.18413/2313-8971-2022-8-2-0-1.

[1] **A.N. Makhinin***
[2] **A.V. Shcherbakov**

Formation of the civil position of the future internal affairs officers: searching for effective methods

[1] Voronezh State Pedagogical University,
86 Lenin Str., 394043, Voronezh, Russia
alex-makhinin@yandex.ru*

[2] Voronezh Institute of the Ministry of Internal Affairs of Russia
53 Patriotov Ave., 394065, Voronezh, Russia

Received on March 14, 2022; accepted on June 10, 2022;
published on June 30, 2022

Abstract. *Introduction.* Current trends in the professional training of employees of the internal affairs bodies imply the formation of an employee's personality, which is distinguished not only by a combination of professional competencies, but also by a civic position, a high level of morality and civil value orientations. The civil position of future employees of the internal affairs bodies in the article is considered as an integrative characteristic of the individual, structurally represented by a number of components: civil competence, attitude to civil society and its place in it, civic activity. *The purpose of the work* is to study the level of formation of the civic position of future employees of the internal affairs bodies. The empirical study involved 117 1st year cadets of the Faculty of Law of the Voronezh Institute of the Ministry of Internal Affairs of Russia. *Methodology and methods:* the study used the questionnaire «Citizenship and Patriotism» (E.G. Galyanskaya, N.A. Getman, E.N. Kotenko), modified in accordance with the purpose and features of the study sample; questionnaire «Assessment of the level of formation of civil identity among students» (T.V. Bolotina). *Results of the study and their discussion:* the results demonstrated that among the levels of civil position formation (cognitive, emotional, activity) of future employees of the internal affairs bodies identified in the study, most of them have medium and low levels of civil position formation, and its activity component is the weakest. This actualizes the need to develop a pedagogical program for the formation of a civic position of future law enforcement officers, one of the key methods of implementation of which is the example method, which involves the orientation of students to patterns of behavior of law enforcement officers, as well as subjects of the educational process of a

departmental educational organization. The formation of the civic position of future specialists of the internal affairs bodies is an integral component of the education of personnel in the spirit of devotion to their Fatherland, contributing to the maintenance of positive and adjustment of negative actions elected by future specialists of the internal affairs bodies in the performance of official duties in the course of educational and professional activities.
Keywords: citizenship; methods of education; employee of internal affairs bodies; method of example

Information for citation: A.N. Makhinin, A.V. Shcherbakov (2022), "Formation of the civil position of the future internal affairs officers: to search for effective methods", Research Result. Pedagogy and Psychology of Education, 8 (2), 4-14, DOI: 10.18413/2313-8971-2022-8-2-0-1.

Введение (Introduction). В настоящее время подготовка кадров в системе МВД России претерпевает множественные содержательные изменения, связанные с общей государственной политикой как в области высшего образования, так и в области общей политики национальной безопасности.

Современные ФГОСы высшего образования совершенствуются и уточняются в направлении повышения уровня общекультурной и профессиональной подготовки специалистов. Так, основу деятельности образовательных организаций МВД РФ составляют требования подготовки не только высококвалифицированных профессионалов, но и сотрудников новой формации. По оценке Л.А. Алексеевой, переход к социально-ориентированной модели правоохранительной деятельности, по мнению общества и руководства страны, требует воспитания сотрудников, вызывающих доверие, обладающих высоконравственной культурой, четкими ценностными ориентациями, гражданской направленностью (Алексеева, 2019).

Г.Р. Хуснетдинов отмечает актуальность и практическую значимость задачи формирования личности и воспитания сотрудника полиции нового плана, отличающегося интеллигентностью, порядочностью, высоким интеллектом и выраженной поведенческой культурой. Основой совести курсанта образовательной организации МВД РФ должны являться его идеалы, убеждения, моральная самооценка (Хуснетдинов, 2018: 176). По нашему мнению, эти характеристики находят отражение в гражданской позиции будущего сотрудника органов внутренних дел.

С точки зрения Ю.А. Проташкиной (Проташкина, 2019), при подготовке кадров МВД России существует необходимость учета традиций советского периода и постиндустриального общества (Veic, Mraovic, 2004, Shafer, 1997: 54, Kratcoski, 2004: 212). Попытка же калькирования западноевропейского опыта оказывается неэффективной в силу его ограниченности, а также псевдогуманизма.

В Указе Президента РФ от 02.07.2021 № 400 «О Стратегии национальной безопасности Российской Федерации» подчеркивается важность повышения доверия граждан к правоохранительной системе страны [1]. В связи с этим необходимо развитие системы профессиональной подготовки в данной области путем совершенствования воспитательной работы в образовательных организациях системы МВД России.

Таким образом, на сегодняшний день формируется уникальная модель сотрудничества Министерства науки и высшего образования и Министерства внутренних дел, ориентированная на подготовку высоконравственных сотрудников органов внутренних

[1] Указ Президента РФ от 02.07.2021 N 400 «О Стратегии национальной безопасности Российской Федерации».

дел, обладающих сформированной гражданской позицией.

Целью статьи является теоретический обзор и представление результатов эмпирического исследования формирования гражданской позиции будущих специалистов органов внутренних дел.

Теоретическая основа (The theoretical basis). Научное осмысление подготовки курсантов образовательных организаций МВД России на основе педагогики воспитывающего обучения представлено в работах H. Abels, M.W. Apple, J.A. Beane, B.E. Gates, E. Jürgens и др. (Abels, 2007; Apple and Beane, 1995: 106; Gates, 2006: 437; Jürgens, 1994: 138).

В Приказе МВД России от 25 декабря 2020 года № 900 «Вопросы организации морально-психологического обеспечения деятельности органов внутренних дел Российской Федерации» воспитательная работа определяется как основной вид морально-психологического обеспечения, представляющий собой целенаправленную деятельность по формированию у сотрудников комплекса гражданских, профессиональных, психологических и нравственных качеств, обусловленных потребностями службы[2]. В связи с разной модальностью данных качеств авторы рассматривают отдельные аспекты их формирования в воспитательном процессе образовательной организации МВД России, а также выделяют разные методы и формы воспитания.

Г.Р. Хуснетдинов обращается к нравственно-патриотическому воспитанию, отмечая, что оно реализуется в учебное и внеучебное время работы с курсантами. Среди эффективных форм автор выделяет музейную педагогику, физическую культуру, поисковую работу, военно-патриотические акции (Хуснетдинов, 2018: 176).

Л.А. Алексеева (Алексеева, 2019) рассматривает профессионально-нравственное воспитание будущих сотрудников органов внутренних дел, реализуемое через метод демонстрации положительного опыта лучших сотрудников и подразделений. Автор выделяет разнообразные формы подобной работы (конференции, встречи с ветеранами, лучшими сотрудниками, Доска или Книга почета, печатные буклеты, боевые листки и т.д.). С помощью данного метода и предлагаемых форм, по мнению Л.А. Алексеевой, достигается осознание будущими сотрудниками органов внутренних дел важности своего участия в жизни Родины, повышение уважения ее культуры, традиций и истории.

Воспитательная работа в образовательных организациях МВД России включается в решение глобальной цели государства по формированию национального самосознания, гражданственности и патриотизма у сотрудников органов внутренних дел. Л.А. Алексеева отмечает, что данная цель отражается в постоянно сменяющих друг друга государственных программах по патриотическому воспитанию граждан РФ. Одной из основных составляющих этих программ является работа по формированию системы духовных, нравственных и социокультурных ценностей, которые, на наш взгляд, лежат в основе гражданской позиции будущих сотрудников органов внутренних дел.

И.С. Нестеренко, обобщив результаты педагогических исследований ряда авторов, выделяет наиболее эффективные методы воспитания сотрудников органов внутренних дел. Так, Н.И. Киряшов дифференцирует методы воспитания на непосредственно побуждающие к проявлению активной жизненной позиции; способствующие овладению обобщенным социальным опытом; участвующие в накоплении личного опыта социально-ценной деятельности и оценочно-стимулирующие и корректирующие методы. Указанная классификация отражает комплексность решения воспитательных задач (Нестеренко, 2014).

[2] Приказ МВД России от 25 декабря 2020 года № 900 «Вопросы организации морально-психологического обеспечения деятельности органов внутренних дел Российской Федерации».

К данной классификации тесно примыкает система общих методов воспитания, предлагаемая Т.А. Ильиной, И.Т. Огородниковым, – методы убеждения, организации деятельности, стимулирования поведения (Ильина, Огородников, 1978).

И.С. Нестеренко приходит к выводу, что к определению совокупности методов и каждого из них в отдельности нельзя подходить односторонне. Следует учитывать все элементы, составляющие структуру и содержание воспитательного процесса, в их взаимосвязи (Нестеренко, 2014). На наш взгляд, особенно это важно в отношении воспитания таких сложных и многомерных феноменов, как гражданская позиция.

В.А. Николаенко (Николаенко, 2019) обращает внимание на недостаточную реализацию воспитательного потенциала метода примера в работе с военнослужащими войск Национальной гвардии РФ. Исследования автора показывают, что более 60,0 % воспитателей различных категорий в качестве ведущего примера отмечают личный пример. В то же время недостаточно полно используются образцы поведения служащих при выполнении задач по служебному и должностному предназначению в различных условиях. Также автор отмечает, что в нормативной и методической литературе, регламентирующей систему работы с личным составом, конкретных методических рекомендациях и разработках, описывающих приемы и средства реализации метода примера в воспитании военнослужащих, не представлено.

С точки зрения В.А. Николаенко, метод примера представляет собой способ воздействия на сознание, чувства и волю, обеспечивающий адекватное восприятие, поддержание, целесообразную корректировку или исправление образа поступков и действий, избираемых военнослужащими в различных ситуациях (Николаенко, 2019).

На наш взгляд, утверждение о недостаточном раскрытии воспитательного потенциала метода примера справедливо и в отношении его реализации по отношению к будущим специалистам органов внутренних дел. Принимая позицию В.А. Николаенко, мы разделяем примеры на два типа: *положительные*, реализуемые в интересах позитивной рефлексии и подражания (героизм и мужество сотрудников МВД России; образцы выполнения служебного и гражданского долга, высокого уровня выполнения служебных задач командирами; положительные трудовые и жизненные примеры людей из близкого окружения; примеры из истории России, отечественной и зарубежной литературы и искусства, жизни и деятельности выдающихся людей прошлых лет и современности; образцы трудового героизма советского и российского народа) и *отрицательные*, реализуемые для информирования об ответственности перед обществом и государством за нарушение нравственных и правовых норм (примеры приговоров судов об осуждении сотрудников МВД России; выдержки из приказов о дисциплинарных наказаниях и т.д.).

Метод примера с целью формирования гражданской позиции будущих специалистов органов внутренних дел реализуется сотрудниками подразделения морально-психологического обеспечения деятельности образовательной организации системы МВД России, офицерами курсового звена, а также профессорско-преподавательским составом вуза на учебных и внеучебных занятиях с курсантами. Средствами реализации данного метода являются создание в учебных заведениях МВД музеев (комнат) Боевой славы, разработка, изготовление и распространение печатных памятных книг, брошюр, оформление наглядно-художественных средств, привлечение в систему воспитания личного состава и ветеранов МВД России.

Материалы и методы исследования (Methodology and methods). В качестве методологической основы исследования выступили философские идеи развития гражданского общества и личности в нем; положения гуманистического подхода в педагогике и психологии, раскрывающие механизмы формирования личности, воспитания гражданина, в том числе в процессе учебно-профессиональной деятельности. Гражданская по-

зиция, проявляясь во всех сферах деятельности и отношений личности, определяет смысл и направленность поступков, сопричастность судьбе Отечества (Блинов, 2015).

На наш взгляд, гражданская позиция будущих специалистов органов внутренних дел выступает как интегративная характеристика личности, структуру которой составляют ряд компонентов: гражданская компетентность (совокупность знаний в области гражданственности и патриотизма, готовность и способность реализовать их во всех сферах деятельности); отношение к гражданскому обществу и своему месту в нем (гражданское самосознание, патриотизм, осознание гражданского долга); гражданская активность, подразумевающая реализацию гражданской культуры и патриотизма. В соответствии с указанными компонентами определены критерии сформированности гражданской позиции: когнитивный, эмоциональный и деятельностный.

С целью изучения уровня сформированности гражданской позиции будущих сотрудников органов внутренних дел проведено эмпирическое исследование, в котором применялись анкета «Гражданственность и патриотизм» (Е.Г. Галянская, Н.А. Гетман, Е.Н. Котенко; модификация А.В. Щербакова) (Галянская, Гетман, Котенко, 2019); опросник «Оценка уровня сформированности гражданского самосознания у обучающихся» (Т.В. Болотина) (Болотина, 2012). Базой исследования выступил Воронежский институт МВД России. Общий объем выборки составил 117 курсантов I курса юридического факультета.

Анкета «Гражданственность и патриотизм», модифицированная нами с учетом целей и характера выборки исследования, включала вопросы, касающиеся осведомленности курсантов образовательной организации относительно сущности, механизмов развития и формирования, проявления гражданской позиции; роли субъектов образовательной организации МВД России в ее формировании; эмоциональной оценки курсантами гражданских и патриотических качеств личности сотрудника правоохранительных органов, отношения к проявлениям этих характеристик у членов общества. В анкете также представлены вопросы и утверждения, позволяющие оценить деятельностную включенность будущих специалистов органов внутренних дел в мероприятия гражданско-патриотической направленности; участие в волонтерском движении; активную позицию в овладении формами и методами гражданско-патриотической деятельности; реализацию гражданской позиции в разных сферах жизнедеятельности.

Методика «Оценка уровня сформированности гражданского самосознания у обучающихся» (Т.В. Болотина) построена на основе метода незаконченных предложений и позволяет оценить степень осознания обучающимися сущности и особенностей собственной гражданской позиции, гражданственности, роли личности в гражданском обществе.

Научные результаты и дискуссия (Research Results and Discussion). В соответствии с выделенными критериями сформированности гражданской позиции будущих специалистов органов внутренних дел проведено эмпирическое исследование, в соответствии с результатами которого участники исследования дифференцированы на группы с высоким, средним и низким уровнями сформированности гражданской позиции. Уровень сформированности гражданской позиции определялся как интегративный показатель выраженности гражданской компетентности, отношения к гражданскому обществу и своему месту в нем, гражданской активности, определяемых через когнитивный, эмоциональный и деятельностный критерии.

Как показали результаты проведенного исследования, представленные на рисунке и отражающие уровень сформированности указанных критериев, большинство обучающихся обладают средним и низким уровнями сформированности гражданской позиции, причем наиболее слабо сформирован ее деятельностный компонент.

На основе результатов изучения уровня сформированности гражданской компетентности курсантов образовательной организации системы МВД России посредством анализа показателей когнитивного критерия выявлено, что большинству опрошенных присущи низкий и средний уровни гражданственности и патриотизма, готовности и способности реализовывать их в деятельности.

Представления большинства курсантов о сущности, проявлениях, механизмах формирования и развития гражданственности и патриотизма носят недифференцированный, размытый, зачастую противоречивый характер. Лишь 25,7 % будущих специалистов органов внутренних дел демонстрируют системность и устойчивость взглядов на гражданственность и патриотизм как неотъемлемые качества личности сотрудника полиции; осознание их значимости в деятельности сотрудника правоохранительных органов; способность и готовность реализовывать гражданскую позицию в учебно-профессиональной, общественной и других видах деятельности.

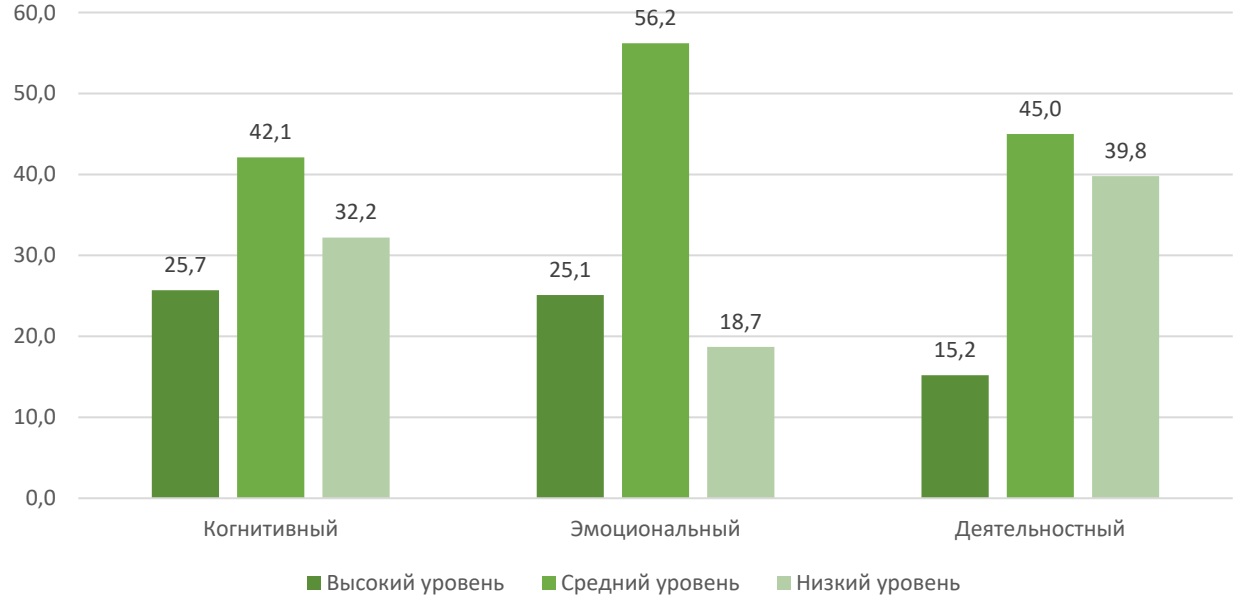

Рис. Дифференцированные группы будущих специалистов органов внутренних дел по уровню сформированности когнитивного, эмоционального и деятельностного критериев гражданской позиции (в %)
Fig. Differentiated groups of future specialists of internal affairs bodies according to the level of formation of cognitive, emotional and activity criteria of civic position (in %)

Около трети обучающихся (32,2 %) затруднились ответить или предложили пространные ответы на вопросы о том, что представляют собой патриотизм и гражданственность; какими гражданскими качествами необходимо обладать сотруднику правоохранительных органов; каким образом осуществляется формирование и развитие гражданской позиции личности; как проявляются гражданственность и патриотизм в разных сферах жизнедеятельности человека.

Как показали результаты исследования, в наибольшей степени у курсантов сформирован компонент гражданской позиции, отражающий эмоциональное отношение обучающихся к гражданскому обществу и своему месту в нем, оцениваемый через эмоциональный критерий. У подавляющего большинства будущих специалистов органов внутренних дел данный компонент гражданской позиции сформирован на высоком и среднем уровнях (соответственно 25,1 % и 56,2 %). Это указывает на эмоциональную вовлеченность обучающихся в вопросы, связанные с интересами и судьбой Отечества; направленность на реализацию гражданско-

патриотической деятельности; интерес и позитивное отношение к волонтерскому движению.

Следует подчеркнуть, что значительная часть курсантов (78,4 %) в качестве одного из определяющих факторов активного включения в мероприятия гражданско-патриотической направленности, стремления к развитию собственной гражданской позиции отметили личный пример и гражданскую позицию офицеров курсового звена, преподавателей, кураторов учебных взводов. Это дает основание актуализировать значимость метода примера как одного из наиболее значимых методов воспитания, способствующего формированию гражданской позиции будущих специалистов органов внутренних дел посредством воздействия на сознание и чувства, обеспечивающего адекватное восприятие и закрепление поступков и действий, служащих ориентирами в многообразных ситуациях профессиональной и общественной деятельности.

Деятельностный критерий, позволяющий оценить гражданскую активность будущих специалистов органов внутренних дел, у большинства опрошенных сформирован на среднем (45,0 %) и низком (39,8 %) уровнях. Этот компонент характеризуется наиболее низким уровнем сформированности, что объясняется невозможностью реализовывать деятельность, отражающую гражданскую позицию, без должного уровня развития гражданской компетентности и конструктивного отношения к гражданскому обществу и своему месту в нем. Обладая низким уровнем знаний в области гражданственности и патриотизма, готовности и способности реализовать их во всех сферах деятельности, а также недостаточно сформированными гражданским самосознанием, патриотизмом и осознанием гражданского долга как человека и сотрудника правоохранительной деятельности, курсанты не могут в полной мере реализовывать гражданскую позицию в деятельности.

Таким образом, полученные нами данные по дифференцированным группам будущих специалистов органов внутренних дел по уровню сформированности когнитивного, эмоционального и деятельностного критериев гражданской позиции, представленными на рисунке, позволяют перед педагогическим сообществом поставить, на наш взгляд, следующие необходимые вопросы. Прежде всего, к числу таковых, следует отнести необходимость решения противоречия между актуальными требованиями социального заказа на формирование гражданской позиции будущих специалистов органов внутренних дел и недостаточной разработанностью научно-методического обеспечения ее осуществления в образовательных организациях МВД, на что есть указание в большом массиве современных теоретических и эмпирических исследований. Подчеркивая высказанное соображение, обращаясь к коллегам и читателям, также хотим обратить внимание на то, что современное российское общество в целом нуждается в деятельной и мыслящей личности будущего специалиста органов внутренних дел, решающих в повседневной деятельности задачи правового регулирования общественных отношений и их охраны, при этом разделяющих ответственность за развитие государства и события, в нем происходящие, за будущее своей страны. Это еще раз убеждает нас в актуальности разрабатываемой нами темы и лишний раз дает основание пригласить всех заинтересованных и размышляющих над интересующей нас темой к разработке педагогически обоснованных процесса и технологии формирования гражданской позиции при соблюдении комплекса условий (социокультурных, организационно-педагогических, психолого-педагогических, социально-педагогических, собственно педагогических) в профессиональных организациях МВД.

Заключение (Conclusions). Таким образом, формирование гражданской позиции будущих специалистов органов внутренних дел выступает неотъемлемой составляющей воспитания личного состава в духе преданности своему Отечеству, осознанного принятия и поддержки государственной политики в сфере внутренних дел и решений Прези-

дента РФ по вопросам обеспечения законности и правопорядка в стране. Одним из эффективных способов решения указанной задачи является метод примера, цель которого – воздействие на сознание, чувства и волю будущего специалиста посредством комплекса примеров, способствующих поддержанию положительных и корректировке отрицательных поступков, избираемых будущими специалистами органов внутренних дел при исполнении служебных обязанностей в ходе учебно-профессиональной деятельности.

В результате эмпирического исследования, направленного на оценку уровня сформированности гражданской позиции будущих специалистов органов внутренних дел, установлено, что большинство курсантов I курса образовательной организации системы МВД России проявляют низкий и средний уровни гражданственности и патриотизма, готовности и способности реализовывать их в деятельности.

Необходима разработка теоретически и эмпирически обоснованной педагогической программы формирования гражданской позиции будущих специалистов правоохранительных органов, среди задач которой: развитие у будущих специалистов органов внутренних дел гражданско-профессиональной направленности с опорой на положительные профессиональные образцы поведения в различных служебных ситуациях; популяризация среди курсантов эффективных моделей и форм высоконравственного, гуманного, ориентированного на общественные интересы служебного долга; воспитание будущих специалистов органов внутренних дел как ответственных субъектов профессиональной деятельности, осуществляемое с опорой на положительное в личности. В числе методов формирования гражданской позиции будущих специалистов правоохранительных органов одно из ключевых мест занимает метод примера, предполагающие ориентацию обучающихся на образцы поведения сотрудников правоохранительной сферы, командиров курса, преподавателей, кураторов учебных взводов при выполнении задач по служебному и должностному предназначению.

Список литературы

Алексеева Л.А. Основные направления патриотического воспитания сотрудников органов внутренних дел: методические рекомендации. Орел: ОрЮИ МВД России имени В.В. Лукьянова, 2019. 32 с.

Блинов В.И. Воспитание в профессиональном образовании: формирование конструктивной гражданской позиции в русле поликультурной модернизации. Гражданственность личности в условиях изменяющегося мира: от протестной к созидательной активности: сб. научных статей Междунар. науч.-практ. конф., 22-23 октября 2015 г. Курск: Юго-Зап. гос. ун-т, 2015. С. 16-19.

Болотина Т.В. Тенденции развития гражданско-патриотического образования в РФ // Методист. 2012. № 1. С. 7-10.

Галянская Е.Г., Гетман Н.А., Котенко Е.Н. Теоретическое обоснование и исследование гражданской позиции ординаторов // Современные наукоемкие технологии. 2019. № 11-1. С. 146-150. URL: http://www.top-technologies.ru/ru/article/view?id=37781 (дата обращения: 14.03.2022).

Нестеренко В.С. Педагогика в деятельности сотрудников органов внутренних дел: учебное пособие. Краснодар: Краснодарский университет МВД России, 2014. 164 с.

Николаенко В.А. Реализация метода примера в воспитании военнослужащих войск Национальной гвардии РФ: Автореф. дис. … канд. пед. наук. М., 2019. 24 с.

Педагогика школы: учеб. пособие для пед. ин-тов / Т.А. Ильина, И.Т. Огородников, В.М. Лапик и др. М.: Просвещение, 1978. 320 с.

Проставкина Ю.А. Формирование у курсантов образовательных организаций высшего образования МВД России компетенций по предупреждению правонарушений несовершеннолетних: Автореф. дис. … канд. пед. наук. М., 2019. 27 с.

Хуснетдинов Г.Р. Нравственно-патриотическое воспитание курсантов образовательных организаций МВД России: опыт, передовые подходы // Вестник КАЗГУКИ. 2018. № 4. С. 176-180.

Abels H. Interaktion, Identität, Präsentation: Kleine Einführung in interpretative Theorien der Soziologie (Studientexte zur Soziologie). GWV Fachverlage GmbH, Wiesbaden, 2007. URL:

http://dnb.d-nb.de>abrufbar (дата обращения: 21.02.2022).

Democratic Schools / Ed. By M.W. Apple and J.A Beane. Alexandria: ASCD. 1995. 106 p.

Gates B.E. Where is moral in citizenship education? // Journal of Moral Education 2006. Vol. 35. № 4. J.M.E.: Wakes Colne, Colchester, UK. PP. 437-442.

Higher Education Directory / ed. C. H. Torregrosa. 9 th ed. Falls Church: Higher Education Publications, Inc., 1991. 597 p.

Jürgens E. Die «neue» pädagogik und die bewegung offener Unterricht. Theorie, Plaxis und Forschungslage. Sankt Audustin: Acad. Verlag, 1994. 138 p.

Kratcoski P.C. Police Education and Training in a Global Society: Guest Editor's Introduction // Police Practice and Research. 2004. Vol. 5. № 2. P. 212-215.

Shafer K.H. High-Performance Policing for the 21st Century // Police Chief. Nov. 1997. P. 54-58.

Veic P., Mraovic I.C. Police Training and Education: The Croatian Perspective // Police Practice and Research. 2004. Vol. 5. № 2. P. 109.

Refrences

Alekseeva, L.A. (2019), *Osnovny`e napravleniya patrioticheskogo vospitaniya sotrudnikov organov vnutrennikh del: metodicheskie rekomendacii* [The main directions of patriotic education of employees of internal affairs bodies: guidelines], ORYU of the Ministry of Internal Affairs of Russia named after V.V. Lukyanov, Orel, Russia.

Blinov, V.I. (2015), "Education in professional education: formation of a constructive civic position in line with multicultural modernization", Grazhdanstvennost` lichnosti v usloviyakh izmenyayushhegosya mira: ot protestnoy k sozidatel`noy aktivnosti, South-West. state. Un-t., Kursk, Russia, 16-19.

Bolotina, T.V. (2012), "Trends in the development of civic-patriotic education in the Russian Federation", *Methodist*, 1, 7-10.

Galyanskaya, E.G., Hetman, N.A. and Kotenko, E.N. (2019), "Theoretical substantiation and research of the civic position of residents", *Modern science-intensive technologies*, 11-1, 146-150, available at: http://www.top-technologies.ru/ru/article/view?id=37781 (Accessed 14 March 2022).

Nesterenko, B.C. (2014), *Pedagogika v deyatel`nosti sotrudnikov organov vnutrennix del: uchebnoe posobie* [Pedagogy in the activities of employees of internal affairs bodies: a training manual], Krasnodar University of the Ministry of Internal Affairs of Russia, Krasnodar, Russia.

Nikolaenko, V.A. (2019), "Implementation of the example method in the education of military personnel of the troops of the National Guard of the Russian Federation", Abstract of Ph.D. dissertation, Moscow, Russia.

Il'ina, T.A., Ogorodnikov, I.T. and Lapik, V.M. (1978), *Pedagogika shkoly`* [Pedagogy of the school], Prosveshhenie, Moscow, Russia.

Prostashkina, J.A. (2019), "Formation of competencies for the prevention of juvenile delinquency among cadets of educational organizations of higher education of the Ministry of Internal Affairs of Russia", Abstract of Ph.D. dissertation, Moscow, Russia.

Khusnetdinov, G.R. (2018), "Moral and patriotic education of cadets of educational organizations of the Ministry of Internal Affairs of Russia: experience, advanced approaches", *Bulletin of KAZGUKI*, 4, 176-180.

Abels, H. (2007), "Interaktion, Identität, Präsentation: Kleine Einführung in interpretative Theorien der Soziologie (Studientexte zur Soziologie)", available at: http://dnb.d-nb.de>abrufbar (Accessed 21 February 2022).

Apple, M.W. and Beane, J.A. (ed.) (1995), *Democratic Schools*, ASCD, Alexandria, USA.

Gates, B.E. (2006), "Where is moral in citizenship education?", *Journal of Moral Education*, 35 (4), 437-442, UK.

Torregrosa, C.H. (ed.) (1991), Higher Education Directory, Falls Church: Higher Education Publications, USA.

Jürgens, E. (1994), The "new" pedagogy and the movement of open teaching. Theory, Plaxis and Research Situation, Acad. Verlag, Sankt Audustin, Germany.

Kratcoski, P.C. (2004), "Police Education and Training in a Global Society: Guest Editor's Introduction", *Police Practice and Research*, 5 (2), 212-215.

Shafer, K.H. (1997), "High-Performance Policing for the 21st Century", *Police Chief*, November, 54-58.

Veic, P., Mraovic, I.C. (2004), "Police Training and Education: The Croatian Perspective", *Police Practice and Research*, 5 (2), 109.

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

Данные автора:
Махинин Александр Николаевич, кандидат педагогических наук, доцент, заведующий кафедрой общей педагогики, Воронежский государственный педагогический университет.

Щербаков Александр Владимирович, преподаватель кафедры огневой подготовки Воронежского института МВД России.

About the authors:
Alexander N. Makhinin, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Head of the Department of General Pedagogy, Voronezh State Pedagogical University.

Alexander V. Shcherbakov, Teacher at the DEPARTMENT of Fire Training of the Voronezh Institute of the Ministry of Internal Affairs of Russia.

УДК 377.5.1 **DOI: 10.18413/2313-8971-2022-8-2-0-2**

[1] **Жован Г.Ф.***,
[2,3] **Кондаков В.Л.**,
[2] **Усатов А.Н.**,
[4] **Сиденко О.С.**

О проблемах при подготовке студентов специальности «Физическая культура» к участию в конкурсе профессионального мастерства по стандартам WorldSkills Russia

[1] Белгородский государственный технологический университет им. В.Г. Шухова,
ул. Костюкова, д. 46, г. Белгород, 308012, Россия
jowan@mail.ru*

[2] Белгородский государственный национальный исследовательский университет,
ул. Победы, 85, г. Белгород, 308015, Россия

[3] Белгородский юридический институт МВД России им. И.Д. Путилина
ул. Горького, 71, г. Белгород 308024, Россия

[4] Белгородский педагогический колледж,
ул. Буденного, 1, г. Белгород, 308036, Россия

Статья поступила 25 апреля 2022; принята 10 июня 2022; опубликована 30 июня 2022

Аннотация. *Введение.* Введение компетенции «Физическая культура, спорт и фитнес» в состав компетенций для участия в чемпионате WorldSkills Russia обусловило необходимость анализа условий и обобщения накопленного опыта подготовки к нему студентов. Теоретический анализ источников подтвердил недостаточность исследований по выявлению и интерпретации проблем, связанных с целевой, содержательной, методической, организационной, ресурсной готовностью организаций среднего профессионального образования к участию в чемпионате. *Цель статьи* – выявить проблемы при подготовке студентов отделения физической культуры Белгородского педагогического колледжа к участию в конкурсе профессионального мастерства по стандартам WorldSkills Russia. *Материалы и методы:* теоретический комплексный анализ литературы, ФГОС среднего профессионального образования и WorldSkills Russia; обобщение опыта работы преподавательского состава Белгородского педагогического колледжа (25 чел.); интерпретация результатов деятельности фокус-групп из числа представителей научных, преподавательских коллективов Валуйского и Старооскольского педагогических колледжей и факультета физической культуры ФГАОУ ВО «Белгородский государственный национальный исследовательский университет». В *результате* описаны этапы работ преподавательского состава, перечислены изменения в модулях программ учебных планов по специальности «Физическая культура», выявлены проблемы соответствия современным требованиями WorldSkills Russia: недостаточная подготовленность преподавательского состава

профессиональной образовательной организации; материально-техническое обеспечение профессиональных образовательных организаций; дорогостоящее сертифицированное спортивное оборудование и инвентарь, которое необходимо обновлять практически каждый год; постоянно меняющиеся критерии оценки конкурсных заданий. *Выводы.* WorldSkills Russia для специальности «Физическая культура» значительно расширяет объем образовательного материала, помогает успешно решать задачи повышения качества подготовки специалистов, совершенствует профессиональные умения и навыки, развивает профессиональное и креативное мышление студентов, способствует формированию опыта творческой деятельности в профессиональной сфере в соответствии с вызовами современности.

Ключевые слова: подготовка студентов; конкурс профессионального мастерства; образовательные стандарты; WorldSkills Russia; физическая культура и спорт; учитель физической культуры

Информация для цитирования: Жован Г.Ф., Кондаков В.Л., Усатов А.Н., Сиденко О.С. О проблемах при подготовке студентов специальности «Физическая культура» к участию в конкурсе профессионального мастерства по стандартам WorldSkills Russia // Научный результат. Педагогика и психология образования. 2022. Т.8. №2. С. 15-25. DOI: 10.18413/2313-8971-2022-8-2-0-2.

[1)] G.F. Zhovan*,
[2,3)] V.L. Kondakov,
[2)] A.N. Usatov,
[4)] O.S. Sidenko

On the problems in preparing students of the specialty “Physical Education” to participate in the WorldSkills Russia professional skills competition

[1]Shukhov Belgorod State Technological University,
46 Kostyukov Str., 308012, Belgorod, Russia
jowan@mail.ru*

[2]Belgorod State National Research University,
85 Pobedy Str., 308015, Belgorod, Russia

[3]Putilin Belgorod Law Institute of the Ministry of the Interior of Russia,
71 Gorky Str., 308015, Belgorod, Russia

[4]Belgorod Pedagogical College
1 Budenny Str., 308036, Belgorod, Russia

*Received on April 25, 2022; accepted on June 10, 2022;
published on June 30, 2022*

Abstract. *Introduction.* The introduction of the competence “Physical Culture, sports and fitness” into the competence for participation in the WorldSkills Russia championship necessitated the analysis of conditions and generalization of the accumulated experience of preparing students for this event. The theoretical analysis of the sources

confirmed the insufficiency of research on the identification and interpretation of problems related to the target, content, methodological, organizational, resource readiness of secondary vocational education organizations to participate in the championship. The purpose of the article is to identify problems in preparing students of the Department of Physical Culture of Belgorod Pedagogical College to participate in the competition of professional skills according to WorldSkills Russia standards. *Materials and methods:* a theoretical comprehensive analysis of literature, standards of the Federal State Educational Standard of Secondary Vocational Education and WorldSkills Russia; generalization of the experience of the teaching staff of Belgorod Pedagogical College (25 people); interpretation of the results of the activity of focus groups from among the representatives of scientific and teaching staff of Valuisky and Staroskolsky pedagogical colleges and the Faculty of Physical Culture of Belgorod State National Research University. As a result, the stages of work of the teaching staff are described, the changes in the modules of curricula for the specialty "Physical Education" are listed, the problems of compliance with modern requirements of WorldSkills Russia are identified: insufficient preparedness of the teaching staff of a professional educational organization; insufficient material and technical support of professional educational organizations; expensive certified sports equipment and inventory, which must be updated almost every year; constantly changing criteria for evaluating competitive tasks. *Conclusions.* WorldSkills Russia for the specialty "Physical Education" significantly expands the volume of educational material, helps to successfully solve the problems of improving the quality of training specialists, improves professional skills, develops professional and creative thinking of students, contributes to the formation of experience of creative activity in the professional sphere in accordance with the challenges of our time.
Keywords: training of student; professional skills competition; educational standards; WorldSkills Russia; physical culture and sports; physical education teacher

Information for citation: G.F. Zhovan, V.L. Kondakov, A.N. Usatov, O.S. Sidenko (2022), “On the problems in preparing students of the specialty “Physical Education” to participate in the WorldSkills Russia professional skills competition”, Research Result. Pedagogy and Psychology of Education, 8 (2), 15-25, DOI: 10.18413/2313-8971-2022-8-2-0-2.

Введение (Introduction). В стремительно меняющемся современном мире к наиболее востребованным профессиональным качествам специалиста в области физической культуры и спорта относятся: умение адаптироваться к нововведениям и изменениям в социальных запросах, профессиональных стандартах; способность передавать новые знания и обучать занимающихся различных возрастных категорий; умение использовать новое оборудование и применять новые технологии в области физической культуры, спорта и фитнеса, демонстрировать и делиться своими знаниями с заинтересованными лицами, коллегами (Behbahani, 2010; Захарова, Протодьяконова, 2018; Криштофик, Махотин, 2018; Сафронова, Кетриш, 2020)[1].

[1] Современные тенденции развития среднего профессионального образования // URL: http://akvobr.ru/tendencii_razvitia_spo.html. (дата обращения: 10.01.2022).

С целью формирования вышеперечисленных качеств специалистов в области физической культуры и спорта, а также реализации современных задач, оказания методической помощи и системы конкурентного отбора лучших из лучших в своей профессии, увеличения уровня мастерства студентов и пропаганды активной творческой профессиональной деятельности было организовано движение WorldSkills Russia[2,3]. Впервые компетенция «Педагог по физической культуре» была презентована в рамках проведения I Открытого регионального чемпионата «WorldSkills Russia – 2016» в г. Тольятти в 2016 году, с участием 14 регионов РФ. Однако, официально участвовать в чемпионатах по стандартам WorldSkills по указанной компетенции стали значительно позже, в то время действовали и другие конкурсы профессионального мастерства в этой области. Например, студенты Белгородского педагогического колледжа в 2016 году участвовали во Всероссийской олимпиаде профессионального мастерства обучающихся по укрупненной группе специальностей (УГС) среднего профессионального образования 49.00.00 «Физическая культура и спорт», где завоевали 4 место (из 12). Уже в сезоне 2016-2017 года в рамках WorldSkills Russia прошло 14 региональных чемпионатов в нашей стране и в мае 2017 года 7 конкурсантов, набравших наибольшее количество баллов, приняли участие в финале V Национального чемпионата «Молодые профессионалы» в г. Краснодар.

На сегодняшний день «Физическая культура, спорт и фитнес» входит в состав основных компетенций и имеет 10 сертифицированных экспертов[4]. Более 140 человек получили свидетельство на право проведения демонстрационного экзамена (ДЭ) и более 20 специалистов на право проведения региональных чемпионатов[5,6]. Несмотря на накопленный опыт подготовки и организации движения WorldSkills Russia, участники из различных регионов до сих пор продолжают сталкиваться с серьезными проблемами. В этой связи **цель исследования** была связана с выявлением проблем при подготовке студентов отделения физической культуры Белгородского педагогического колледжа к участию в конкурсе профессионального мастерства по стандартам WorldSkills Russia.

Материалы и методы (Methodology and methods). На основе теоретического анализа и обобщения специальной литературы (Астаева, 2016; Листвин, 2017; Крайчинская, Реус, 2019; Ишкильдина, Лукин, Кручинина 2020) была определена степень научной разработанности проблемы и составлено представление о методах подготовки студентов к участию в конкурсе профессионального мастерства по стандартам WorldSkills Russia. Проведение комплексного анализа стандартов ФГОС среднего профессионального образования и WorldSkills Russia позволило выявить проблемные места в модулях различных дисциплин (Галанина, 2017; Платонова, Анисимова, Олесова, 2018; Петров, 2019).

В исследовании по выявлению проблем при подготовке студентов отделения физической культуры к конкурсу профессионального мастерства по стандартам WorldSkills Russia непосредственное участие приняли 25 человек из числа преподавательского состава Белгородского педагогического колледжа. Также на различных этапах исследования к участию в работе фокус-группах по выявлению и обсуждению нововведений, проблем соответствующей подготовки студентов с 2016 года привлекались представители научных, преподавательских коллективов

[2] Методические материалы по профессии «Педагог» с учетом стандарта Ворлдскиллс Россия по компетенции «Физическая культура и спорт»: рабочая тетрадь. Тольятти: Академия. 2018. 61 с.

[3] Минпросвещения России // URL: https://edu.gov.ru/ (дата обращения: 10.01.2022).

[4] All Skills WorldSkills Scale Results. WorldSkills International URL: https://api.worldskills.org/resources (Accessed 10 January 2022).

[5] Техническое описание компетенции «Физическая культура, спорт и фитнес»: официальный сайт WorldSkills. URL: https://worldskills.ru/ (дата обращения: 01.03.2022).

[6] Академия Ворлдскиллс Россия // URL: https://worldskillsacademy.ru/#/programs (дата обращения: 10.01.2022).

еще двух колледжей Белгородской области (Валуйсткого и Старооскольского) и факультета физической культуры ФГАОУ ВО «Белгородский государственный национальный исследовательский университет». Всего более 50 человек, принимающих участие в подготовке специалистов среднего звена в области физической культуры и спорта в регионе.

Научные результаты и дискуссия (Research Results and Discussion). Проведенное исследование позволило установить, что конкурс WorldSkills Russia предназначался первоначально для специалистов, уже имеющих стаж работы и готовых демонстрировать результаты профессионального опыта. К их числу Трудовой кодекс Российской Федерации (Глава 11, ст. 70) относит: «Лицо, окончившее образовательное учреждение среднего и высшего профессионального образования, имеющее государственную аккредитацию, и впервые поступающее на работу по полученной специальности в течение одного года со дня окончания образовательного учреждения»[7], так называемые молодые специалисты.

Белгородская область присоединилась к Всероссийскому движению «Молодых профессионалов» WorldSkills Russia (WSRussia) лишь в 2020 году. Региональной площадкой, оборудованной по стандартам чемпионата WSRussia, стал Валуйский колледж. За право представлять регион боролись 6 участников от трех учебных заведений Белгородской области: Валуйский колледж, Старооскольский педагогический колледж и Белгородский педагогический колледж. Участники первого регионального состязания были выделены из студенческих коллективов в результате соревновательного отбора в своих учебных организациях, на конкурсной основе по программе WSRussia. Ими стали студенты старших курсов колледжа, уже прошедшие практику в рамках учебного плана специальности и продемонстрировавшие наилучшие результаты.

Студенты-представители от Белгородского и Старооскольского педагогических колледжей не смогли справиться с рядом заданий. В первую очередь, это было связано с разницей используемых компьютерных установочных программ. Соответственно, заработав меньшее количество баллов, проиграли организаторам – представителям Валуйского колледжа. После анализа процесса подготовки и результатов в первом региональном чемпионате WSRussia перед преподавателями Белгородского педагогического колледжа появилась необходимость совершенствования процесса подготовки к конкурсам профессионального мастерства и мотивации студентов (Leigh, 2015; Христенко, Реус, Зинченко и др., 2016; Pylväs, Nokelainen, 2017). Параллельно и весь образовательный процесс по специальности 49.02.01 «Физическая культура», в соответствии с ФГОС среднего профессионального образования сориентировали на критерии конкурсных задач[8].

С этой целью было организовано: 1) сравнение стандартов ФГОС и WSRussia. В результате чего выявлены различия в содержании дисциплин и модулей образовательных программ несовпадающие с конкурсной программой: ЕН.02. Информатика и информационно-коммуникационные технологии в профессиональной деятельности, ОП.09. Базовые и новые виды физкультурно-спортивной деятельности с методикой тренировки (Раздел Музыкально-ритмическое воспитание с методикой тренировки), ПМ 03 Методическое обеспечение процесса физического воспитания. МДК 03.01. «Теоретические и прикладные аспекты методической работы учителя физической культуры» ПМ 01 Преподавание физической культуры по основным общеобразовательным программам МДК 01.01 Методика обучения предмету «Физическая культура»; 2) внесение изменений, дополнений в программы модулей и

[7] Трудовой кодекс Российской Федерации от 30.12.2001 № 197-ФЗ URL: http://www.consultant.ru/ (Дата обращения: 10.01.2022).

[8] Методические материалы по профессии «Педагог» с учетом стандарта Ворлдскиллс Россия по компетенции «Физическая культура и спорт»: рабочая тетрадь. Тольятти: Академия, 2018. 61 с.

учебных дисциплин на основе профессиональных стандартов и стандартов WSRussia. Были добавлены темы по работе с презентациями, обучение видам фитнес технологий, составление шаблона фитнес занятия, темы по теории тренировки; 3) совершенствование программ и организация проведения квалификационного экзамена по типу демонстрационного по стандартам WSRussia.

Для мотивации студентов к участию в следующих региональных соревнованиях, был определен ряд первостепенных задач: 1) подготовка студентов, начиная с 1-го курса; 2) разработка и проведение практических занятий на учебных дисциплинах с учетом заданий чемпионата WSRussia; 3) обновление и расширение материально-технической базы для подготовки к чемпионатам; 4) использование новых видов оборудования и инвентаря на всех занятиях практического и теоретического характера; 5) организация пропагандистско-просветительских мероприятий на постоянной основе для студентов и абитуриентов колледжа. В их число, первоначально, вошли тематические кураторские часы, студенческие и преподавательские конференции, методические мероприятия, мастер-классы и пр.

С целью реализации поставленных задач, начиная с сентября 2020-2021 учебного года, была создана команда педагогов, которые в течение нескольких месяцев наблюдали за студентами с момента их поступления в профессиональную образовательную организацию, выявляли способности обучающихся и анализировали их успеваемость по смежным дисциплинам.

В ноябре 2020 года был организован начальный этап профессионального конкурса «Молодые профессионалы», что позволило среди студентов отделения физической культуры Белгородского педагогического колледжа отобрать двух самых сильных участников, которые смогли продуктивно, рационально и качественно проявить себя, как в области теоретических, так и в практических навыках.

Был разработан перспективный план по подготовке участников к региональному этапу. Итогом целенаправленной, слаженной работы педагогов и обучающихся стали два призовых места. Среди 6 участников из трех учебных заведений Белгородской области, студенты Белгородского педагогического колледжа завоевали первое и третье место. Летний период 2021 года был посвящен подготовке и первому участию победителя нашего региона в Национальном финале конкурса WSRussia – 2021, в городе Уфа (Башкортостан). Представитель Белгородской области завоевал 8 место из 12, что было оценено руководством, как удовлетворительный результат.

Вместе с тем, в процессе практической подготовки к конкурсу обозначился ряд проблем. Во-первых, это недостаточная подготовленность преподавательского состава профессиональной образовательной организации к ведению учебной деятельности в соответствии с современными требованиями WSRussia. Ее решение обеспечивалось организацией и участием преподавательского состава колледжа в разнообразных формах повышения квалификации. Во-вторых, это проблема материально-технической базы профессиональных образовательных организаций, нехватка либо отсутствие дорогостоящего спортивного оборудования и инвентаря, которые необходимо регулярно закупать (практически каждый новый сезон). Наличие данной проблемы ставит под сомнение не только победы, но и само участие в чемпионате. Важно обратить внимание, что учредители конкурсного движения объявляют обязательным условием использование только ими сертифицированного оборудования (Дорожкин, Лыжин, Табаков, 2016; Глебова, Ходаков, 2018). К их числу относятся дорогостоящие современные системы, такие как МФР (многофункциональная рама – разборная конструкция, включающая в себя комплекс из шведской стенки, турников, рукохода, держателей для штанги, скамьи для пресса, мишень для работы с медболом и т.п.) и InBody (диагностический аппарат, позволяющий получить информацию о составе тела: об объемах жира и мышц, нали-

чии висцеральных отложений, скорости базального метаболизма, количестве воды и костной массы). Небольшая доступность постоянно меняющихся критериев оценки конкурсных заданий, порой их полное отсутствие в свободном доступе не позволяют участникам быть в исходно равных условиях (Duenes; Кочетков, 2016).

Таким образом, тот, кто разрабатывает критерии оценки конкурсных заданий, тот ими и владеет. В этом процессе участвуют только сертифицированные эксперты. Большее число из них – представители Самарской области, стоящие у истоков организации движения WSRussia по компетенции «Физическая культура, спорт и фитнес». Постоянно меняются конкурсные задания в сторону усложнения, использования видео и других современных цифровых технологий. Сегодня и опытному преподавателю физической культуры будет очень сложно ориентироваться в выдвигаемых требованиях. Объем знаний участников требует все большую и большую значительную подготовку при не понятной для участников системе стимулирования и мотиваций. Наконец, требования конкурсной программы находятся в противоречии с уровнем оснащенности современных учебных заведений по физическому воспитанию (Lassila-Merisalo, 2014; Sayers, 2015).

Необходимо отметить, что до конкурса профессионального мастерства по стандартам WorldSkills Russia, уже проводилась Всероссийская олимпиада обучающихся по укрупненной группе специальностей среднего профессионального образования 49.00.00 «Физическая культура и спорт» и её содержание четко соответствовало модулям программы подготовки специалиста (учителя физической культуры, учителя адаптивной физической культуры, тренера по виду спорта), в соответствии с ФГОС среднего профессионального образования. Участники использовали фитнес технологии как «фишку» для победы в конкурсной программе, то есть как дополнительные инновационные средства физической культуры.

Сегодня, движение WorldSkills Russia вытеснило этот конкурс. При этом основное содержание WorldSkills Russia ориентировано на фитнес индустрию (используются специфические термины, названия, подходы в работе с клиентом). Но учитель в школе не работает с клиентом. Соответственно, для участия в конкурсной программе WorldSkills Russia, в подготовку будущего учителя физической культуры вводят дополнительные разделы знаний (дополнительный объем информации в соответствии с интенсивно развивающейся фитнес индустрией).

В этой связи вызывают научный интерес исследования авторов Е.В. Крякиной, И.В. Кулишенко, Е.В. Разовой, которые рассматривают компетенцию «Физическая культура, спорт и фитнес», не только в школьной образовательной практике учителя/педагога по «Физической культуре» и «Адаптивной физической культуре», но и в деятельности тренера, инструктора фитнес программ, тренажерного зала, спортивных зон отдыха, организатора спортивных программ и пр. Авторы предлагают осуществлять подготовку к овладению указанной компетенцией, в основном, средствами производственной практики (Крякина и др., 2020). В исследовании Р.В. Сафроновой, Е.В. Кетриш предлагаются практические меры по обновлению содержания подготовки будущих специалистов через включение новых тем в рабочие программы профессиональных модулей, в программы учебной и производственной практик; внесение изменений в контрольно-оценочные средства, в образовательные методики и технологии обучения в рамках специально организованных мастерских (Сафронова, Кетриш, 2020). Преподаватель А.А. Некрасов, описывая опыт подготовки студентов Читинского педагогического колледжа к участию в конкурсе по стандартам WorldSkills, предлагает ввести дополнительные часы для занятий по физической культуре в учебный план специальности «Физическая культура» за счёт часов вариативной части; внести изменения в содержание отдельных дидактических единиц с применением компьютерных технологий,

что позволит осваивать различные виды деятельности с применением нового оборудования (в т.ч., InBody и др.) (Некрасов, 2021).

Таким образом, обсуждение рассматриваемых в статье проблем подтверждает актуальность и своевременность проводимого исследования. Программа состязаний WorldSkills Russia увлекательна, она значительно дополняет знания, позволяя расширить возможности профессиональной востребованности выпускника. Но, на наш взгляд, это очень далеко от того, чем живет современная школа. И тут возникает закономерный вопрос: «А надо ли школу и школьный спортивный зал превращать в фитнес центр?». Ответ на этот вопрос является достаточно дискуссионным, в связи с чем, к ответу на него приглашаются учителя физической культуры, преподаватели учреждений среднего профессионального образования, заинтересованные специалисты.

Заключение (Conclusions). Сегодня, с учетом уже приобретенного опыта, можно сделать вывод, что конкурсы профессионального мастерства помогают успешно решать задачи повышения качества подготовки специалистов, совершенствуют профессиональные умения и навыки, развивают профессиональное и креативное мышление студентов, способствуют формированию опыта творческой деятельности в профессиональной сфере в соответствии с вызовами современности.

Однако, следует отметить, что в процессе подготовки к конкурсу были выявлены следующие проблемы соответствия современным требованиями WorldSkills Russia: недостаточная подготовленность преподавательского состава профессиональной образовательной организации; материально-техническое обеспечение профессиональных образовательных организаций, прежде всего это дорогостоящее сертифицированное спортивное оборудование и инвентарь, которое необходимо обновлять практически каждый год; необходимо обеспечить заблаговременный свободный доступ к постоянно меняющимся критериям оценки конкурсных заданий.

Обобщая мнения специалистов, можно констатировать, что WorldSkills Russia для специальности «Физическая культура» значительно расширяет объем образовательного материала, помогает успешно решать задачи повышения качества подготовки специалистов, совершенствует профессиональные умения и навыки, развивает профессиональное и креативное мышление студентов, способствует формированию опыта творческой деятельности в профессиональной сфере в соответствии с вызовами современности. Вместе с тем, следует выделить мнение о том, что активно развивающееся движение WorldSkills Russia более всего подходит для практических (технических) специальностей среднего профессионального образования и мало соответствует специфической деятельности педагога.

Список литературы

Астаева С.С. Подготовка квалифицированных рабочих, служащих и специалистов среднего звена по программам конкурсного движения WorldSkills в условиях сетевого взаимодействия // Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук. 2016. 8(2). С. 95.

Галанина М.А. Проблемы повышения качества подготовки будущих специалистов в условиях межрегионального центра компетенций // Среднее профессиональное образование. 2017. 1. С.3-5.

Глебова И.С., Ходаков В.А. JuniorSkills как фактор создания мультимедийной журналистики будущего (на примере регионального Чемпионата JuniorSkills 2018 Москва) // Наука телевидения. 2018. 14.1. С. 212-238.

Дорожкин Е.М., Лыжин А.И., Табаков Л.С. Применение информационных технологий в процессе подготовки мастеров производственного обучения // Научный диалог. 2016. 3(51). С 281-290.

Захарова Н.Т., Протодьяконова Г.Ю. Модернизация системы среднего профессионального образования через движение «Молодые профессионалы (WorldSkills Russia)» // Вестник СВФУ. 2018. №4 (12). С. 32-37.

Ишкильдина С.А., Лукин А.А., Кручинина А.А. Проблемы переподготовки и повышения квалификации кадров по стандартам Ворлдскиллс // Инновации и инвестиции. 2020. (1). С. 94-97.

Кочетков В.В. Движение WorldSkills Russia как система независимой оценки квалификаций // История и педагогика естествознания. 2016. (1). С. 23-25.

Крайчинская С.Б., Реус А.Г. Модель подготовки по методу WorldSkills // Модели и технологии в управлении и образовании. 2019. 10. С. 132-136.

Криштофик И.С., Махотин Д.А. Проблемы опережающей подготовки рабочих кадров на основе стандартов WorldSkills // сб. матер. Межрегион. науч.-практич. конфе. М.: МГПУ, ООО «Априор». 2018. 126 с.

Крякина Е.В., Кулишенко И.В., Разова Е.В. Формирование профессиональной готовности студентов факультета физической культуры МГОУ (уровень бакалавриат) к реализации компетенции «Физическая культура, спорт и фитнес» по стандартам Worldskills Russia // Интеграция теории и практики в общем, дополнительном и профессиональном физкультурном образовании. 2020. С. 120-125.

Листвин А.А. Антиномии современного среднего профессионального образования // Образование и наука. 2017. 1(19). С. 113-117

Некрасов А.А. Профессионализация студентов специальности физическая культура в соответствии с требованиями Ворлдскиллс (Worldskills Russia) // Актуальные вопросы образовательной и воспитательной деятельности. 2021. С. 80-83.

Петров Е.Е. Конкурсные задания для соревнований по профессиональному мастерству по компетенции «Инженерный дизайн CAD (САПР)» как инструмент повышения качества подготовки студентов в области геометрического моделирования // Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Педагогика. 2019. (1). С. 79-89. doi: 10.18384/2310-7219-2019-1-79-89.

Петров Е.Е. Опыт обмена практиками подготовки участников конкурсов в сфере профессионального образования с представителями Китайской Народной Республики // Отечественная и зарубежная педагогика. 2019. 1(57). С. 84-101.

Платонова Р.И., Анисимова В.Д., Олесова М.М. Новые ФГОС и WorldSkills в модернизации Российской системы среднего профессионального образования (СПО) // Вестник Чувашского государственного педагогического университета им. И.Я. Яковлева. 2018. 4(100). С. 247-254.

Сафронова Р.В., Кетриш Е.В. Участие в движении WorldSkills как основной вектор развития системы среднего профессионального образования в сфере физической культуры и спорта // Инновационная научная современная академическая исследовательская траектория (ИНСАЙТ). 2020. №3. С.18-28.

Христенко В.Б., Реус А.Г., Зинченко А.П. и др. Технология системного мышления: Опыт применения и трансляции технологий системного мышления. М.: Альпина Паблишер, 2016. 330 с.

Behbahani A. Technical and vocational education and the structure of education system in Iran. Procedia Sosial and Behavioral Sciences. 2010. 5. P. 1071-1075.

Duenes S. How The New York Times' 'Snow Fall' project unifies text, multimedia. URL:https://www.poynter.org/news/how-new-york-times-snow-fallproject-unifies-text-multimedia (Accessed 10 January 2022).

Lassila-Merisalo M. Story First-Publishing Narrative Long Form Journalism in Digital Environments. Journal of Magazine & New Media Research. 2014. 15(2). P. 1-15.

Leigh N. William Skills competitions: a winning formula for enhancing the quality of vocational education? 2015. URL: http://etheses.bham.ac.uk/5786/1/Leigh15EdD.pdf. (Accessed 10 January 2022).

Pylväs L., Nokelainen P. Finnish WorldSkills achievers' vocational talent development and school-to-work pathways. International Journal for Research in Vocational Education and Training (IJRVET). 2017. P. 95-116. URL: https://www.econstor. eu/handle/10419/168413. (Accessed 10 January 2022).

Sayers J.A. Career and Technical Education (CTE) and High School Student Success in Tennessee: D. thesis doctor of education in educational leadership. East Tennessee. 2015. 130 s.

References

Astaeva, S.S. (2016), "Training of qualified workers, employees and mid-level specialists according to the programs of the WorldSkills competitive movement in the conditions of network interaction", *Aktual'nye problemy gumanitarnyh i estestvennyh nauk*, 8(2), 95. (In Russian).

Galanina, M.A. (2017), "Problems of improving the quality of training of future specialists in the conditions of the interregional competence center", *Srednee professional'noe obrazovanie*, 1, 3-5. (In Russian).

Glebova, I.S. and Hodakov, V.A. (2018), "JuniorSkills as a factor in creating multimedia Journalism of the Future (on the example of the JuniorSkills 2018 Regional Championship)", *Nauka televideniya,* 14.1, 212-238. (In Russian).

Dorozhkin, E.M., Lyzhin, A.I. and Tabakov, L.S. (2016), "Application of information technologies in the process of training masters of industrial training", *Nauchnyj dialog,* 3(51), 281-290. (In Russian).

Zakharova, N.T. and Protodiyakova G.Yu. (2018), "Modernization of the secondary vocational education system through the movement "Young Professionals (WorldSkills Russia)", *Vestnik of North-Eastern Federal University,* 4 (12), 32-37. (In Russian).

Ishkil'dina, S.A., Lukin, A.A. and Kruchinina, A.A. (2020), "Problems of retraining and advanced training of personnel according to Worldskills standards", *Innovacii i investicii,* (1), 94-97. (In Russian).

Kochetkov, V.V. (2016), "The WorldSkills Russia movement as a system of independent assessment of qualifications", *Istoriya i pedagogika estestvoznaniya,* (1), 23-25. (In Russian).

Krajchinskaya, S.B. and Reus, A.G. (2019), "The WorldSkills training model", *Modeli i tekhnologii v upravlenii i obrazovanii*, 10, 132-136. (In Russian).

Krishtofic, I.S. and Makhotin, D.A. (2018), "Problems of advanced training of workers based on WorldSkills standards", *Collection of materials of the Interregional Scientific and Practical Conference,* 126. (In Russian).

Kryakina, E.V., Kulishenko, I.V. and Razova, E.V. (2020), "Formation of professional readiness of students of the Faculty of Physical Culture of Moscow State University (bachelor's level) to implement the competence "Physical culture, sports and fitness" according to the standards of Worldskills Russia", *Integratsiya teorii i praktiki v obshchem, dopolnitel'nom i professional'nom fizkul'turnom obrazovanii*, 120-125. (In Russian).

Listvin, A.A. (2017), "Antinomies of modern secondary vocational education", *Obrazovanie i nauka,* 1(19), 113-117. (In Russian).

Nekrasov, A.A. (2021), "Professionalization of students of the specialty physical culture in accordance with the requirements of Worldskills (Worldskills Russia)", *Aktual'nye voprosy obrazovatel'noi i vospitatel'noi deyatel'nosti,* 80-83. (In Russian).

Petrov, E.E. (2019), "Competitive tasks for professional skill competitions in the competence "CAD Engineering Design (CAD)" as a tool to improve the quality of training of students in the field of geometric modeling", *Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo oblastnogo universiteta. Seriya: Pedagogika,* (1), 79-89. doi: 10.18384/2310-7219-2019-1-79-89. (In Russian).

Petrov, E.E. (2019), "Experience of exchange of practices of preparation of participants of competitions in the field of vocational education with representatives of the People's Republic of China", *Otechestvennaya i zarubezhnaya pedagogika,* 1(57), 84-101. (In Russian).

Platonova, R.I., Anisimova, V.D. and Olesova, M.M. (2018), "New FGOS and WorldSkills in the modernization of the Russian system of secondary vocational Education (SVE)", *Vestnik Chuvashskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta im. I.YA. YAkovleva*, 4 (100), 247-254. (In Russian).

Safronova, R.V. and Ketrish, E.V. (2020), "Participation in the WorldSkills movement as the main vector of development of the system of secondary vocational education in the field of physical culture and sports", *Innovatsionnaya nauchnaya sovremennaya akademicheskaya issledovatelskaya traektoriya,* 3, 18-28. (In Russian).

Khristenko, V.B., Reus, A.G. and Zinchenko, A.P., et al. (2016), *Systemic thinking technology: Experience in the application and translation of systems thinking technologies* [Systems Thinking technology: Experience in the application and translation of systems thinking technologies], Alpina Publisher, Moscow, Russia.

Behbahani, A. (2010), "Technical and vocational education and the structure of education system in Iran", *Procedia Sosial and Behavioral Sciences,* 5, 1071-1075.

Duenes S. How The New York Times' 'Snow Fall' project unifies text, multimedia, available at: URL: https://www.poynter.org/news/how-new-york-times-snow-fallproject-unifies-text-multimedia (Accessed 10 January 2022).

Lassila-Merisalo, M. (2014), "Story First-Publishing Narrative Long Form Journalism in Digital Environments", *Journal of Magazine & New Media Research,* 15(2), 1-15.

Leigh, N. (2015), "William Skills competitions: a winning formula for enhancing the quality of vocational education?" available at: URL: http://etheses.bham.ac.uk/5786/1/Leigh15EdD.pdf. (Accessed 10 January 2022).

Pylväs, L. and Nokelainen, P. (2017), "Finnish WorldSkills achievers' vocational talent development and school-to-work pathways", *International*

Journal for Research in Vocational Education and Training (IJRVET), 95-116. available at: URL: https://www.econstor. eu/handle/10419/168413. (Accessed 10 January 2022).

Sayers, J.A. (2015), Career and Technical Education (CTE) and High School Student Success in Tennessee: D. thesis doctor of education in educational leadership. East Tennessee. 130.

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:

Жован Галина Федоровна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры физического воспитания и спорта, Белгородский государственный технологический университет им. В.Г. Шухова.

Кондаков Виктор Леонидович, доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры физического воспитания, Белгородский государственный национальный исследовательский университет; профессор кафедры физической подготовки, Белгородский юридический институт МВД России им. И.Д. Путилина.

Усатов Александр Николаевич, кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры физического воспитания, Белгородский государственный национальный исследовательский университет.

Сиденко Олеся Сергеевна, преподаватель физической культуры, Белгородский педагогический колледж.

About the authors:

Galina F. Zhovan, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of the Department of Physical Education, Belgorod State Technological University named after V.G. Shukhov.

Victor L. Kondakov, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Professor of the Department of Physical Education, Belgorod State National Research University; Professor of the Department of Physical Training, Putilin Belgorod Law Institute of Ministry of the Interior of Russia.

Alexander N. Usatov, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of the Department of Physical Education, Belgorod State National Research University.

Olesya S. Sidenko, Teacher of Physical Culture, Belgorod Pedagogical College.

УДК 37. **DOI: 10.18413/2313-8971-2022-8-2-0-3**

Разварина И.Н.*, **Шматова Ю.Е.**

Результаты мониторинга здоровья детей дошкольного возраста в Вологодской области: педагогическая интерпретация

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

Статья поступила 29 октября 2021; принята 10 июня 2022;
опубликована 30 июня 2022

Аннотация. *Введение.* Состояние здоровья детского населения зависит от множества факторов. Если в младенчестве и раннем возрасте большее влияние оказывают медико-биологические и социальные факторы, то в дошкольном – более значимыми становятся образ и уровень жизни семьи, качество медицинского обслуживания. Актуальность углубленного исследования здоровья детей дошкольного возраста обусловлена еще и тем, что в официальной статистике нет выделенных данных о заболеваемости от 3 до 6 лет. Учитывая, что большая часть детей от 3 до 6 лет посещает дошкольные образовательные учреждения, *целью исследования*: стала оценка качества медицинского обслуживания детей дошкольного возраста в Вологодской области. *Материалы и методы:* в 2017-2020 году в рамках мониторинга «Изучение условий формирования здорового поколения» объектом выступили семьи с детьми от 0 до 18 лет, проживающие в Вологодской области. *Результаты:* в публикации представлены выборочные результаты оценки мнений родителей о здоровье, организации медицинской помощи детям от 3 до 6 лет когорты 2014 года рождения. Родителями и педиатрами отмечается низкий уровень здоровья детей дошкольного возраста. Степень удовлетворенности медицинским обслуживанием в оценках родителей показывает наличие определенных проблем: низкую доступность, дороговизну лекарственных препаратов. Одной из причин такой ситуации является вывод за пределы штата образовательной организации медицинских работников.
Ключевые слова: дошкольная образовательная организация; здоровье детей; доступность; качество медицинской помощи; здоровьесбережение

Информация для цитирования: Разварина И.Н., Шматова Ю.Е. Результаты мониторинга здоровья детей дошкольного возраста в Вологодской области: педагогическая интерпретация // Научный результат. Педагогика и психология образования. 2022. Т.8. №2. С. 26-36. DOI: 10.18413/2313-8971-2022-8-2-0-3.

Финансирование. Статья подготовлена в рамках темы государственного задания № 0168-2019-0011 «Демографическое развитие территорий».

I.N. Razvarina*, Yu.E. Shmatova

Results of monitoring the health of preschool children in the Vologda region: pedagogical interpretation

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

Received on October 29, 2021; accepted on June 10, 2022;
published on June 30, 2022

Abstract. *Introduction.* The health status of the child population depends on many factors. If in infancy and early age, biomedical and social factors have a greater influence, then in preschool, the family's lifestyle and standard of living, the quality of medical care become more important. The relevance of an in-depth study of the health of preschool children is also due to the fact that there are no allocated data on morbidity from 3 to 6 years in official statistics. Accordingly, it is not possible to analyze the age-specific characteristics of the child's health and development. Therefore, it becomes necessary to study this topic using sociological methods. Considering that the majority of children, from 3 to 6 years old, attend preschool educational institutions, the *purpose of the study* was to assess the quality of medical care for preschool children in Vologda Oblast. *Materials and Methods:* in 2017-2020, within the framework of the monitoring "Study of the conditions for the formation of a healthy generation", the object was families with children from 0 to 18 years old living in the Vologda region. *Results.* The publication presents the selective results of assessing the opinions of parents about health, the organization of medical care for children from 3 to 6 years old, a cohort born in 2014. The conducted research allows us to draw the following conclusions: parents and pediatricians note a low level of health of preschool children. At the same time, satisfaction with medical services in the assessments of parents shows the presence of certain problems: low availability and high cost of drugs. One of the reasons for this situation is the withdrawal from the state of the educational organization of medical workers.

Keywords: preschool educational organization; children's health; availability; quality of medical care; health preservation

Information for citation: I.N. Razvarina, Yu.E. Shmatova (2022), “Results of monitoring the health of preschool children in the Vologda region: pedagogical interpretation”, Research Result. Pedagogy and Psychology of Education, 8 (2), 26-36, DOI: 10.18413/2313-8971-2022-8-2-0-3.

Financing. The article was prepared within the framework of the topic of state assignement No. 0168-2019-0011 “Demographic development of territories”.

Введение (Introduction). Современные вызовы дошкольному образованию связаны с реализацией Федерального государственного образовательного стандарта (ФГОС ДО) и предполагают новые критерии готовности детских садов, в том числе, и к охране и укреплению физического и психического здоровья детей, усилению роли родительского актива в образовательном и управленческом процессе. Важно, что полноценное развитие будущих граждан страны на этапе дошкольного образования зависит не только от качества обучающих программ, профессионализма педагогического состава, высокого

воспитательного потенциала родителей, но и от уровня медицинского обслуживания (Богдан, Горбачевская, 2018).

Усиливает необходимость изучения данного вопроса неблагоприятный прогноз прироста младших возрастных когорт в Российской Федерации. По прогнозу Росстата прогнозируется к 2035 г. снижение числа детей в возрасте от 0 до 14 лет, из них наибольшая убыль придется на детей 0-3 лет (на 1741,4 тыс. человек) и 4-6 лет (на 1778,0 тыс. человек). В динамике численности детского населения Вологодской области наблюдались тенденции, схожие с общероссийскими. В период с 1990 по 2010 гг. детское население региона сократилось на 148,4 тыс. человек. Как и в целом по стране, в регионе в третьем десятилетии XXI века численность детского населения вновь начнет сокращаться. По прогнозу Росстата к 2035 г. по сравнению с 2019 г. она снизится на 55,4 тыс. человек и достигнет 194,9 тыс. человек. При этом основной вклад в численные потери будут вносить дети дошкольного и младшего школьного возраста: так, убыль детей 0-3 лет составит 18,7 тыс. человек, 4-6 лет – 19,4 тыс. человек, 7-10 лет – 15,8 тыс. человек. Увеличение численности прогнозируется только для детей в возрасте 15-17 лет, но оно, так же, как и в целом по России, будет незначительным (3,2 тыс. человек) и не сможет компенсировать численные потери других возрастных групп (Рыбаковский, Таюнова, 2017; Короленко, Гордиевская, 2018).

В 2017 году Указом Президента РФ № 240 период с 2018 по 2027 годы был объявлен Десятилетием детства. Перечень мероприятий, приуроченных к этому событию, включал проработку вопросов и подготовку предложений по развитию инфраструктуры дошкольного образования; повышению его доступности[1]. Проблема ухудшения здоровья дошкольников, как физического, так и нервно-психического, стоит на повестке дня уже давно (Батракова, Нефедов, Захарченко, 2017). Наиболее значимо детский организм реагирует на неблагоприятные факторы внешней среды в переходные возрастные периоды (Горшков, 2015). Один из таких периодов – возраст от 3 до 7 лет (Антропова, Бородкина, Кузнецова,1999). Хронические заболевания, возникающие в дошкольном возрасте, определяют здоровье ребенка в школьные годы и дальнейшей жизни, оказывают влияние на его физическое развитие, прогрессирование имеющейся врожденной или генетически обусловленной патологии, способствуют росту общей и инфекционной заболеваемости (Кравченко, 2013). Чаще всего переход в хроническую форму приходится на возраст 5-6 лет. К окончанию дошкольного возраста более 50% детей, по данным диспансерных осмотров, имеют те или иные отклонения в здоровье. Поэтому детская дошкольная организация является первой и важнейшей ступенью общего образования, которая во многом определяет возможности дальнейшего личностного и физического развития ребенка (Малышева, Малышева, 2018).

Методология и методы (Methodology and methods). Информационную базу настоящего исследования составили материалы когортного мониторингового наблюдения «Изучение условий формирования здорового поколения», проводимого ФГБУН ВолНЦ РАН с 1995 года. В исследование включены семьи, в которых родились дети с 1 по 25 марта 1995, 1998, 2001, 2004, 2014, 2020 гг. в городах: Вологде, Череповце (административный и экономический центры региона), районных центрах Кириллове, Великом Устюге и поселке городского типа Вожеге). Нами проведен анализ ответов родителей детей в возрасте 3, 4, 5, 6 лет в рамках мониторингового наблюдения. Численность выборки детей когорты 2014 года рождения составила в 2017 г. – 168 человек, в 2018 г. – 130, в 2019 г. – 145, в 2020 г. – 111 человек.

Опросник состоит из двух частей, одна из которых, относительно условий жизни и развития детей заполняется родителями, другая, содержащая оценку здоровья ребенка –

[1] Проект Плана основных мероприятий до 2020 года, проводимых в рамках Десятилетия детства URL: https://rosmintrud.ru/docs/mintrud/analytics/143 (дата обращения 20 июля 2021г.).

участковыми врачами-педиатрами (Шабунова, 2015). Также проведен экспертный опрос заведующих детскими садами и заместителей директоров образовательных школ.

Применен интер- и интракогортный способ анализа данных исследования [2] (Elliott, Shepherd, 2006; Wood, Bann, Hardy, Gale, Goodman, Crawford, Stafford, 2017). Первый предполагает сравнение когорт между собой. Второй – долговременное изучение одной когорты. В частности, в нашем исследовании на протяжении 4-х лет. Определенные признаки, в данном случае здоровье детей, отношение родителей к медицинскому обслуживанию ребенка исследуется в одной и той же когорте в разные моменты времени. С его помощью измеряются лонгитюдные различия в когорте (эффект периода и эффект возраста). Различия обусловлены тем, что респонденты становятся старше, происходит сравнение между собой срезовых исследований, проведенных в разные моменты времени.

К оценке здоровья детей дошкольного возраста применялись патопсихологический и адаптационный подход. Первый предполагает, что при диагностике физического и психического состояния ребенка врачи ориентируются на представления о медицинской норме и патологии. Второй позволяет включить в определение здоровья характеристики, связанные с развитием. Суть его заключается в выявлении степени социальной адаптации ребёнка на основе актуального состояния здоровья. Комплексная оценка состояния здоровья детей достигается использованием четырех критериев: наличие или отсутствие заболеваний, степень сопротивляемости организма неблагоприятным воздействиям (характеризует такой показатель как «кратность заболеваемости»), нервно-психическое развитие; физическое развитие. В зависимости от состояния здоровья дети были отнесены к следующим группам: I, II, III, IV, V (Громбах, 1981).

Целью исследования стала оценка качества медицинского обслуживания детей дошкольного возраста в Вологодской области.

Были выбраны следующие показатели (Шишкин, 2013):

– доступность медицинского обслуживания, которая предполагает наличие или отсутствие очередей, возможность попасть на приём в удобное время, оценку работы регистратуры, достаточность информации о графике приема и наличие необходимого специалиста;

– бесплатность медицинского обслуживания – включает необходимость в оплате медицинских услуг (Засимова, Канева, 2014), которые должны предоставляться бесплатно, наличие необходимых бесплатных лекарств, пользование платными услугами для ускорения диагностики обследования ребенка;

– взаимодействие с медицинским персоналом – позволяет дать оценку взаимоотношений «медперсонал – пациент» и «медперсонал – родители ребенка-пациента» включает «некомпетентность врача», «невнимательное неуважительное отношение»;

– результативность медицинского обслуживания – характеризуется общей оценкой удовлетворенности медицинским обслуживанием ребенка.

Опрос позволил получить оценку родителей, доступности, бесплатности, взаимодействия с персоналом лечебных организаций, результативности медицинской помощи.

Экспертам в области образования задавался следующий вопрос: «В целях оптимизации в 2013 г. из штата дошкольных образовательных учреждений были выведены медицинские работники. Насколько это правильно, и каким образом сказывается на здоровье детей? Считаете ли Вы необходимыми возвращение к практике постоянного дошкольного медицинского работника? Возможно ли это сейчас, либо требует серьезных шагов на федеральном уровне, в том числе,

[2] Now we are 50: Key findings from the National Child Development Study] Jane Elliottand, Romesh Vaitilingam, editors [Online]. 2008

изменение законодательства? Как на Ваш взгляд, введение в штат образовательной организации данной должности будет способствовать сохранению и укреплению здоровья дошкольников?»

Научные результаты и дискуссия (Research Results and Discussion). По данным исследований родителям детей, посещающих детские дошкольные организации, менее качественной представляется работа с организациями культуры и здравоохранения (приглашение врачей, медсестер) (8,1 и 7,9 балла, соответственно) (Леонидова, Головчин, Соловьева, 2018). Только четверть респондентов считает, что это направление реализуется на высоком уровне (табл. 1).

Таблица 1

Оценка качества организации работы детского сада по ряду направлений (по 10-тибальной шкале)

Table 1

Assessment of the quality of the organization of kindergarden work in a number of areas (on a 10-point scale)

Формы	В среднем по опросу	По округам города			
		Центр	Заречье	Восток	Запад
Работа с родителями	**8,8**	3,9	8,7	8,6	8,5
Работа с учреждениями культуры	**8,1**	8,9	8,0	7,8	7,7
Работа с организациями здравоохранения	**7,9**	8,4	7,7	7,4	7,7
Сотрудничество со спонсорами, «шефами»	**6,0**	6,6	6,2	5,2	5,8

В истории социологии медицины проблема здоровья и медицинского лечения рассматривалась в рамках социологических подходов многими исследователями. Например, М. Сакс акцентирует внимание на теории конфликта, объясняя ее неравным распределением здоровья и медицинской помощи (Гордеева, 2011). Заслуга изучения взаимоотношений между врачом и пациентом принадлежит Т. Парсонсу (Парсонс, 2002).

В России социология здравоохранения представлена такими учеными, как Н.А. Семашко, А.М. Баженов, А.И. Вялков (Вялков, 2009). Социологией частной медицины на современном этапе в России занимаются С.В. Шишкин, Е.Г. Потапчик, Е. Селезнева (Шишкин, 2013). Их научные интересы – экономика частных медицинских учреждений, и взаимодействие с государственным сектором здравоохранения.

В современных исследованиях качества медицинской помощи детям дошкольного возраста отмечается, что, хотя на законодательном уровне определен механизм медицинского обслуживания детей в дошкольных образовательных учреждениях, назвать его совершенным трудно.

Согласно Федеральному закону «Об основах охраны здоровья граждан в Российской Федерации» от 21.11.2011 № 323-ФЗ государство признает охрану здоровья детей как одно из важнейших и необходимых условий их физического и психического развития. Это направление подразумевает как расширение инфраструктуры, направлений организаций здравоохранения различного профиля, так и качества предоставления медицинских услуг взрослому и детскому населению (Шабунова, 2014).

Охрана здоровья воспитанников и обучающихся осуществляется детскими садами и школами. Ответственными за оказание

первичной медико-санитарной помощи являются органы исполнительной власти в сфере здравоохранения. Предусматривается оказание плановой медицинской помощи детям в организованных детских коллективах педиатрами дошкольно-школьных отделений территориальных детских поликлиник. В образовательных учреждениях должны быть оборудованы медицинские кабинеты и (Богдан, Горбачевская, 2018). Возникает проблема управления медицинскими работниками, так как предполагается двойное подчинение и двойная ответственность между ДОУ и учреждениями здравоохранения, что приводит к проблемам обеспечения качества предоставляемых медицинских услуг детям.

На основе данных интер-когортного анализа мониторингового наблюдения установлено, что здоровье детей когорты 2014 г. рождения на протяжении первых пяти лет жизни было лучше, чем среди детей когорт 1995, 1998, 2001, 2004 гг. рождения. К пяти годам выявлена наибольшая доля часто болеющих детей (17,7%) по сравнению с другими когортами (2,1-3,8%).

Приведем результаты интра-когортного исследования. По оценке родителей детей дошкольного возраста состояние здоровья детей когорты 2014 года рождения на протяжении 4-х лет незначительно, но улучшилось. Тем не менее, доля детей с «хорошим» состоянием здоровья составляет 50,0-57,7%. По данным врачей-педиатров дети с первой группой здоровья составляют от 16,7 до 25,4 % исследуемой выборки. Можно сделать вывод, что данные опроса подтверждают результаты научных исследований о неудовлетворительном состоянии здоровья детей от 3 до 6 лет, причем к шестилетнему возрасту нарастает число детей с хронической патологией, с тяжелыми заболеваниями в стадии декомпенсации и детей-инвалидов (табл. 2).

Данные опроса о кратности заболеваний детей показывают нарастание показателя к 6-ти летнему возрасту (от 76,4 до 84 %) (табл. 3).

Анализируя результативность, можем отметить, что от 48 до 53% родителей полностью удовлетворены медицинским обслуживанием детей дошкольного возраста (табл. 4).

Таблица 2

Оценка здоровья детей дошкольного возраста родителями и врачами-педиатрами, %

Table 2

Assessment of the health of preschool children by parents and pediatricians, %

Возраст	3 года	4 года	5 лет	6 лет
Родители				
Хорошее	50,0	46,9	58,6	57,7
Удовлетворительное	46,4	50,8	37,9	40,5
Плохое	2,4	0,8	0,7	0,9
Педиатры				
1 группа	16,7	25,4	24,1	24,3
2 группа	79,4	66,9	71,7	68,5
3 группа	3,6	7,7	3,4	6,3
4 группа	0,0	0.0	0,7	0,9
5 группа	0,0	0,0	0,0	0,0
Ребенок-инвалид	0,6	0,0	0,7	0,9

Источник: Мониторинг «Изучение условий формирования здорового поколения, 2017, 2018, 2019, 2020 гг.

Таблица 3

Оценка кратности заболеваний детей дошкольного возраста родителями, %

Table 3

Assessment of the frequency of diseases of preschool children by parents, %

Возраст	3 года	4 года	5 лет	6 лет
Не болел	7,5	4,7	7,1	11,3
Болел до 5 раз	76,4	80,5	81,6	84,0
Болел более 5 раз	16,1	14,8	11,3	4,7

Источник: Мониторинг «Изучение условий формирования здорового поколения, 2017, 2018, 2019, 2020 гг.

Таблица 4

Оценка родителями удовлетворенности медицинским обслуживанием детей дошкольного возраста, %

Table 4

Parents' assessment of satisfaction with medical care of preschool children, %

Возраст	3 года	4 года	5 лет	6 лет
Да, полностью	53,0	47,7	52,4	52,3
Да, частично	38,7	46,2	40,7	43,2
Нет	4,8	1,5	4,1	1,8

Наиболее значимыми для родителей в вопросах здоровьесбережения стали такие проблемы, как очереди на прием к специалистам (от 22,5 до 39,9%), отсутствие необходимых врачей (от 15,0% до 20,8%), невозможность попасть на прием (от 12,4 до 15,5%), недостаточность оснащения медицинского учреждения оборудованием (от 8% до 14,5%) (табл. 5).

Таблица 5

Оценка родителями доступности медицинского обслуживания детей дошкольного возраста, %

Table 5

Parents' assessment of the availability of medical care for preschool children, %

Возраст	**3 года**	**4 года**	**5 лет**	**6 лет**
Отсутствие необходимых врачей-специалистов	15,5	20,8	17,9	17,1
Очереди на прием	39,9	35,4	33,8	22,5
Невозможность попасть на прием	15,5	12,3	12,4	9,9
Плохая организация работы регистратуры	8,9	6,9	6,9	7,2
Неудобный график работы специалистов	6,5	5,4	9,0	5,4
Недостаточная информированность о работе специалистов, к кому можно обратиться в случае заболевания ребенка	4,2	1,5	4,1	0,0
Недостаточность оснащения медицинского учреждения оборудованием	12,5	10,0	14,5	8,1

Родители отмечают такие проблемы медицинского обслуживания, как отсутствие денег на посещение платных специалистов (от 27,2% до 22,6%), недостаточность и высокие цены на медикаменты (от 19,8 до 29,0%), необходимость пользования платными услугами для ускорения диагностики обследования ребенка (от 11,3% до 18,6%) (табл. 6).

Нарушение медицинской этики и некомпетентность медицинских работников получили саму низкую оценку родителей, менее 3% ответивших (табл. 7).

Таблица 6

Оценка родителями бесплатности медицинского обслуживания детей дошкольного возраста, %

Table 6

Parents' assessment of free medical care for preschool children, %

Возраст	3 года	4 года	5 лет	6 лет
Отсутствие денег на посещение платных специалистов	22,6	20,0	17,2	19,8
Отсутствие денег на покупку лекарств	7,7	7,7	2,8	1,8
Недостаток или дороговизна медикаментов	25,0	20,8	29,0	19,8
Вы пользуетесь платными услугами для ускорения диагностики обследования ребенка	11,3	13,1	18,6	13,5

Таблица 7

Оценка родителями взаимоотношений с медицинским персоналом в рамках медицинского обслуживания детей дошкольного возраста, %

Table 7

Parents' assessment of the relationship with medical personnel in the framework of health care for preschool children, %

Возраст	3 года	4 года	5 лет	6 лет
Некомпетентность врача (недоверие врачу)	1,8	1,5	0,7	0,0
Невнимательное неуважительное отношение медицинских работников	2,4	5,4	1,4	2,7

По мнению заведующих детскими садами одной из причин такой ситуации является недостаточно обоснованное выведение медицинских работников за штат дошкольной образовательной организации. Медицинское обслуживание осуществляют медсестры и врачи школьно-дошкольных отделений детских поликлиник. Кроме того, при назначении трудовой и льготной пенсии стаж по должности медицинского работника в образовательной организации не учитывается.

Заключение (Conclusions). Таким образом, анкетный опрос в рамках мониторинга «Изучение условий здорового поколения в Вологодской области среди родителей детей дошкольного возраста и участковых врачей-педиатров подтверждает результаты

научных исследований о неудовлетворительном состоянии здоровья детей от 3 до 6 лет. Причем к шестилетнему возрасту нарастает число детей с хронической патологией. Вместе с этим, по мнению родителей существуют определенные проблемы здоровьесбережения детей: низкая доступность медицинского обслуживания, дороговизна лекарственных препаратов, дополнительные материальные затраты на оплату услуг частных клиник для ускорения обследования ребенка, недостаточность оснащения медицинского учреждения оборудованием.

Учитывая, что первичному звену здравоохранения принадлежит ведущая роль в системе реализации мер по охране здоровья детей, считаем вывод за пределы штата образовательной организации медицинских работников неэффективной мерой.

Для организации здоровьесберегающей среды в дошкольных образовательных учреждениях считаем необходимым изменение механизма кадрового обеспечения медицинского обслуживания детей; проведение информационно-методической работы по повышению воспитательного потенциала и медицинской активности родителей; расширение взаимодействия как между участниками образовательного процесса (родителями, педагогами, воспитанниками), так и межведомственного сотрудничества (организаций здравоохранения, образования, социальной защиты).

Список литературы

Антропова М.В., Бородкина Г.В., Кузнецова Л.М. и др. Проблемы здоровья детей и их физическое развитие // Здравоохранение РФ. 1999. №5. С. 17-21.

Батракова Л.В., Нефёдов П.В., Захарченко И.С. Физическое развитие дошкольников сельской местности Краснодарского края. Кубанский Научный Медицинский Вестник. 2017. (4). С. 13-17.

Богдан Н.Н., Горбачевская Н.Н. Управление качеством медицинского обслуживания в системе дошкольного образования // Профессиональное образование в современном мире. 2018. Т. 8. № 3. С. 2071-2075.

Вялков А.М. Управление и экономика здравоохранения // 3-изд. доп. М.: «Гэотар-Медиа». 2009. 507 с.

Гордеева С.С. Социальные предпосылки становления социологии здоровья в современной России // Вестник Пермского университета. Философия. Психология. Социология. 2011. №1. С. 107-110.

Громбах С.М. О критериях оценки состояния здоровья детей и подростков // Вестник АМН СССР. 1981. № 1. С. 29-34.

Засимова Л.С., Канева, М.А. Социально-экономические факторы, определяющие участие населения в неформальной оплате медицинской помощи // Национальные интересы: приоритеты и безопасность. 2014. № 46. С. 25-36.

Короленко А.В., Гордиевская А.Н. Человеческий потенциал детского населения: понимание и оценка // Социальное пространство. 2018. №5 (17). http://socialarea-journal.ru/article/28003 (дата обращения: 20.07.2021).

Кравченко И.А. Заболеваемость детей дошкольного возраста, по данным выборочного исследования // Детская больница. 2013. №2. С. 6-8.

Леонидова Г.В., Головчин М.А., Соловьева Т.С. Государственное дошкольное образование в оценках родительской общественности // Вестник Московской международной высшей школы бизнеса (МИРБИС). 2018. № 2 (14). С. 132-129. (дата обращения: 20.07.2021).

Малышева В.Г., Малышева Ю.А. Формирование представлений о здоровье у детей старшего дошкольного возраста // Вестник ТвГУ. Серия: Педагогика и психология (2). 2018 С. 108-114.

Методическое пособие по практическому использованию модели механизма «субъектной» социализации в целом и детей, находящихся в трудной жизненной ситуации и социально опасном положении / под ред. Академика РАН М. К. Горшкова. М.: Институт социологии РАН. 2015. 215 с.

Рыбаковский О.Л., Таюнова О.А. Рождаемость населения России и демографические волны // Народонаселение. 2017. №4 (78). С. 56-66.

Шабунова А.А. Общественное развитие и демографические вызовы современности // Проблемы развития территории. 2014. №2. С. 7-15.

Шабунова А.А. Двадцать лет мониторинга детского здоровья: организация, результаты, выводы // Экономические и социальные перемены:

факты, тенденции, прогноз. 2015. № 2 (38). С. 116-128.

Шишкин С.В. Частный сектор здравоохранения в России: состояние и перспективы развития // Вопросы экономики. 2013. №4. С. 94-112.

Парсонс Т.О социальных системах / Под ред. В.Ф. Чесноковой и С.А. Белановского. М.: Академический Проект. 2002. 832 с.

Elliott J, Shepherd P. Cohort profile: 1970 British Birth Cohort (BCS70). Int J Epidemiol. 2006 Aug; 35(4):836-843. doi: 10.1093/ije/dyl174. PMID: 16931528.

Wood N, Bann D, Hardy R, Gale C, Goodman A, Crawford C, Stafford M. Childhood socioeconomic position and adult mental wellbeing: Evidence from four British birth cohort studies. PLoS One. 2017 Oct. 25, 12 (10): e0185798. doi: 10.1371/journal.pone.0185798. PMID: 29069091; PMCID: PMC5656308.

References

Antropova, M.M., Borodkina, G.V., Kuznetsova, L.M. et al. (1999), “Problems of children’s health and their physical development”, *Zdravoohranenie RF*, 5, 17-21. (In Russian).

Batrakova, L.V., Nefjodov, P.V. and Zakharchenko, I.S. (2017), “Physical development of preschool children of rural areas of Krasnodar krai”, *Kubanskij nauchnyj medicinskij vestnik*, (4), 13-17. (In Russian).

Bogdan, N.N. and Gorbachevskaja, N.N. (2018), “Quality management of medical service in preschool education”, *Professional’noe obrazovanie v sovremennom mire*, 8, 3, 2071-2075. (In Russian).

Vjalkov, A.M. (2009), *Upravlenie i ekonomika zdravookhranenija* [Health management and economics], Geotar-Media, Moscow, Russia.

Gordeeva, S.S. (2011), “Social background of formation of health sociology in contempoprary Russia”, *Vestnik Permskogo universiteta. Filosofija. Psikhologija. Sociologija*, 1, 107-110. (In Russian).

Grombakh, S.M. (1981), “About criteria for assessing the health status of children and adolescents”, *Vestnik AMN SSSR*, 1, 29-34. (In Russian).

Zasimova, L.S. and Kaneva, M.A. (2014), “Socio-economic factors determining the participation of population in the informal payment of medical care”, *Nacional’nye interesy: prioritety i bezopasnost’*, 46, 25-36 (In Russian).

Korolenko, A.V., Gordievskaya, A.V. (2018), “Human potential of the child population: understanding and assessment”, *Social’noe prostranstvo*, 5 (17). available at: http://socialarea-journal.ru/article/28003. (Accessed: July 20 2021). (In Russian).

Kravchenko, I.A. (2013), “Morbidity in preschool children based on the sampling analysis”, *Detskaja bol’nica*, 2, 6-8. (In Russian).Leonidova, G.V., Golovchin, M.A., Solov’eva, T.S. (2018), “State preschool education in the assessments of the parent community”, *Vestnik Moskovskoj mezhdunarodnoj vysshej shkoly biznesa*. (Accessed: July 20 2021). (In Russian).

Malysheva, V.G., Malysheva, Ju.A. (2018), “Formation of ideas about health in older preschool children”, *Vestnik TvGU. Serija: Pedagogika i psihologija (2)*, 108-114. (In Russian).

Gorshkov, M.K. (ed.) (2015), *Metodicheskoe posobie po prakticheskomu ispol'zovaniju modeli mekhanizma «subjektnoj» socializacii v celom i detej, nakhodjashhihsja v trudnoj zhiznennoj situacii i social'no opasnom polozhenii* [Methodical manual on the practical use of the model of the mechanism of “subjective” socialization in general and children in difficult life situations and socially dangerous situations], Institut sociologii RAN, Moscow, Russia.

Rybakovsky, O.L. and Tayunova, O.A. (2017), “Fertility in Russia and demographic waves”, *Narodonaselenie*, 4 (78), 56-66. (In Russian).

Parsons, T. (2002), O social’nyh sistemah [About social systems], in Chesnokova V.F., Belanovskij S.A. (ed.), Akademicheskij Proekt, Moscow, Russia, 832.

Shabunova, A.A. (2014), “Social development and modern demographic challenges”, *Problemy razvitija territorii*, 2, 7-15. (In Russian).

Shabunova, A.A. (2015), “Twenty years of children’s health monitoring organization, results, conclusions”, *Eekonomicheskie i social’nye peremeny: fakty, tendencii, prognoz*, 2 (38), 116-128. (In Russian).

Shishkin, S.V. (2013), “Private health care sector in Russia: present state and development prospects”, *Voprosy jekonomiki*, 4, 94-112. (In Russian).

Elliott J, Shepherd P. (2006), Cohort profile: 1970 British Birth Cohort (BCS70). Int J Epidemiol, 35, 4, 836-843. doi: 10.1093/ije/dyl174. PMID: 16931528.

Wood N, Bann D, Hardy R, Gale C, Goodman A, Crawford C, Stafford M. (2017), Childhood socioeconomic position and adult mental wellbeing: Evidence from four British birth cohort studies. PLoS One. 25; 12(10): e0185798. doi: 10.1371/journal.pone.0185798. PMID: 29069091; PMCID: PMC5656308.

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, научный сотрудник, Вологодский научный центр Российской академии наук.

Шматова Юлия Евгеньевна, кандидат экономических наук, научный сотрудник, Вологодский научный центр Российской академии наук.

About the authors:
Irina N. Razvarina, Researcher, Vologda Scientific Center of the Russian Academy of Sciences.
Shmatova Yulia Evgenievna, PhD in Economics, Researcher, Vologda Scientific center of the Russian Academy of Sciences.

УДК 37.022 **DOI: 10.18413/2313-8971-2022-8-2-0-4**

Айхель Н.В.

Педагогические условия формирования познавательных умений младших школьников в проектной деятельности

Южно-Уральский государственный
гуманитарно-педагогический университет
проспект Ленина, д. 69, г. Челябинск, 454080, Россия
evgenata@yandex.ru

Статья поступила 15 февраля 2022; принята 10 июня 2022;
опубликована 30 июня 2022

Аннотация. *Введение*. Для успешного функционирования современных образовательных технологий, основанных на принципах системно-деятельностного подхода, в условиях ФГОС необходимо создание комплекса–педагогических условий. Ключевые педагогические условия, влияющие на успешность формирования познавательных умений младших школьников в проектной деятельности, в настоящее время раскрыты в научной литературе недостаточно. *Цель исследования* – определение необходимых и достаточных педагогических условий эффективного формирования познавательных умений младших школьников в проектной деятельности. *Методология и методы*: исследование выполнено на основе анализа научной литературы, с помощью метода категориально-системной методологии «Метод триадической дешифровки категорий». *Результаты исследования*: 1) определены ключевые элементы педагогических условий, составляющие их сущность: а) позиция педагога, организующего проектную деятельность, б) стимулирование формирования мотивации к проектной деятельности, в) мониторинг познавательных умений; 2) произведена двухуровневая триадическая дешифровка соответствующей категории; 3) получен комплекс педагогических условий, необходимых и достаточных, для эффективного формирования познавательных умений младших школьников в проектной деятельности. *Выводы.* Исследование позволило выявить и раскрыть сущность ключевых категорий педагогических условий и комплекса педагогических условий и создать развернутую модель, дающую полное представление о качественных характеристиках педагогических условий формирования познавательных умений младших школьников в проектной деятельности.
Ключевые слова: педагогические условия; познавательные умения; проектная деятельность; категория; метод двухуровневой триадической дешифровки категорий

Информация для цитирования: Айхель Н.В. Педагогические условия формирования познавательных умений младших школьников в проектной деятельности // Научный результат. Педагогика и психология образования. 2022. Т.8. №2. С. 37-46. DOI: 10.18413/2313-8971-2022-8-2-0-4.

N.V. Aichel

Pedagogical conditions for developing cognitive skills of elementary school children in project activities

South Ural State Humanitarian Pedagogical University,
69 Lenin Ave., 454080, Chelyabinsk, Russia
evgenata@yandex.ru

Received on February 15, 2022; accepted on June 10, 2022;
published on June 30, 2022

Abstract. *Introduction.* For the successful functioning of modern educational technologies based on the principles of a system-activity approach, in the conditions of the Federal State Educational Standard, it is necessary to create a set of pedagogical conditions. The key pedagogical conditions that affect the success of developing cognitive skills of elementary school children in project activities are currently insufficiently discussed in the scientific literature. *The purpose of the study* is to determine the necessary and sufficient pedagogical conditions for the effective formation of cognitive skills of younger students in project activities. *Methodology and methods*: the study was carried out on the basis of the analysis of scientific literature, using the method of categorical-system methodology "Method of triadic category decoding". *Results of the study*: 1) the key elements of pedagogical conditions that make up their essence are identified: a) the position of the teacher organizing project activities; b) stimulating the formation of motivation for project activities; c) monitoring cognitive skills; 2) a two-level triadic decoding of the corresponding category was made; 3) a set of pedagogical conditions was obtained, necessary and sufficient, for the effective formation of cognitive skills of younger students in project activities. *Conclusions.* The study made it possible to identify and reveal the essence of the key categories of pedagogical conditions and a complex of pedagogical conditions and create a detailed model that gives a complete picture of the qualitative characteristics of the pedagogical conditions for the formation of cognitive skills of younger students in project activities.
Keywords: pedagogical conditions; cognitive skills; project activity; category; two-level triadic category decoding method

Information for citation: N.V. Aichel (2022), "Pedagogical conditions for developing cognitive skills of elementary school children in project activities", Research Result. Pedagogy and Psychology of Education, 8 (2), 37-46, DOI: 10.18413/2313-8971-2022-8-2-0-4.

Введение (Introduction). Определение составляющих элементов (состава) педагогических условий, содействующих процессу формирования познавательных умений младших школьников в проектной деятельности, обеспечивающих его эффективность, является актуальной проблемой современного начального образования.

Сущностные признаки понятия «познавательные умения», представленные в психолого-педагогической литературе, рассматривают познавательные умения как: а) способ выполнения познавательных действий; б) готовность к самостоятельным познавательным действиям; в) совокупность самостоятельных действий, направленных на достижение поставленной цели; г) перенос способов познавательных действий в новые условия; д) умение учиться, отражают основные содержательные моменты универсальных учебных действий (Журавлева, 2017).

В настоящей работе познавательные умения будут рассматриваться как основа, база для реализации универсальных учебных действий, поскольку типология познавательных умений, представленная практическими, коммуникативными, интеллектуальными, рефлексивными, организационными, информационными познавательными умениями нашла отражение во всех видах УУД: личностные УУД включают в себя рефлексивные познавательные умения, регулятивные УУД – организационные и рефлексивные познавательные умения, познавательные УУД – практические, интеллектуальные и информационные познавательные умения, коммуникативные УУД – коммуникативные познавательные умения (Айхель, 2021).

Эффективное формирование и развитие познавательных умений в проектной деятельности возможно лишь при соблюдении определенных педагогических условий. Еще Л. С. Выготский отмечал, что следует «заранее создавать условия, необходимые для развития соответствующих психических качеств, хотя они еще «не созрели» для самостоятельного функционирования» (Выготский, 1960).

Поскольку в психолого-педагогической литературе представлены различные варианты толкования понятия «педагогические условия», считаем необходимым уточнить обоснование этого понятия в контексте нашего исследования.

Понятие «условие» является общенаучным, находит свое толкование и глубокое рассмотрение в педагогических, психологических, философских трудах. Сущность понятия «условие» заключается в рассмотрении отношений предмета/объекта и окружающей действительности, их взаимодействия, взаимозависимости, взаимоизменения, того, без чего они не могут существовать. В педагогическом аспекте сущность понятия «условие» определяется «как совокупность педагогических методов, мер, форм, средств и т.д., необходимых для решения поставленных задач, являющихся одним из компонентов педагогической системы, способствующей ее развитию и функционированию и отражающие характер взаимодействия между учителем и учеником, а также как методическая и систематизированная работа по выполнению стабильных связей в образовательном процессе, способствующем возможности проверки результатов исследования» (Крапивин, 2018).

Рассмотрение педагогических условий нашло отражение в трудах В.И. Андреева, А.Я. Найна, Н.М. Яковлевой, М.В. Зверевой, Б.В. Куприянова, С.А. Дыниной, Ippolitova N.V., Sterkhova N.S. и др. Этот вопрос был изучен учеными с разных позиций:

1) педагогические условия, как совокупность педагогических методов, мер, форм, средств и т.д. (В.И. Андреев (Андреева, 1998), А.Я. Найн (Найн, 1995), Н.М. Яковлева (Яковлева, 1992);

2) педагогические условия, как компоненты конструируемой педагогической системы (Ippolitova N.V., Sterkhova N.S. (Ippolitova, Sterkhova 2012), М.В. Зверева (Зверева,1987);

3) педагогические условия, как системная и методическая работа, направленная на формирование устойчивых связей образовательного процесса, при обеспечении возможности проверки результатов исследования (В. Куприянов, С.А. Дынина (Куприянов, Дынина, 2001) и др.).

В нашем исследовании педагогические условия мы будем рассматривать, как совокупность необходимых, и в то же время, достаточных педагогических мер, способствующих обеспечению, организации, управлению педагогическим процессом; учитывающих специфику и особенности реализуемого проекта и направленных на поддержку психологической комфортности и формирования комплекса познавательных умений.

Несмотря на достаточную представленность изучаемого вопроса в научно-педагогической литературе, считаем, что изучение педагогических условий эффективного формирования познавательных умений младших школьников в проектной деятельности в настоящее время представлено и разработано в научных трудах недостаточно.

Исходя из этого, **целью исследования** является определение необходимых и достаточных педагогических условий эффективного формирования познавательных умений младших школьников в проектной деятельности.

Методология и методы (Methodology and methods). В работе использован метод анализа научной литературы и метод триадической двухуровневой дешифровки категориально-системной методологии, разработанной В.И. Разумовым и более развернутой, и углубленной в научных трудах Г.Д. Боуш (Боуш, Разумов, 2019). Методы категориально-системной методологии позволяют осмысливать любой процесс или явление с помощью определения составляющих его значимых частей и их обозначение через основные категории, представленные в категориальных схемах. Комплекс педагогических условий формирования познавательных умений младших школьников в проектной деятельности рассматривался с помощью метода триадической двухуровневой дешифровки. Данный метод, основывающийся на идее триадичности (системы категорий, состоящей из трех единиц – триады, с помощью которой описывается исследуемый процесс, объект, предмет исследования), позволяет выявить наиболее существенные качества в объекте исследования.

Продуктивность применения данного метода для разработки педагогических вопросов подтверждена научными результатами (Клюшникова, Толстова, Артамонова, 2022; Васильева, 2021; Ванягина, 2021), а также и в других областях (Махмудова, 2020; Ревтова, 2020; Толстова, 2021).

Метод применяется в следующей последовательности:

1) выбор основной категории – объекта исследования;

2) формирование набора категорий и понятий, описывающих объект исследования;

3) из набора категорий выбор трех категорий первого уровня, которые в комплексе наиболее точно и полно отражают сущность и природу исследуемого объекта;

4) выбор трех триад дешифрующих категорий второго уровня, каждая из которых в совокупности наиболее точно и полно отображает содержание соответствующей дешифрующей категории первого уровня, учитывая последовательность категорий, основанную на осмысленных связях между соседними категориями;

5) анализ и описание полученной модели объекта (Боуш, Разумов, 2019).

Научные результаты и дискуссия (Research Results and Discussion). Для эффективной организации проектной деятельности младших школьников, направленной на формирование познавательных умений, разработана модель педагогических условий, которая выявляет первичную триаду категорий, отражающую сущность, суть, природу и смысл необходимых педагогических условий для эффективного формирования познавательных умений младших школьников в проектной деятельности (необходимых и достаточных): *позиция педагога*, организующего проектную деятельность, стимулирование формирования *мотивации* к проектной деятельности и *мониторинг познавательных умений*. Обоснуем наш выбор.

Позиция педагога, организующего проектную деятельность, является ключевой категорией для формирования познавательных умений младших школьников в проектной деятельности. Выделенное условие предполагает, что педагог, организующий проектную деятельность, обладает профессиональной компетенцией, определенными личностными и специальными качествами для эффективной организации, сопровождения и консультирования проектной деятельности, способствующей формированию познавательных умений. Также именно от его компетентности зависит эффективное применение ниже приведенных условий.

Стимулирование формирования *мотивации к проектной деятельности*. Поскольку наличие мотивации является источником любой деятельности, ресурсом, в том числе и проектной, педагогу необходимо в единстве и взаимозависимости рассматривать все мотивы, ее побуждающие. И ком-

плексно использовать формы, методы и приемы, направленные на ее формирование на всех этапах проектной деятельности.

Мониторинг познавательных умений. Залогом эффективного формирования познавательных умений младших школьников в проектной деятельности является владение педагогом информацией о качестве сформированных познавательных умений каждого обучающегося на всех этапах проектной деятельности, благодаря которой педагог имеет возможность отслеживать динамику развития познавательных умений, а также образовательных и личностных достижений школьников.

Таким образом, педагогические условия представляют взаимосвязь и взаимозависимость трех категорий, необходимых и достаточных для формирования познавательных умений младших школьников в проектной деятельности (рис. 1).

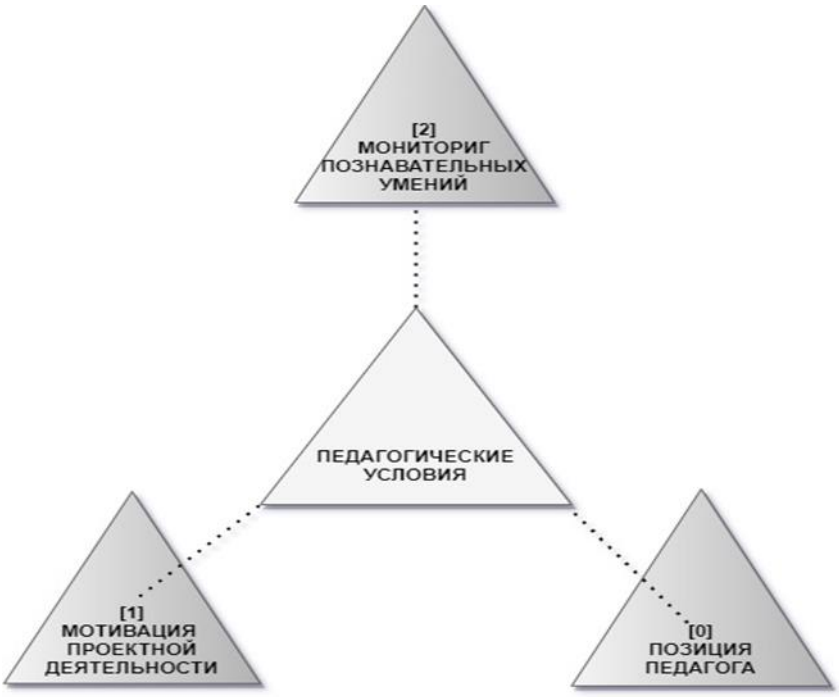

Рис. 1 Модель базовых категорий педагогических условий формирования познавательных умений младших школьников в проектной деятельности
Fig. 1 Model of basic categories of pedagogical conditions for developing cognitive skills of elementary school children

Для того, чтобы выявить весь комплекс наиболее существенных качеств категории «педагогические условия», необходимо перейти к формированию второго уровня дешифровки и подвергнуть дешифровке каждую из выделенных базовых категорий первого уровня.

Категория «*Позиция педагога*, организующего проектную деятельность» может быть представлена тремя категориями: лидер, организатор и консультант проектной деятельности. *Педагог-лидер* обеспечивает подготовку к проектной деятельности, которая включает в себя пробуждение интереса обучающихся к решению проектных вопросов, решение проектных задач, пробные проектные действия под руководством и с помощью педагога. Позиция *педагога-организатора* проектной деятельности предполагает организацию включения обучающихся в проектную деятельность, то есть знакомство с этапами проектной работы и постепенное развертывание всех этапов проекта: предложение темы проекта, подбор материала для изучения, объяснение новой информации и

предложение способов работы, выполнение коллективных и групповых проектов. *Педагог-консультант* обеспечивает сопровождение, консультирование самостоятельной проектной деятельности обучающихся: совместный с обучающимися выбор, постановка и обсуждение значимой для них темы проекта, совместный поиск необходимого для проектной работы материала, отслеживание психологического климата в коллективе, помощь в сложных ситуациях и участие в обсуждении и оценки промежуточных и итоговых результатов проектной деятельности. Необходимо отметить, что если позиция педагога при организации проектной деятельности младших школьников обусловлена этапом проведения проектной деятельности, то есть позиция педагога-лидера соответствует пропедевтическому этапу организации проектной деятельности, позиция педагога-организатора – подготовительному этапу, позиция педагога-консультанта – основному этапу, то можно говорить об эффективной организации проектной деятельности. Если же наблюдается несоответствие этапа проведения проектной деятельности и позиции педагога ее организующего, то организация проектной деятельности в этом случае, скорее всего, не сможет быть качественной и эффективной. Время, отведенное на каждый этап проектной деятельности, определяется педагогом, педагогическим сообществом учебного заведения, исходя их поставленных учебных задач и специфики ученического коллектива, участвующего в проектной деятельности.

Категория «Стимулирование формирования *мотивации к проектной деятельности*» дешифруется через понятия *интереса, процесса и результата. Интерес* является одним из стимулов приобретения знаний, в основе которого лежат потребности ребенка к познанию объекта или явления, овладению новыми видами деятельности. Именно в младшем школьном возрасте интерес к процессу деятельности сменяется интересом к ее содержанию (Педагогика: большая современная энциклопедия, 2005).

Проектная деятельность – новый вид деятельности для младших школьников. Поэтому стимулирование формирование мотивации к проектной деятельности возможно через развитие интереса к самой проектной деятельности, через привлечение обучающихся к участию в работе над социально значимым и личностно интересным, важным проектом, когда тема и направление инициированы самими обучающимися, что положительно влияет на процесс формирования познавательных умений.

Создание педагогом эмоционально комфортной атмосферы в *процессе* проектной деятельности, обеспечивающих доброжелательную атмосферу в классе, демонстрирующих педагогический оптимизм по отношению к обучающимся, веру в их способности и высокие результаты, способствует стимулированию формирования мотивации к проектной деятельности, так же, как и использование педагогом различных форм организации процесса – коллективной, групповой, индивидуальной.

Поскольку проектная деятельность дает возможность обучающимся получить внешний (продукт) и внутренний *результат*, то каждый из них стимулирует формирование мотивации к проектной деятельности. Внутренний результат состоит в получении успешного опыта осуществления проектной деятельности, опыта решения проблемы, принятии ценностей, обретении и применении новых знаний и умений. Рефлексия личных внутренних изменений, в частности, развитие познавательных умений на более высоком уровне и личностных побед является мощным мотивирующим инструментом к продолжению участия в проектной деятельности. Так же как получение внешнего результата – разрешение социально значимой, интересной для обучающегося проблемы, с полезным, осязаемым результатом, готовым к использованию в учебной деятельности и реальной жизни (Воровщиков, Новожилова, 2007).

Категория «мониторинг познавательных умений» может быть раскрыта через категории – первичная диагностика, внутрипроцессная и итоговая.

Благодаря имеющимся данным *первичной диагностики*, делается заключение о достаточном или недостаточном развитии того или иного познавательного умения, и на основе сделанного вывода, решается вопрос о необходимости его развития или коррекции (усилия на развитие или коррекцию данного умения прикладываются в том случае, если его выраженность недостаточна для успешной учебной деятельности).

Внутрипроцессная диагностика – мониторинг текущего уровня развития познавательных умений важен для реализации оперативной обратной связи в процессе проектной деятельности и позволяет своевременно вносить коррективы в управление этим процессом.

Итоговый мониторинг позволяет констатировать итоговый уровень сформированности познавательных умений и эффективность/неэффективность предпринятых педагогом педагогических усилий. Результат двухуровневой дешифровки категории «педагогические условия формирования познавательных умений младших школьников в проектной деятельности» представлен на рис. 2.

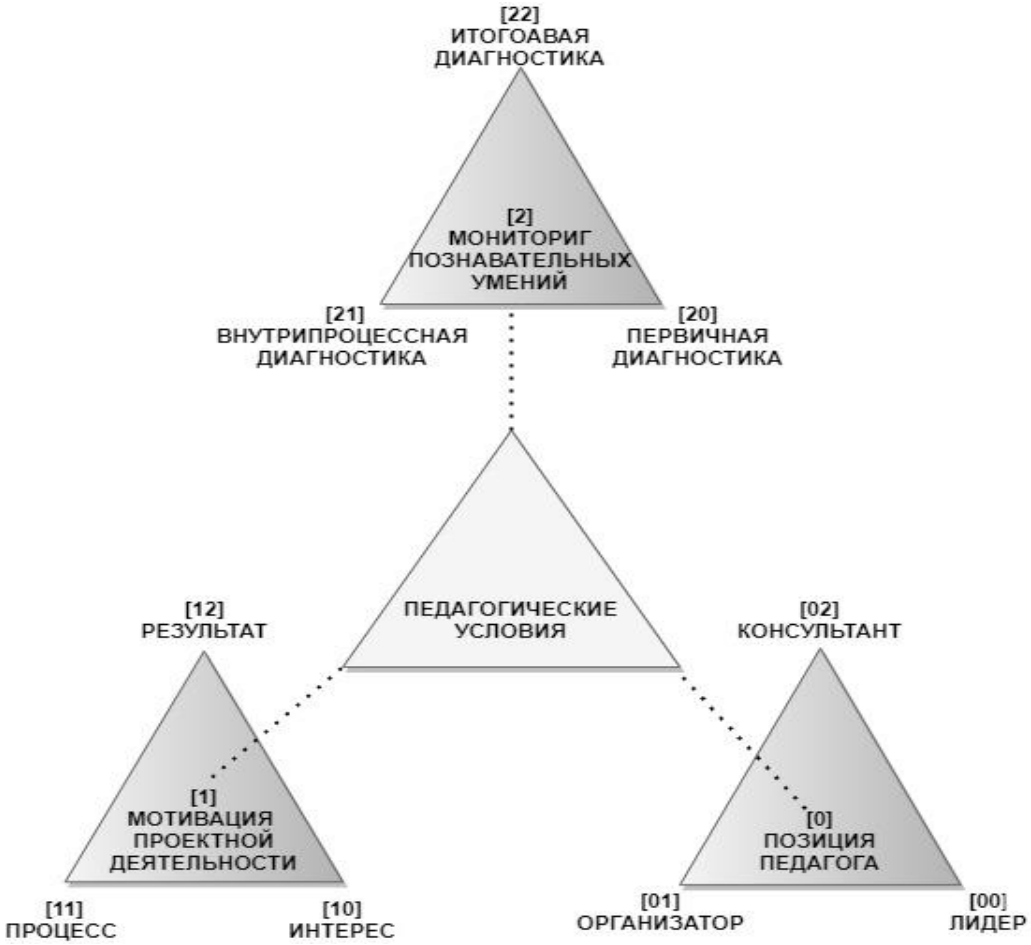

Рис. 2 Развернутая модель комплекса педагогических условий формирования познавательных умений младших школьников в проектной деятельности
Fig. 2 Expanded model of a set of pedagogical conditions of developing cognitive skills of elementary school children in project activities

Таким образом, применяя категориальный метод двухуровневой триадической дешифровки базовых категорий, мы получили комплекс необходимых и достаточных условий для формирования познавательных умений младших школьников в проектной деятельности.

Заключение (Conclusions). Таким образом, в результате применения метода триадической дешифровки категорий категориально-системной методологии были получены следующие результаты:

1) выделены три ключевые категории педагогических условий: *позиция педагога*, организующего проектную деятельность, стимулирование формирования *мотивации к проектной деятельности* и *мониторинг познавательных умений*;

2) определены три категории для каждой ключевой категории педагогических условий, выражающие их сущность: а) для категории «позиция педагога, организующего проектную деятельность» – лидер, организатор, консультант; б) возможность формирования мотивации к проектной деятельности через интерес, процесс и результат; в) первичная, внутрипроцессная и итоговая диагностика – необходимые составляющие мониторинга познавательных умений в процессе организации проектной деятельности;

3) определены взаимосвязи и иерархичность между выделенными категориями;

4) сконструирована развернутая модель педагогических условий формирования познавательных умений младших школьников в проектной деятельности.

Обобщая вышеизложенное, отметим следующее: повышение эффективности процесса формирования познавательных умений младших школьников в проектной деятельности обеспечивается специальным образом подобранными педагогическими условиями, являющимися значимыми компонентами педагогического процесса. Представленный комплекс педагогических условий создает прочную основу для формирования познавательных умений младших школьников в проектной деятельности, способствует стимулированию формирования мотивации к проектной деятельности, позволяет преподавателю участвовать в организации проектной деятельности с различных позиций (лидера, организатора, консультанта).

Список литературы

Айхель Н.В. Роль познавательных умений в формировании универсальных учебных действий // Передовое развитие современной науки как драйвер роста экономики и социальной сферы: сборник статей V Международной научно-практической конференции. Петрозаводск: МЦНП «Новая наука». 2021. С. 260-266. DOI: 10.31862/2218–8711-2021-6-95-10.

Андреев В.И. Диалектика воспитания и самовоспитания творческой личности. Казань: Изд-во КГУ, 1988. 238 с.

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

Ванягина М.Р. Целеполагание и аксиология профессионально-ориентированного иноязычного обучения в высшей военной школе // Известия Юго-Западного государственного университета. Серия: Лингвистика и педагогика. 2021. Т. 11. № 1. С. 82-93.

Васильева А.В. Конструирование дефиниции категории «интерактивное обучение» методом двухуровневой триадической дешифровки категории // Известия Российского государственного педагогического университета имени А.И. Герцена. 2021. № 200. С. 101-113. DOI: 10.33910/1992–6464-2021-101-113.

Воровщиков С.Г., Новожилова М.М. Школа должна учить мыслить, проектировать, исследовать: Управленческий аспект: Страницы, написанные консультантом по управлению и директором школы. М.: ООО «5 за знания». 2007. 352 с.

Выготский Л.С. Развитие высших психических функций. М.: Изд-во АПН РСФСР, 1960. С. 55.

Журавлева Н.С. Учебно-познавательные умения решать физические задачи // Инновационное развитие науки и образования. Изд-во: Наука и Просвещение (ИП Гуляев Г.Ю.) Пенза. 2017. С. 65-79.

Зверева М.В. О понятии «дидактические условия» // Новые исследования в педагогических науках. М.: Педагогика. 1987. №1. С. 29-32.

Клюшникова Е.А., Толстова Н.В., Артамонова М.Н. Конструирование дефиниции понятия «Street workout» // Современный учёный. 2022. № 1. С. 130-135.

Крапивин Б.Д. Тьюторское сопровождение эколого-исследовательской деятельности школьников в процессе дополнительного образования: Дис. … к-та пед. наук. Челябинск. 2018. 215 с.

Куприянов Б.В. Современные подходы к определению сущности категории «педагогические условия» // Вестник Костромского гос. ун-та им. Н.А. Некрасова. 2001. №2. С.101-104.

Махмудова А. С. «Правовое обеспечение» как правовая категория // Юридические науки, правовое государство и современной законодательство. Сборник статей XII Международной научно-практической конференции. Пенза, 2020. С. 17-20.

Найн А.Я. О методологическом аппарате диссертационных исследований // Педагогика. 1995. № 5. С. 44-49.

Педагогика: большая современная энциклопедия /сост. Е.С. Рапацевич. Минск: Современное слово. 2005. 720 с.

Ревтова Е.Г. Конструирование дефиниции категории «кредит» // Вестник Волгоградского государственного университета. Экономика. 2020. Т. 22. № 4. С. 122-131. DOI: https://doi.org/10.15688/ek.jvolsu.2020.4.11.

Толстова А.А. Среда как объект дизайна: определение понятия методом двухуровневой триадической дешифровки // Архитектон: известия вузов. 2021. № 2 (74). DOI: 10.47055/1990-4126-2021-2(74)-16.

Яковлева Н.М. Теория и практика подготовки будущего учителя к творческому решению воспитательных задач: Дис. … д-ра пед. наук. Челябинск. 1992. 403 с.

Ippolitova N.V., Sterkhova N.S. Analysis of the notion “Pedagogical conditions”: essence and classification // General and Professional Education. 2012. №1. P. 8-14.

References

Aichel, N.V. (2021), “The role of cognitive skills in the formation of universal learning activities”, *Peredovoe razvitie sovremennoj nauki kak draiver rosta ekonomiki i sotsial'noj sfery: sbornik statej V Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferentsii* [Advanced development of modern science as a growth driver of the economy and social sphere: collection of articles of the V International Scientific-Practical Conference], Petrozavodsk, Russia. DOI: 10.31862/2218–8711-2021-6-95-10.

Andreev, V.I. (1998), *Dialektika vospitaniya i samovospitaniya tvorcheskoj lichnosti* [Dialectics of upbringing and self-education of a creative person] Izd-vo KGU, Kazan', Russia.

Boush, G.D. and Razumov, V.I. (2020), Metodologija nauchnogo issledovanija (v kandidatskih i doktorskih dissertatsijah) [The methodology of scientific research (master's and doctoral theses)], NFRA-M, Moscow, Russia. DOI: 10.12737/991914.

Vanyagina, M.R. (2021), “Purposes and Axiology of Vocational-Oriented Foreign Language Education in Higher Military Educational Institutions”, *Proceedings of the Southwest State University. Series: Linguistics and Pedagogics*, 11(1), 82-93. (In Russian).

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. (In Russian). DOI: 10.33910/1992–6464-2021-101-113.

Vorovshchikov, S.G. and Novozhilova, M.M. (2007), *SHkola dolzhna uchit' myslit', proektirovat', issledovat': Upravlencheskij aspekt: Stranicy, napisannye konsul'tantom po upravleniyu i direktorom shkoly* [The school should teach to think, design, research: Management aspect: Pages written by a management consultant and school director], OOO «5 za znanija», Moscow, Russia.

Vygotsky, L.S. (1960), *Razvitie vysshih psihicheskih funkcij* [Development of Higher Mental Functions], Izd-vo APN RSFSR, Moscow, Russia.

Zhuravleva, N.S. (2017), “Educational and cognitive skills to solve physical problems”, *Innovative development of science and education*, 65-79. (In Russian).

Zvereva, M.V. (1987), “On the concept of “didactic conditions”, *Novye issledovaniya v pedagogicheskih naukah*, Pedagogika, 1, 29-32. (In Russian).

Klushnikova, E.A., Tolstova, N.V. and Artamonova, M.N. (2022), “Constructing the definition of the concept of “street workout””, *Modern Scientist*, 1, 130-135. (In Russian).

Krapivin, B.D. (2018), “Tutor support of ecological research activity of schoolchildren in the process of additional education”, Abstract of Ph.D. dissertation, South Ural State Humanitarian Pedagogical University, Chelyabinsk, Russia.

Kupriyanov, B.V. (2001), “Modern approaches to the definition of the essence of the category “pedagogical condition”, *Bulletin of the Kostroma State University named after N.A. Nekrasov*, 2, 101-104. (In Russian).

Makhmudova, A.S. (2020), "Legal support" as a legal category", *V sb.: YUridicheskie nauki, pravovoe gosudarstvo i sovremennoj zakonodatel'stvo. Sbornik statej XII Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferentsii*, [In the collection: Legal Sciences, the rule of law and modern legislation. Collection of articles of the XII International Scientific and Practical Conference], Penza, Russia.

Nein, A.Y. (1995), "On the methodological apparatus of dissertational research", *Pedagogy*, 5, 44-49. (In Russian).

Rapatsevich, E.S. (2005), *Pedagogika: bol'shaya sovremennaya enciklopediya* [Pedagogy: A large modern encyclopedia], Minsk, RB.

Revtova, E.G. (2020), "Construction of the Definition of the "Credit" Category", *Vestnik Volgogradskogo gosudarstvennogo universiteta. Ekonomika* [*Journal of Volgograd State University. Economics]*, 22(4), 122-131. DOI: https://doi.org/10.15688/ek.jvolsu.2020.4.11 (In Russian).

Tolstova, A.A. (2021), "Environment as an object of design: the definition of the concept by the method of two-level triadic decoding", *Architecton: news of universities*, 2 (74), 1-13. DOI: 10.47055/1990-4126-2021-2(74)-16. (In Russian).

Yakovleva, N.M. (1992), "Theory and practice of preparing the future teacher for the creative solution of educational problems", Abstract of D. Sc. dissertation, Chelyabinsk, Russia.

Ippolitova N.V. and Sterkhova N.S. (2012), "Analysis of the notion "Pedagogical conditions": essence and classification", *General and Professional Education*, 1, 8-14. (In Russian).

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

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

Данные автора:
Айхель Наталья Владимировна, аспирант, Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет.

About the author:
Natalia V. Aichel, Postgraduate Student, South Ural State Humanitarian Pedagogical University.

УДК 37.032 **DOI: 10.18413/2313-8971-2022-8-2-0-5**

Ахметов С.И.

Понятие и сущность развития у подростков самостоятельности в условиях применения цифровых образовательных ресурсов

Саратовский национальный исследовательский государственный университет
им. Н.Г. Чернышевского
ул. Астраханская, д. 83, г. Саратов, 410012, Россия
akhmetov.stepan@mail.ru

Статья поступила 01 апреля 2022; принята 10 июня 2022;
опубликована 30 июня 2022

Аннотация. *Введение.* Важной целью образования является всестороннее и гармоничное развитие подростков, позволяющее рационально и плодотворно идти к цели развития у них самостоятельности. На начало 2022 года педагогическая практика показывает, что развитие у подростков самостоятельности имеет позитивные результаты: обучающиеся способны независимо ставить цели обучения, планировать свою деятельность, проводить соответствующую работу независимо от учителей и родителей. Однако этого становится недостаточно, так как наука продвигается вперёд и выдвигает новые средства развития самостоятельности. Одним из таких средств могут являться цифровые образовательные ресурсы. Работа с ними на сегодняшний день ведётся практически во всех школах страны, однако результаты этой работы пока малоэффективны, что является пробелом и требует интенсификации научно-педагогической деятельности в данном направлении. *Цель* статьи – определение понятия и сущности развития у подростков самостоятельности в условиях применения цифровых образовательных ресурсов; разработка модели развития у подростков самостоятельности посредством цифровых образовательных ресурсов. Базой исследования явились средние общеобразовательные школы с. Балаши и п. Белоглинный Озинского района Саратовской области. Участие в исследовании приняли подростки в количестве 60 человек. Из них 30 вошли в экспериментальную группу и 30 в контрольную. *Материалы и методы.* Обобщение фактов, общенаучные методы познания, анализа и синтеза позволили изучить проблему исследования и разработать модель по реализации развития у подростков самостоятельности. *Результаты исследования.* В ходе проверки эффективности развития у подростков самостоятельности (посредством цифровых образовательных ресурсов) диагностирован исходный уровень развития у подростков самостоятельности в экспериментальной и контрольной группах. Был выявлен низкий уровень развития. Изучена практика применения цифровых образовательных ресурсов, в том числе и для развития у подростков самостоятельности. Практика показала недостаточное использование цифровых ресурсов. Экспериментально проверена эффективность разработанной модели. Она отвечает современным требованиям в образовании и даёт продуктивный результат.

Ключевые слова: самостоятельность; самостоятельность подростков; развитие самостоятельности; цифровые ресурсы

Информация для цитирования: Ахметов С.И. Понятие и сущность развития у подростков самостоятельности в условиях применения цифровых образовательных ресурсов // Научный результат. Педагогика и психология образования. 2022. Т.8. №2. С. 47-58. DOI: 10.18413/2313-8971-2022-8-2-0-5.

S.I. Akhmetov

The concept and essence of the development of independence in adolescents in the context of the use of digital educational resources

Chernyshevsky Saratov National Research State University
83 Astrakhanskaya Str., 410012, Saratov, Russia
akhmetov.stepan@mail.ru

Received on April 01, 2022; accepted on June 10, 2022;
published on June 30, 2022

Abstract. *Introduction.* An important goal of education is the comprehensive and harmonious development of adolescents. This goal is determined by the Law of the Russian Federation "On Education" dated December 29, 2012 and the Decree of the Government of the Russian Federation No. 1642 "On Approval of the State Program of the Russian Federation "Development of Education" dated December 26, 2017. This program is aimed at modernizing the general education of Russia and is designed for a period up to 2025. Updating education in accordance with modern requirements will allow rational and fruitful progress towards the goal of developing adolescents' autonomy and solve related problems. At the beginning of 2022, pedagogical practice shows that the development of independence in adolescents has positive results: students are able to independently set learning goals, plan their activities, and carry out appropriate work independently of teachers and parents. However, this becomes insufficient, as science advances and puts forward new means of developing independence. So, one of the means can be digital educational resources. Today, work with them is carried out in almost all schools in the country, but the results of this work are still ineffective, which is a gap and requires the intensification of scientific and pedagogical activities in this direction. *The purpose of the article* is to define the concept and essence of the development of independence in adolescents in the context of the use of digital educational resources; development of a model for the development of independence in adolescents through digital educational resources. The base of the study was the MOU "Secondary School of the village of Balashi" of the Ozinsky district of the Saratov region, MOU "Secondary school of the village of Beloglinny" of the Ozinsky district of the Saratov region. A total of 60 adolescents took part in the study. Of these, 30 were included in the experimental group and 30 in the control group. *Materials and methods.* Generalization of facts, general scientific methods of cognition, analysis and synthesis made it possible to study the problem of research and develop a model for the implementation of the development of independence in adolescents. *Research results.* In the course of checking the effectiveness of the development of independence in adolescents (through digital educational resources), the initial level of development of independence in adolescents in the experimental and control groups was diagnosed. A low level of development was revealed. The practice of using digital educational

resources, including for the development of independence in adolescents, has been studied. Practice has shown insufficient use of digital resources. The effectiveness of the developed model has been experimentally verified. It meets modern requirements in education and gives a productive result.
Keywords: independence; independence of adolescents; development of independence; digital resources

Information for citation: S.I. Akhmetov (2022), "The concept and essence of the development of independence in adolescents in the context of the use of digital educational resources", Research Result. Pedagogy and Psychology of Education, 8 (2), 47-58, DOI: 10.18413/2313-8971-2022-8-2-0-5.

Введение (Introduction). Проблема развития у подростков самостоятельности не является новой в педагогике. Ей занимались классики педагогики К.Д. Ушинский, Я.А. Коменский, В.А. Сухомлинский, А.С. Макаренко, П.П. Блонский, С.Т. Шацкий и др. Их труды являются основой для современных изысканий. Сегодня интерес к данной проблематике по-прежнему не снижается. Среди современников, занимающихся этим направлением, есть имена таких авторов, как Н.Ф. Асланова, Е.Г. Баранов, О.В. Баранова, В.М. Меньшиков, И.Н. Вавилова, А.Н. Тимченко и др. Теоретические основания для исследования проблемы развития у подростков самостоятельности представлены в педагогике (Б.П. Есипов, И.Я. Лернер, А.Г. Казакова, М.И. Махмутов, Г.И. Щукина, М.Н. Скаткин, П.И. Пидкасистый, И.В. Гладкая, О.Б. Даутова, Г.В. Гордиянова, Л.В. Мезенцева, О.Н. Ермакова, С.М. Абрамов, Е.А. Таранчук). Так, Б.П. Есипов изучал проблему самостоятельности в аспекте выполнения самостоятельных работ, которые, как он считал, постепенно приводят к активизации независимости учащихся в процессе обучения. И.Я. Лернер понимал самостоятельность как сформированность у обучающихся умения и стремления познавать что-нибудь новое в ходе творческого процесса. Изучая проблему самостоятельности, он придерживался деятельностного подхода. Г.И. Щукина при изучении самостоятельности ориентировалась только на личность учителя, который способен поддерживать состояние заинтересованности у обучающихся.

Проблеме развития самостоятельности посвящены статьи Ж.Е. Сарсекеевой, Т.В. Зайцевой, Г.А. Цукерман, А.Л. Венгера, Н.Г. Санниковой и др. Проблема самостоятельности изучалась Г.А. Цукерманом в аспекте умения и потребности автономно мыслить, понимать причинно-следственные связи, находить пути решения различных задач. Н.Г. Санникова на первый план выдвигала вовлечение учащихся в активную учебную деятельность.

Проблемы развития у подростков самостоятельности изучались и решались педагогами-исследователями О.А. Вихоревой, Р.Ф. Швецовой. О.А. Вихорева проблему развития самостоятельности предлагала решать через включение подростков в самостоятельную исследовательскую деятельность, которая предположительно может складываться из внутреннего мотива, совокупности знаний и исследовательских действий, обеспечивающих возможность участия в процессе научного поиска. Р.Ф. Швецова считает, что процесс развития самостоятельности будет эффективным, если осуществлено методическое сопровождение процесса развития самостоятельности школьников средствами свободной работы.

Данные теоретические основания представляют ценный опыт для науки, так как в них отражена специфика самостоятельности и её развития. Однако в перечисленных источниках мало сообщается о механизмах развития самостоятельности посредством современных средств развития.

Мы определи актуальность исследования через следующие **противоречия**:

– между потребностью общества в развитии подростков, способных к самостоятельности в учебной и будущей жизнедеятельности, и отсутствием в педагогике механизма развития самостоятельности посредством цифровых образовательных ресурсов;

– между значительным количеством исследований, посвященных развитию самостоятельности в целом и недостаточным изучением возможностей развития у подростков самостоятельности посредством цифровых образовательных ресурсов;

– между педагогическим потенциалом моделирования и реализации развития самостоятельности и его недостаточным использованием при развитии у подростков самостоятельности посредством цифровых образовательных ресурсов.

Актуальность исследования в первую очередь заключается в том, что требования к выпускникам школ, содержащиеся во ФГОС ООО[1], направлены на способность к саморазвитию и самообразованию, то есть самостоятельному постижению знаний. Во-вторых, стремление к самостоятельности свойственно подросткам. И, в-третьих, развитие самостоятельности в подростковом возрасте происходит легче, так как подростки активны и имеют потребность в независимой деятельности.

Согласно данным ООН в области народонаселения возраст 10-19 лет является подростковым и подразделяется на следующие периоды:

– от 10 до 14 лет – ранний подростковый возраст;

– с 14 и до 16 лет – старший подростковый возраст (считается пограничным между ранним и поздним);

– с 16 до 19 лет – поздний подростковый возраст[2].

В российской психологии сложилась другая периодизация. Так, по П.П. Блонскому и Л.С. Выготскому, временной отрезок этого возраста находится в пределах от 11 до 20 лет (Блонский, Выготский, 2017: 512). Есть и другое определение подросткового возраста – с 10 и до 14 лет. Далее следует юношеский возраст, делящийся на ранний – 15-17 лет и поздний – 18-20 лет (Батюта, 2018: 237). “Adolescence” – в зарубежной психологии обозначает подростковый возраст, охватывает обычно период с 11 до 19 лет (Райс, Долджин, 2017: 185).

Современные эксперты к определению границ подросткового возраста подходят иначе. Так, анализ литературы показал, что необходимо новое определение подросткового возраста, которое важно отразить в законах и возрастной психологии. Это связано с современной спецификой взросления. Так, во взрослую жизнь европейцы вступали раньше в 19 лет. Сейчас ситуация поменялась, и это происходит в среднем где-то в 24 года[3].

Мы разделяем сегодняшний взгляд на вопрос границ подросткового возраста, так как на самом деле сегодня они все больше размываются. В качестве примера вспомним слово «тинейджер». Оно произошло от следующих английских слов: “teen”, что есть составная часть числительных от 13 до 19, и “age”, то есть возраст. Сейчас распространена другая периодизация:

– ранний подростковый возраст – с 10 до 13 лет;

– средний – с 14 до 16;

– поздний – с 17 до 21;

– некоторые авторы опускают нижние границы до 9 лет, а верхние поднимают до 24 и выше (Истратова, 2017: 640).

На сегодняшний день половое созревание действительно начинается раньше. Ста-

[1] Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования (утвержден приказом Минобрнауки России от 17 декабря 2010 г. № 1897). URL: https://mosmetod.ru/metodicheskoe-prostranstvo/documenti/fgos-osnovnogo-obshego-obr.html (дата обращения: 30.03.2022).

[2] Фонд ООН в области народонаселения. URL: https://www.un.org/ru/ecosoc/unfpa/ (дата обращения: 31.03.2022).

[3] Современные подростки и их развитие. URL: https://letidor.ru/psihologiya/sovremennye-podrostki-eto-pokolenie-snezhinok-intervyu-s-psikhologom-marinoi-meliya.htm (дата обращения: 31.03.2022).

билизация характера и формирование определенных черт зрелости сдвинулись «на потом». Помимо этого, изменились и требования социальной среды, что тоже существенно сдвигает границы подросткового возраста (Пономарева, 2019: 128).

Мы проанализировали работы современных психологов и экспертов и согласны с их взглядами. Практика работы в школе показывает, что новое поколение рано начинает взрослеть и долго сохранять «следы» подростничества или детства (инфантильности).

Возраст подростка (теперь 9-24) считается трудным, переходным, противоречивым и перестроечным периодом. Это период притязаний на взрослость и признание, а соответственно, время углубления самоанализа и развития самосознания. Подросток стремится к социальному и личностному самоопределению. На данном этапе потребность в самовоспитании выходит на первый план, начинается активная работа над собой. Ввиду последнего можно сделать вывод, что подростковый возраст – это благоприятный период для воспитания личностных качеств, в том числе и развития самостоятельности. Наша позиция не расходится с вышеизложенным, так как мы согласны с тем, что созревание начинается рано, а развитие и становление личности не заканчивается после 18 лет.

Развитие и становление личности, в том числе и подростков, всегда привлекало интерес педагогов и психологов. Рассмотрим их взгляды по данной проблеме. Л.С. Выготский писал про развитие следующее: «это непрерывный процесс самодвижения, обучение и воспитание играют ведущую роль в этом процессе» (Ларина, 2019: 128). Изложенное позволяет заключить, что развитие – это постоянный жизненный порыв целеустремленной личности, которая стремится к самоутверждению и самосовершенствованию. Считаем, что действительно для эффективного развития подростка учебно-воспитательный процесс играет существенную роль, также они (обучение и воспитание) должны находиться в единстве, опережать развитие, стимулировать его и вызывать новообразования.

По мнению С.Л. Рубинштейна (Ларина, 2019: 128), ребенок развивается, когда воспитывается и обучается. Процесса наоборот быть не может. Соответственно, воспитание и обучение включаются в этот процесс, но не надстраиваются над ним.

Поэтапное развитие подростков выражается не столько в росте знаний, умений и навыков, сколько в перерывах постепенности, что обуславливается возникновением новых структур психической деятельности, а также новых качеств, среди которых выделяется самостоятельность[4].

Характеризуется самостоятельность умением ставить перед собой определенные цели и задачи, а также добиваться их достижения, но не за счёт кого-то, а только собственными силами. Она предполагает ответственное отношение к своему поведению и способность активно и сознательно действовать, проявлять инициативу.

Понятие «развитие у подростков самостоятельности» в научной и педагогической литературе не встречается. Там можно найти только определение и характеристики развития, развития личности, развития личности с помощью чего-либо. Этот факт даёт нам возможность сформулировать определение.

Опираясь на педагогический опыт, сформулируем понятие «развитие самостоятельности» как систематический процесс движения от пассивности к сознательной активности, возможный благодаря комплексу учебно-воспитательных мероприятий. Это своеобразный переход из состояния беспомощности в состояние сознательной личностной деятельности.

Важным фактором развития у подростков самостоятельности является организация

[4] Развитие самостоятельности. URL: https://www.un.org/ru/ecosoc/unfpa/links.shtml (дата обращения: 30.03.2022).

педагогического процесса[5]. В первую очередь, данный процесс должен осуществляться через создание ситуаций, направленных на мотивацию у подростков учебной и воспитательной работы. Учащиеся начнут проявлять заинтересованность и активность только тогда, когда увидят и поймут необходимость и важность этого. Активизация деятельности школьников будет способствовать развитию сознательной самостоятельности. Во-вторых, вся работа по развитию самостоятельности требует неразрывного единства знаний, убеждений и действий (Грецов, 2019: 416).

В процессе развития самостоятельности подростками решаются важные задачи:

– приобретение знаний и умений на достаточно высоком уровне;

– приобретают умение ставить задачу, определять план и способы её решения;

– формируются ценные качества: активность и ответственность, целеустремленность и организованность и т.д.

Чтобы решение вышеизложенных задач было эффективным, нужно создавать учебные ситуации повышенного напряжения. При этом важно не забывать про поддержку и ситуации успеха, которые снимают у подростка состояние неуверенности и тревожности не только в учебном процессе, но и за его пределами, например, в отношениях с окружающими людьми, а также предметами и явлениями природы.

Серьёзным и важным шагом новой социальной позиции подростков как субъектов развития самостоятельности оказывается осознание ими своего «Я». Это проявляется:

1) в формировании самооценки;

2) в отношениях со сверстниками и взрослыми;

3) в повышенном интересе к собственной личности;

4) потребности в оценке своих личностных качеств;

5) формирование самосознания. Возникает одно из основных противоречий этого возраста – между возросшим ощущением самостоятельности, взрослости и психическими возможностями подростка.

Развитие самостоятельности для подростков, с одной стороны, − лёгкая задача, потому что они хотят быть независимыми и стремятся к этому, прикладывая все свои усилия. Однако, с другой стороны, данная задача является сложной, так как подростки не владеют в полной мере доступными для них способами автономности, а высокая потребность подростков в общении и получении важной информации вступает в противоречие с элементарным неумением общаться и адекватно понимать, выражать свои чувства, реагировать на критику и критично оценивать высказывания и действия себя и других людей (Журавлева, 2017: 84).

Материалы и методы исследования (Methodology and methods). Развитие у подростков самостоятельности проводилось нами посредством использования цифровых образовательных ресурсов. Их выбор как средства развития связан с тем, что они становятся популярными в образовании и позволяют процесс обучения делать современным и гибким.

Базой исследования явились МОУ «СОШ с. Балаши» Озинского района Саратовской области, МОУ «СОШ п. Белоглинный» Озинского района Саратовской области. Участие в исследовании приняли подростки в количестве 60 человек. Из них 30 вошли в экспериментальную группу и 30 в контрольную.

Обобщение фактов, общенаучные методы познания, анализа и синтеза позволили изучить проблему исследования и разработать модель по реализации развития у подростков самостоятельности.

Научные результаты и дискуссия (Research Results and Discussion). Приведем обобщенные данные опросов, направленных на выявление исходного и последующего уровня развития у подростков самостоятельности.

[5] Развитие самостоятельности у подростков. URL: https://www.bbc.com/russian/news-42745514 (дата обращения: 30.03.2022).

На вопросы отвечали в основном опытные педагоги, которые имеют стаж более 10 лет. Таких 60%. Среди факторов, оказывающих наибольшее влияние на развитие у подростков самостоятельности, 80% опрошенных считают цифровые образовательные ресурсы. Вторым популярным ответом на этот вопрос (60%) является участие подростков в общественной жизни класса, школы. Не исключают педагоги и высокую требовательность учителя, и контроль со стороны родителей (26,7%).

Исходный на начало эксперимента уровень развития у подростков самостоятельности исследовался на основе методики Г.С. Прыгина «Опросник автономности-зависимости». В опросе было 18 вопросов, на которые предлагалось ответить «да» или «нет».

Проведённый анализ позволяет сделать вывод: в основном подростки стремятся к самостоятельности и зачастую её проявляют в целях самоутверждения. Однако для выполнения ответственной работы им нужен помощник и координатор. В этом можно заметить некую «боязнь за свою самостоятельность». 60 % опрошенных не возвращаются к начатому делу, когда их никто не контролирует, и, возможно, не приступают к новому. Всё это приводит к тому, что большинство опрошенных подростков проводят свой день бессистемно.

К вышесказанному добавим: 40 % подростков отказываются от намеченного дела из-за сомнений в успехе. Им часто не хватает упорства для достижения поставленной цели, а также им часто бывает трудно заставить себя сосредоточиться на какой-нибудь задаче или работе. Если у них что-то «не клеится» - они склонны отказаться от работы.

Полученные результаты показывают, что уровень развития у подростков самостоятельности оценивается как низкий (зависимый) и средний (смешанный). Учащиеся с высоким (автономным) уровнем развития самостоятельности были выявлены в ЭК-1, ЭК-2 и КК-1. Однако таких обучающихся мало.

Анализ научной литературы и результаты выявления исходного уровня развития самостоятельности привели нас к созданию современной модели развития у подростков самостоятельности посредством цифровых образовательных ресурсов, которые интересны сегодняшним обучающимся и повсеместно внедряются в учебно-воспитательный процесс.

Формирующий эксперимент проводился с января 2019-2020 учебного года до мая 2020-2021 учебного года. Его основными задачами стали:

– апробация модели развития у подростков самостоятельности посредством цифровых образовательных ресурсов в экспериментальных классах (см. таблицу);

– мониторинг изменений в уровнях развития у подростков самостоятельности в экспериментальных (ЭК) и контрольных классах (КК); корректировка предложенной модели.

Таблица

Модель развития у подростков самостоятельности посредством цифровых образовательных ресурсов

Table

Model of adolescent independence development through digital educational resources

Цель: развитие у подростков самостоятельности посредством цифровых образовательных ресурсов (ЦОР). **Задачи:** активизация деятельности подростков, направленной на развитие самостоятельности; обеспечение согласованной работы субъектов развития самостоятельности; реализация возможностей цифровых образовательных ресурсов. **Подходы:** системный, деятельностный, личностный. **Принципы:** целесообразность, индивидуализация, наглядность, самостоятельность, проблемность

<table>
<tr><th colspan="4">Содержание деятельности педагога и подростка, направленной на развитие у подростков самостоятельности посредством цифровых образовательных ресурсов</th></tr>
<tr><td>Этапы работы</td><td>Педагог</td><td colspan="2">Самостоятельная работа подростка</td></tr>
<tr><td>Организационный</td><td>Проводит классные часы, беседы, дискуссии с подростами о том, как они видят свою самостоятельность, что под ней понимают.</td><td colspan="2">Участвуют в беседе по определению своей самостоятельности, обсуждают свободу и ответственность в самостоятельности.</td></tr>
<tr><td>Теоретико-практический</td><td colspan="3">1. Составление чек-листов заданий для развития самостоятельности подростков в урочной, внеурочной и внеклассной деятельности, в различных сферах учения.
2. Обсуждение ресурсов цифровой среды вместе с подростками.
3. Ресурсное картирование.
4. Составление карты развития самостоятельности.</td></tr>
<tr><td>Деятельностный</td><td>Консультирует, координирует работу.</td><td colspan="2">Работа с данными ресурсами (карта) над заданиями по развитию их самостоятельности.</td></tr>
<tr><td rowspan="2">Рефлексивный</td><td>Дополняет опыт подростков собственным опытом</td><td colspan="2">Взаимообмен опытом.</td></tr>
<tr><td colspan="3">Коррекция карт и чек-листов</td></tr>
<tr><th colspan="4">Условия, требующиеся для реализации модели</th></tr>
<tr><td>Материально-технические (оснащённость образовательной организации ИКТ, наличие ЦОР и доступа в Интернет)</td><td>Научно-методические (работа ШМО, повышение профессиональной компетентности педагогов)</td><td>Психолого-педагогические (взаимодействие педагогов и психологов, психологическая помощь)</td><td>Системно-деятельностные (бесперебойное участие в работе)</td></tr>
<tr><th colspan="4">Уровни развития у подростков самостоятельности посредством цифровых образовательных ресурсов</th></tr>
<tr><td>Подражательный (низкий)
1. Учащийся не использует ЦОР в работе и не может их найти.
2. Учащийся не может создать свой контент, используя ЦОР.
3. Учащийся занимается плагиатом ЦОР.</td><td>Поисковый (средний)
1. Учащийся находит и изучает ЦОР, принимает их за образцы.
2. Учащийся создаёт контент, заимствуя некоторый материал ЦОР.
3. Учащийся старается внести своё содержание в работу, а не только из ЦОР.</td><td colspan="2">Творческий (высокий)
1. Учащийся свободно ориентируется в ЦОР, умело их отбирает и тщательно анализирует.
2. Учащийся создаёт оригинальный контент, лишь опираясь на ЦОР.
3. Учащийся делает всё сам, не обращается за помощью к учителю, не копирует содержание ЦОР.</td></tr>
<tr><th colspan="4">Критерии и показатели эффективности развития у подростков самостоятельности посредством цифровых образовательных ресурсов</th></tr>
<tr><td>Копирующий
1. Отсутствие умения ставить цель.
2. «Спящие» внутренние мотивы учения.
3. Амоконтроль.</td><td>Частично заимствующий
1. Цель ставится по образцу.
2. Слабо выраженные внутренние мотивы учения</td><td colspan="2">Оригинальный
1. Постановка цели.
2. Внутренние мотивы учения.
3. Самоконтроль.
4. Умение планировать и намечать этапы своей работы.
5. Самооценка.</td></tr>
</table>

4. Неумение планировать и намечать этапы своей работы. 5. Нерациональная самооценка.	3. Слабо выраженный самоконтроль. 4. Слабо выраженное умение планировать и намечать этапы своей работы. 5. Завышенная или заниженная самооценка.	
Результат: способность подростков быть самостоятельными		

Необходимость *целевого* блока определяется обязательностью и важностью описания цели представленной модели. Цель вытекает из темы статьи и направлена на развитие у подростков самостоятельности посредством цифровых образовательных ресурсов, и потому является достаточной для проведения исследования. В *концептуальном* блоке отражены необходимые подходы и принципы развития у подростков самостоятельности в образовательном процессе. Нами выделено 3 подхода: системный (необходима структурированность и взаимосвязанность процесса развития самостоятельности), деятельностный (за счёт деятельности достигается результат) и личностный (важно учитывать индивидуально-психологические особенности подростка). Достаточность этих подходов вытекает из рассмотрения личности только в системно-деятельностном аспекте. Реализация системного подхода осуществлялась посредством постоянной работы по достижению результата модели. Деятельностный блок реализовывался с помощью принципов целесообразности (необходимость понимания, выделения и достижения целевых установок), индивидуализации (необходимость учёта особенностей каждого подростка при развитии самостоятельности), наглядности (важность наличия визуальности при работе и результативности), самостоятельности (важность независимой деятельности подростков) и проблемности (необходимость решения подростками возникающих трудностей).

Необходимость и достаточность *развивающего* блока определяется самой спецификой развития у подростков самостоятельности посредством цифровых образовательных ресурсов. Здесь описывается особенность данного процесса. В этот блок включены классная и внеклассная работы, которые организовываются поэтапно. Данный блок также указывает на совокупность условий, требующихся для реализации модели.

Невозможно использовать в учебном процессе ЦОР, когда не решены *материально-технические* условия (оснащённость ОУ ИКТ, наличие ЦОР и доступа в Интернет). Перечисленные условия достаточны, так как позволяют в полной мере реализовать практику развития у подростков самостоятельности посредством цифровых образовательных ресурсов. *Диагностический* блок является необходимым, так как включает в себя критерии, показатели, уровни и предполагаемый результат реализации модели. Не получится выстроить целесообразную и эффективную деятельность, если не проработаны *психолого-педагогические* условия (взаимодействие педагогов и психологов, психологическая помощь). Для продуктивности в работе нужны *научно-методические* условия (работа ШМО, повышение профессиональной компетентности педагогов). Самым же важным условием являются *системно-деятельностные* условия (бесперебойное участие в работе всего школьного коллектива).

Особенность и новшество модели развития у подростков самостоятельности заключается в том, что при её реализации на первый план выходят цифровые образовательные ресурсы. Ключевым моментом становится то, что в процессе обучения и воспитания подростки обращаются к разработанной карте цифровых образовательных ресур-

сов и карте развития самостоятельности и работают над заданиями по развитию их самостоятельности.

На деятельностном этапе образовательного процесса учитель выдаёт подросткам задания, в том числе индивидуальные. Они могут касаться любых сфер учения. Например, педагог может предложить создать автоматизированный тест по изученной теме предмета на какой-либо обучающей платформе (ЯКласс, РЭШ, МЭШ и др.) Учащиеся, чтобы выполнить задание, обращаются к данным цифровым образовательным ресурсам, изучают их возможности, делают необходимое. В процессе работы – в школе или дома – они, безусловно, могут задавать уточняющие вопросы учителю, а он, в свою очередь, с целью рациональной организации работы направлять на правильные ответы. Таким образом, учитель может выступать только в роли координатора, что сейчас очень важно при наличии новых стандартов.

Рефлексивный этап – не менее важный этап. Он позволяет подросткам оценить свою работу, уровень самостоятельности, а также обменяться опытом, а соответственно, расширить свои знания и умения. Педагог выслушивает подростков и дополняет их опыт своим.

Апробация разработанной модели развития у подростков самостоятельности посредством цифровых образовательных ресурсов осуществлялась в течение двух лет и четырёх месяцев (с января 2019-2020 учебного года по май 2020-2021 учебного года). Эта работа включала в себя два этапа:

1) подготовительный этап – проводился в январе 2019 года: подготовка педагогов, участвующих в эксперименте, к его проведению; согласование основных организационных и процессуальных моментов;

2) формирующий этап – с января 2019-2020 учебного года по май 2020-2021 учебного года: основное внимание было уделено развитию у подростков самостоятельности посредством цифровых образовательных ресурсов.

В ходе уроков мы отталкивались от того, что обучающиеся 7-8 классов (контингент подростков) после летних каникул, воспринимают учебную информацию лучше. Поэтому большое внимание уделялось: проведению классных часов, бесед, дискуссий с подростками, как они видят свою самостоятельность, что под ней понимают; составлению чек-листов заданий для развития самостоятельности в урочной, внеурочной и внеклассной деятельности, а также в различных сферах учения. Помимо этого, с подростками обсуждались ресурсы цифровой среды. Было проведено ресурсное картирование, составление карты развития самостоятельности. научению их деятельности по развитию самостоятельности.

Далее осуществлялась непосредственная работа по развитию у подростков самостоятельности посредством цифровых образовательных ресурсов. Для этого педагогом выдавались различные задания, которые подростки должны были выполнить, опираясь на карту ресурсов и карту развития самостоятельности. Очевидно, работая без помощи педагога, ученик учится быть самостоятельным.

В конце был проведен мониторинг достигнутых уровней развития самостоятельности у подростков по методике Г.С. Прыгина «Опросник автономии-зависимости». В соответствии с полученными результатами были внесены необходимые коррективы в модель развития самостоятельности у подростков с помощью цифровых образовательных ресурсов. Здесь значительное внимание уделялось контрольным занятиям. В процессе их выполнения был проверен уровень развития самостоятельности у подростков. Максимальная оценка ставилась подростку, если он был целеустремленным, настойчивым, решительным (элементы независимости).

Контрольный эксперимент – с июня 2021 года. Задачи этапа: оценка результативности предложенной модели развития у подростков самостоятельности посредством цифровых образовательных ресурсов,

оценка корректности проведенной экспериментальной работы.

Для этого была проведена ещё раз работа по развитию самостоятельности посредством цифровых образовательных ресурсов на основе разработанной модели и замерены результаты, которые показали, что высокий уровень развития самостоятельности с 10 % вырос до 50 %. Средний уровень – с 20 % до 50 %. Низкий уровень – с 70% до 0 %. Это подтверждает эффективность использования цифровых образовательных ресурсов как для развития у подростков самостоятельности и для развития личности обучающихся в целом.

Заключение (Conclusion). На констатирующем этапе проводилось первичное определение уровня самостоятельности, на контрольном – осуществлялось итоговое определение уровня развития самостоятельности у подростков посредством цифровых образовательных ресурсов.

В формирующем эксперименте была спланирована программа эксперимента, представляющая собой систему работы, состоящую из мероприятий:

- работа с родителями;
- пополнение предметно-развивающей среды;
- создание условий для развития самостоятельности и соответствующей атмосферы;
- непосредственная работа с подростками;
- занятия-сотворчества, где осуществлялось косвенное руководство.

Проведённое исследование определило следующие результаты:

- высокий уровень развития самостоятельности до эксперимента составил не более 10 %, а после – 70 %;
- средний уровень до эксперимента – 20 %, после – 30 %;
- низкий уровень до эксперимента составил 70%, а после – практически 0 %.

Итак, результаты показывают, что развитие у подростков самостоятельности существенным образом перестраивают отношение детей к обучению. Процесс развития вызывает у них инициативу, интерес, разнообразную активность.

Изучив психолого-педагогическую и другую научную литературу, а также сопоставив теоретические исследования по изучению развития самостоятельности у подростков, следует сделать вывод, что она может быть различной по содержанию и происходить эффективно. Разработанная модель и полученные данные исследования помогут педагогам увидеть насколько эффективна данная работа, однако данное исследование не исчерпывает всего и нуждается в продолжении изучения.

Перспективы дальнейшей разработки темы. Важно выявить возможность развития у подростков с помощью цифровых образовательных ресурсов других личностных качеств: ответственности, критичности, коммуникабельности и т.д. Значимым вкладом в науку будут и результаты исследования по проблеме развития творческих способностей посредством цифровых образовательных ресурсов. К тому же для науки будут ценными данные исследования по любым возрастным категориям.

Список литературы

Батюта М. Б. Возрастная психология: учеб. пособие. Н. Новгород: Деком, 2018. 237 с.

Грецов А.Г. Тренинги развития с подростками. Творчество, общение, самопознание. М.: Питер, 2019. 416 с.

Журавлева Т.Л. Психология развития и возрастная психология: практикум. Санкт-Петербург: Питер, 2017. 84 с.

Горностаева З.Я. Проблема самостоятельной познавательной деятельности // Открытая школа. 2020. № 2. С. 56-62.

Истратова О.Н. Большая книга подросткового психолога. М.: Феникс, 2017. 640 с.

Круглова Н.Ф. Психологические особенности саморазвития подростков в учебной деятельности // Психологический журнал. 2021. №2. С. 100-127.

Куцебо Г.И., Пономарева Н.С. Общая и профессиональная педагогика. Учебное пособие для вузов. М.: Юрайт, 2019. 128 с.

Ларина Е.Н. Старший подросток как субъект саморазвития // Аспирантский вестник ОГПУ. 2020. №5. С. 72-76.

Райс Ф., Долджин К. Психология подросткового и юношеского возраста. СПб.: Питер, 2017. 185 с.

Шамова Т.И. Формирование самостоятельной деятельности школьников. М.: Смысл, 2018. 36 с.

Ahmed M.A. Network Education System. Cairo: World of books, 2019. 77 p.

Giguere P.J., Formica S.W., Harding W.M. Large-scale interaction strategies for web-based professional development. Cairo: World of books, 2018. P. 207-223.

Robert I.V., Mukhametzyanov I.Sh., Arinushkina A.A., Kastornova V.A., Martirosyan L.P. Forecast of the Development of Education Informatization. Cairo: Revista Espacios, 2017. P. 32-39.

Rozina I.N. Pedagogical communication in the electronic environment: theory, practice and development prospects. Cairo: Society, 2017. P. 257-269.

Suleyman A.N. The proposed concept of using social networks in project training and its impact on increasing the motivation of achievements and the tendency to learn via the Internet. Fayum: Riyadh, 2019. 334 p.

References

Batyuta, M.B. (2018), *Vozrastnaya psikhologiya: ucheb. posobie* [Developmental psychology: textbook], Decom, Nizhny Novgorod, Russia.

Gretsov, A.G. (2019), *Treningi razvitiya s podrostkami. Tvorchestvo, obshchenie, samopoznanie* [Development training with teenagers. Creativity, communication, self-knowledge], Piter, Moscow, Russia.

Zhuravleva, T.L. (2017), *Psikhologiya razvitiya i vozrastnaya psikhologiya: praktikum* [Psychology of development and developmental psychology: tutorial], Piter, St. Petersburg, Russia.

Gornostaeva, Z.Ya. (2020), "The problem of independent cognitive activity", *Open School*, 2, 56-62. (In Russian).

Istratova, O.N. (2017), *Bol'shaya kniga podrostkovogo psikhologa* [The Big Book of Adolescent Psychology], Feniks, Moscow, Russia.

Kruglova, N.F. (2021), "Psychological features of adolescents' self-development in educational activities", *Psychological journal*, 2, 100-127. (In Russian).

Kutsebo, G.I. and Ponomareva, N.S. (2019), *Obshchaya i professional'naya pedagogika. Uchebnoe posobie dlya* vuzov [General and professional pedagogy. Textbook for universities], Yurayt, Moscow, Russia.

Larina, E.N. (2020), "Senior teenager as a subject of self-development", *Postgraduate Bulletin of OGPU*, 5, 72-76. (In Russian).

Rays, F. and Doldzhin, K. (2017*), Psikhologiya podrostkovogo i yunosheskogo vozrasta* [Psychology of adolescence and youth], Piter, St. Petersburg, Russia.

Shamova, T.I. (2018*), Formirovanie samostoyatel'noj deyatel'nosti shkol'nikov* [Formation of independent activity of schoolchildren], Smysl, Moscow, Russia.

Ahmed, M.A. (2019), Network Education System. Cairo: World of books. Egypt.

Giguere, P.J., Formica, S.W. and Harding, W.M. (2018), Large-scale interaction strategies for web-based professional development. Cairo: World of books, Egypt.

Robert, I.V. Mukhametzyanov, I.Sh. Arinushkina, A.A. Kastornova, V.A. and Martirosyan, L.P. (2017), Forecast of the Development of Education Informatization. Cairo: Revista Espacios, Egypt.

Rozina, I.N. (2017), Pedagogical communication in the electronic environment: theory, practice and development prospects. Cairo: Society, Egypt.

Suleyman, A.N. (2019), The proposed concept of using social networks in project training and its impact on increasing the motivation of achievements and the tendency to learn via the Internet. Fayum: Riyadh, Egypt.

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

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

Данные автора:
Ахметов Степан Идрисович, аспирант кафедры методологии образования, Саратовский национальный исследовательский государственный университет им. Н.Г. Чернышевского.

About the author:
Stepan I. Akhmetov, Postgraduate Student of the Department of Educational Methodology, Chernyshevsky Saratov National Research State University

УДК 811.161.1. **DOI: 10.18413/2313-8971-2022-8-2-0-6**

Троцюк С.Н.

Дидактический потенциал дистанционного лингвистического обучения в современных условиях

Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого
ул. Политехническая, 29, г. Санкт-Петербург, 195251, Россия
svetlana.trocuk@mail.ru

Статья поступила 31 января 2022; принята 10 июня 2022;
опубликована 30 июня 2022

Аннотация. *Введение.* Дистанционные технологии и их использование в сфере обучения являются эффективным ресурсом повышения качества образования и уровня цифровой грамотности обучающегося. На первый план выступают, с одной стороны, проблемы научно обоснованного применения в образовательном процессе информационных технологий, с другой стороны – необходимость выбора таких средств на основе их комплексной оценки пользователями: учеными, преподавателями и студентами. *Цель* – проанализировать особенности современного лингвистического обучения с использованием дистанционных технологий и выделить наиболее эффективные цифровые образовательные платформы. *Материалы и методы*: аспектный анализ теоретических исследований по изучению современных подходов к лингвистическому образованию, учебно-методических материалов по использованию в обучении дистанционных технологий, и эмпирический метод сравнения цифровых платформ с позиции современного пользователя-обывателя. В *результате* анализа источников (научные исследования, учебно-методическая литература, Интернет-ресурсы), личного преподавательского опыта были выделены в большинстве малоизвестные обычным пользователям цифровые образовательные платформы: Google, Docebo Learning Suite, Canvas LMS, Adobe Captivate (Blackboard Learn), Acorn LMS, Moodle LMS, Thinkific, Absorb LMS, 360 Learning. Лидером, определенным в ходе анализа, выступает Google Classroom. Любая цифровая платформа как набор взаимосвязанных программных и аппаратных средств, позволяющих её владельцу сократить циклы производства новых продуктов на образовательный рынок имеет свои достоинства и недостатки, которые необходимо учитывать и совершенствовать в образовательной деятельности, но в качестве дополнения к основным способам получения образования, особенно в сфере изучения языка.
Ключевые слова: образовательная среда; лингвистическое обучение; цифровые технологии; дистанционное обучение; платформы онлайн-обучения

Информация для цитирования: Троцюк С.Н. Дидактический потенциал дистанционного лингвистического обучения в современных условиях // Научный результат. Педагогика и психология образования. 2022. Т.8. №2. С. 59-71. DOI: 10.18413/2313-8971-2022-8-2-0-6.

S.N. Trotsyuk

Didactic potential of distance linguistic learning in modern conditions

Peter the Great St. Petersburg Polytechnic University,
29 Polytechnicheskaya Str., 195251, St. Petersburg, Russia
svetlana.trocuk@mail.ru

Received on January 31, 2022; accepted on June 10, 2022;
published on June 30, 2022

Abstract. *Introduction.* Distance technologies and their use in the field of education are an effective resource for improving the quality of education and the level of digital literacy of the student. At the same time, on the one hand, the problems of scientifically based application of information technologies in the educational process come to the fore, on the other hand, the need to select such tools based on their comprehensive assessment by users: scientists, teachers and students. To achieve the goals set, the following *methods* were used: an aspect analysis of theoretical studies on the study of modern approaches to linguistic education, educational and methodological materials on the use of distance technologies in teaching, and an empirical method of comparing digital platforms from the perspective of a modern average user. As a *result* of the analysis of sources (scientific research, educational literature, Internet resources), personal teaching experience, digital educational platforms little known to ordinary users were identified in the majority: Google, Docebo Learning Suite, Canvas LMS, Adobe Captivate (Blackboard Learn), Acorn LMS, Moodle LMS, Thinkific, Absorb LMS, 360 Learning. The undoubted leader identified in the course of our comprehensive analysis is Google Classroom. Any digital platform as a set of interconnected software and hardware tools that allow its owner to shorten the production cycles of new products for the educational market has its own advantages and disadvantages that must be taken into account and improved in educational activities, but, most likely, as an addition to the main ways of obtaining education. especially in the field of language learning.
Keywords: educational environment; linguistic training; digital technologies; distance learning; online learning platforms

Information for citation: S.N. Trotsyuk (2022), "Didactic potential of distance linguistic learning in modern conditions", Research Result. Pedagogy and Psychology of Education, 8 (2), 59-71, DOI: 10.18413/2313-8971-2022-8-2-0-6.

Введение (**Introduction**). Образование как система характеризуется преемственностью уровней, управляемостью, эффективностью и направленностью (Колесников, 2009: 17). В частности, ***лингвистическое образование*** (языкознание, языковедение) как наука о естественном человеческом языке вообще и отдельных языках как его представителях изучает их структуру, грамматику, историю и т.д. (Даниленко, 2015) в России – это одна из возможностей для студентов получить необходимые знания и навыки иностранного языка (русского языка) для дальнейшей работы или других личных целей. В современной российской системе образования имеется ряд фундаментальных исследований, посвященных лингвистическому образованию (Г.А. Краснощекова, Л.И. Лурье, И.И. Халеева и др.). Российские исследователи рассматривают лингвистическое образование как процесс и результат

усвоения определенных знаний, навыков и умений, которые позволяют осуществлять речевую деятельность на иностранном (русском) языке в бытовой и профессиональной сфере. Современное лингвообразование предполагает освоение языковой системы на разных уровнях и при помощи различных информационных технологий. Само по себе лингвистическое образование – ценность (Сахарова, 2019).

Некоторые исследователи-лингвисты (Н.С. Сахарова, В.В. Томин и др.) рассматривают лингвистическое образование в вузе как процесс и результат подготовки специалиста, который обладает комплексом компетенций, позволяющих ему решать теоретические и практические задачи, требующие не только знания русского языка как иностранного, но и современных цифровых ресурсов для его самостоятельного или дополнительного изучения. В этой связи одной из важнейших дидактических задач лингвистического образования становится овладение современными ***информационно-коммуникационными технологиями (ИКТ)*** как интерактивным средством обучения иностранным языкам для подготовки к эффективному межкультурному общению.

Актуальность рассматриваемой в настоящей статье темы, как правило, не подвергается сомнению исследователями и учеными в областях лингвистики и педагогики (Федоров, 2020). Популярность электронных образовательных платформ с интерактивными возможностями обучения растет, особенно в условиях, продиктованных современной реальностью. ***Дистанционное («мобильное») обучение*** «является одним из наиболее активно развивающихся видов электронного обучения, важным моментом которого являются его качественная организация, в частности, при выработке стратегии и контроля получения информации с помощью мобильных технологий, обеспечения ее результативности, достоверности и актуальности» (Юрьева, 2019: 73). Однако, нельзя утверждать, что дистанционное обучение изучено полностью: «Если в повседневной жизни преимущества использования мобильных технологий практически бесспорны, то вопрос об их интеграции в процесс обучения все еще открыт. Исследование внедрения мобильных технологий в процесс обучения … находится в начале пути своего развития» (Рябкова, 2017: 21).

Основная часть (Main Part). В условиях цифровой трансформации образования в качестве одной из приоритетных задач выступает разработка функционального и эргономичного цифрового учебно-методического обеспечения, которое позволяет воссоздать иноязычную среду, максимально приближая ее к реальным условиям (не)речевого общения, выстроить оптимальный маршрут овладения иноязычной культурой как системой ценностей в диалоге с родной для удовлетворения образовательных потребностей целевой аудитории; создать условия для формирования у обучающихся устойчивых ценностно-мировоззренческих ориентиров (Баранова, 2020: 7).

Основными требованиями, предъявляемыми к разрабатываемому цифровому учебно-методическому обеспечению лингвистического образования, являются моделируемость иноязычной среды (воссоздание (не) речевых условий для межкультурной коммуникации); мультирецепторность (воздействие на максимальное количество сенсорных систем для удовлетворения образовательных потребностей всех категорий обучающихся); кросс-парадигмальность (учет потенциальных образовательных запросов и интересов студентов для персонализации траектории овладения учебным материалом и гибкой трансформации в соответствии с меняющимися требованиями); воспроизводимость (возможность тиражирования созданных электронных образовательных ресурсов и дидактических материалов); поливалентность (интегрирование цифровых средств обучения в различные системы управления и поддержки обучения) (Колосовская, 2020: 3).

Следовательно, *целью* настоящего исследования является теоретическое изучение особенностей дистанционного лингвистического образования и практический анализ использования его инструментов.

Теоретическая основа (The theoretical basis). Теоретическую основу и методологию настоящего исследования составили работы европейских и российских ученых в области современных проблем проектирования и функционирования средств лингвистического обучения с использованием дистанционных технологий. Например, фундаментальные труды в области теории образования: А.П. Беляева, В.И. Загвязинский, И.В. Роберт, Г.М. Романцев, В.И. Слободчиков; использования мобильных технологий в обучении: A. Aresta, M. Ally, M. Andersson, D. Kisko, C. Santos, D. Prieto-Blazquez; педагогических особенностей лингвообразования: Н.Г. Барышникова, Б.С. Гершунский, И.П. Кузьмин, В.А. Федоров; исследования психолого-педагогических аспектов дистанционного образования: Э.Ф. Зеер, И.П. Смирнов, К.Ю. Комаров, V. Menezes, N. Rushby.

Многие российские педагоги считают, что «российские исследователи и педагоги-практики должны постоянно заниматься поиском наиболее совершенных и современных методов и технологий мобильного обучения. Однако, внедрение их в педагогический процесс сопровождается, во-первых, рядом проблем дидактического характера, а во-вторых, – проблем информационного характера» (Бектурганова, 2017: 28). В настоящее время учебный процесс и ИКТ неразделимы и их инновационность как «комплексная деятельность по созданию (рождению, разработке), освоению, использованию и распространению новшества» (Бектурганова, 2017: 25) должна быть обязательным элементом любого урока. Использование современных информационных технологий обучения предполагает поиск максимально удобных форм организации учебного процесса, эффективных методов подготовки студентов-иностранцев в области высшего профессионального образования (Троцюк, 2020: 109).

Исходя из вышесказанного, ***объект образовательного процесса*** – расширенное «пространство знаний образовательной организации (т.е. содержание знаний всех субъектов образовательного процесса) и информационное пространство образовательной организации, т.е. методы, формы, средства, технологии управления знаниями» (Рябкова, 2017: 63), которое должно сохранять сложившийся «баланс между социальными и индивидуальными потребностями» (Бектурганова, 2017: 26).

Основными *методами* данной статьи были выбраны: теоретический метод аспектного анализа исследований особенностей лингвистического образования, учебно-методических материалов по обучению с использованием дистанционных технологий, и эмпирический метод сравнения цифровых платформ с точки зрения современного пользователя-«обывателя», позволяющие выявить специфические для исследования противоречия в подходах к современной образовательной среде и особенности обучения с применением цифровых технологий.

Изучение и анализ педагогических и лингвистических научных публикаций позволили определить основные функции создания и применения цифровых образовательных платформ языкового обучения: мотивационная, коммуникационная, информационная, контролирующая (Бектурганова, 2017; Комаров, 2015; Романцев, 2007; Тимошенкова, 2013; Burge, 2017; Melton, 2017). Исследователь С. С. Пашковская считает, что «мотивация, способности (или задатки), интерес, действия и достижения – вот путь к успеху. Одна преодоленная проблема мотивирует к новому шагу, новому достижению» (Пашковская, 2019: 10). А современные ИКТ предоставляют возможность структурирования материала, подачи «иноязычных знаний,

организовать процесс поэтапного формирования речевых навыков и умений во всех видах речевой деятельности» (Там же). Отобранные и эффективные задания (на психологическом уровне усвоения) управляют процессом организации знаний, формирующих у обучающихся языковую компетенцию, приобретения речевых умений и навыков, где «ведущий компонент содержания обучения» (речевая деятельность) формируется «на занятиях по языку с практической направленностью» (Щукин, 2018: 132).

Следовательно, участникам образовательного процесса нужны «действия, достигшие уровня автоматизма, характеризующиеся цельностью, отсутствием поэлементного сознания» (Там же), чтобы было «формирование стратегической (компенсаторной) компетенции – важнейшая задача обучения иностранному языку» (Пашковская, 2019: 10). Недавние исследования описывают возрастающую роль образовательной деятельности за пределами класса в преподавании и изучении русского языка как иностранного посредством гибридных схем обучения и интеграции электронного обучения с классическим обучением в классе (Троцюк, 2021: 413).

В дополнение к теоретико-методологическому анализу публикаций об информационных инструментах в лингвообучении, основным *материалом* данной работы является ***образовательная онлайн платформа (или цифровая образовательная платформа – далее ЦОП)***, её функциональные признаки и особенности использования в современной образовательной языковой среде.

Можно выделить три основные *задачи, которые помогают решить цифровые онлайн платформы для обучения*: дистанционное обучение и контроль знаний для учебного заведения; автоматизация процесса повышения квалификации и обучения сотрудников компании и организация обучающих курсов в разных сферах бизнеса.

Научные результаты и дискуссия (Research Results and Discussion). Образовательная платформа имеет блочную структуру, на базе которой можно создать систему обучающих курсов для решения самых разных задач. Необходимые *блоки в структуре цифровой платформы для онлайн-обучения*:

− комплекс для самостоятельной работы с учебными материалами с использованием персонального компьютера, КПК, мобильного телефона, DVD-проигрывателя, телевизора и других устройств;

− онлайн-чат или телеконференция для получения консультаций, советов, оценок у удалённого (территориально) эксперта (преподавателя), предоставляющий возможность дистанционного взаимодействия;

− блок для создания распределённого сообщества пользователей (аналог социальных сетей), ведущих общую виртуальную учебную деятельность;

− сервис электронной рассылки для своевременной круглосуточной доставки электронных учебных материалов; методичек, стандартов и спецификаций на электронные учебные материалы и технологии;

− возможность планирования и формирования учебных курсов;

− блок для тестирования и контроля полученных знаний;

− сервис для создания видеоуроков и онлайн-лекций, с возможностью загрузки видео и аудио файлов и управления доступом к контенту;

− базу знаний с возможностью загрузки и выгрузки материалов, с управлением уровнями доступа;

− блок для преподавателей с возможностью создания сообщества, организации чатов и телеконференций, доступом к блоку контроля знаний и сервисом формирования новых курсов для обучения;

− сервис для администрирования всей системы;

– блок сбора и анализа статистических данных[1].

Основные элементы цифровой образовательной платформы: личный кабинет преподавателя или учащегося; база знаний; модуль контроля и аттестации; модуль интерактивного взаимодействия; модуль планирования и оповещения; модуль сбора статистики; модуль администрирования системы.

Опираясь на анализ различных научных и методических источников по определению понятия «цифровые платформы», в частности, в области дистанционного обучения, задачам их создания и применения, знакомством с её общепринятой структурой, основными требованиями, предъявляемыми к её созданию, нами выделены малоизвестные обычному пользователю цифровые платформы для онлайн-обучения русскому языку как иностранному: Google, Docebo Learning Suite, Canvas LMS, Adobe Captivate (Blackboard Learn), Acorn LMS, Moodle LMS, Thinkific, Absorb LMS, 360 Learning.

Далее мы создали поэтапную методику аналитико-сравнительной работы с каждым выбранным современным средством дистанционного обучения (или ЦОП) с точки зрения его функционального (профессионального – анализ литературы и Интернет-источников) и практического (апробация ЦОП на занятиях по дисциплине «Иностранный язык (русский): базовый/профессиональный курс», 1-2 курсы, студенты-иностранцы неязыковых специальностей Санкт-Петербургского политехнического университета Петра Великого, уровни A2/B1/B2; личный преподавательский опыт) использования для создания полноценного информационного банка данных наиболее значимых цифровых ресурсов дистанционного лингвообразования в 2021 году:

1. Основная характеристика ЦОП с технологической точки зрения.
2. Особенности ЦОП как дополнительной образовательной услуги.
3. Достоинства и недостатки ЦОП.

Результаты дискуссии приведены ниже.

Google Classroom предлагает облачную среду для дистанционного обучения от дошкольного до университетского уровня. С технологической точки зрения важно, что ЦОП объединяет «в одном месте» ряд инструментов Google: Google Meet, Google Диск, Google Docs.

Преподаватели могут добавлять задания в виде любых документов, включая *.doc и *.pdf. Обучающиеся получают уведомление, выполняют задание и отправляют его. Затем преподаватели ставят оценки за задание, ведут виртуальный журнал успеваемости и могут читать лекции в классном стиле с помощью функции Google Meet. Google предлагает это при помощи функциональных ресурсов.

Достоинства данной платформы: уровень бесплатного пользования очень эффективен для пользователей с ограниченным бюджетом. Платформа также является «кроссплатформенной», что позволяет обучающимся работать с ней при помощи любого (мобильного, в том числе) устройства, которое можно выбрать, включая ноутбуки, Chromebook и обе платформы смартфонов. Следует отметить, что платформа Android чаще других вызывает жалобы пользователей (как обучающихся, так и преподавателей). Ещё среди отмеченных недостатков: отсутствие прямого контакта с техподдержкой, невозможность отдельного лицензирования встроенных инструментов.

Следующая платформа ***Docebo Learning Suite*** применяет подход, ориентированный на «корпоративные университеты». В её состав входит несколько продуктов для создания контента, его доставки, измерения показателей его воздействия. Этот стиль продукта хорошо подходит для адаптации и удержания новых сотрудников в корпорации.

[1] https://www.ddplanet.ru/baza-znaniy/p-digital_platform, 2021.

Основные достоинства: наличие приложений для средств мобильного обучения – смартфонов под управлением операционных систем iOS и Android, наличие бесплатных демо-версий и функционального пользовательского форума в сообществе Docebo. Недостатки: некоторые проблемы с отсутствием вариантов поддержки, поскольку пользователи хотели бы видеть более прямые варианты, такие как прямой номер телефона или вариант чата; непрозрачная ценовая политика, поскольку пользователи не могли даже определить доступные уровни или варианты без прямого контакта с компанией. Тем не менее, пользователи обязательно будут эффективно использовать надежное взаимодействие, поддерживаемое этой службой через «Сообщество Docebo», хотя это вызвано непродуманными приложениями для смартфонов с низким рейтингом как на платформах Android, так и на iOS. Кроме того, непрозрачная цена, ограниченные возможности поддержки, низкие рейтинги приложений.

Проанализированная платформа ***Canvas LMS*** используется ведущими учреждениями во всем мире и насчитывает более семи миллионов преподавателей и обучающихся, а с «уровнем удовлетворенности сервисом» более 90%. Пользователи отметили, что она хорошо интегрируется с популярными приложениями, которые используют студенты (например: Adobe, Microsoft Teams, Google Workspace). Также можно отметить форум сообщества с подробными ответами на типичные проблемы пользователей и множеством вариантов общения, охватывающих весь спектр от обмена сообщениями (индивидуально и в группе) до аудио и видеоматериалов.

Среди функционала, который, по мнению студентов, следовало бы улучшить, поддержка игрового контента и некоторая прозрачность в ценообразовании. А преподаватели отметили поддержку автоматической оценки через интеграцию со SpeedGrader. Непрозрачные цены, как один из основных недостатков ЦОП, перекрывается положительной оценкой пользователей бесплатной 30-дневной пробной версии и самым низким тарифным планом «Уровень учителя», который является бесплатным, долгосрочным как для преподавателей, так и для обучающихся, чтобы «обеспечить образование для всех».

Adobe Captivate – профессиональная платформа для создания Blackboard Learn - обучающей платформы, которая используется для учащихся всех уровней от дошкольного до университетского и не только, например, в правительстве и промышленности.

Достоинства: бесплатная пробная версия, выбор вариантов приобретения, программное редактирование изображений, поддержка проектов VR. Некоторые недостатки: ограниченные возможности прямой поддержки, многочисленные ошибки, о которых пользователи сообщают в приложениях, особенно в версии для Android; плата за отмену ежемесячного плана, относительно высокая и непрозрачная цена.

Упомянутая выше ***Blackboard Learn***. Выявленные в ходе исследования достоинства платформы: наличие бесплатной пробной версии на месяц, доступность приложений для смартфонов, «отслеживаемый прогресс», способствующий взаимодействию преподавателей и студентов. Но есть и некоторые недостатки: отсутствие бесплатной версии, непрозрачная цена, ограниченные возможности прямой поддержки и многочисленные ошибки, о которых пользователи сообщают в приложениях, особенно в версии для Android. Сравните это с интегрированными инструментами, за которые взимаются некоторые конкурирующие решения, например, средство проверки плагиата для проверки заданий обучающихся. Инструмент доступности должен соответствовать требованиям ADA и другие элементы для содействия общению между студентами и преподавателями, средство отслеживания, чтобы студенты был всегда в активной зоне выполнения заданий.

Для тех, кто рассматривает возможность предоплаты, ***Acorn LMS*** отвечает на эти потребности. Данная ЦОП заранее предлагает, как уровень без контента, так и другой с контентом; фиксированную плату для первых 100 пользователей и дополнительную плату за каждого пользователя в дальнейшем.

Сильные стороны: способность создавать индивидуальные пути обучающихся с помощью учебного контента LinkedIn, подход white label для стимулирования настройки сайта и согласованного брендинга в организации, поддержка множества тенденций, позволяющих администратору легко управлять несколькими учетными записями Acorn LMS с помощью единого набора учетных данных.

Многие пользователи отметили, что у ЦОП ***Moodle LMS*** нет приложения для Android в Google Play, мало отзывов пользователей, отсутствуют дополнительные параметры поддержки (форум или FAQ), но зато у неё более 200 миллионов пользователей. Достоинства: наличие 60-дневной пробной бесплатной версии; данную платформу обучения с открытым исходным кодом можно загрузить и использовать бесплатно. Хотя прямая поддержка отсутствует (хотя организация может привлечь одного из 80 сертифицированных поставщиков услуг для устранения этого недостатка), здесь есть документация (руководство по использованию платформы). Всем обычным пользователям обязательно понравится обширный набор функций: работа с вопросами и несколькими вариантами ответов в контенте; встроенный текстовый редактор; поддержка сторонних поставщиков облачных хранилищ (DropBox) для отправки заданий, нескольких языков и открытых стандартов (SCORM).

С точки зрения преподавателя, хотелось бы отметить, что в данном ресурсе можно комментировать задания, создавать интегрированный универсальный календарь.

Thinkific – одна из новых популярных онлайн-платформ. Она имеет следующие полезные функции: возможность для преподавателей создавать веб сайты, а для облегчения этого для новичков предоставляются шаблоны. Эту платформу можно использовать для выдачи сертификатов прохождения тех или иных этапов обучения. Она используется по всему миру и может принимать платежи от учащихся, записавшихся на курсы, из более сотни стран в мире.

В ходе использования данной ЦОП отмечены следующие преимущества: 30-дневная гарантия; возможность выбора уровней, включая уровень бесплатного пользования; отсутствие комиссии за транзакцию; тесная интеграция с конструктором веб сайтов. Недостатки: отсутствие прямого номера телефона или электронной почты для поддержки; нет приложений для Android или iOS; мало отзывов пользователей, чем пользователи нашли в Интернете, что свидетельствует о незрелости платформы.

Absorb LMS – обучающая платформа, ориентированная не только на сферу обучения, но и на бизнес. Она также хорошо интегрируется с инструментарием, предназначенным для оперирования контентом, ориентированным на социальные аспекты, поскольку может легко интегрироваться с корпоративными аккаунтами, записями в социальных сетях.

Следует особенно отметить социальную направленность, которая позволяет обучающимся создавать учетные записи в социальных сетях непосредственно на этой платформе, что затем позволяет им виртуально взаимодействовать с другими студентами, отображать награды и сертификаты, которые они накапливают за каждый завершенный фрагмент контента. Ещё сертификаты можно создавать по индивидуальному заказу, их загружать или распечатывать.

Среди основных достоинств данного цифрового продукта следует выделить: поддержку разнообразного контента;

интеграцию с инструментарием для различных опросов; наличие приложений для смартфонов под iOS и Android. Отмеченные недостатки: высокая стоимость; низко оцениваемые приложения; дополнительная плата за поддержку более высокого уровня; плохо отлаженные приложения для смартфонов на платформах iOS и Android, которые заставляют пользователей заявлять, что им было бы лучше получить доступ к контенту непосредственно локально на свой компьютер.

Следующая апробированная платформа ***360 Learning*** решает задачу оптимизации создания проектов. Пользователи обязательно получат выгоду от интегрированных инструментов, как видеоредактор, включенных шаблонов, которые называются «Шпаргалки». Заслуживает положительной оценки наличие бесплатной 30-дневной пробной версии, позволяющей осуществлять выбор многоуровневых планов. Позитивно оценивается экспертами подход «Совместная разработка», который позволяет даже неопытным пользователям создать курс «за считанные минуты». Также среди преимуществ: доступность приложений для смартфонов, наличие обширной базы знаний, бесплатной пробной версии, возможность оптимизации создания учебных курсов.

Однако существует несколько вариантов прямого включения, зарезервированными для верхнего плана (например, вложений в курсы), и это приложение для Android имеет более низкий рейтинг, чем версия для iOS. При этом были отмечены следующие недоработки: непрозрачные цены, множество функций зарезервировано только для топ-плана, нет фонового режима приложения, некоторые проблемы с подпиской на приложения.

Исходя из всего вышесказанного, в ходе сравнительного анализа, можно выделить, 2 перспективные цифровые образовательные платформы, за которыми будущее дистанционного лингвообразования, и лидера многопрофильного анализа. Если не учитывать частные замечания, которые были указаны ранее, Adobe Captivate – зрелое программное обеспечение, которое хорошо зарекомендовало себя и заслуживает более пристального внимания с помощью 30-дневной пробной версии, которая дольше, чем у большинства ее конкурентов. И приложение для iOS имеет высокие оценки, поэтому организации, которым требуется полноценное решение, быстро поймут, почему эта обучающая платформа пользуется популярностью контента. Это может быть включено из различных источников, включая изображения, которые это программное обеспечение может редактировать, снимки экрана, которые могут быть сделаны автоматически, и путем импорта презентаций в наиболее популярном в РФ формате PowerPoint. Впечатляет поддержка VR-проектов, и пользователям не без оснований нравится возможность выбора вариантов приобретения наряду с использованием шаблонов для оптимизации производства проектов и обеспечения согласованности.

Другой перспективной платформой может считаться ***Docebo***, которая, как выяснилось в ходе пользовательского анализа, применяет подход, ориентированный на так называемые «корпоративные университеты», которые становятся все более популярными в России (например, в составе Уральского горно-металлургического комбината).

Несомненным лидером выступает ***Google Classroom***. В отношении этой платформы для обучения была высказана безусловно положительная оценка таких сторон, как «интуитивно понятный, прозрачный интерфейс», мощный инструментарий для совместной распределенной работы, возможность прямого использования документов в традиционно распространенных в российской практике форматах MS Word и «*.pdf», интеграция с Google Workspace.

Заключение (Conclusions). Наиболее популярные платформы для обучения в основном нацелены на повышение

квалификации или получение новой профессии. Основные направления курсов обучения, выстроенных на таких платформах: программирование, маркетинг, дизайн, тестирование ПО, широкое распространение получили всевозможные онлайн-курсы по иностранным языкам: русскому, английскому, французскому, испанскому и т.п. Все платформы объединяют задачи, которые они позволяют решать, разница лишь в интерфейсе самой платформы, тарифных планах, информационном наполнении и выборе методик преподавания.

В заключении, хочется выделить ***общие преимущества*** цифровых образовательных платформ:

− обучающийся может получать информацию в удобное время независимо от места нахождения;

− использование современных технологий и мультимедийных средств;

− учебный материал может быть наглядным, интересным и доступным для понимания и освоения;

− все необходимые учебные материалы доступны проходящему обучение;

− самостоятельная работа развивает самоорганизацию, дисциплину, инициативность;

− возможность дистанционного обучения людей с ограниченными возможностями здоровья;

− возможно формирование курсов с использованием новейших методик обучения;

− получение статистики на всех этапах обучения по эффективности методики и обратной связи от обучаемых по качеству преподавания и доступности материала, что дает уникальную возможность модифицировать платформу и улучшать процесс обучения.

И их некоторые ***недостатки*:**

− недостаток общения и социальных аспектов обучения – обмен информацией и эмоциональной вовлеченности в процесс;

− недостаточный уровень контроля с точки зрения дисциплины, но данный аспект важен лишь в процессе обучения детей и подростков.

Сегодня можно с уверенностью утверждать, что цифровые технологии – это уникальный механизм для разностороннего развития современного высшего учебного заведения. Создана возможность для быстрого обмена знаниями и опытом, адаптация онлайн-обучения, развития цифровых библиотек и цифровых кампусов, расширяется круг субъектов, получающих уникальную информацию, которая раньше была доступна только для узкого круга экспертов и ученых.

В современных образовательных реалиях цифровизация общества воспринимается, как и многие современные тенденции, двояко. С одной стороны, благодаря цифровым технологиям появляется возможность заменить стандартный набор лекций на онлайн-курсы, увеличив количество часов, направленных на закрепление материала и развитие практической и проектной деятельности обучающихся, а, с другой, в современном университете должно присутствовать сочетание как современных информационных технологий, так и прямого общения обучающихся с преподавателями, учеными и экспертами.

Список литературы

Баранова Н.П. Об организации процедуры оценки качества научно-методического обеспечения поучебному предмету «Иностранный язык» в учреждениях общего среднего образования // Замежныя мовы. 2020. № 1 (75): 3-11.

Бектурганова М.К., Син Е.Е. Мобильное обучение как новый подход в вузовском образовании // Научный форум: Педагогика и психология. 2017. № 3(5): 24-30.

Даниленко В.П. Общее языкознание и история языкознания. М.: Флинта, 2015. 272 с.

Жданова Е.А. Лингвистическое образование в России // Молодой ученый: электронный журнал, 2019. № 32 (270): 141-145. URL: https://moluch.ru/archive/270/61937/ (дата обращения: 13.03.2022).

Комаров К.Ю. Развитие территориального (регионального) пространства непрерывного профессионального образования: методология, теория, практика: монография. Екатеринбург: Рос. гос. проф.-пед. университет, 2015. 244 с.

Колесников А.А. Современные тенденции в развитии непрерывного филологического образования и возможности его оптимизации на вузовском этапе // Иностранные языки в высшей школе. 2009. № 3(10): 13-23.

Колосовская И.Г., Степанова Д.В. Лингвистическое образование в условиях цифровизации // Наука и инновации: электронный журнал, 2020. № 6 (208): 37-39. URL: http://innosfera.by/ (дата обращения: 13.03.2022).

Многоуровневые вариативные модели формирования территориального (регионального) образовательного пространства / Г.М. Романцев, В.А. Федоров, Ф.Т. Хаматнуров, К.Ю. Комаров Екатеринбург: ГОУ ВПО «Рос. гос. проф.-пед. ун-т», 2007. 178 с.

Пашковская С.С. Поиски «золотого ключика» (проблемы современного учебника русского языка как иностранного) // Русистика. 2019. Т. 17. № 1. 7-28.

Рябкова В.В. Интеграция мобильных технологий в процесс обучения (начальный этап) // Педагогические науки. 2017. № 5 (59): 21-25.

Сахарова Н.С., Томин В.В. Кросскультурное взаимодействие студентов: прикладные и процедурные особенности полидисциплинарного феномена // Мир науки. Педагогика и психология: электронный журнал, 2019. № 2: 1-11. URL: https://mir-nauki.com/PDF/31PDMN219.pdf (дата обращения: 13.03.2022).

Тимошенкова Г.Ю., Садовская Е.Ю. Формирование лингвокультурологической компетенции инофона на занятиях по РКИ // Научный вестник Воронежского государственного архитектурно-строительного университета. Сер. Лингвистика и межкультурная коммуникация. 2013. № 11: 45-49.

Троцюк С.Н. Применение электронных образовательных ресурсов в обучении русском языку как иностранному // РКИ: лингвометодическая образовательная платформа. Белгород: ИД «БелГУ» НИУ «БелГУ», 2021. С. 412-417.

Троцюк С.Н. Применение электронных учебно-методических пособий в процессе обучения русскому языку как иностранному // Проблемы преподавания филологических дисциплин иностранным учащимся. Воронеж: Издательско-полиграфический центр «Научная книга», 2020. С. 109-113.

Федоров А.В., Новикова А.А. Медиаобразование в ведущих странах Запада. Таганрог: Кучма, 2020. 270 с.

Щукин А.Н. Методика преподавания русского языка как иностранного. М.: Высшая школа, 2018. 334 с.

Юрьева Д.В. Мобильное обучение в управлении знаниями: проблемы эффективности // Педагогика и просвещение: электронный журнал. 2019. № 3. С. 69-74. URL: https://nbpublish.com/library_read_article.php?id=30367 (дата обращения: 13.03.2022). DOI: 10.7256/2454-0676.2019.3.30367.

Burge L. Transformation learning in reflective practice // Journal of Education for Teaching: International Research and Pedagogy. London. 2006. № 32 (2). P. 197-212. DOI: 10.1080/02607470600655276.

Kisko D. Questions That Will Help Revamp Your Mobile Learning Strategies. London. 2010. № 12. P. 45-52. URL: http://www.k12mobilelearning.com/2010/12/6-questions-to-help-revamp-your-mobile-learning-strategies. (дата обращения: 13.03.2022).

Melton R. Objectives, competence and learning outcomes. London: Kogan Page, 2004.

Menezes V. Affordances for Language Learning Beyond the Classroom, in Benson, P and Reinders, H (eds) Beyond the Language Classroom // The Theory and Practice of Informal Language Learning and Teaching. Basingstoke. China-UK. 2019. № 6 (58). P. 59-71.

Rushby N. Editorial: An agenda for mobile learning // British Journal of Educational Technology. London. 2020. № 43/3. P. 355-356.

Samochadin A., Raychuk D., Voinov N., Ivanchenko D., Khmelkov I. MDM based Mobile Services in Universities // International Journal Of Information Technology & Computer Science (IJITCS). Hong Kong. 2014. T. 13. № 2 (3/4). P. 35-41.

References

Baranova, N.P. (2020), “Ob organizacii procedury ocenki kachestva nauchno-metodicheskogo obespechenija po uchebnomu predmetu “Inostrannyj jazyk” v uchrezhdenijah obshhego srednego obrazovanija”, *Foreign languages*, 1 (75), 3-11. (In Republic of Belarus).

Bekturganova, M.K. and Sin, E.E. (2017), “Mobile learning as a new approach in higher

education", *Scientific forum: Pedagogy and psychology*, 3 (5), 24-30. (In Russian).

Danilenko, V.P. (2015), *Obshcheye yazykoznaniye i istoriya yazykoznaniya* [General linguistics and history of linguistics], Flinta, Moscow, Russia.

Zhdanova, E.A. (2019), "Linguistic education in Russia", *Young scientist*, 32 (70), 141-145, available at: https://moluch.ru/archive/270/61937/ (Accessed 13 March 2022).

Komarov, K.Ju. (2015), *Razvitiye territorial'nogo (regional'nogo) prostranstva nepreryvnogo professional'nogo obrazovaniya: metodologiya, teoriya, praktika* [Development of the Territorial (Regional) Space of Continuous Professional Education: Methodology, Theory, Practice], GOU VPO "Ros. state prof.-ped. un-t", Ekaterinburg, Russia.

Kolesnikov, A.A. (2009), "Modern trends in the development of continuous philological education and the possibility of its optimization at the university stage", *Foreign languages in higher education*, 3 (10), 13-23. (In Russian).

Kolosovskaja, I.G. and Stepanova, D.V. (2020), "Linguistic education in the context of digitalization", *Science and innovations*, 6 (208), 37-39, available at: http://innosfera.by/ (Accessed 13 March 2022). (In Russian).

Romantsev, G.M. (ed.) (2007), *Mnogourovnevyye variativnyye modeli formirovaniya territorial'nogo (regional'nogo) obrazovatel'nogo prostranstva* [Multilevel Variable Models of the Formation of the Territorial (Regional) Educational Space], GOU VPO "Ros. state prof.-ped. un-t ", Ekaterinburg, Russia.

Pashkovskaja, S.S. (2019), "The search for the "golden key" (problems of the modern textbook of Russian as a foreign language)", *Russian Studies*, 17, 1, 7-28. (In Russian).

Rjabkova, V.V. (2017), "Integration of mobile technologies in the learning process (initial stage)", *Pedagogical sciences*, 5 (59), 21-25. (In Russian).

Sakharova, N.S. and Tomin, V.V. (2019), "Cross-cultural interaction of students: Applied and procedural features of the polydisciplinary phenomenon", *The world of science. Pedagogy and psychology*, 2, 1-11, available at: https://mir-nauki.com/PDF/31PDMN219.pdf (Accessed 13 March 2022). (In Russian).

Timoshenkova, G.Ju. and Sadovskaja, E.Ju. (2013), "Formation of linguoculturological competence of the foreign language in the classroom for Russian as a foreign language", *Scientific Bulletin of the Voronezh State University of Architecture and Civil Engineering. Ser. Linguistics and intercultural communication*, 11, 45-49. (In Russian).

Trotsyuk, S.N. (2021), "The use of electronic educational resources in teaching Russian as a foreign language", *RFL: linguo-methodological educational platform*, Belgorod: Publishing House "BelGU" NRU "BelSU", 21 May 2021, Belgorod, Russia, 45-49.

Trotsyuk, S.N. (2020), "The use of electronic teaching aids in the process of teaching Russian as a foreign language", *Problems of teaching philological disciplines to foreign students*, Voronezh: Publishing and Printing Center "Scientific Book", 24-25 January 2020, Voronezh, Russia, 109-113.

Fedorov, A.V. and Novikova, A.A. (2020), *Mediaobrazovaniye v vedushchikh stranakh Zapada* [Media education in the leading countries of the West], Kuchma, Taganrog, Russia.

Shhukin, A.N. (2018), *Metodika prepodavaniya russkogo yazyka kak inostrannogo* [Methods of teaching Russian as a foreign language], Higher school, Moscow, Russia.

Yur'eva, D.V. (2019), "Mobile learning in knowledge management: efficiency issues", *Pedagogy and education*, 3, 69-74, available at: https://nbpublish.com/library_read_article.php?id=30367. DOI: 10.7256/2454-0676.2019.3.30367 (Accessed 13 March 2022).

Burge, L. (2006), "Transformation learning in reflective practice", *Journal of Education for Teaching: International Research and Pedagogy*, 32 (2), 197-212, London. DOI: 10.1080/02607470600655276.

Kisko, D. (2010), "Questions That Will Help Revamp Your Mobile Learning Strategies", 12: 45-52. available at: http://www.k12mobilelearning.com/2010/12/6-questions-to-help-revamp-your-mobile-learning-strategies (Accessed 13 March 2022).

Melton, R. (2004), *Objectives, competence and learning outcomes*, Kogan Page. London, UK.

Menezes, V. (2019), "Affordances for Language Learning Beyond the Classroom, in Benson, P and Reinders, H (eds) Beyond the Language Classroom", *The Theory and Practice of Informal Language Learning and Teaching. Basingstoke*, 6 (58), 59-71, (In China-UK).

Rushby, N. (2020), "Editorial: An agenda for mobile learning", *British Journal of Educational Technology*, 43/3, 355-356, London, UK.

Samochadin, A., Raychuk, D., Voinov, N., Ivanchenko D. and Khmelkov, I. (2014), "MDM based Mobile Services in Universities", *International Journal Of Information Technology & Computer Science (IJITCS)*, Vol.13, 2 March-April, 35-41 (In China).

Информация о конфликте интересов: автор не имеет конфликта интересов для декларации.
Conflicts of Interest: the author has no conflict of interest to declare.

Данные автора
Троцюк Светлана Николаевна, кандидат филологических наук, доцент, Высшая школа инженерной педагогики, психологии и прикладной лингвистики, Гуманитарный институт, Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого.

About the author:
Svetlana N. Trotsyuk, PhD, Associate Professor of the Higher School of Engineering Pedagogy, Psychology and Applied Linguistics, Humanitarian Institute Peter the Great St. Petersburg Polytechnic University.

УДК 372.881.161.1 **DOI: 10.18413/2313-8971-2022-8-2-0-7**

[1] **A.V. Goncharova***,
[1] **E.N. Legochkina**,
[1] **I.V. Savochkina**,
[2] **S.A. Bulgakova**

Distance learning: from an online lesson to a digital preparatory faculty

[1] Shukhov Belgorod State Technological University,
46 Kostyukov Str., 308012, Belgorod, Russia
anastazy2005@yandex.ru

[2] Gorin State Agrarian University,
1 Vavilov Str., Maysky village, 308503, Belgorod district,
Belgorod region, Russia

Received on December 28, 2021; accepted on June 10, 2022;
published on June 30, 2022

Abstract. *Introduction.* Due to the epidemic of coronavirus infection, the forced conversion to distance learning has forever changed the format of education for foreign citizens. The modern educational situation requires adequate methods and techniques of teaching from the teacher and from the educational institution. In these circumstances, online classes have become particularly relevant. The organization of a digital preparatory faculty can positively influence the practice of distance teaching of Russian as a foreign language and other disciplines necessary for admission to Russian universities. *The purpose* of the article is to identify the possibilities of distance teaching of Russian as a foreign language and the prospects for the development of online courses within the digital preparatory faculty**.** *Content and methods:* in the article we use the analysis and synthesis of methodological literature and normative documents, comparison, abstraction, modeling and forecasting of the online learning process and its results, as well as pedagogical observation, testing and analysis. The material for the study was the works of linguists and methodologists on relevant topics, the materials of practical work of teachers, the results of distance teaching Russian as a foreign language by the teachers of the Department of Russian Language and Intercultural Communication of Shukhov Belgorod State Technological University. *Results:* the article presents the results of the distance work of teachers of Shukhov BSTU during distance learning, the structure of the digital preparatory faculty of this university is given, the main content of the basic online course "Russian as a foreign language" is reflected. *Conclusion:* online courses as a basic part of the digital preparatory faculty require further development, implementation and consideration of many factors.
Keywords: distance learning; online course; Russian as a foreign language; platform; digital preparatory faculty; videoconference; types of speech activity

Information for citation: A.V. Goncharova, E.N. Legochkina, I.V. Savochkina, S.A. Bulgakova (2022), "Distance learning: from an online lesson to a digital preparatory

faculty", Research Result. Pedagogy and Psychology of Education, 8 (2), 72-83, DOI: 10.18413/2313-8971-2022-8-2-0-7.

[1] **Гончарова А.В.***,
[1] **Легочкина Е.Н.**,
[1] **Савочкина И.В.**,
[2] **Булгакова С.А.**

Дистанционное обучение: от онлайн урока к цифровому подготовительному факультету

[1] Белгородский государственный технологический университет имени В.Г. Шухова,
ул. Костюкова, д.46, г. Белгород, 308012, Россия
anastazy2005@yandex.ru*

[2] Белгородский государственный аграрный университет имени В.Я. Горина
ул. Вавилова, д. 1, п. Майский, Белгородский район,
Белгородская область, 308503, Россия

Статья поступила 28 декабря 2021; принята 10 июня 2022; опубликована 30 июня 2022

Аннотация. *Введение.* Вынужденный переход к дистанционному обучению в связи с эпидемией коронавирусной инфекции изменил формат обучения иностранных граждан. Современная образовательная ситуация требует от преподавателя и учебного заведения адекватных методов и приемов обучения. Особую актуальность приобрели онлайн занятия. Организация цифрового подготовительного факультета может положительно повлиять на практику дистанционного преподавания русского языка как иностранного (РКИ) и других дисциплин, необходимых для поступления в вузы России. *Цель статьи* – обозначить возможности дистанционного преподавания РКИ и перспективы развития онлайн курсов в рамках цифрового подготовительного факультета. *Материалы и методы:* анализ и синтез методической литературы и нормативных документов, сравнение, абстрагирование, моделирование и прогнозирование процесса обучения онлайн и его результатов, а также педагогическое наблюдение, тестирование и анализ. Материалом для исследования послужили работы лингвистов и методистов по соответствующей тематике, материалы практической работы преподавателей, результаты дистанционного обучения русскому языку как иностранному преподавателей кафедры русского языка и межкультурной коммуникации Белгородского государственного технологического университета имени В.Г. Шухова (БГТУ имени В.Г. Шухова). *В результате* в статье приводятся итоги дистанционной работы преподавателей БГТУ имени В.Г. Шухова в период дистанционного обучения, дана структура цифрового подготовительного факультета данного вуза, отражено основное содержание базового онлайн курса «Русский язык как иностранный». Исследование показало, что в сложившихся условиях дистанционного обучение является эффективным и оптимальным форматом обучения. *Выводы.* Онлайн курсы как базовая часть цифрового подготовительного факультета требуют дальнейшей разработки и внедрения с учетом многих факторов.

Ключевые слова: дистанционное обучение; онлайн курс; русский язык как иностранный; платформа; цифровой подготовительный факультет; видеоконференция; виды речевой деятельности

Информация для цитирования: Гончарова А.В., Легочкина Е.Н., Савочкина И.В., Булгакова С.А. Дистанционное обучение: от онлайн урока к цифровому подготовительному факультету // Научный результат. Педагогика и психология образования. 2022. Т.8. №2. С. 72-83. DOI: 10.18413/2313-8971-2022-8-2-0-7.

Introduction. Russia is one of the countries that young people around the world choose to receive or continue higher education in various fields. About 500 universities of the country are ready to accept foreign applicants. In addition, we need to remember one of the goals of the national project “Education”: by 2024, the number of foreign students in the country's universities should increase to 425 thousand people, and by 2025 – to 700 thousand. The stated goal becomes difficult to achieve if we analyze the current situation in the educational space.

The coronavirus pandemic, which unexpectedly came to Russia in the spring of 2020, has changed the format of foreign citizens' education beyond recognition in a few months. In the face of the threat of the coronavirus infection spread, most universities and colleges have decided to switch to distance learning on the recommendation of the Ministry of Science and Higher Education of the Russian Federation. Forecasts of stabilization and improvement of the situation did not come true. Forced distance learning of the overwhelming number of foreign citizens, constant transitions from one training format to another and back continue to persist.

Due to the above factors, all face-to-face classes were moved online. Teachers were forced to organize the learning process through distance learning technologies based on various ways of delivering electronic content and available communication tools for students and teachers.

The unplanned transition to distance learning was an emergency, forced measure. As practice has shown, the vast majority of Russian universities were not ready for this radical restructuring of the educational process. According to the general opinion, this situation was the result of objectively different levels of development of the information infrastructure of universities, the provision of certain disciplines with electronic educational resources and the preparedness of teachers to use digital platforms and services in the educational process.

The repetition of last year's situation, the lack of favorable forecasts lead us to think about the transition of foreign citizens' education to a new digital level.

The concept “distance learning” has been known for a long time, has been successfully used in correspondence courses, organization of advanced training courses and has a long methodological tradition (Mayer 2001; Polat, E.S., Bukharkina, M.Yu. and Moiseeva, M.V. 2004; Benta, Bologa, Dzitac 2014; Beloglazov, Beloglazova, Mokashov, Kopylova 2018; Goncharova, Artyukhova 2020; Ilyina, Ivanova 2021).

A detailed review of domestic and foreign literature on the field of distance learning is given in (Sadykova, 2020). The author emphasizes that “the rich scientific and methodological experience mainly concerns asynchronous distance learning, while online lessons are still insufficiently developed” (Sadykova, 2020:43).

Reviewing the literature on the organization of education of citizens located in another country, in addition to the concept “distance learning”, we also came across such designations as “online learning”, “correspondence learning”, etc. Let's focus on the familiar concept “distance learning”.

In our article, we will consider the concept of distance learning as a basic one that requires its clarification and modification due to the changed educational space, the rapid development of information and educational technologies. In our article, we will consider the concept of distance learning as a basic one that requires its clarification and modification due to the

changed educational space, the rapid development of information and educational technologies. When analyzing the content, methods and forms of distance learning, it seems relevant to turn to the practice of systematization of online courses within the digital preparatory faculty.

Main part. Research purpose. The research purpose is to identify the possibilities of distance teaching of Russian as a foreign language, to analyze the possibilities and prospects of using an online course in Russian as a foreign language as a basic component of the digital preparatory faculty.

Theoretical basis and methodology. Distance learning is a learning process in which the teacher and the student are geographically separated and therefore rely on electronic means and printed manuals for the organization of the educational process (Theory and practice of distance learning, 2004: 11). So, distance learning was defined back in the early 2000s.

In our opinion, the definition formulated by us on the basis of S.S. Pashkovskaya's research meets the most fully and adequately the current state of education (Pashkovskaya, 2021). So, distance education is an educational paradigm that assumes:

1) distance interaction of subjects of the educational process;

2) application of modern information technologies and interactive teaching methods;

3) organization current types of control and final certification, correcting the mistakes of learners and online consulting.

Distance learning needs to be built based on certain principles. Based on the work of E.N. Popova and P.A. Kopylova (Popova, Kopylova, 2021), we include the following:

− key role in the educational process here belongs to the foreign student, whose training takes place on an individual educational trajectory;

− educational process involves a large amount of self-study of the student, in addition, an important component is regular communication with the teacher and other students through videoconferences;

− active use of the latest technologies, including interactive ones, facilitates the learning process and increases the motivation of the listener;

− among all types of speech activity, speaking is the main one, so direct interpersonal communication is the most effective;

− obligatory component of distance learning is electronic dictionaries, reference books, textbooks with an unlimited amount of theoretical information presented in various forms (diagrams, tables, figures, etc.), as well as practical information in the form of certain tasks of various types;

− control is regular, objective and provides prompt feedback.

Content and methods of research. For this research we have chosen a combination of theoretical and practical methods. Among the theoretical methods used are the analysis and synthesis of methodological literature and normative documents, comparison, abstraction, modeling and forecasting of the online learning process and its results, practical methods such as pedagogical observation, testing and analysis were also used in the research.

The content of the article has linguists and methodologists researches on the corresponding topic, data of practical work of teachers, results of distance learning of Russian as a foreign language at the Department of Russian Language and Intercultural Communication of Belgorod State Technological University named after V.G. Shukhov, as well as data and results of controls in the discipline “Russian as a foreign language” and final certification in this subject.

Research results and discussion. The unplanned transition to distance learning was an emergency, forced measure. As practice has shown, the vast majority of Russian universities were not ready for this radical restructuring of the educational process. According to the general opinion, this situation was the result of objectively different levels of development of the information infrastructure of universities, the provision of certain disciplines with electronic educational resources and the preparedness of teachers to use digital platforms and services in the educational process.

We will try to define the current situation with distance learning of foreign citizens at the V.G. Shukhov BSTU. Following the methodological recommendations of the Ministry of Science and Higher Education of the Russian Federation, universities, including BSTU, have developed scenarios for the implementation of distance learning and requirements for the formats of the educational process that are acceptable for their level of IT infrastructure development, taking into account available external resources.

At the preparatory faculty for foreign citizens of BSTU, online classes were organized in a short time in video conferencing systems Zoom, Microsoft Teams, Skype, etc. The usage of these systems made it possible to monitor the involvement of students in the educational process, quickly and promptly solve emerging learning difficulties, maintain the necessary personal contact, actively interact (like face-to-face training), and quickly exchange information.

Zoom has become the most popular service at the preparatory faculty for foreign citizens of BSTU. As its advantages, teachers noted: ease of installation on any gadget, ease of use of basic functions, individual and group connection to a video conference, the ability to enable / disable video and microphone participants depending on the working situation, the possibility to use interactive teaching methods.

To organize self-study process of foreign students, maintain stable feedback, solve educational problems, the capabilities of Google Classroom, VKontakte platforms, WhatsApp, Viber, Telegram messengers were used.

Preparing for online lesson, the teacher ideally had to think through a set of exercises for the development of all types of speech activity. Just like in a traditional lesson, phonetic warm-up was used. In the distance format, it acquired an important stimulating value, served as an activator of the learning process, allowing the foreign listener to quickly get involved in the working atmosphere. The types of phonetic warm-up remained the same, for example, pronouncing tongue twisters with different intonation. The teacher could also use ready-made audio content of varying level of complexity from the Internet.

Lexical and grammatical material was most often presented to students in the form of presentations. Visually presented in the form of pictures, diagrams and tables, grammatical information was absorbed by students much faster and more efficiently than from textbooks. Thanks to the "Screen Demonstration" function, which, by the way, is available in most services, the presentation could be broadcast during an online lesson, as well as transmitted for further repetition and assimilation to students via messenger or e-mail (Ilyina, Ivanova, 2021: 110).

Here it is necessary to dwell on such an important methodological point as the development of the above-mentioned presentations for foreign students in the framework of distance learning. We consider it necessary to note that the preparation of materials for this kind of presentation is a very responsible work. It should be compiled in such a way as to organically complement the teacher's own speech, systematize the proposed theoretical and practical knowledge, while at the same time interesting and motivating the student to continue studying (Chikileva 2019: 481). An important point is the careful selection of pictures, diagrams and tables with a minimum of textual information. In addition, the number of slides in each of them should optimally correlate with the complexity of the topic being studied and the level of training of listeners.

Teachers organize listening in a distance learning format in several ways:

− the text was read by the teacher, and the questions were shown on the screen, being a visual support for audio material. This submission of the task corresponds to the traditional version;

− ready-made audio material was presented, prepared by the teacher or found on the Internet, tasks were broadcast to students in some way;

− audio recording and test questions were placed in the Test Pad Online, the result was calculated automatically.

The work on developing reading skills in the distance learning format has undergone some changes. At the stage of the introductory

phonetic course in the format of an online lesson, pronunciation and rapid reading skills were developed. Then the traditional form of working with the text was carried out. At the same time, the latter was displayed on the screen, the usual pre-text, pre-text and post-text tasks were performed, which were no different from traditional classroom tasks. Then this type of activity acquired more and more independence. It made sense to give voluminous texts to learners as homework, and to work out exercises of various types directly online. Exercises like "Make a plan of the text", "Retell according to the plan" and gradually brought learners to speaking.

Developing speaking skills, depending on the goals of a particular lesson, interactive methods such as:

−role-playing scenes, themes of which corresponded to the requirements of a particular level of language proficiency (well-known "At the doctor office", "In the store", "In a café", etc.);

−discussions on various topics. The reason for the discussion could be a read text, current news, viewing video content;

−self-presentation, presentation of the country, national cuisine, etc. (Bagramova, Vasilyeva, 2020: 176).

The distance format of working with learners entailed the transfer of the control system to a distance format. We analyzed such learning management systems as Canvas, Adobe Captivate Prime, Open edX, Mirapolis LMS, Start Exam, E Learning Server 4G, and took into account the opinions of domestic and foreign methodologists (Ranieri, 2005; Benta, Bologa, Dzitac, 2014; Oproiu, 2015). As a result, the Online Test Pad test constructor was chosen as the main one.

There are such advantages of Online Test Pad as:

1) setting a mandatory answer to all test questions, as well as for a single question, so the student will not be able to ignore the proposed questions;

2) mixing of questions and/or answer options in random order, which makes it possible for the compiler not to prepare an excessive number of test options;

3) setting a time limit for passing the test, as well as for answering a single question, which helps to clearly plan the passing of the test;

4) the ability to export text to a PDF file and an HTML file;

5) a very good statistics tool. You can view each result, statistics of answers and points scored for each question, statistics for each result. All results, registration parameters, answers to all questions that can be saved in Excel in tabular form (Goncharova, Artyukhova, 2020: 75).

The above-mentioned service made it possible to control knowledge of vocabulary and grammar, as well as reading and listening skills. The designer of dialog simulators offered by the same program could act as a tool for controlling oral speech. This is a simple and convenient service for creating interactive simulators for various purposes. The dialog designer provides a large number of different dialog settings. You can quickly and conveniently create a dialog for any purpose. You create dialog situations with virtual characters clients, colleagues, partners, friends, etc. Dialogues can be of any complexity, branching, duration and depth of study. For a character's remark, the user must choose one answer option from several suggested ones, it is from the chosen answer that the further storyline of the dialogue will depend.

The Zoom platform was also used to control speaking skills. The teacher organized tasks for verification in real time. If necessary, a dialogue with the student can be recorded.

So, among the advantages and achievements of distance learning, we can note:

− availability anywhere in the world (if there is a good quality internet connection);
− possibility of inclusion in the learning process using a desktop computer, laptop, tablet, smartphone;
− interactivity of this form of training;
− rapid interaction between participants of the educational process;
− usage of modern technologies in the educational process;
− variety of forms and methods of teaching.

− It is impossible not to mention some of the shortcomings and problems that have arisen during the distance learning format:

− difficulties due to poor internet connection quality;

− inability to download and install certain programs and services necessary for the organization of training;

− weakening of discipline in the classroom, since the learner is actually at home;

− deterioration of students' motivation;

− lack of live communication between participants of the educational process;

− organization of a fast communication channel between the teacher and the student.

The unclear prospects for the development of the situation with the spread of coronavirus in the world, the possibility of new threats to health and safety, the successful testing of new formats, methods and technologies of training, various forms of distance work and training have confirmed us in the idea that further education of students from around the world in Russia is impossible without the creation of the digital preparatory faculty.

By the digital preparatory faculty, we mean such a model of teaching foreign citizens according to the programs of the preparatory faculties of Russian universities, which is implemented in whole or in part using modern distance technologies.

So, the learning process is conducted entirely through any digital platform. The implementation of such a project involves unhindered enrollment of students throughout the calendar year, the possibility of choosing the duration of training and passing modules separately.

The first project of this type was presented by the Peoples' Friendship University of Russia (https://info.langrus.rudn.ru/). Other universities in Russia only declare distance learning, without providing data on the platform, methods and types of training. The Preparatory Faculty for foreign citizens of V.G. Shukhov BSTU is in the process of creating and testing a digital Preparatory faculty.

Let's focus on the main details of the project. Its main goal is to provide an opportunity for foreign students to learn Russian online and gain knowledge in general education disciplines even before arriving in Russia. The resource can also be useful for work, tourist purposes, business.

Digital faculty training involves a modular system. The training program consists of several modules: in the Russian language, in general education subjects (mathematics, physics, chemistry, biology), a module on the scientific style of speech in the chosen specialty, a linguistic and cultural module. Russian as a Foreign language module includes 4 parts corresponding to the levels of proficiency in Russian as a foreign language: introductory phonetic course, elementary level, basic and first certification. Modules in general education subjects are chosen by the student, based on the requirements for admission to a particular specialty.

The structure of the lesson in the discipline includes: explanation of the material with the usage of presentation tools, audio and video content, training of knowledge and skills, control and various types of contact work with the teacher: webinars in the format of video conferences, individual conversational workshops with a native speaker.

During the entire educational process, each student is assisted by a tutor, who monitors student results, advises and solves issues of technical and organizational support.

The structure of the digital preparatory faculty of V.G. Shukhov BSTU practically repeats the model proposed by the Peoples' Friendship University of Russia. Since our university has a technical orientation, the list of modules includes: Russian as a foreign language, physics, mathematics, history, social studies, computer science and country studies.

As an example, we will give the discipline “Russian as a foreign language”. The table shows the main content of the online course in the above-mentioned discipline. This course is designed for 626 academic hours, of which 144 hours are provided for classroom work in the video conference format, 468 hours are given for self-study, 14 hours are allocated for control.

The course is made for 25/38 weeks of training with an average load of 30 academic hours per week.

Table

Structure of the online training course "Russian as a foreign language"

Таблица

Структура учебного онлайн курса «Русский язык как иностранный»

Module of the training course	Brief description of the module (grammatical content)	Purpose of studying the module
Module 1. Learning to read and write in Russian!	Alphabet, basic vocabulary, numerals	Learn to enter into communication in Russian in elementary situations of everyday communication
Module 2. Let's speak Russian!	Etiquette formulas, pronoun, adjective, prepositional and accusative case of noun, verb tense, verbs of movement without prefixes	Learn to enter into communication in Russian in elementary situations of everyday communication, using the knowledge of grammar corresponding to the level of proficiency in Russian as a foreign language A1.
Module 3. Designation of the subject of action	Repetition of grammatical material, actualization and study of new vocabulary, category of animateness and gender of the noun	Learn to designate the subject of an action expressed by a noun and a pronoun
Module 4. Designation of the subject/object characteristic	Gender and number of adjectives, updating of the studied vocabulary, expansion of vocabulary on the topic "Adjective"	Learn how to characterize an object in everyday communication situations
Module 5. Action designation	Tense and type of verb	Learn to designate the action of the subject in situations of everyday communication
Module 6. Designation of the place of action and the object of thought	Prepositional case of noun, adjective and pronoun in singular and plural	Learn to designate the place of action and the object of thought in situations of everyday communication
Module 7. Designation of the object of action and direction of movement	Accusative case of noun, adjective and pronoun in singular and plural	Learn to designate the object of action, as well as the direction of movement
Module 8. Designation of the absence of the object, the belonging of the object and the number of objects by counting	Genitive case of the noun, adjective and pronoun in the singular and plural	Learn to denote the absence of an object, the belonging of an object to a subject, as well as the number of objects by counting
Module 9. Designation of the addressee of the action and its status	Dative case of the noun, adjective and pronoun in the singular and plural	Learn to designate the addressee of the action, age, condition of the subject

Module of the training course	Brief description of the module (grammatical content)	Purpose of studying the module
Module 10. Designation of joint action	Instrumental case of the noun, adjective and pronoun in the singular and plural	Learn to designate joint actions in speech, to use words with the meaning of instrument and profession
Module 11. Designation of the characteristics of the subject and object by action	Participles of the present and past tense	Learn to characterize the subject and object by action
Module 12. Designation of a feature of an object by action	Short participles	Learn to give a brief description of subject and object actions
Module 13. Expression of subjects and objects comparison	Degrees of comparison of adjectives and adverbs	Learn to express the comparison of subjects and objects in different communication situations
Module 14. Designation of a temporary characteristic or feature in relation to something	Short form of adjectives	Learn to give temporary characteristics or express a sign in relation to something
Module 15. Expression of determinative relations in speech	Simple and complex sentences with the meaning of the definition	Learn to express the sign of the subject in speech
Module 16. Designation of movement in Russian	Verbs of movement with and without prefixes, features of their use in speech, figurative meanings of verbs of movement	Learn to designate different types of movement
Module 17. Expression of spatial relations in speech	Simple and complex sentences with the meaning of space	Learn to designate a space in speech
Module 18. Designation of quantity in speech	Numerals, its types, features of use in speech	Learn to designate quantity in speech
Module 19. Designation of an additional action in speech	Adverbial participle, its types, features of use in the sentence	Learn to express an additional action in speech
Module 20. Expression of measure and degree in speech	Simple and complex sentences with the meaning of measure and degree	Learn to express the measure and degree of the measure or degree of what can be measured in terms of quantity, quality, intensity.
Module 21. Expression of temporal relations in speech	Simple and complex sentences with a time value	Learn to express the time of the action that is being talked about
Module 22. Expression of conditional relations in speech	Simple and complex sentences with the meaning of the condition	Learn to express the condition necessary to accomplish what is in question
Module 23. Expression of cause-effect relations in speech	Simple and complex sentences with the meaning of cause and effect	Learn to identify the cause and effect of what is being said

Module of the training course	Brief description of the module (grammatical content)	Purpose of studying the module
Module 24. Expression of target relations in speech	Simple and complex sentences with a goal value	To learn to express such conditionality, in which one of the correlated situations is presented as a potential or real result of another situation
Module 25. Expression of concessionary relations in speech	Simple and complex sentences with the meaning of assignment	Learn to describe a fact, a phenomenon, in spite of which an action is being performed, which is being talked about

Each module contains from 3 to 6 video lectures, after which the current control is provided. By video lecture we mean here voiced presentations containing vivid theoretical and practical information about the Russian language. Taking into account the fact that we consider the communicative method to be the fundamental method, special attention is paid to the formation of students' speaking skills, skills of independent production of coherent utterances in accordance with the proposed topic and a communicatively set attitude; understanding the interlocutor's utterance, determining his communicative intentions in a limited number of speech situations.

As types of work, the module offers practical tasks with direct verification, control tests on each topic, tasks for a video conference, control tests for the module and the final test. In the structure of the online course there is also a grammar reference book that allows you to return to a particular grammatical topic at any time.

Unlike distance learning, which has already become familiar, where the lesson lasted an average of 45-70 minutes, within the framework of the online course of the digital faculty, direct communication between the learner and the teachers takes place only in a videoconference at the rate of 3-6 academic hours per week. The tasks for the videoconference are known to the student in advance, theoretical preparation for it is contained in a video lecture and a grammar reference.

Thus, the developed online course model includes the following components:

− actualization and verification of the studied phonetic, word-formation, lexical and grammatical material at the communicative level;

− introduction and consolidation of a certain linguistic and cultural material that adapts the student to everyday and life situations, introduces the student to historical events and geographical realities of a foreign country;

− video and audio contact between a teacher and a student, as well as between students.

The learning outcomes are: Russian language proficiency at the I certification level, mandatory for admission to higher educational institutions of the Russian Federation; the ability to meet the basic communicative needs when communicating with native speakers in the socio-household and socio-cultural spheres; the possibility of carrying out professional activities in teams where the working language is Russian.

This online course, mentioned earlier, is posted on the Bolid platform of V.G. Shukhov BSTU, is available only to students of the Preparatory Faculty for foreign citizens of V.G. Shukhov BSTU who have paid tuition fees.

In the process of working on the above-mentioned resource, its placement and testing, we encountered the following problems:

1) difficulties in selecting a suitable educational platform for the placement of materials. The obstacle was the volume of the course and the non-standard nature of its structure, the variety of components, the heterogeneity of the content;

2) features of the application of the copyright law in this project, because most often the

author of the course took someone's intellectual property as a photo, video and audio material, albeit posted in the public domain;

3) organizing access to the course, there was a problem of correct registration and identification of the project participant. Despite the possibility of changing the language of the Internet page, not all information remained understandable to a foreigner;

4) the need for clear control over the passage of blocks of the educational program, its maximum automation, openness and objectivity faced the limitations of the educational platform, the peculiarities of placing information of various types on it;

5) typing and structuring of materials of different blocks and modules, unification of the entire course;

6) the complexity of creating a well-thought-out system of independent work of students;

7) difficulties in organizing adequate and timely feedback between participants in the educational process.

Conclusion. Summing up, we can conclude that the development of distance learning in all its forms is inevitable. The events taking place before our eyes have shown that, despite all the shortcomings, it is relevant and in demand. Globalization, the penetration of information technologies into all spheres of life, rapid changes in political regimes and the economic situation contribute to the victory of distance learning over full-time education, especially at the pre-university stage. The applicant gets the opportunity to prepare for study and life in Russia, "without leaving home", saving energy, time and money.

Flexibility, complexity, varying the pace of mastering the educational material, the choice of an individual educational trajectory (everything that is especially important when working with an adult audience) makes online courses in various disciplines within the digital preparatory faculty one of the best distance learning options.

The prospects for further scientific research are the development of various distance courses, including teaching Russian as a foreign language, taking into account the contingent of students, the level of language they aspire to, etc. Teachers of preparatory faculties and departments are faced with the task of organizing as high-quality as full-time training of a foreign applicant. In addition, the issue of organizing the online adaptation of foreign students has not been resolved, so that, after enrolling in the first year of higher education and arriving in Russia, they quickly become full participants in the educational process.

References

Beloglazov, A.A., Beloglazova, L.B., Mokashov, V.V. and Kopylova, P.A. (2018), "Distance learning as one of the ways of effective training of foreign citizens", *Bulletin of the RUDN, Series: Informatization of education*, 15, 1, 38-45. (In Russian).

Vorobyeva, T.A. (2014), "On the question of the concept of distance learning", *Ideas and ideals*, 1 (19), 2, 143-152. (In Russian).

Goncharova, A.V. and Artyukhova, L.A. (2020), "Knowledge control system at the stage of pre-university training in the conditions of distance learning", *The Russian language in modern China*, 73-76. (In Russian).

Ilyina, S.A. and Ivanova, I.S. (2021), "Distance learning in the practice of teaching Russian as a foreign language: problems and prospects", *Bulletin of Pedagogical Sciences*, 7, 110-115. (In Russian).

Rudenko-Morgun, O.I. and Kurylenko V.B. (ed) (2019), *Informacionny`e texnologii v obuchenii russkomu yazyku kak inostrannomu: istoriya, sovremennoe sostoyanie, perspektivy* [Information technologies in teaching Russian as a foreign language: history, current state, prospects], Collective monograph Moscow, Russia.

Kolyshkina, I.M., Kremneva, N.P. and Rodionova, A.V. (2020), "Distance learning: historical and pragmatic aspects (from the experience of working with foreign students at the pre-university stage of training)", *Humanitarian Studies*, 4(29), 108-112. (In Russian).

Pashkovskaya, S.S. (2021), "Distance learning of Russian as a foreign language (expectation and reality)", *Bulletin of the Penza State University*, 3, 3-9. (In Russian).

Popova, E.N. and Kopylova, P.A. (2021), "Combination of interactive methods and technologies of distance learning with a communicative approach to learning Russian as a foreign language",

World of Science, culture, education, 2(87), 310-314. (In Russian).

Sadykova, R.H. (2020), "Distance learning of students: realities and experience", *Scientific and methodological electronic journal "Concept"*, 9 (September), 41-56, available at: http://e-koncept.ru/2020/201063.htm (Accessed 10 December 2021). (In Russian).

Polat, E.S., Bukharkina, M.Yu. and Moiseeva, M.V. (2004), *Teoriya i praktika distancionnogo obucheniya* [Theory and practice of distance learning]: Textbook for students. higher. ped. studies. institutions, in Polat, E.S. (ed.), Publishing Center "Academy", Moscow, Russia.

Bagramova, N.V. and Vasilyeva, A.V. (2020), "Interactive lesson as a macro-unit of teaching Russian as a foreign language in short-term courses", *Philological Class*, 25, 1 173-183. (In Russian).

Benta, D., Bologa, G. and Dzitac, I. (2014), "E-learning Platforms in Higher Education. Case study", *Procedia Computer Science*, 31, 1170-1176. (In Romanian).

Chikileva, L.S. (2019), "The role of the tutor in the choice of pedagogical management tools for autonomous work in foreign languages", *Integration of Education*, 23(3), 475-489. (In Russian).

Mayer, R.E. (2001), *Multimedia Learning*, Cambridge University Press, Cambridge, UK.

Oproiu, G.C. (2015), "Study about Using E-learning Platform (Moodle) in University Teaching Process", *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 180, 426-432. (Netherlands).

Ranieri, M. (2005), "E-learning: modelli e strategie didattiche", *I Quaderni di Formare*, 3, Trento: Erickson, Italy.

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

About the authors:
Anastasiya V. Goncharova, Candidate of Philological Sciences, Associate Professor of the Department of Russian Language and Intercultural Communication, Shukhov Belgorod State Technological University.
Elena N. Legochkina, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of the Department of Russian Language and Intercultural Communication, Shukhov Belgorod State Technological University.
Irina V. Savochkina, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of the Department of Russian Language and Intercultural Communication, Shukhov Belgorod State Technological University.
Svetlana A. Bulgakova, teacher of additional education of Gorin Belgorod State Agrarian University.

Данные авторов:
Гончарова Анастасия Владимировна, кандидат филологических наук, доцент кафедры русского языка и межкультурной коммуникации, Белгородский государственный технологический университет им. В.Г. Шухова.
Легочкина Елена Николаевна, кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры русского языка и межкультурной коммуникации, Белгородский государственный технологический университет им. В.Г. Шухова.
Савочкина Ирина Викторовна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры русского языка и межкультурной коммуникации, Белгородский государственный технологический университет им. В.Г. Шухова.
Булгакова Светлана Анатольевна, педагог дополнительного образования, Белгородский государственный аграрный университет им. В.Я. Горина.

УДК 372.881.1 **DOI: 10.18413/2313-8971-2022-8-2-0-8**

[1] **E.N. Sergeeva**
[2] **E.A. Ukhnalyova***

Features of the content and organization of extracurricular activities in universities (on the example of the Russian as a foreign language Olympiad)

[1] Ufa Law Institute of the Ministry of Internal Affairs of the Russian Federation
2 Muksinov Str., 450103, Ufa, Russia

[2] Shukhov Belgorod State Technological University,
46 Kostyukov Str., 308012, Belgorod, Russia
everveyko@bk.ru*

Received on December 28, 2021; accepted on June 10, 2022;
published on June 30, 2022

Abstract. *Introduction.* Teaching Russian as a foreign language in various universities is a modern and advanced research area. At the same time, much attention is paid not only to the classroom, but also to the independent work of students. One of the forms of extracurricular work is the preparation and conduct of Olympiads in Russian as a foreign language. *The purpose* of the article is to consider and to compare the peculiarities of organization and content of Russian as a foreign language Olympiads. We provide a description and comparative analysis of Russian as a foreign language Olympiads at the universities of different professional orientation: at the Ufa Law Institute of the Ministry of Internal Affairs of Russia and at Shukhov Belgorod State Technological University. Also, we emphasize the advantages of such events and determining the prospects for their use in modern conditions. The article raises the question of using the Olympiad assignments as one of the ways of checking the level of linguistic and professional competence, increasing the motivation of students; the role and place of subject Olympiads in education and personal development of foreigners is analyzed. The application of *methods* of theoretical analysis, synthesis and comparison, as well as statistical analysis helped to achieve the objectives. *Results.* The content of Olympiad assignments should necessarily include the analysis of professionally oriented texts, as well as tasks for controlling the skills of monological and dialogic speech. Analysis of the errors of foreigners helps the teacher to adjust the methodology of classes in Russian as a foreign language. The materials of this article can become the basis for discussions regarding the forms, methods, amounts and content of Russian as a foreign language Olympiads in various universities. In the long term, we can point out the discussion about the conduct of interuniversity Olympiads in the distance format in connection with the transition of many universities in our country to the distance and combined learning format.
Keywords: Russian as a foreign language; learning motivation; extracurricular activity; Olympiad assignments; communicative and professional competence

Information for citation: E.N. Sergeeva, E.A. Ukhnalyova (2022), “Features of the content and organization of extracurricular activities in universities (on the example of

the Russian as a foreign language Olympiad)", Research Result. Pedagogy and Psychology of Education, 8 (2), 84-93, DOI: 10.18413/2313-8971-2022-8-2-0-8.

[1] **Сергеева Е.Н.**
[2] **Ухналёва Е.А.***

Особенности содержания и организации внеаудиторной работы в вузах (на примере проведения олимпиады по русскому языку как иностранному)

[1] Уфимский юридический институт Министерства внутренних дел Российской Федерации
ул. Муксинова, д. 2, г. Уфа, 450103, Россия

[2] Белгородский государственный технологический университет имени В.Г. Шухова
ул. Костюкова, д. 56, г. Белгород, 308012, Россия
everveyko@bk.ru*

Статья поступила 28 декабря 2021; принята 10 июня 2022; опубликована 30 июня 2022

Аннотация. *Введение.* Обучение русскому языку как иностранному (РКИ) в различных вузах является актуальной и перспективной областью для исследования. При этом большое внимание уделяется не только аудиторной, но и самостоятельной работе обучающихся. Одной из форм внеаудиторной работы является подготовка и проведение олимпиад по РКИ. *Целью статьи* является рассмотрение и сравнительный анализ особенностей проведения и содержания олимпиад по русскому языку как иностранному в вузах различной профессиональной направленности: Уфимском юридическом институте МВД России (далее – УЮИ) и Белгородском государственном технологическом университете имени В.Г. Шухова (далее – БГТУ), а также выявление преимуществ подобного рода мероприятий и определение перспектив их использования в современных условиях. В статье поднимается вопрос об использовании олимпиадных заданий по РКИ как одном из способов проверки уровня сформированности языковой и профессиональной компетенции, а также повышения мотивации обучающихся; анализируется роль и место предметных олимпиад в образовании и личностном становлении инофонов. Применение *методов* теоретического анализа, синтеза и сравнения, а также статистический анализ помогли достижению поставленных задач. *Результаты.* Содержание олимпиадных заданий должно обязательно включать анализ профессионально ориентированных текстов, также задания на контроль навыков монологической и диалогической речи. Анализ ошибок инофонов помогает преподавателю корректировать методику проведения занятий по РКИ. Предполагается, что материалы данной работы могут стать основой для дискуссий относительно форм, методов, объемов и содержания олимпиад по РКИ в различных вузах. В качестве перспектив можно обозначить дискуссию относительно проведения межвузовских олимпиад по РКИ в дистанционном формате в связи с переходом многих вузов нашей страны на дистанционный и смешанный формат обучения.

Ключевые слова: русский язык как иностранный; мотивация обучения; внеаудиторная работа; олимпиадные задания; коммуникативная и профессиональная компетенции

Информация для цитирования: Сергеева Е.Н., Ухналёва Е.А. Особенности содержания и организации внеаудиторной работы в вузах (на примере проведения олимпиады по русскому языку как иностранному) // Научный результат. Педагогика и психология образования. 2022. Т.8. №2. С. 84-93. DOI: 10.18413/2313-8971-2022-8-2-0-8.

Introduction. One of the most effective forms of extracurricular work closely related to the educational process is the Olympiad. It is a special type of work that is included in the process of the Russian as a foreign language subject oriented instruction, supplements it and can serve as a method of teaching of professional communication in Russian, as a method of consolidation of the new material and as a way of control the professional knowledge acquisition.

Conducting of Olympiads allows to diversify the educational process, make it more intense, it stimulates active involvement of foreigners in educational process, helps to establish a connection between the studying of the Russian language and special disciplines (Yukhimenko, 2019: 214, Rakhimova, 2016: 145). Moreover, the competitive component increases the quality of education, which means “a social category that determines the state and effectiveness of the educational process in society, its compliance with the needs and expectations of various social groups and of individual professional competencies formation” (Vakhitova, 2013: 37). The effectiveness of such work depends largely on the degree of involvement of the listener in the process of solving the assigned tasks.

Preparation for Olympiads requires colossal efforts not only on the part of students and teachers, but also on the part of the department and the university as a whole. We can say that holding Olympiads at the international and Russian national level promotes competitiveness of the university, emphasizing its status (Anipkina, 2018: 366).

Major universities of the country hold Olympiads in Russian as a foreign language annually, any student can join them. Traditionally they are held at the Pushkin State Russian Language Institute, National Research University – Higher School of Economics, Ural State Pedagogical University (together with the Teachers' House of the Ural Federal District and the Institute of Philology, Cultural Studies and Intercultural Communication, Yekaterinburg), The Southwest State University (under the auspices of the Association of Foreign Students of Russia), Northern Arctic Federal University. The international online Olympiad in Russian as a foreign language, regularly held by St. Petersburg State University, is recognized as one of the largest. The Olympiad for foreign students of preparatory faculties is held by Kazan Federal University. Interuniversity student Olympiads are held within the walls of Tyumen State University (together with the Tyumen regional public organization “Center for the Development of Leadership and Project Competencies”), at Lobachevsky State University of Nizhny Novgorod. And the list goes on.

One of the major international online Olympiad of Russian as a foreign language is regularly held by St. Petersburg State University. The Olympiad for foreign students of preparatory faculties is held by Kazan Federal University. Interuniversity student Olympiads are held at Tyumen State University (together with the Tyumen regional public organization “Center for the Development of Leadership and Project Competencies”), at Lobachevsky State University of Nizhny Novgorod.

It should be mentioned that a foreign citizen who has just arrived in the Russian Federation, experiences a cultural and linguistic shock: he/she is not only unable to look for *distance* Olympiad platforms, but also he/she does not always have an opportunity to do it. In this regard,

holding intra-university Olympiads in Russian as a foreign language helps, on the one hand, to interest foreign students, to increase their interpersonal interaction, and on the other hand, to understand how effectively the teaching process is built. Such language competitions can become a form of alternative evaluation of students' knowledge (Bolshakova, 2019).

Methodology and methods. Description and comparative analysis of Russian as a foreign language Olympiads among foreign students, which were held in 2020 at the Ufa Law Institute of the Ministry of Internal Affairs of Russia and at Shukhov Belgorod State Technological University. There were employed the methods of statistical analysis of empirical material, the synthesis of methodological literature and regulatory documents, abstraction, modeling and forecasting, as well as pedagogical observation, testing and analysis.

Research Results and Discussion. Let us first *consider* the experience of holding annual interuniversity Olympiads in Russian as a foreign language at the Ufa Law Institute of the Ministry of Internal Affairs of the Russian Federation and Shukhov Belgorod State Technological University. The purpose of these Olympiads (except for the general didactic ones mentioned above) is to check the level of language and professional competence of future specialists.

Organizing the Olympiad includes several stages:

1) Preparatory stage (drawing up the Regulation on the Olympiad, the Order for holding an Olympiad, preparing the assignments, discussing and approving the evaluating criteria, preparing assignment and answer forms).

2) The main stage (one or several rounds).

3) Final stage (grading of works, summing up, awarding the winners).

The Olympiad at the Ufa Law Institute of the Ministry of Internal Affairs of the Russian Federation is held by the Department of Foreign and Russian Languages at the end of the first semester, when the students have time to revise lexical and grammar material (before enrolling the 1st year, foreign students have two years of language courses according to an additional general educational program for preparing foreign specialists to master humanitarian professional programs in the Russian language).

As a rule, full-time students from 1 to 4 year take part in the Olympiad at will, however, the experience proves that the participants, are the strongest, most motivated and interested in educational process among other students.

Our experience showed that every year the quantity of participants increases at about 10% (the quantity of participants at the 2020 – 84 %, 2019 – 71 %, 2018 – 66%). We interviewed the participants and found that the preparation for the Olympiad is an additional motivation for learning a foreign language.

Besides, every student wanted to get the diploma of the participant of the Olympiad and an award from the head of the institute during the official ceremony. From our point of view such type of motivation interests only certified listeners.

Students prepare for the Olympiad themselves, but teachers also revise grammar material during the lessons and give some texts to read at home.

Materials prepared by the department teachers include various assignments: those requiring observation and generalization of facts, ingenuity, the ability to think logically; based on knowledge of Russian grammar and professional vocabulary; involving linguistic and cultural analysis of the text, as well as assignments of a creative nature.

The Olympiad was held in the traditional format: the students were in the classroom, the rules of the conduction of the Olympiad and the requirements were explained to them, the assignments were briefly commented on. Then several observers distribute assignment sheets and answer sheets. Those students who took part in the Olympiad for the first time experienced certain difficulties with filling in the forms. In this regard, teachers began to use forms of this kind at the lessons during reading and analyzing various texts.

The Olympiad lasts 90 minutes. Answers are marked on special control sheets (forms). As a rule, the Olympiad consists of three parts.

The first part is an analysis of a professionally oriented text containing special vocabulary: reading, true or false statements, comprehension of the text and professional words and phraseological (stable) phrases, a kind of "semantic guessing", choosing synonyms for the highlighted words in the text.

The second part is focused on knowledge of the lexical and grammatical norms of the modern Russian language. The listeners should pass a test in which they need to choose the correct answer from several proposed variants.

The third part of the Olympiad assignments allows to determine the professional communication skills of students, knowledge of the culture and traditions of the target-language country (norms of speech etiquette), as well as the ability to compose a written text. The activities of lawyers are connected with the preparation of a large number of business papers, we propose, for example, to write an application for employment that observes all requirements of *official style* of documents.

Based on the results of the Olympiad, only 3 winners with the highest number of points are elected. We believe that all participants should receive diplomas, as it is in other universities.

As an example, the text (shortened) of the Olympiad assignment of the VI intra-university Olympiad of Russian as a foreign language (No-vember 2020) is presented in Appendix 1.

A feature of the content of the assignments at the Ufa Law Institute of the Ministry of Internal Affairs of Russia is that all assignments have a professional focus: they contain professional terminological (legal) and phraseological units and are focused on the analysis of specific professional assignments.

The results of the Olympiad show that all the participants accomplished the assignments. The 3rd assignment caused some difficulties: not all participants understood it and wrote the required quantity of words and phrases. Only 10% of the respondents wrote an application in accordance with the necessary details and registration rules, despite the fact that these features are studied by foreign citizens in the course named "The Russian language in business documentation" (there is a confusion of the concepts of "speech etiquette" and "business etiquette": practically in every application were used the etiquette formulas: thanks, thank you, please). The assignment on comprehension the professionally oriented text also caused some difficulty: only one student got more than 50% of correct answers. The grammar test did not cause any particular difficulties (80% of the students succeeded).

This allowed teachers of Russian as a foreign language to conclude that the professional communicative competence of the students is formed at an insufficient level and more time should be devoted to commented reading, retelling and writing of professional texts of various styles, a necessity of increasing the amount of written creative works among foreign students. The study of professional language materials establishes a two-way relationship between the desire to acquire specialized knowledge and success in mastering the language (Maksimova, 2020: 795). In addition, the analysis of the results of the Olympiad assignments, in our opinion, can become a separate type of classroom and extracurricular work which helps to improve the professional communicative competence of foreign students (for more details: Nikitina, 2018).

It should be mentioned that the Olympiad at the Ufa Law Institute did not check the level of speech skills and abilities. It is explained by the duration of the Olympiad – 90 minutes. But it can be realized if the Olympiad is held in two stages using remote technologies and technical devices.

In the second round, 10 best students can be offered oral speech assignments: compose a monologue on a definite topic, answer questions, ask each other questions, compose a dialogue or a polylogue. Topics of oral speech assignments can be designated (for example: Tell me about .../how do you think, is it important .../How do you feel about ...), or they can be formulated in the form of a specific communicative assignment.

For example, your laptop is missing from your dorm room. Ask questions to your room/floor neighbors; call the police; inform the dormitory commandant/head of the course, etc.

These assignments should also have a certain professional orientation.

The Olympiad of Russian as a foreign language, which is held at Shukhov Belgorod State Technological University, by the Department of the Russian Language and Intercultural Communication, is an interuniversity Olympiad among students of preparatory faculties. It is focused on raising the interest of foreign citizens in Russia, its language and culture, strengthening the status of the Russian language as a language of international communication, creation of strong stable *motivation* of foreign citizens towards the development of cognitive activities, popularizing the Russian language, Russian literature and culture as a means of strengthening international humanitarian contacts. Testing professional competence is not the main goal here, students of different specialties take part in the Olympiad. Each faculty has got a separate curriculum but no data was found of a generalized one which has to be followed, this way each language professor decides what is best for the classroom without having a state template to follow (Fisnike Pllana, 2021: 86). The rules and procedure also differ from the Olympiad at the Ufa Law Institute of the Ministry of Internal Affairs of the Russian Federation.

The Olympiad is held in the second semester (April-May) in the traditional international festival "Our Home is Planet Earth", it has 2 stages: distant and *face-to-face* tours. During the elimination round foreign students who have an insufficient level of knowledge of the Russian language are "are *dropping out"*. This stage of the Olympiad includes passing of an online test on vocabulary, phraseology and grammar of the Russian language, as well as assignments of a creative plan, which evaluate the participant's ability to understand the assignment and compose a coherent text on a specific topic.

Examples of assignments of the elimination round are presented in Appendix 2.

Writing an essay is not only a good way to evaluate the level of language proficiency, but also to rate the creativity of a foreign student. As material for the video, on the basis of which the essay should be written, most often a social video on a relevant topic is used (the threat of terrorism, environmental problems of our time, love, friendship, the problem of "fathers and children", the Internet and its role in the life of a modern person and etc.). This creative assign-ment is evaluated according to the criteria given in Table.

Table

Essay evaluation criteria

	Criteria	Note	Points
Content	The words limit should not be less than 100 words and should not exceed 200 words	– points are deducted	- 5
	Relevance of the topic	– in case of inconsistency with the topic of the essay points are deducted	0 – 40
	Originality of the idea		0 – 20
	Consistency of the essay		0 – 20
Language	Variety of used language means	– using of phraseological units, complex and complicated sentences, the richness of the vocabulary, etc.	0 – 20
	Total points		**0 – 100**
	Deducted points		

	Criteria	Note	Points
	Communicatively significant errors	– mistakes preventing understanding of the text	-1 for each
	Communicatively insignificant errors	– mistakes that do not prevent understanding of the text	-0,5 for each
	Communicatively insignificant phonetic errors	– should be underlined in the text, but not marked in the margin	

The checking of students' works showed that the first point of the criteria is the main one: 100 points are given for the compliance of the essay with the video plot, 0 points for non-compliance. If the work corresponds to the video, then a certain number of points (corresponding to this criterion) is deducted from the starting 100 points for violation of the following points of the criteria. If the work does not match the video and scores 0 points, then it is not checked further.

The winners of this Olympiad are the students who got the highest points in each of the stages. Moreover, in stage it is supposed to award nominations. Based on the results of the competition "Essays on a Video Plot", it is possible to assign the following nominations:

1) "For deep coverage of the topic" (a detailed retelling of what he saw using a variety of vocabulary and a variety of syntactic constructions);
2) "Originality of presentation";
3) "For possession of competent written speech" (writing without mistakes or a minimum number of mistakes).

Among the nominations of the competition "Test in Linguistic and Cultural Studies" there are the following:

1) For knowledge of Russian culture;
2) For knowledge of Russian history;
3) For knowledge of Russian heraldry.

The results of this Olympiad in different years show that the percentage of elimination at the 1st stage of the Olympiad is about 35-40%, which is explained by a rather high degree of complexity of assignments, their orientation on deep knowledge of the culture of Russia and its achievements.

As for the main stage, the analysis of the results shows that about 60% of the participants cope with the assignments in linguistic and cultural studies. This is due to the fact that experienced teachers preparing their students for the Olympiad devote a lot of time in the classroom and during extracurricular time to the formation of the linguocultural competence of students. Teachers have to be professionally trained and higher institutions should compile more culture-based curricula (Fisnike Pllana, 2021: 74).

Especially difficult is to write and then to check the essay. This stage of the Olympiad shows the level of the students' language competence: only 10-15% of the works of foreign students are considered as applicants for a place or nomination. Works containing a large number of communicatively significant and communicatively insignificant mistakes, composed illogically, characterized by poor vocabulary and repetitive grammatical constructions are eliminated.

Based on many years of experience in holding such events, we can say that students of preparatory faculties have great difficulties in mastering the grammatical norms of the Russian language. Moreover, students of humanitarian and economic profiles have better results than students of technical and medical profiles. This can be explained by the fact that students of humanitarian and economic profiles have more class-room academic hours in the Russian language, different degrees of student motivation. Such results stimulate leading teachers to revise the educational program, priorities should be set correctly, balance educational and extracurricular work with foreign students.

Thus, the Olympiad at Shukhov Belgorod State Technological University, in contrast to the Ufa Law Institute of the Ministry of Internal Affairs of Russia has different participants: these are students of different directions and

specialties. in this regard, we offer general communicative assignments without focusing on the future profession. As part of the pre-university education, the Olympiad at Shukhov Belgorod State Technological University serves as a mean of drawing attention to the Russian language and culture, acts as a tool for intercultural communication, supports the international status of the Russian language, strengthens linguistic and cultural contacts between people of different cultures, and forms the motivation to study the Russian language.

The professional interests of the participants of the Olympiad are not of decisive importance. For the jury, it is important to check the level of formation of linguistic and cultural competencies, to assess the creativity of students. The content of the Olympiad is focused on the country-specific component of the discipline "Russian as a foreign language".

Olympiads held among first and second-year students at the Ufa Law Institute acquire a professional focus, the focus is shifting to testing the formation of the language and professional competence of future specialists. It determines the professional orientation of assignments.

The Olympiads described above have different goals and objectives and they are targeted at different audiences. In this regard, they have different regulations and content. But each of them helps to interact between the teacher and the foreign student beyond the educational process, which makes this interaction more comfortable and interesting.

Conclusion. In general, it can be argued that the Olympiad is a right direction in teaching the Russian language and in adapting to a new environment. It makes the educational process more diverse and interesting, helps to activate the creative abilities of foreign citizens, develops independence and promotes a conscious attitude to the educational process, increases their motivation. The Olympiad assignments of a communicative orientation give an opportunity not to be limited by the test assignments, but to reveal the creative and professional potential of students maximally, use innovative (including distance) technologies, use cultural and linguocultural knowledge necessary in professional activities, as for the students, they realize and evaluate the acquired professional knowledge, abilities and skills. The Olympiad is an important factor in the formation of the basic qualities of a competitive specialist, his communicative culture, and it also helps to introduce foreigners to the educational process and foreign language cultural environment.

Thus, the jury of the Olympiad evaluates the development of the communicative competence of students.

The authors came to the conclusion that the Olympiads are an excellent form of extracurricular work with foreign students, which allows not only to test the creativity of students, the level of formation of their language and professional competence, but also to increase significantly the motivation to study Russian.

Analysis of the results of the Olympiads made it possible to evaluate the adequacy of the proposed assignments and the feasibility of including them in the content of the Olympiad assignments: at the pre-university stage, it is advisable to include assignments on knowledge of vocabulary, language grammar and general communication skills. When conducting Olympiads among 1st-2nd-year students, it is necessary to focus on professional communication assignments.

A comparative analysis of the two Olympiads led to the conclusion that it is convenient to conduct Olympiads in Russian as a foreign language in a mixed format: the use of technical means greatly simplifies the conduction of Olympiads and checking of the materials.

Moreover, modern conditions dictate the use of distance learning technologies, which freely involve third-party audio, video and visual content. When working online with the help of widely distributed, freely available programs such as TestPad online and the like, the verification of test plan assignments is fully automated, the subjectivity of the assessment and the so-called "human factor" are eliminated as much as possible.

The distance format of the Olympiads allows to optimize the organizational preparation for them, saves time and material resources.

The distance format allows to expand the geography of participants, raises the status of the event to the international level, and helps to establish and strengthen contacts between participating universities. In addition, we believe that it is advisable to hold interuniversity Olympiads in Russian as a foreign language among students of the same specialty which will make possible to monitor the level of their professional speech skills.

It gives a possibility to adjust the activities of the teacher, to balance educational and extracurricular work. The popularization of the distance format for holding many events, including Olympiads, expands the contingent of participants, allows to diversify assignments, optimize the work of the jury, etc. Modern information technologies contribute to a comprehensive and adequate verification of almost all types of speech activity, which makes the assessment complex and increases its objectivity.

It is assumed that the materials of this work can become the basis for discussions regarding the forms, methods and content of interuniversity (and international) Russian as a foreign language Olympiads in distance and mixed format.

References

Aleksandrova, E.N. and Battalova, A.R. (2021), "Experience in compiling Olympiad assignments in Russian as a foreign language (phonetic and phonological aspects), pre-university stage of education in Russia and in the world: language, adaptation, society, specialty", *Dovuzovskij jetap obuchenija v Rossii i mire: jazyk, adaptacija, socium, special'nost'. Aktual'nye voprosy realizacii obrazovatel'nyh programm na podgotovitel'nyh fakul'tetah dlja inostrannyh grazhdan* [Pre-university stage of education in Russia and the world: language, adaptation, society, specialty. Topical issues of the implementation of educational programs at preparatory faculties for foreign citizens], Moscow, Russia, 59-63.

Anipkina, L.N., (2015), "On education" in a higher school", *Polylinguality and Transcultural Practices*, 15 (3), 354-371. (In Russian).

Bolshakova, E. (2015), "Olympiad in the English Language as a Form of Alternative Language Assessment", *Journal of Language and Education*, 1 (2), 6-12. (In Russian).

Vakhitova, G.Kh. (2013), "Subject Olympiads as a way to improve the quality of education of students of pedagogical universities", *Nauchno-pedagogicheskoe obozrenie*, 1 (1), 36-39. (In Russian).

Karabutova, E.A. (2020), "Forming and developing students' communicative competence: from reading to speaking", *Research Result. Pedagogy and Psychology of Education*, 2 (6), 42-50. (In Russian).

Nikitina, T.V. (2016), "Evaluation of the effectiveness of the implementation of a methodological system for the formation of professional communicative competence of cadets of higher educational institutions of the Federal Penitentiary Service of Russia", *Research result. Pedagogy and Psychology of Education*, 4 (4), 3-19. (In Russian).

Rakhimova, D.I. (2016), "Olympiad in the Russian language as a form of bilingual student linguistic development", *Journal of Language and Literature*, 3 (7), 145-148. (In Russian).

Tatarova, R.Kh., Abazova, L.M. and Gutaeva, Zh. Zh. (2018), "The role and significance of the Olympiad in Russian as a foreign language in the methodology of teaching Russian as a foreign language", *Global Science Capacity*, 1 (82), 33-38. (In Russian).

Yukhimenko, N.V. and Leshutina, I.A. (2019), "Olympiads in Vocational Education: Competitive Content for a Tourism Profile", *Methods of Teaching Foreign Languages and RFL: Traditions and Innovations*, Collection of materials of the IV International Scientific and Methodological Online Conference, 208-216. (In Russian).

Sergeeva, E.N. and Bajburina, R.Z. (2020), "About the competence approach in the process of teaching foreign languages", *Russian linguistic Bulletin*, 1(21), 30-33. (In Russian).

Fisnike, P. (2021), "The importance of teaching intercultural competencies in an EFL classroom: a case study conducted at the Faculty of Law of a certain University", *Research Result. Pedagogy and Psychology of Education*, 2 (7), 74-88. (In Russian).

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

Данные авторов:
Сергеева Елена Николаевна, кандидат филологических наук, доцент кафедры иностранных и русского языков, Уфимский юридический институт Министерства внутренних дел Российской Федерации.

Ухналёва Екатерина Александровна, кандидат филологических наук, доцент кафедры русского языка и межкультурной коммуникации, Белгородский государственный технологический университет имени В.Г. Шухова.

About the authors:
Sergeeva Elena Nikolaevna, Candidate of Philological Sciences, Associate Professor, Department of Foreign and Russian Languages, Ufa Law Institute of the Ministry of Internal Affairs of the Russian Federation.
Ukhnalyova Ekaterina Aleksandrovna, Candidate of Philological Sciences, Associate Professor of the Department of Russian Language and Intercultural Communication, Shukhov Belgorod State Technological University.

УДК 378.6 **DOI: 10.18413/2313-8971-2022-8-2-0-9**

[1] **Петрова Л.Г.***
[2] **Сун Ч.**

Обучение китайских студентов-русистов навыкам перевода: учёт принципов теории экотранслятологии (на примере рассказа А.П. Чехова «Зиночка»)

[1] Белгородский государственный национальный
исследовательский университет
ул. Победы, 85, г. Белгород, 308015, Россия
petrova_l@bsu.edu.ru*

[2] Институт Китая и современной Азии Российской академии наук
Нахимовский проспект, 32, г. Москва, 117997, Россия

*Статья поступила 27 декабря 2021; принята 10 июня 2022;
опубликована 30 июня 2022*

Аннотация. *Введение.* Важнейшей сферой исследований методики преподавания русского языка как иностранного является обучение переводу иностранных студентов. Качественный перевод зависит не только от степени владения русским языком, но и от того, насколько хорошо студенты могут использовать свой родной язык. Это наблюдается и у китайских студентов, которые испытывают сложности при переводе русскоязычных текстов на китайский язык. *Гипотеза:* актуальным является способ обучения переводу с помощью теории «экотранслятологии», разработанной профессором Университета Цинхуа (Китай) Ху Гэншэнем. *Цель исследования* – доказать эффективность применения теории Ху Гэншэня в формировании и развитии у китайских обучающихся навыков литературного перевода. *Материалы и методы:* теоретический анализ научно-методической литературы, контент-анализ, сравнительный анализ, описание и анализ результатов исследования. В эксперименте принимала участие группа китайских студентов третьего курса направления подготовки «Филология» в количестве 20 человек. Они выполняли задания по письменному переводу рассказа А.П. Чехова «Зиночка». *Результаты:* рассмотрены варианты переводов нескольких фрагментов указанного произведения. Отмечаются достоинства и недостатки переводов студентов; оценивается значимость главного подхода теории экотранслятологии – «адаптации и отбора» – для обучения переводу. *Выводы*. Для получения адекватного перевода необходимо усилить работу над текстом оригинала и теорией перевода. Преподавателю необходимо развивать у студентов способность ощущать эмоциональное настроение персонажей посредством специально организованной работы над этим аспектом. Студентам важно приобрести навыки учёта контекста, ситуативно-стилевых особенностей, усвоить структурные различия языков и стремиться довести свои знания китайского языка до более высокого уровня, развивать словарный запас как обязательное условие качественного перевода текстов разных стилей речи.

Ключевые слова: теория экотранслятологии; обучение переводу; русский язык как иностранный; А.П. Чехов; «Зиночка»; китайские студенты

Информация для цитирования: Петрова Л.Г., Сун Ч. Обучение китайских студентов-русистов навыкам перевода: учёт принципов теории экотранслятологии (на примере рассказа А.П. Чехова «Зиночка») // Научный результат. Педагогика и психология образования. 2022. Т.8. №2. С. 94-105. DOI: 10.18413/2313-8971-2022-8-2-0-9.

[1] L.G. Petrova
[2] Zh. Song

Teaching translation skills to Chinese students, majoring in the Russian language: considering the principles of the theory of eco-translatology (on the example of A.P. Chekhov's story “Zinochka”)

[1] Belgorod State National Research University
85 Pobedy Str., 308015, Belgorod, Russia

[2] Institute of Far Eastern Studies of the Russian Academy of Sciences
32 Nakhimovskiy Ave., 117997, Moscow, Russia

Received on December 27, 2021; accepted on June 10, 2022;
published on June 30, 2022

Abstract. *Introduction.* The most important area of research in the methodology of teaching Russian as a foreign language is teaching translation to foreign students. The quality of translation depends not only on the degree of proficiency in Russian, but also on how well students can use their native language. This is also observed among Chinese students who have difficulty translating Russian-language texts into Chinese. *Hypothesis:* the method of teaching translation using the theory of “eco-translatology” developed by Professor Hu Genshen of Tsinghua University (China) is relevant. *The purpose of the study* is to prove the effectiveness of the application of the Hu Genshen's theory in the formation and development of literary translation skills in Chinese students. *Materials and methods:* the theoretical analysis of scientific and methodological literature, content analysis, comparative analysis, description and analysis of research results. A group of 20 Chinese third-year students of the "Philology" training course took part in the experiment. They performed tasks on the written translation of A.P. Chekhov's story “Zinochka”. *Results:* variants of translations of several fragments of this work are considered. The advantages and disadvantages of students' translations are noted; the significance of the main approach of the theory of eco-translatology – “adaptation and selection” – for teaching translation is evaluated. *Conclusions.* To obtain an adequate translation, it is necessary to deepen the work on the original text and the theory of translation. The teacher needs to develop students' ability to sense the emotional mood of the characters through specially organized work on this aspect. It is important for students to acquire the skills of taking into account the context, situational and stylistic features, to learn the structural differences of languages and strive to bring their knowledge of Chinese to a higher level, to develop vocabulary as a prerequisite for high-quality translation of texts of different speech styles.
Keywords: the theory of eco-translatology; teaching translation; Russian language as foreign; A.P. Chekhov; “Zinochka”; Chinese students

Information for citation: L.G. Petrova, Zh. Song (2022), “Teaching translation skills to Chinese students, majoring in the Russian language: considering the principles of

the theory of eco-translatology (on the example of A.P. Chekhov's story “Zinochka”), Research Result. Pedagogy and Psychology of Education, 8 (2), 94-105, DOI: 10.18413/2313-8971-2022-8-2-0-9.

Введение (Introduction). Одной из важнейших сфер исследований методики преподавания русского языка как иностранного является обучение переводу иностранных студентов. Осуществление качественного перевода зависит не только от степени владения русским языком, но и от того, насколько хорошо студенты могут использовать свой родной язык. На практическом уровне мы можем наблюдать сложности, которые встречаются у китайских студентов при переводе русскоязычных текстов на китайский язык. В связи с этим, поиск способов решения вопроса обучения их переводу с помощью теории «экотранслятологии», разработанной профессором Университета Цинхуа Ху Гэншэнем (Китай), считаем актуальным.

На сегодняшний день имеются работы, посвящённые проблематике обучения переводу не только китайских студентов, но и иностранных обучающихся вообще. Целесообразно выделить некоторые труды, которые, с нашей точки зрения, являются наиболее близкими по теме исследования и вдохновляющими для нашей работы. А.Е. Маланханова в своей статье справедливо замечает факт отсутствия универсальной методики преподавания перевода, в частности, экономического дискурса с китайского на русский. Разработка методической системы в её работе осуществляется системным, компетентностным, личностно-деятельностным и коммуникативно-когнитивным подходами, совокупность которых обусловливают принципы сознательности, наглядности, доступности, новизны, информатизации, проблемности, научности, функциональности и принцип учёта родного языка. Применяя комплекс коммуникативного, проблемного и интерактивного методов, автор выражает уверенность в надёжности данной системы и призывает постоянно её развивать с учётом всех изменений, которые возникают в преподавательской деятельности (Маланханова, 2016). В статье Л.Ш. Рахимбековой и Ло Мэн подчёркивается необходимость безупречного владения родным языком для успешного осуществления профессионального перевода. Отмечается главная проблема студентов, которая непосредственно приводит к переводу низкого качества, а именно недостаточная степень владения арсеналом лексических, фразеологических, стилистических и других средств родного языка. Всё это чревато непрофессионализмом (Рахимбекова, Ло Мэн, 2016). Ян Фан обсуждается возможность использовать культурный компонент в содержании преподавания, под которым понимается совокупность этики, философии, ценностей, архитектурной культуры, обычаев и норм поведения людей, то есть символ наименьшей единицы измерения, характеризующие разные этнические культуры. Включение культурных компонентов, по мнению автора, обеспечивает гармоничное сочетание языковых навыков с культурой, что в значительной степени способствует формированию у китайских студентов-русистов языкового сознания и повышению точности речи (Ян Фан, 2021).

Наш опыт показывает, что для китайских студентов, изучающих русский язык, представляется сложным не только сам русский язык как таковой, что связано с его особенностями, которые не присущи китайскому языку (род, падеж, приставки, суффиксы и т.д.), но и перевод русскоязычных текстов на китайский. С нашей точки зрения, сложность перевода, в основном, обусловлена неспособностью китайских студентов адаптировать свой перевод к контексту оригинальных текстов невзирая на то, что им обычно нетрудно находить смысловую связь слов русского и китайского языков и на этой основе осуществлять дословный перевод. Стоит также отметить, что китайские студенты при переводе текстов разных жанров, будь то литературные произведения, научные статьи или выступления экспертов на

конференциях, предпочитают использовать одну и ту же лексику, переоценивая универсальность этих слов. Это можно объяснить тем, что они не обладают достаточным словарным запасом и не чувствуют стилевых различий русского языка (Петрова, Сун, 2021). Следовательно, несмотря на свою формальную целостность, их перевод часто является не вполне корректным.

В представленной статье мы рассмотрим вопрос обучения китайских студентов навыкам перевода на примере анализа перевода рассказа А.П. Чехова «Зиночка» на китайский язык. Попытаемся ответить на два вопроса: как обучать китайских студентов переводу литературного произведения, в котором присутствует разговорный стиль, и как формировать и развивать у них навыки адекватного перевода. В качестве гипотезы выдвигаем предположение о том, что применение теории экотраслятологии в обучении китайских студентов навыкам перевода литературных произведений эффективно и способствует формированию и развитию у обучающихся навыков литературного перевода.

Цель исследования – доказать эффективность применения теории Ху Гэншэня в формировании и развитии у китайских обучающихся навыков литературного перевода.

Теоретическая основа (The theoretical basis). Как было сказано выше, теоретической базой исследования служит теория экотранслятологии (eco-translatology), разработанная в 2001 г. китайским теоретиком-переводоведом профессором Университета Цинхуа Ху Гэншэнем. Исследований по самой теории, осуществлённых учёными разных стран мира, в последние годы появилось достаточно много, несмотря на её молодость. Сам Ху Гэншэнь не прекращает совершенствования своей теории и постоянно размышляет, обменивается мнениями с экспертами, регулярно публикует научные статьи, вызывающие резонанс на международном уровне (2004, 2006, 2008, 2009, 2010, 2014, 2017). Стоит отдельно отметить, что кроме теоретических вопросов, профессор Ху в своих работах также уделяет колоссальное внимание возможностям применения этой теории на практическом уровне. Ряд других исследователей, использующих эту теорию в качестве теоретической основы, рассматривают весьма широкий круг вопросов, включая, к примеру, перевод фрагментов американских фильмов с китайской культурной спецификой (Tian&Lu, 2018), перевод интернет-сленгизмов в китайских соцсетях на английский язык (Wang, 2014), обучение переводу китайских студентов, изучающих английский язык (Guan, 2014) и т.д. Но российскими исследователями, которые занимаются теорией перевода, методикой обучения переводу и другими смежными проблемами, пока, к сожалению, уделяется недостаточно внимания изучению и использованию на практике этой теории. Мы, в свою очередь, предпримем попытку использовать данную теорию в преподавании русского языка как иностранного и постараемся проверить её эффективность на практике.

Эта теория базируется на подходе к переводу с позицией *адаптации и отбора* (the approach to translation as adaptation and selection). Следовательно, с точки зрения теории экотранслятологии, любая переводческая деятельность должна осуществляться с учётом принципа *многоплановой адаптации и отбора* (the principle of multidimensional adaptations and adaptive selections). Отсюда вытекает главный постулат теории об ответственности переводчика: прежде чем принимать решение о выборе подходящего стиля перевода в целом и конкретных слов, словосочетаний, крылатых выражений в отдельности, необходимо разноплановo и многоэтапно адаптироваться к экосистеме осуществляемого перевода (Ху, 2003). Как мы уже отмечали в нашем предыдущем исследовании (Петрова, Сун, 2021), под термином «экосистема перевода» следует понимать «совокупность, представленную оригинальным текстом, исходным языком и языком перевода, то есть мир, где переплетаются и взаимодействуют, с одной стороны, язык, коммуникация, культура и общество, а с другой – писатель, читатель, посредник и другие лица» (Ху, 2008). По своей сущности, эта экоси-

стема представляет собой комплекс ограничений и требований, оказывающих непосредственное воздействие на процессы адаптации и повышение качества перевода, поэтому в целях преодоления возникших трудностей переводчикам необходимо учитывать все условия и тонкости перевода (Gutknecht, Rolle, 1996).

Прежде чем приступить к практической части нашего исследования, считаем целесообразным рассмотреть значения понятий «адаптация» и «отбор», принятых в теории экотранслятологии. Ху Гэншэнь полагает, что в переводческой деятельности определяется такая последовательность действий: сначала проводится «адаптация», а затем – «отбор».

Что же понимается под «адаптацией»? Термин «адаптация» применим только по отношению к переводчикам. Иными словами, необходимо выбрать самых «адаптированных», т.е. умелых переводчиков, которые способны справляться с определёнными особенностями оригинального текста. В этом плане срабатывает закон Дарвина о «выживании наиболее приспособленных». То есть, когда оригинальный текст взят из правовых актов, то для получения перевода наилучшего качества следует выбирать переводчика-юриста или того, кто имеет юридическое образование. По крайней мере, опытный переводчик, который часто занимается переводом текстов этого жанра, способен гарантировать качество. Наоборот, например, при переводе стихотворений Уильяма Шекспира, если переводчику не понятны и не знакомы особенности и тонкости литературной работы, вполне вероятно, что его перевод не одобрит ни редактор, ни рецензент, ни читатель.

Что касается «отбора», который по сути дела является второй стадией переводческой деятельности, то здесь от переводчика требуется способность осуществлять логическое сравнение разных вариантов перевода в зависимости от «экосистемы», выраженной в оригинальном тексте, по таким параметрам, как целевая аудитория, социокультурные особенности страны оригинального текста, языковые особенности оригинала, привычки и предпочтения целевой аудитории читателей и пр. (Ху, 2008). Следует отметить, что именно на плечах переводчика лежит ответственность за тот или иной выбор.

Кроме вклада в развитие теории перевода как отдельного поля исследований филологических наук, и сам Ху Гэншэнь в своей работе, и другие исследователи этой теории также рассматривают вопрос по применению самой теории в качестве методического ориентира в обучении переводу. Например, заместитель декана факультета перевода Фуданьского университета (Китай), доцент Тао Юйлань считает, что для того, чтобы обеспечить теоретические знания и практические умения студентов по переводоведению, а также усилить межпредметные связи с другими смежными дисциплинами, такими как лингвистика, филология, культурология и философия, в учебных пособиях должен присутствовать *гармоничный баланс знаний* (Тао, 2012). Это значит, что:

– во-первых, в учебниках необходимо уточнить и обновить терминологию перевода. Под переводом следует понимать деятельность переводчика, опирающуюся на переводимый текст, которая управляется самим переводчиком. Эта деятельность должна регулироваться концептом осуществления межкультурной передачи информации. Переводчику же при переводе надо адаптироваться к экосистеме перевода и корректно осуществлять отбор. Перевод – это своего рода образ жизни;

– во-вторых, материалы обучения должны исходить из самой жизни, быть достоверными, давать возможность для переработки информации;

– в-третьих, в учебниках должно уделяться особое внимание позиции переводчика и формированию его гармоничного существования в экосистеме перевода;

– в-четвертых, к переводческой деятельности необходимо применять закон выживания сильнейших. А критериями оценки

качества перевода должны выступать степень осуществления многоплановой трансформации, способности переводчика и оценка результатов работы читателями (Тао, 2012).

Комментируя этот вопрос, сам Ху Гэншэнь отмечает, что при выборе материалов для обучения переводу следует руководствоваться тремя принципами (Ху, 2017):

1) принцип «ключевой цепочки знаний». Это значит, что в материалах, в том числе в учебниках, должны содержаться знания о природе перевода, теоретические знания, информация по обзору имевшихся переводческих исследований, а также знания об экологических отношениях, включая сферы переводоведения, лингвистики, филологии, культурологии, социологии и т.д.;

2) принцип «экологической рациональности». Следовательно, необходимо уделить внимание соотношениям целого и отдельного, статики и динамики, отражению экологической эстетики, созданию экологического сообщества, демонстрации переводческой этики и декларации многообразия и единства;

3) принцип «экологических отношений». В материалах отражается экосистема. Кроме этого, должно предусматриваться её взаимодействие с текстом перевода и переводчиком.

Материалы и методы исследования (Methodology and methods) можно разделить на две группы. К первой группе следует отнести оригинальный текст литературного произведения, а именно, сам рассказ А.П. Чехова «Зиночка». Во вторую группу включены эмпирические материалы. Так как в данной работе изучается проблема, связанная с педагогикой, то мы сочли целесообразным привлечь к нашему исследованию в качестве участников эксперимента студентов, о чем пойдёт речь позже.

Для организации учебной деятельности на занятиях с китайскими студентами-русистами мы выбрали рассказ А.П. Чехова «Зиночка». Главная причина этого выбора кроется в мастерстве великого писателя. А вторая немаловажная причина заключается в теме этого рассказа – любовь между двумя молодыми людьми. Тема любви, с нашей точки зрения, довольно интересна для иностранных студентов в возрасте 18-22 лет. И, в-третьих, в этом коротком рассказе содержится не только литературное описание с использованием колоритных слов и словосочетаний, но и большое количество фраз, присущих разговорному стилю. Чтобы хорошо владеть русским языком в целом и навыками перевода в частности, иностранным студентам предстоит разобраться с методами перевода в зависимости от стилевой принадлежности текста.

В качестве одного из методов в исследовании используется эксперимент с участием около 20 китайских студентов третьего курса Института межкультурной коммуникации и международных отношений НИУ «БелГУ», которые первые два года обучались в Даляньском институте иностранных языков. То есть, у себя на родине они были ознакомлены с грамматической системой русского языка, получили некоторые навыки устной и письменной речи, а также перевода, познакомились с несложными русскими литературными произведениями в оригинале. К моменту нашего исследования рассказ Чехова «Зиночка» соответствовал их возможностям для изучения.

В ходе работы нами также применялись описательный и сравнительно-сопоставительный методы, а также проводился контекстуальный анализ.

Научные результаты и дискуссия (Research Results and Discussion). Как показал наш опыт, для китайских студентов не составило особого труда понять чеховский рассказ «Зиночка» несмотря на то, что им иногда был не ясен смысл некоторых отдельных слов. Однако имелись сложности в его переводе на китайский язык, особенно когда это касалось перевода прямой речи или разговорных выражений, которые нередко встречаются в представленном рассказе.

В целях наглядной демонстрации того, как применять теорию экотранслятологии в обучении китайских студентов и как контролировать их понимание эмоциональной

окраски этого рассказа, представим и проанализируем два конкретных примера.

Пример 1. В рассказе описывается эпизод, когда гувернантка Зиночка вроде бы занимается с Петей, а на самом деле не уделяет должного внимания ни уроку, ни самому Пете. Об этом Чехов пишет:

«Зиночка рассеяно глядела в окно и говорила:

– Так. Мы вдыхаем кислород. Теперь скажите мне, Петя, что мы выдыхаем?

– Углекислоту, – отвечал я, глядя в то же окно.

– Так, – соглашалась Зиночка».

Затем Зиночка повторно задала «мне» тот же самый вопрос:

«–Так что же мы вдыхаем? – спросила Зиночка, глядя в окно.

– Кислород...

– Да...» (Чехов, 1970: 359).

Следует отметить, что Чехов в этих двух местах использовал практически одни и те же слова. Однако мы, как читатели, поняли, что у Зиночки в обоих упомянутых моментах было совершенно разное настроение: если в первый раз ей было просто скучно, и она хотела быстрее покончить с этой скукой, то во втором случае ей уже не терпелось побыстрее закончить этот урок, как выяснилось, ради встречи с братом Пети Сашей. Ведь Чехов подчёркивает, что «пока мы жевали горизонт да пещеру, мой отец собирался на охоту» и «возле тарантаса стояла линейка, в которую садились мать и сёстры, чтобы ехать к Иваницким на именины. Дома оставались только я, Зиночка да мой старший брат» (Чехов, 1970: 359). С нашей точки зрения, вышесказанное как раз и является элементом «экосистемы» данного рассказа.

На занятиях мы попросили студентов перевести фразы, связанные с упоминанием в их контексте кислорода и углекислоты с русского языка на китайский. Получили следующие варианты: «我们吸入氧气，呼出二氧化碳 (досл. перевод: мы вдыхаем кислород, выдыхаем углекислоту)», «我们吸进来的是氧气，呼出的是二氧化碳 (досл. перевод: То, что мы вдыхаем, это кислород, а то, что выдыхаем, это углекислота)». Нельзя отрицать правильность и адекватность полученных вариантов, поскольку они действительно являются вариантами прямого перевода оригинальных предложений.

Затем мы разделили студентов на две команды и поставили перед ними задачи: первой команде надо было перевести эти фразы в диалогах, а от второй команды мы потребовали переводы фраз не только в диалогах, но и с учётом особенностей «экосистемы» данного рассказа.

Теоретически мы должны были бы получить совершенно разные варианты переводов, так как в диалогах, как таковых, не отражено никаких эмоциональных оттенков, а нетерпение Зиночки и её ожидание встречи можно заметить, только погружаясь в контекст. Однако вопреки всем нашим ожиданиям и предположениям, мы получили почти одинаковые варианты переводов, первая часть которых звучит так:

«济娜契卡瞥了一眼窗外，说道：“好了，我们吸入氧气。那么别佳，我们呼出的是什么呢？”

“二氧化碳。”我回答说，也看了一眼窗外。

“对，没错。”济娜契卡同意道。(досл. перевод: Зиночка взглянула в окно и продолжала: «Так. Мы вдыхаем кислород. А тогда что мы выдыхаем, Петя?» «Углекислоту», – отвечал я, тоже глядя в окно. «Да, верно», – согласилась Зиночка)». Вторая часть этого фрагмента представлена так:

«“我们吸入的是什么？”济娜契卡一边看向窗外，一边问道。

“氧气……”

“对……” (досл. перевод: «Что мы вдыхаем? – спрашивала Зиночка, глядя в окно. «Кислород...» «Да...»)».

Пример 2: Когда Петя, следуя за своей гувернанткой, побежал в сад ради выяснения её «тайны» и увидел, что Зиночка с Сашей делали на берегу пруда, и как нежно они целовались. Эта тайна его «распирала и просилась наружу. И он решил «намекнуть и насладиться эффектом» (Чехов, 1970: 361).

Так, после этого, Петя трижды пытался рассказать обо всём разным людям.

Первый раз – Зиночке:

«– А я знаю! – сказал я ухмыляясь. – Гы-ы!

– Что вы знаете?

– Гы-ы! Я видел, как около верб вы целовались с Сашей. Я пошёл за вами и все видел...» (Чехов, 1970: 361).

Тут же вслед за этим Чехов описывает реакцию Зиночки: «Зиночка вздрогнула, вся покраснела и, поражённая моим намёком, опустилась на стул, на котором стояли стакан с водой и подсвечник» (там же). А Петя настаивал, продолжая: «Я видел, как вы... целовались – повторил я, хихикая и наслаждаясь её смущением. – Ага! Вот я скажу маме!» (там же).

Во второй раз он попытался раскрыть эту тайну своему брату:

«– А я знаю! Я видел, как ты вчера целовался с m-lle Зиной! Саша посмотрел на меня и сказал: – Ты глуп.» (Чехов, 1970: 362).

Затем, будучи недовольным тем, что его слова не произвели на Сашу никакого впечатления, Пете захотелось выболтать тайну своей маме и уж тогда насладиться эффектом. Чехов пишет: «И вот однажды за обедом, когда у нас было много гостей, я преглупо ухмыльнулся, ехидно поглядел на Зиночку и сказал:

– А я знаю... Гы-ы! Я видел...

– Что ты знаешь? – спросила мать.» (Чехов, 1970: 362).

Аналогично мы попросили студентов перевести эти три диалога на китайский язык, обращая внимание на соответствующие контексты. Получились следующие варианты переводов:

По первому эпизоду:

«“我可是知道！” 我笑道：“哼哼……”

“你知道什么？”

“哼哼，我看到你跟萨沙在柳树旁边亲嘴儿了。我跟着你们，所有的事情都看到了……”

“我看到你们是怎么亲的了，”我嘿嘿笑着，看着发窘的她，重复道：“哈哈！我这就告诉妈妈去！” (досл. перевод: «Я же знаю!» говорил я ухмыляясь: «Гы-ы...» «А что вы знаете?» «Гы-ы, я видел, что вы с Сашей около верб поцеловались! Я ходил за вами, и потому все видел...» «Я видел, как вы целовались», повторял я, ухмыляясь и смотря на смущённую девушку: «Ага! Я вот скажу маме!»)»

По второму эпизоду:

«“我可知道！我看见你昨天跟济娜小姐亲了！” (досл. перевод: «А я знаю! Я видел, что ты вчера поцеловался с госпожой Зиной!»)»

И что касается диалога с мамой за столом при гостях:

«“我可知道……哼哼……我看见了…” (досл. перевод: «А я знаю... Гы-ы... Я видел...»).

Нельзя отрицать, что полученные варианты переводов являются корректными с лингвистической точки зрения, так как по сравнению с оригинальными предложениями в переводах не содержится пропуска ключевой информации. Более того, поскольку наши студенты уже в некоторой степени подготовлены к изучению русского языка на продвинутом уровне, они смогли во время работы над переводом обратить внимание на использование слов и словосочетаний, присущих разговорному стилю. Например, студенты употребили слово «亲嘴儿 (слюнявиться)» вместо «亲吻 (целоваться)». Само выбранное слово часто встречается в разговорной речи китайцев и может быть условно переведено на русский язык как «слюнявиться», а слово целоваться является вполне нейтральным.

Тем не менее, с точки зрения теории экотранслятологии, мы не можем считать переводы студентов адекватными, поскольку им не удалось учесть особенности «экосистемы» этого рассказа в целом, «подэкосистемы» этих фрагментов в отдельности, и, следовательно, в их переводах не было отражено эмоционального настроения персонажей.

В первом примере, как нами было отмечено, настроение Зиночки с течением времени менялось: сначала было просто скучно

заниматься с Петей, а затем ей уже не терпелось побежать на свидание с Сашей. Для того чтобы наглядно показать читателям эти изменения в настроении, переводчику следует найти подходящие слова в китайском языке, отражающие нюансы в их эмоциональной составляющей. Повторение слов, как представлено в вариантах наших студентов, не предусматривается.

Исходя из этого, мы предлагаем следующий вариант перевода первой части примера 1):

«济娜契卡心不在焉地瞥了一眼窗外，又把头转向我，说道：“好，我们人类吸入的是氧气。那么别佳，请告诉我，我们呼出的是什么呢？”

“二氧化碳。”我回答说，也看了一眼窗外。

“对，没错。”济娜契卡同意道。

(досл. перевод: Зиночка рассеяно взглянула в окно, повернула голову в мою сторону и сказала: «Так. Мы, люди, вдыхаем кислород. Тогда, Петя, скажи мне, пожалуйста, что мы выдыхаем?» «Углекислоту» – ответил я, тоже глядя в окно. «Да, верно» – согласилась Зиночка).

В отличие от перевода студентов, мы считаем целесообразным добавить в свой перевод китайскую идиому «心不在焉», которая дословно переводится как «сердце находится не здесь» и является, на наш взгляд, эквивалентом слову «рассеяно» в предложении оригинала. Далее, мы используем словосочетание-приложение «我们人类 (мы люди)» вместо простого личного местоимения «我们 (мы)». Данный вариант представляется нам более правильным, поскольку здесь речь идёт о физиологии человека, поэтому в переводе должно содержаться отличие в сравнении с растениями, ведь далее следует предложение: «Растения же наоборот: вдыхают углекислоту и выдыхают кислород». Затем мы употребляем этикетное выражение «请告诉我 (скажи, пожалуйста)», что весьма часто используется на уроках и в отношениях учитель-ученик. Эти слова помогают воссоздать у читателя ощущение, что, хотя Зиночке было скучно, но ей надо было заниматься с Петей. При этом ощущается и противоречивость её чувств.

Вторую часть этого фрагмента мы бы представили так:

«“嗯……那个……我们吸入的……是什么来着？”济娜契卡一边看向窗外，一边问。

“氧气……”

“是……” (досл. перевод: «Хм…значит так…мы вдыхаем, что именно? –спрашивала Зиночка, глядя в окно. «Кислород...» «Да...»)

Мы считаем, что в переводе этого фрагмента должны быть живо отражены нетерпение и рассеянность Зиночки, и их, естественно, должно быть больше, чем в предыдущем диалоге. Следовательно, мы в переводе предпочитаем, с одной стороны, использовать междометия и так называемые «слова-паразиты», то есть слова «嗯 (хм, эм и т.п.)» и «那个(тот, так, так-с и т.п.)». Кроме того, для того, чтобы более ярко показать, что внимание Зиночки было приковано отнюдь не к уроку и Пете, мы решили использовать паузацию.

Переходим к рассмотрению второго примера. Главная сложность в переводе этой части заключается в том, чтобы показать, как Петя нагнетал обстановку, шантажируя Зину её с Сашей тайной. Мы согласны с переводом наших студентов первого эпизода, так как он осуществлён с учётом эмоционального состояния Пети. Кроме того, использованная лексика также соответствует речевым особенностям этого персонажа.

А во втором эпизоде уже недостаточно использовать дублирующее словосочетание «我可知道», поскольку оно не передаёт изменение эмоционального настроения мальчика, поэтому предлагаем следующий вариант перевода: «我都知道了！我看见你昨天跟济娜小姐亲了！(досл. перевод: Я теперь все знаю! Я видел, что ты вчера целовался с госпожой Зиной!)». В словосочетании «我都知道了» (Я теперь все знаю) явно отражается

гордость Пети, и оно является хорошим свидетельством того, что он был доволен эффектом своего шантажа Зиночки, что дало ему возможность дальше наслаждаться реакцией своего брата. Можно сказать, наш вариант перевода осуществлён в соответствии с подходом адаптации и отбора, лежащим в основе теории экотранслятологии и, на наш взгляд, он является адекватным.

При переводе разговора Пети за столом в присутствии гостей необходимо обратить внимание на два момента: во-первых, общение с мамой отличается от общения с братом тем, что детям обычно не доступно проявление высокомерия при общении с родителями, так что здесь следует избегать использования тех слов, которые несут сильную эмоциональную окраску. И, во-вторых, потерпев неудачу с Сашей, у него крепло желание выдать тайну, чтобы доказать ему, что он реально все увидел, чтобы наконец насладиться паникой брата. Об этом Чехов пишет: «Он (*Саша – авторы*) не был так малодушен, как Зиночка, а потому эффект не удался. Это меня ещё больше подзадорило. Если Саша не испугался, то, очевидно, он не верил, что я все видел и знаю; так постой же, я тебе докажу!» Поэтому мы бы перевели эту часть таким образом: «我知道了嘿嘿…看到了 (досл. перевод: Я узнал… Хе-хе… Я видел…)». «我知道了» и «我看到了» являются нейтральными выражениями, их принято использовать при общении с родителями. А с помощью «嘿嘿» (Хе-хе) в перевод привносится оттенок детской хитрости.

Заключение (Conclusions). Руководствуясь всем вышесказанным, считаем, что применение теории экотранслятологии эффективно и оправдывает использование её принципов в обучении переводу в рамках преподавания русского языка как иностранного.

Во-первых, мы видим эффективность теории экотранслятологии для обучения китайских студентов переводу в том, что с её помощью студенты постепенно начинают понимать тонкости перевода: перевод – это не простой технический процесс выбора слов или словосочетаний по указанным значениям в русско-китайских и китайско-русских словарях, а сложная деятельность, в рамках которой тщательно подбирается самый адекватный вариант перевода в соответствие с экосистемой оригинального текста.

Более того, от переводчиков, в нашем случае, китайских студентов-русистов, в процессе перевода требуются как хорошее знание теории перевода, так и умение пользоваться совокупностью знаний на практике. Следовательно, во-вторых, системное изучение трудов по теории перевода является необходимым элементом в учебном процессе для тех, у кого высока потребность повысить свой уровень владения русским языком.

В-третьих, уровень русского языка у китайских студентов в значительной мере зависит от уровня их владения китайским языком. Словарный запас родного языка этих студентов вряд ли позволяет им справиться с переводом русских образных выражений на китайский язык, даже если они и поняли, о чем в них идёт речь.

И, наконец, в-четвёртых, при переводе литературных произведений особую роль играет чувство языка, на развитие которого у обучающихся, на наш взгляд, преподавателям необходимо обращать особое внимание.

Список литературы

Маланханова А.Е. Методическая система обучения переводу экономического дискурса с китайского языка на русский язык студентов на основе современных информационных и коммуникационных технологий // Вестник Тамбовского университета. Серия Гуманитарные науки. 2016. Т. 21. № 9. С. 18-44.

Петрова Л.Г., Сун Ч. Учёт теории экотранслятологии в обучении китайских студентов навыкам перевода // Дискурс профессиональной коммуникации. 2021. № 3 (2). С. 55-66.

Рахимбекова Л.Ш., Ло М. К вопросу о свободном владении родным языком как обязательном качестве переводчика // Вестник МГЛУ. 2016. № 22. С. 155-163.

Чехов А. П. «Зиночка». Собрание сочинений в 8-ми томах. Том 3. [Рассказы], 1886–1887. М.: «Правда», 1970. С. 358–360.

Ян Ф. Введение культурного компонента в содержание обучения переводу китайских студентов-русистов // Современное педагогическое образование. 2021. № 10. С. 254-256.

Guan X. Eco-Translatology and Translation Teaching // Higher Education of Social Science, 2014. 6 (3). P. 61-64.

Gutknecht C., Rolle L.J. Translating by Factors, State University of New York, Binghamton. 1996. USA.

Hu G. Translation as Adoption and Selection // erspectives: Studies in Translatology. 2003. 11 (4). P. 283-291.

Hu G. Theoretical Props of the Approach to Translation as Adaption and Selection // Shanghai Journal of Translators for Science and Technology. 2004. 4. P. 1-5.

Hu G. Illustration of the Translation Principles and Methods of Eco-Translatology // Foreign Languages and Their Teaching. 2006. 3. P. 49-52.

Hu G. Eco-Translatology: A Primer // Chinese Translation Journal. 2008. 29(6). P. 11-15.

Hu G. Eco-Translatology: Interdisciplinary Integration in Translation Studies // Shanghai Journal of Translators. 2009. 2. P. 3-8.

Hu G. Eco-Translatology: Backgrounds and Bases for its Development // Foreign Language's Research. 2010. 4. P. 62-67.

Hu G. An Eco-translatological Perspective on the Supersession of // Chinese Translators Journal. 2014. 1. P. 29-35.

Hu G. Several Applied Translation Studies from the Perspective of Eco-Translatology // Shanghai Journal of Translators. 2017. 5. P. 1-6.

Tao Y. Construction of Teaching Materials for Translation Majors in our country: A Perspective of Eco-Translatology // Foreign Language World. 2012. 3. P. 81-88.

Tian D., Lu Q. Eco-Translatology: A Study of the English Translation of Chinese Elements in American Films // Bulletin of Advanced English Studies. 2018. 1 (2). P. 72-177.

Wang F. An Eco-Translatology Approach to the English Translation of Chinese Internet Catchwords // Open Journal of Social Sciences. 2014. 2. P. 52-61.

References

Malankhanova, A.E. (2016), "Methodical System of Students Training of Economic Discourse Translation from the Chinese Language to Russian on the Basis of Modern Information and Communication Technologies", *Tambov University Review. Series: Humanities*, 21, 9 (161), 38-44. (In Russian).

Petrova, L.G. and Song, Z. (2021), "The Theory of Ecotranslatology in the Development of Translation Skills of Chinese students", *Professional Discourse & Communication*, 3(2), 55-66. (In Russian).

Rakhimbekova, L.Sh. and Luo, M. (2016), "On the Problem of mother Tongue Proficiency as Required Quality of a Translator", *Vestnik of Moscow State Linguistic University*, 22 (761), 155-163. (In Russian).

Chekhov, A.P. (1970), Zinochka. Sobranie sochinenij v 8-mi tomah [Collected works in 8 volumes], 3, Stories, 1886-1887, Pravda, Moscow, Russia.

Guan, X. (2014), "Eco-Translatology and Translation Teaching", *Higher Education of Social Science*, 6 (3), 61-64. (In Chinese).

Gutknecht, C. and Rolle, L.J. (1996), *Translating by Factors*, State University of New York, Binghamton, USA.

Hu, G. (2003), "Theoretical Props of the Approach to Translation as Adaption and Selection", *Shanghai Journal of Translators for Science and Technology*, 11 (4), 283-291. (In Chinese).

Hu, G. (2003), "Translation as Adoption and Selection", *Perspectives: Studies in Translatology*, 11(4), 283-291. (In Chinese).

Hu, G. (2006), "Illustration of the Translation Principles and Methods of Eco-Translatology", *Foreign Languages and Their Teaching*, 3, 49-52. (In Chinese).

Hu, G. (2008), "Eco-Translatology: A Primer", *Chinese Translation Journal*, 29 (6), 11-15. (In Chinese).

Hu, G. (2009), "Eco-Translatology: Interdisciplinary Integration in Translation Studies", *Shanghai Journal of Translators*, 2, 3-8. (In Chinese).

Hu, G. (2010), "Eco-Translatology: Backgrounds and Bases for its Development", *Foreign Language's Research*, 4, 62-67. (In Chinese).

Hu, G. (2014), "An Eco-translatological Perspective on the Supersession of 'Translator-centeredness' by 'Translator's Responsibility'", *Chinese Translators Journal*, 1, 29-35. (In Chinese).

Hu, G. (2017), "Several Applied Translation Studies from the Perspective of Eco-Translatology", *Shanghai Journal of Translators*, 5, 1-6. (In Chinese).

Tao, Y. (2012). "Construction of Teaching Materials for Translation Majors in our country:

A Perspective of Eco-Translatology", *Foreign Language World*, 3, 81-88. (In Chinese).

Tian, D. and Lu, Q. (2018), "Eco-Translatology: A Study of the English Translation of Chinese Elements in American Films", *Bulletin of Advanced English Studies*, 1(2), 172-177. (In Chinese).

Wang, F. (2014), "An Eco-Translatology Approach to the English Translation of Chinese Internet Catchwords", *Open Journal of Social Sciences*, 2, 52-61. (In Chinese).

Yang, F. (2021), "Research on Cultural Transfer in Russian Translation Teaching", *Modern Pedagogical Education*, 10, 254-256. (In Chinese).

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:
Петрова Лиллия Геннадиевна, кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры русского языка, профессионально-речевой и межкультурной коммуникации, Белгородский государственный национальный исследовательский университет.
Сун Чжихао, аспирант, Институт Китая и современной Азии Российской академии наук.

About the authors:
Lilliya G. Petrova, Candidate of Science (Pedagogy), Associate Professor, Associate Professor of the Department of Russian Language and Cross-cultural Communication, Belgorod State National Research University.

Zhihao Song, PhD Student, Contemporary Asia Studies of the Russian Academy of Sciences.

УДК 159.9 **DOI: 10.18413/2313-8971-2022-8-2-0-10**

Ван В.

Художественно-творческое развитие как стратегическая задача обучения пианистов в Китае

Белгородский государственный институт искусств и культуры,
ул. Королева 7, г. Белгород, 308033, Россия
super.weiting@yandex.ru

Статья поступила 28 августа 2021; принята 10 июня 2022;
опубликована 30 июня 2022

Аннотация. Художественно-творческое развитие – обязательный атрибут современного обучения пианистов, что находит убедительное отражение в теории музыкальной педагогики. Поиск путей его активизации чрезвычайно актуален, так как может принципиально изменить эффективность воспитания музыкантов. Причин недостаточного творческого развития пианистов много. Речь идет о нарушении концептуального принципа музыкальной педагогики «единства художественного и технического при ведущем художественном». *Цель статьи* – анализ причин недостаточного музыкально-художественного развития пианистов при обучении в Китае и России. *Методология исследования* основывается на разделении обучающихся пианистов на любителей и будущих профессионалов. Для ее достижения применен анализ целевых установок при обучении пианистов, отраженных в научных исследованиях. *Результаты:* если оценивать учебный процесс со стороны формирования техники пианистов, то крайние позиции в этом вопросе наблюдаются в музыкальных школах двух известных в Китае музыкантов: пианиста Лю Шикуня и профессора Лю Ниня. Первая отличается направленностью на музыкально-художественного развитие ребенка, вторая – на высокие исполнительские результаты, нужные для профессионального обучения. Эти установки в конкретной ситуации вполне обоснованы, но усиленное внимание к технической оснащенности пианистов, оправданной в подготовке пианистов-профессионалов, вступает в резкое противоречие при обучении пианистов-любителей. *Выводы.* Нацеленность на акцентированное техническое развитие всех пианистов является принципиальной ошибкой в фортепианной педагогике Китая, так как автоматически приводит к ущемлению художественного развития.

Ключевые слова: музыкально-художественное развитие; целевые установки обучения пианистов; техническое развитие; фортепианное обучение в Китае

Информация для цитирования: Ван В. Художественно-творческое развитие как стратегическая задача обучения пианистов в Китае // Научный результат. Педагогика и психология образования. 2022. Т.8. №2. С. 106-119. DOI: 10.18413/2313-8971-2022-8-2-0-10.

W. Wang

Artistic and creative development as a strategic task of teaching pianists in China

Belgorod State Institute of Arts and Culture,
7 Korolev Str., 308033, Belgorod, Russia
super.weiting@yandex.ru

Received on August 28, 2021; accepted on June 10, 2022;
published on June 30, 2022

Abstract. Artistic and creative development is an obligatory attribute of modern pianist education, which is convincingly reflected in the theory of musical pedagogy. However, in pedagogical practice, it is noticeably infringed. Therefore, the search for ways to activate it is extremely relevant, as it can fundamentally change the effectiveness of the education of musicians. There are many reasons for the insufficient creative development of pianists. But some of them are of strategic importance. In this case, we are talking about a violation of the conceptual principle of musical pedagogy "Unity of the artistic and technical with the leading artistic". *The purpose of the article* is to analyze the reasons of insufficient musical and artistic development of pianists during their education in China and Russia. *The methodology* of the research is based on the division of studying pianists into amateurs and future professionals. To achieve it, an analysis of the target settings in the training of pianists, reflected in scientific research, was applied. *Results:* if we take the technical skill of pianists as a basis, then extreme positions on this issue are observed in the music schools of two well-known musicians in China: pianist Liu Shikun and Professor Liu Ninh. The first is characterized by a focus on the musical and artistic development of the child, the second – on high performance results necessary for professional training. These attitudes are quite justified in a specific situation. But the increased attention to the technical equipment of pianists, justified in the training of professional pianists, comes into sharp contradiction in the training of amateur pianists. The focus on the accentuated technical development of all pianists is a fundamental mistake in the piano pedagogy of China, as it automatically leads to the infringement of artistic development.
Keywords: musical and artistic development; target settings of piano training; technical development; piano training in China

Information for citation: W. Wang (2022), "Artistic and creative development as a strategic task of teaching pianists in China", Research Result. Pedagogy and Psychology of Education, 8 (2), 106-119, DOI: 10.18413/2313-8971-2022-8-2-0-10.

Введение (Introduction). Значимость художественно-творческого развития музыканта подчеркивается почти в каждой работе, отражающей процесс воспитания пианистов. Вместе с тем, дефицит творческих возможностей молодых исполнителей становится все более ощутимым. И эта тенденция имеет склонность к усилению. Казалось, если есть понимание принципиальной необходимости развивать творческий потенциал личности, то значит нужно этим усиленно заниматься. Однако, на практике это не происходит. С. Соколов, в этой связи, отмечает, что в учебных планах и рабочих программах часто «декларируется… важность воспита-

ния творческой самостоятельности музыкантов-исполнителей, но не предписываются механизмы практического воплощения этого требования» (Соколов, 2011: 34). Поэтому, несмотря на призывы к музыкально-художественному развитию, ситуация не меняется.

Нужно четко понимать причины, мешающие воплощению этого важнейшего положения в практику фортепианного обучения. Но как раз в этой области успехи исследователей как в России, так и в Китае, чрезвычайно лапидарны и абстрактны. Подавляющее большинство теоретических и методических работ, посвященных этой тематике, как правило, упоминают факт ущемления художественного развития пианистов в процессе обучения. Но при этом анализ причин этого явления встречается крайне редко и часто носит локальный характер. К примеру, Г.М. Цыпин, указывая на недостаточность воспитания самостоятельности ученика, препятствующего творческому развитию, пишет что это происходит из-за: «1) недоверчивого, скептического отношения педагогов к способностям учащихся самим находить интересные интерпретаторские решения; 2) боязни ошибок, нежелания руководителей исполнительских классов идти на риск, сопряжённый с самостоятельными, нерегулируемыми извне действиями молодых, недостаточно квалифицированных музыкантов; 3) стремления придать ученическому исполнению внешнюю респектабельность, эстрадную нарядность и привлекательность». (Цыпин, 1975: 76). Но даже такой анализ – явление в теории музыкальной педагогики весьма редкое. Поэтому любые попытки раскрыть сущность процессов воспитания творческого мышления пианиста, его художественного развития представляются чрезвычайно актуальными.

Сложность выявления причин ущемления музыкально-художественного развития пианиста заключается в многочисленности и разноуровневом их содержании. Поэтому целесообразно провести анализ ситуации с позиции одного из центральных принципов современной фортепианной педагогики «Единства художественного и технического в обучении при ведущем художественном развитии» (Л.А. Баренбойм, М.М. Берлянчик, Г.М. Коган, И.Т. Назаров, В.П. Сраджев, О.Ф. Шульпяков и многие другие). Именно эта установка определяет стратегию воспитания музыканта. Для музыкальной, в том числе и для фортепианной, педагогики она имеет непреходящее значение, так как открывает путь к увлекательному творческому развитию, к подлинному профессионализму, к воспитанию художественной личности. Тем не менее, его обязательная декларация не обеспечивает реализацию в практической деятельности.

Наличие множества приемов и методов, применяемых в классах пианистов-преподавателей в области музыкально-художественного развития, контрастирует с результатами совместных действий наставника и его подопечного, и лишь подчеркивает тот факт, что в общем плане музыкально-художественная ущербность превращается в массовое явление. Это наталкивает на предположение, что применение тех или иных методов художественного развития, даже обладающих большой эффективностью, само по себе не может обеспечить решение проблемы. Вероятно, все дело в причинах, затрагивающих сущностные стороны учебного процесса. А они напрямую связаны с целями обучения. Поэтому необходим анализ общих целевых установок современного обучения детей на фортепиано в Китае. Ведь именно в раннем возрасте закладывается фундамент воспитания пианиста, установки, сформированные в детстве, направляют его деятельность на протяжении многих лет, оказывая мощное воздействие на становление музыканта-профессионала.

В этой связи **целью** статьи является анализ *причины недостаточного музыкально-художественного развития пианистов при обучении в Китае и России.* Ее достижение опирается на методологическую основу, определенную в работах А.С. Базикова, М.М. Берлянчика, Н.Г. Дьяченко, Г.М. Когана, И.А. Котляревского, К.А. Мартинсена, Г.Г. Нейгауза, Ю.А. Полянского,

В.П. Сраджева, О.Ф. Шульпякова. В статье используется метод анализа литературы, посвященной вопросам как художественно-творческого развития пианистов, так и их обучения, в целом.

Методология исследования (Methodology and methods). Сложившаяся в современной фортепианной педагогике ситуация определяет вектор исследования. Он связан не с анализом конкретных методов работы педагога, применяемых в процессе индивидуального обучения, а с важнейшими целевыми установками, определяющими процесс обучения. Обозначим тенденции и установки организации учебной деятельности, наиболее распространенные в современной фортепианной педагогике. Нужно заметить, что эта задача не только специфичная, но и весьма сложная. Обучение пианистов проходит, в подавляющем большинстве случаев, на индивидуальных занятиях. Сложившийся на протяжении веков порядок их проведения, предполагает широкую вариативность воздействия на обучающегося. Воспитывая музыканта, педагог учитывает личностные особенности его психики, свойства двигательной и художественной одаренности, уровень развития пианистических умений, навыков и еще многое другое, определяющее личность каждого. На этом основании преподаватель выстраивает индивидуальную траекторию развития ученика, которая может значительно отличаться от таких же занятий с другим учеником.

Нельзя игнорировать и тот факт, что сам преподаватель игры на фортепиано является носителем художественных, педагогических и методических установок, которые лежат в основе его музыкального мышления. Определяя методику обучения своего подопечного, педагог, вполне естественно, будет исходить из своих личностных представлений о фортепианной игре и методических приемах воздействия на юного пианиста. Они также носят индивидуальный характер. В результате огромное количество индивидуальных особенностей, проявляющихся в процессе обучения пианиста, в сильнейшей степени препятствует анализу и обобщению фортепианно-педагогического опыта, адекватно отражающего основные черты фортепианной педагогики, в том числе и китайской.

Тем не менее, в фортепианных занятиях существуют узловые моменты, которые могут служить ориентирами для такого анализа. Понятно, что музыкально-художественные представления пианиста, увлеченного исполнением нетрудных фортепианных произведений, будет принципиально отличаться от всеобъемлющего, разностороннего и глубокого мышления пианиста-артиста. Очевидно, что в этом случае речь идет о двух разных уровнях художественного мышления. Поэтому первое, что нужно принимать во внимание это *разделение обучающихся пианистов на любителей и будущих профессионалов*. Об этом справедливо пишет У Ген-Ир: «Принято различать две формы музыкального образования, а именно общее и специальное» (У Ген-Ир, 2008: 261). Грань между ними, с одной стороны, весьма условна, история фортепианного искусства знает много примеров, когда любительское музицирование становится призванием и началом уже профессиональной деятельности. И тем не менее, такое разделение предполагает *различные требования к воспитанию музыкально-художественных свойств мышления музыканта*, с одной стороны, и к его *техническому оснащению*. Это является основанием для применения ***разных подходов*** в фортепианном обучении. Для последующего анализа это обстоятельство обязательно нужно учитывать.

Научные результаты и дискуссия (Research Results and Discussion). В качестве примера для доказательности выбранной в статье методологии сравним две авторитетные частные музыкальные школы, открытые в Китае известным пианистом Лю Шикунем и профессором Лю Нинем.

Фигура Лю Шикуня в своем роде уникальна в фортепианной педагогике. Будучи легендарной личностью, блестящим пианистом-профессионалом, виртуозом, концертами которого восхищались слушатели мно-

гих стран, он в 1992 году открывает в Гонконге свою первую музыкальную школу сянганский «Художественный центр фортепианной музыки Лю Шикуня» (после первого успешного опыта, Лю Шикунь на протяжении нескольких лет создает такие же центры в десятках городов Китая). Строго говоря, это даже не привычная музыкальная школа, а талантливо организованный «художественный образовательный центр» (Цинь Цинь, 2013: 10). Как часто встречается в обучении китайских детей игре на фортепиано, занятия в художественных центрах Лю Шикуня начинаются с трех лет. Но этим сходство и ограничивается. Если вполне приемлемым для фортепианной педагогики считается начало подготовки ребенка с трех-четырех лет, скажем, знаменитый пианист-виртуоз XIX века А. Герц начал заниматься на фортепиано с трех лет (Сраджев, 1982: 94), то в центрах Лю Шикуня обучение начинается тоже с раннего возраста. Но с трех лет дети обучаются не игре на фортепиано, с акцентированным вниманием к техническому развитию, как это было у А. Герца, а *вовлекаются в специально организованную игровую деятельность, направленную на музыкально-художественное воспитание ребенка*. Не изучение основ игры на инструменте, а занятия ритмикой, музыкой, живописью, танцами – это и есть та сфера деятельности, к которой активно приобщаются малыши. Такой подход к начальному обучению создает плодотворную почву для музыкально-эстетического, художественного развития будущей творческой личности.

По замыслу Лю Шикуня, раннее музыкально-эстетическое развитие позитивно скажется на всем процессе становления музыканта. Это будет способствовать решению двух, по сути, разных задач: «профессионализму будущих пианистов и глубине трактовок ими классических и современных произведений», и музыкально-эстетическому развитию. Цинь Цинь отмечает: «Такая база оказывает существенную поддержку в процессе социализации ребенка и помогает сформировать неординарную, универсальную личность» (Цинь Цинь, 2013: 16). Таким образом, воспитание пианиста-профессионала не является единственной целью художественных центров Лю Шикуня. Для них важнее другое: социализация ребенка, развитие его творческого мышления, культуры чувств, отношения к своему труду, ответственности за свою работу. Еще раз подчеркнем, что жестких требований к уровню владения инструментом в центрах нет. Но если кто-то из учеников демонстрирует явные музыкальные способности и проявляет желание стать профессионалом, то для этого создаются соответствующие условия.

Совсем иная картина в Интернациональной школе Лю Нина. Уже в самом названии школы подчеркивается принцип подбора педагогических кадров для работы в ней. Это крепкие музыканты-педагоги, профессионалы своего дела из России, Белоруссии, Украины, и, конечно, из самого Китая. При этом «молодые китайские педагоги проходят отборочный конкурс для работы в школе»[1]. Такой тщательный выбор педагогического состава обусловлен задачами, которые поставлены Лю Нинем.

Когда в 1997 году профессор открыл свою школу в г. Шеньяне, он определил стратегическую цель: «высокопрофессиональное обучение учащихся». Отметим, что под высокопрофессиональным обучением Лю Нин подразумевал, прежде всего, высокий уровень исполнительской подготовки ее учеников. Не случайно на сайте школы подчеркивается, что «Программа обучения соответствует программе музыкальной школы при Пекинской консерватории и имеет 9 уровней. Учащиеся школы ежегодно сдают экзамены по требованиям уровней.

Профессиональные требования к игре учеников подчеркиваются во всем. На сайте школы размещена информация о нацеленно-

[1] Интернациональная фортепианная школа Лю Нина, КНР. Электронный ресурс: URL: http://lngqxx.com/russ/xxjj.asp. (дата обращения 8 апреля 2020).

сти на исполнительскую подготовку учеников. «Регулярно один раз в неделю в школе проводятся академические концерты с подробным обсуждением выступления каждого учащегося. В школе постоянно проводятся конкурсы сольного и ансамблевого исполнения фортепианной музыки» [2]. Такие условия вполне уместны для профессиональных музыкальных учебных заведений. Интенсивная и ответственная работа преподавателей в этом направлении дает свои плоды. В школе действительно имеются весьма показательные результаты. «80% обучающихся ежегодно успешно сдают экзамены Пекинского уровня». Ученики этой школы принимают активное участие в различных музыкальных конкурсах. Более того, за 10 лет, начиная с 1997 года, свыше 100 выпускников школы стали профессиональными пианистами. Весьма красноречивым фактом, свидетельствующем о высоком уровне исполнительской подготовки, является и то, что выпускники школы способны продолжать свое обучение в ведущих консерваториях мира. Это Пекинская центральная консерватория, Шанхайская консерватория, а также лучшие высшие учебные заведения других стран: Джульярдская академия музыки г. Нью-Йорк, Манхэттенская консерватория, Институт музыки КЭРТИС, Берминская Высшая школа фортепианного искусства, Московская консерватория, Санкт-Петербургская консерватория, ряд других музыкальных учебных заведений, известных в музыкальном мире. Школа по праву гордится своим высоким рейтингом в Китае.

Школы Лю Шикуня и Лю Нина, условно говоря, находятся на крайних позициях, между которыми располагается все обучение детей игре на фортепиано в Китае. И если в «чистом» виде школы, подобные Интернациональной школе Ли Нина, все же составляют большую редкость, то соотношение общеразвивающего и профессионального обучения в каждой из них разное. В целом, такая ситуация нормальная и отражает основные задачи, стоящие перед детским музыкальным образованием.

Ненормальным положением становится тогда, когда методика, применяемая к обучению игре на фортепиано, не учитывает целевого назначения учебного процесса применительно к этим двум различным направлениям. *Детей, рассчитывающих на любительское музицирование, начинают обучать по требованиям будущих музыкантов-профессионалов*. Это является стратегической ошибкой, которая может нанести существенный вред, как юному пианисту, так и музыкальному образованию в целом. Именно этот фактор нужно обязательно учитывать при анализе процессов обучения в детской фортепианной педагогике Китая.

Эта ошибка – не плод недомыслия. Наоборот, ее появление вполне закономерно. Очевидно, что творчество, в том числе и фортепианно-исполнительское, не может возникнуть на «пустом месте». Чтобы «творить» нужно многое знать и уметь. Как воплотить творческое содержание произведения, если инструменталист не освоил элементарные технические навыки игры на инструменте? Как достичь яркого эмоционального выражения, не владея средствами, передающими нужный характер, настроение исполняемого? Следовательно, для творческого процесса необходимо соответствующее техническое развитие и музыкальные знания. Они во многом определяют успешность обучения музыканта.

Здесь принципиальным моментом является ответ на вопрос: а каким уровнем технического развития должен обладать пианист для полноценного художественного развития?

Вернемся к Художественному центру фортепианной музыки Лю Шикуня и Интернациональной школе Ли Нина. Если в художественных центрах Лю Шикуня принцип «единства» является основополагающим в организации обучения и определяет его содержание (ведь именно развитие музыкальных способностей, творческого мышления ребенка находятся во главе учебного процесса), то в Интернациональной школе Ли

[2] Там же

Нина этот принцип волей-неволей нарушается. В этом учебном заведении все подчинено *профессиональному исполнению музыкальных произведений, овладению сложными фортепианно-исполнительскими заданиями*, соответствующими 9 уровням музыкальной школы при Пекинской консерватории. Заметим, что она, как известно, готовит не «увлеченных любителей», а серьезных музыкантов-профессионалов. С первых же занятий усилия ее учеников направлены на освоение ***высокого технического уровня*** игры на фортепиано. Это требует от детей серьезной работы, многочасового тренажа, акцентированного внимания к упражнениям и этюдам, обеспечивающих должную исполнительскую подготовку будущих виртуозов. Высочайшие технические требования к ученикам становятся доминирующими в учебном процессе и занимают значительное время в каждодневных занятиях. В таких условиях художественное развитие отходит на второй план, что и приводит к нарушению вышеуказанного принципа единства.

Еще более негативные последствия такого подхода наблюдаются в массовом обучении музыкантов. Это ярко просматривается на примере занимающихся в детских музыкальных школах в России. Активное внедрение в музыкальные школы, так называемых, предпрофессиональных программ обучения, нацеленных на повышение технического уровня исполнительства, приводит к обратному эффекту: оттоку желающих заниматься в музыкальном учебном заведении. (Это и понятно, далеко не каждый способен выдержать жесткие требования, предъявляемые к музыкантам-профессионалам).

В несколько сглаженном виде подобные процессы проходят и в Китае. Но традиционная дисциплинированность и ответственность китайских детей, активная позиция государства, мотивирующего музыкальные занятия, несколько смягчает реальную ситуацию в обучении детей фортепианной игре. Тем не менее, нарушение принципа единства четко сказывается и в современной пианистической практике. Сегодня разрыв между технической подготовкой и развитием художественного мышления у молодых китайских пианистов становится очевидным (Сказанное будет справедливо к массовому обучению пианистов, а не к элите фортепианного искусства Китая).

Это просматривается при знакомстве с выступлениями юных вундеркиндов из Китая, широко представленных сегодня в Интернете. В их игре четко видно стремление показать, в первую очередь, удивительную техническую оснащенность. Многие из них действительно чрезвычайно одарены и с легкостью осваивают за недели то, на что у других детей уходят годы. Тем не менее, далеко не каждый вундеркинд демонстрирует столь же яркую музыкальность, как уровень технической подготовки.

Этому есть свои причины. В стремлении произвести нужный эффект от выступления, наставники таких детей полагают, что далеко не каждый слушатель сможет по достоинству оценить художественные откровения юных музыкантов, зато скорость, яркость исполнения способна произвести глубокое впечатление на любого. Эта же тенденция просматривается в популярных педагогических установках, используемых в практике обучения фортепианной игре в Китае. Важнейшими из них, по мнению А. Жилиной и С. Байдалинова, являются:

– ориентация на формирование крепкого технического фундамента обучающихся с самого раннего возраста, «культ» технической составляющей обучения, приоритетное внимание к развитию определенного количества стандартных приемов и навыков фортепианной игры;

– целенаправленное развитие музыкальной эрудиции обучающихся, воспитание аналитического подхода к изучаемым фортепианным произведениям;

– совершенствование художественно-эстетических и интерпретаторских представлений и качеств обучающихся, формирование у них способности реализовывать в самостоятельной профессиональной деятельности весь комплекс задач, выходящих за рамки собственно «беглости пальцев»: от

проблем стиля до вопросов педализации» (Жилина, 2017: 73).

Если вдуматься в эти три положения, то становятся понятными приоритеты в обучении пианистов, истинное место «художественного» развития в общем процессе обучения. Первый, и, вероятно, главный пункт, связан с технической работой. Второй, с формированием соответствующих знаний, с интеллектуальным развитием обучающихся музыкантов. И только в третьем пункте, вскользь, затрагиваются отдельные вопросы, связанные с художественной деятельностью. Главным ориентиром в понимании этой проблемы является то, что они довольно абстрагированы от художественной работы пианиста, и, при этом, чрезвычайно обобщены. В третьем пункте ни слова не говорится о принципиальной важности развития музыкальности, о воспитании образно-эмоциональной сферы юных музыкантов. В целом, анализ этих установок отражает реальные тенденции, проявляемые в фортепианной педагогике Китая. А они таковы, что ***художественное развитие занимает второстепенное положение. Оно даже не мыслится как «ведущее начало» в процессе обучения пианиста***.

Приоритет технической работы просматривается не только в организации учебного процесса, но и в его содержании. Основной упор в обучении делается на самом популярном в Китае сборнике упражнений Ш. Ганона. Эти упражнения начинают играть с первых уроков и на протяжении многих лет фортепианных занятий. Именно с ними связываются надежды на укрепление пальцевого аппарата, беглости пальцев, воспитание их силы и выносливости. И действительно, если эти упражнения выполнять правильно, то они серьезно помогут в техническом развитии. Поэтому, негативные последствия игры упражнений Ганона определяются не ими самими, а тем местом, которое они занимают в общем процессе воспитания пианиста.

Наряду с упражнениями в классах фортепиано ученики играют много инструктивных этюдов, в основном этюды К. Черни. Работа над этюдами и гаммами является обязательным условием учебного процесса в большинстве музыкальных школ и самым тщательным образом контролируется на специальных зачетах. Зато такие умения как чтение нот с листа, подбор по слуху и т.д., чаще всего проверяются весьма формально. Все это приводит к тому, что в центре фортепианной педагогики находится не сам ученик, а его техника, понимаемая как способность исполнять трудные фортепианные произведения. Другим следствием такой установки являются огромные усилия и время, затрачиваемое на разучивание сложнейших произведений.

Построение учебного процесса, нацеленное на тщательное выполнение локальных технических заданий, имеет свои причины и неожиданные последствия. Легче всего в вербальной форме выразить поручения, связанные с технической сферой: играй ритмично, играй свободно, играй без ошибок, повторяй упражнение столько-то раз, учи этюд в медленном темпе, играй «крепкими» пальцами и т.д. Подобные наставления вполне понимаются учениками и охотно формулируются преподавателями. А вот как объяснить задание «играть музыкально»? Что, с точки зрения обучающегося, конкретно он должен делать? Этот процесс далеко не всегда может быть выражен в вербальной форме. В связи с этим вспоминается интервью российского пианиста Виктора Ямпольского, делящегося своими впечатлениями от проведенных в Китае мастер-классах: «В первый приезд мы им дали понять, что у них есть дистанция между высокими техническими возможностями и осмыслением материала. Играют квартет Франца Шуберта – играть-то играют, но содержание им явно непонятно. Ну и начинаешь спрашивать – какую немецкую литературу того времени вы читали? Гейне, Гете, Шиллера знаете? Увы, те даже имен таких не слышали.

«Друзья, надо читать: не зная Гофмана, понять того же Роберта Шумана сложно, нужных ассоциаций не будет»»[3].

Ассоциативная сфера – вот один из ключей «музыкального» исполнения. Но как выразить ее богатство словами? Ведь без ярких ассоциаций, фантазии подлинного музыкально-исполнительского искусства не будет. И насколько «доступнее», в такой ситуации, выступают технические задания. Поэтому понятно, почему именно они являются наиболее «популярными» в обучении детей. Соответственно, проблемы, связанные с осмыслением и «прочувствованием» содержания исполняемых произведений, отходят на второй план. Говорить в такой ситуации о «ведущей» роли художественного начала не приходится.

Очень часто причину ущемления музыкально-художественного развития юных пианистов видят в слабой педагогической оснащенности их наставников. Китайские исследователи в своих работах подчеркивают недостаточную методико-педагогическую квалификацию молодых преподавателей. Как негативное явление упоминается игнорирование индивидуального подхода к студентам, когда преподаватель применяет, так называемую «рецептурную» методику, то есть, в своей деятельности использует набор усвоенных в процессе собственного обучения методических приемов. При этом за пределами осмысления остается такой факт, что в свое время его опытный наставник, используя определенные приемы и методы работы, вполне учитывал индивидуальные особенности своего ученика. Переняв «школу» педагога, запомнив конкретные методы воздействия, начинающий преподаватель начинает применять эти приемы в обучении всех своих учеников. При этом их индивидуальные особенности далеко не всегда учитываются. Это выражается в популярной формуле «Играй так, как я играю». Возникает весьма известная в дидактике педагогическая ошибка, когда наставник относится к ученику не как к субъекту деятельности, а как к объекту (Бордовская, 2006).

Усвоив подобный стиль преподавания, со временем у молодого специалиста постепенно формируется система привычных методических приемов (рецептов), которую он фанатично применяет в своей работе. В случае, когда эта методика совпадает с индивидуальностью ученика, или с условиями решаемой задачи, можно добиться и положительных результатов в локальной области, что еще более убеждает молодого преподавателя в «правильности» своих действий. Что же касается отсутствия успехов у других студентов, то они легко могут быть «объяснены» или недостаточным их усердием, или ограниченными музыкальными способностями. В такой ситуации музыкально-художественное развитие является не основополагающим процессом, определяющим стратегию обучения юного пианиста, а регулируется его одаренностью, когда природная музыкальность проявляется не благодаря правильному обучению, а, в какой-то степени, «вопреки», как более естественный и легкий путь развития конкретного обучающегося.

Существует еще одна ошибка, которую допускают в своей работе молодые, и не только, преподаватели. Она связана не с усвоением отдельных методических приемов на основе своего собственного опыта, а с некритичным принятием уже сформировавшихся в прошлом взглядов обучения пианистов. В результате молодой педагог использует в своей работе систему принципов, составляющую основу той или иной школы. К примеру, Чжоу Чжэнмао упоминает о преподавателях, поклонниках «старого европейского метода классического периода», когда пианисты «пользуется в игре только пальцами, у них руки останутся неподвижными» (Чжоу Чжэнмао, 2008: 122). Чрезмерное доверие к подобным школам, отсутствие объективного отношения к их установкам может иметь серьезные негативные последствия, которые и в прошлом стали основанием для

[3] Смирницкий Ян. Электронный ресурс: URL: https://www.mk.ru/culture/2017/03/29/pianist-viktor-yampolskiy-kultura-napominaet-patologoanatomicheskiy-teatr.html. (дата обращения 16 апреля 2021).

их отрицания в практике фортепианной педагогики. Но причина не только в ошибочности отдельных технических приемов или рекомендаций, а в нарушении принципиальных установок, в данном случае, принципа «единства». Это обуславливается тем, что в те времена развитие пианиста и его техники, в значительной мере определялось благодаря «аналитической деятельности сознания, опирающегося на двигательно-технические критерии» (Сраджев, 2004: 58), а не на музыкально-смысловые художественные цели.

Но самая большая ошибка прошлых школ (здесь в первую очередь имеются в виду школы традиционной фортепианной педагогики XIX века, и анатомо-физиологическая школа конца XIX – начала XX веков (Коган, 1968: 8-9)), рецидивы которой просматриваются и в наше время, заключается в отрицании возможности музыкально-художественного развития ученика на основе педагогического воздействия. В то время полагали, что техника пианиста должна вырабатываться под детальным руководством и контролем педагога. Что же касается музыкального развития, то это считалось прерогативой «природы». Е. Тетцель так и писал, что художественные способности пианиста развивают и направляют его природная музыкальность и изучение фортепианной литературы, и только «в техническом отношении, необходимо руководство и надзор опытного педагога» (Тетцель, 1929: 6).

Еще более пессимистично высказывался один из самых ярких представителей анатомо-физиологической школы Р. Брейтгаупт: «Где нет таланта, то есть где нет основных музыкальных данных и ловкости движений, там мы бессильны» (Брейтгаупт, 1929: 9). Фортепианно-исполнительская и педагогическая практика убедительно доказала ошибочность таких представлений. Однако в том или ином виде они возникают и в современном обучении пианистов, в том числе и в фортепианной педагогике Китая.

Рецидивы подобных установок в современном обучении часто свидетельствуют не о «слабой» педагогической подготовке пианистов, а об ошибочности понимания функционального предназначения той или иной системы обучения. Но в теоретических и методических работах китайских исследователей упор чаще всего делается не на ошибках системного характера, определяющих направление обучения пианистов, а на профессиональной некомпетентности педагогов. Часто выражаются критические замечания в их адрес, раздаются призывы проявлять осторожность в их выборе для ученика, предупреждения не допускать к работе с детьми преподавателей, не обладающей нужной профессиональной подготовкой. Эта обеспокоенность, вполне понятная многим ученикам и их родителям, на самом деле таит в себе определенную опасность. Она обусловлена аморфным толкованием понятия «профессионализм», применительно к работе преподавателя.

В фортепианной педагогике Китая, да и во множестве других стран, профессиональным педагогом считается тот, под чьим руководством ученик достигает высоких исполнительских результатов. Вспомним главную цель, поставленную Ли Нином в своей школе: «высокопрофессиональное обучение учащихся». Он, по большому счету, проявлялся в высоких музыкально-исполнительских достижениях учеников этой школы. А такие результаты невозможны без усиленного технического тренажа, выступающего в качестве необходимого условия, без которого «профессиональных» успехов добиться нельзя. Действительно, без фундаментальной технической подготовки говорить о серьезном исполнительстве невозможно. Так профессионализм преподавателя стал отождествляться с высоким уровнем исполнительского мастерства, проявляемого учеником на выступлении в различных конкурсах, концертах, фестивалях и т.д. Отсюда возникла незамысловатая логика: профессиональный педагог тот, у кого ученики добиваются исполнительских успехов. Если этого нет, то преподаватель недостаточно подготовлен.

Эта логика вполне приемлема для небольшой части пианистов, чья техническая

подготовка призвана обеспечить вдохновенное исполнение сложнейших фортепианных произведений. Но в Китае счет обучающихся игре на фортепиано идет на десятки миллионов. Теперь представим себе, что усиленная профессионально-техническая подготовка 30 миллионов китайских детей успешно завершится рождением целой армии высококлассных исполнителей. Не удивительно, что такая перспектива пугает многих авторитетнейших музыкантов. «Сегодня наше искусство переживает не лучшие времена, и, возможно, будет еще хуже, – сокрушалась известная российская пианистка Э. Вирсаладзе. – Вы только подумайте – на нас надвигается армия из 25 миллионов китайских профессиональных пианистов, и все они мечтают о карьере Ланг Ланга. Боюсь, здесь нет хороших прогнозов» (Савенко, 2018: 58).

Конечно, такая перспектива вряд ли кого порадует, хотя и опасаться ее нет основания: подобные результаты, в принципе, недостижимы. В основе такого подхода лежит глубоко ошибочное представление: «я не могу хорошо играть потому, что не обладаю виртуозной техникой. А с совершенным техническим аппаратом, вдохновенной выразительности моей игры не было бы пределов». Но, как показала музыкальная практика, из миллионов детей, усиленно занимающихся техническим тренажем, лишь избранные достигнут подлинных высот в фортепианном искусстве. При этом, выдающиеся художественные результаты обеспечиваются не только виртуозным техническим аппаратом, но, главное, самобытностью музыкального мышления. А таковым обладает далеко не каждый.

Кроме того, и с виртуозностью все обстоит не просто. Вполне очевидно, что далеко не все обучающиеся могут стать пианистами-виртуозами. Но, в этом случае, по самой простой логике, они вполне могут обучаться не только у «звезд фортепианной педагогики». Тогда откуда настойчивые требования к педагогам повысить их профессионализм, понимая под этим успешное двигательно-техническое развитие юного пианиста?

Эти пожелания высказываются не только музыкальным сообществом, но и на государственном уровне, когда принимаются действенные меры по совершенствованию подготовки педагогов-музыкантов. В этой связи можно подумать о противоречии, когда, с одной стороны, государством прилагаются все усилия для воспитания профессионалов, которые в реальной жизни, в таком количестве, вовсе не нужны.

На самом деле это противоречие легко разрешимо. Нельзя сводить все музыкальное образование к единственной цели – воспитание пианиста-виртуоза. Обществу нужны не только музыканты-исполнители, но и огромное количество музыкантов, обеспечивающих музыкально-эстетическое развитие каждого ребенка. Польза от такого музыкального образования совершенно очевидна. Эти дети не будут пианистами-исполнителями, но они станут людьми духовно богатыми, с развитым креативным мышлением. Чтобы сделать их таковыми, нужен упорный, самоотверженный труд целой армии музыкальных педагогов. И они тоже, как и воспитатели пианистов-виртуозов, должны быть профессионалами высокого класса. *Но целью их деятельности будет не рождение уникального исполнителя, а духовное развитие каждой конкретной личности*. Решение подобной задачи, бесспорно, потребует высочайшего профессионализма, но профессионализма другого свойства. Он составит необходимое условие любого обучения, даже если его итогом станет воспитание не блестящего виртуоза, а скромного любителя музыки.

Погоня за высокими исполнительскими результатами юных пианистов имеет крайне негативные и далеко идущие последствия. Изнурительный технический тренаж, огромные усилия, которые вынужден прилагать обучающий профессиональному исполнительству, ущемляет развитие образно-эмоциональной сферы (Ню Яцянь, 2009: 109-110) (сказанное будет справедливо для основной массы обучающихся игре на фортепиано. У музыкантов, обладающих яркими музыкальными способностями, не говоря уже о талан-

тах, эти процессы, конечно, протекают несколько по-другому). Это сказывается не только на формировании его музыкально-художественного мышления, но и на мотивации к музыкальным занятиям в целом.

Заключение (Conclusions). Недооценка роли музыкально-художественного развития пианистов представляется важнейшим противоречием современного обучения игре на фортепиано в Китае. Его решение определяется многими детерминантами. В их числе поиск и совершенствование методов творческого развития пианистов, их образно-эмоциональной сферы, художественного мышления в целом и т.д.

Однако сами по себе методы не обеспечат полноценного формирования художественных качеств личности музыкантов, соответствия учебного процесса принципу единства художественного и технического развития при ведущем художественном. Причина в том, что они опираются на абстрактные представления о нужном уровне художественного развития, к которому должны стремиться ученики и их наставники.

Вместе с тем, анализ сущностных причин, воздействующих на стратегические установки воспитания пианистов показал, что они определяются игнорированием различия в целях обучения, связанных с осознанием различного предназначения пианистов-профессионалов и «любителей» музыки в музыкальной жизни общества. ***Отсутствие четкой дифференциации в обучении пианистов-профессионалов и просвещенных любителей музыки, и связанных с ней целевыми учебными установками, является стратегической причиной недостаточного музыкально-художественного развития пианистов в Китае.*** Именно такое разделение способно уточнить конечные цели обучения, его содержание, выявить объективные пропорции между художественным и техническим в воспитании пианистов, высветить необходимый их уровень. Лишь в этом случае появится возможность сформулировать адекватные требования к подготовке музыканта и, соответственно, применять нужные методы и приемы в обучении.

С другой стороны, такой подход открывает возможность самого широкого изучения большого круга вопросов, связанного с подготовкой пианистов в Китае и с научно-методическим творчеством, обеспечивающим воспитание пианистов современными эффективными методами работы. Но основываться эта деятельность будет не на эмоциональных представлениях о необходимости художественного развития пианистов, а на строгой логике процесса обучения, определяемой генеральными целевыми установками, превращающими обучение в эффективную функциональную систему, успешно выполняющую свою функцию в культурном строительстве Китая.

Список литературы

Бордовская Н.В., Реан А.А. Педагогика: Учебное пособие. СПб.: Питер, 2006. 304 с.

Брейтгаупт Р. Основы фортепианной техники. М.: Музторг, 1929. 96 с.

Дьяченко Н., Котляревский И., Полянский Ю. Теоретические основы воспитания и обучения в музыкальных учебных заведениях. Киев: Муз. Україна, 1987. 110 с.

Жилина А.В., Байдалинов С.Н. Национальная идентичность студентов из Китая как фактор успешности обучения игре на фортепиано // Современная наука: актуальные проблемы теории и практики. Гуманитарные науки. 2017. № 6. С. 71-77.

Коган Г.М. Проблемы теории пианизма. В сб. Вопросы пианизма. М.: Советский композитор. 1968. С. 7-47.

Нейгауз Г. Об искусстве фортепианной игры. М.: Музгиз, 1961. 240 с.

Ню Яцянь. О фортепианной педагогике в современном Китае // Преподаватель XXI век. 2009. № 2. С. 108-112.

Рубинштейн С.Л. Проблемы общей психологии. М.: 1973. 424 с.

Савенко С.В. Достижения современной китайской системы музыкального образования // Теория и практика образования в современном мире: материалы X Междунар. науч. конф.

(г. Чита, апрель 2018 г.). Чита: Издательство Молодой ученый, 2018. С. 57-60. URL: https://moluch.ru/conf/ped/archive/277/14053/ (дата обращения: 19.11.2021).

Соколов С.В. Развитие творческого мышления пианиста как базовое условие его профессиональной подготовки // Вестник ННГУ. 2011. № 5 (1). С. 31-36.

Сраджев В.П. Закономерности управления моторикой исполнителя. М.: Контенант, 2004. 216 с.

Сраджев В.П. К вопросу применения некоторых положений педагогики XIX века в современном техническом развитии пианиста. В кн.: Методика преподавания музыкальных дисциплин. Вып.2. Ташкент: Укитувчи, 1982. С. 92-108.

Сраджев В.П. Творческое мышление и воспитание музыканта. М.: ООО «Прогресс», 2016. 120 с.

Тетцель Е. Современная фортепианная техника. М.: 1929. 88 с.

У Ген-Ир. О конфуцианстве о роли музыки в обществе // Вестник Московского государственного университета культуры и искусств. 2008. № 6. С. 261-263.

Цинь Цинь. Лю Шикунь, Чжоу Гуанжень и У Цзуцзян: три лика современного музыкального искусства Китая (К проблеме универсализма творческой личности). Автореф. дисс. канд. искусств. Санкт-Петербург, 2013. 25 с.

Цыпин Г.М. Развитие учащегося-музыканта в процессе обучения игре на фортепиано: Учебное пособие. М.: 1975. 105 с.

Чжоу Чжэнмао. Достижения и проблемы в обучении игре на фортепиано в вузах Китая // Актуальные проблемы современной науки. 2008. № 2. С. 122-123.

References

Bordovskaya, N.V. and Rean, A.A. (2006), *Pedagogika* [Pedagogy], Peter, St. Petersburg, Russia.

Breithaupt, R. (1929), *Osnovy fortepiannoy tekhniki* [Fundamentals of piano technique], Muztorg, Moscow, Russia.

D'yachenko, N., Kotlyarevskiy, I. and Polyanskiy, Yu (1987), *Teoreticheskiye osnovy vospitaniya i obucheniya v muzykal'nykh uchebnykh zavedeniyakh* [Theoretical foundations of education and training in musical educational institutions], Muz. Ukraina, Kiev, Ukraina.

Zhilina, A.V. and Baidalinov, S.N. (2017), "National identity of students from China as a factor of success in teaching to play the piano" *Modern science: actual problems of theory and practice. Humanitie*s, 6, 71-77.

Kogan, G.M. (1968), *Problemy teorii pianizma* [Problems of the theory of pianism], Soviet composer, Moscow, Russia.

Neuhaus, G. (1961), *Ob iskusstve fortepiannoy igry* [On the art of piano playing], Muzgiz, Moscow, Russia.

Nu Yaqian (2009), "About piano pedagogy in modern China" *Teacher of the XXI century*, 2. 108-112.

Rubinstein, S.L. (1973), *Problemy obshchey psikhologii* [Problems of general psychology], Moscow, Russia.

Savenko, S.V. (2018), "Achievements of the modern Chinese system of music education" *Theory and practice of education in the modern world*, 57-60. available at: URL: https://moluch.ru/conf/ped/archive/277/14053 / (Accessed: 19 November 2021).

Sokolov, S.V. (2011), "The development of a pianist's creative thinking as a basic condition for his professional training" *Bulletin of the Nizhny Novgorod University*, 5 (1), 31-36. (In Russian).

Sradzhev, V.P. (2004), *Zakonomernosti upravleniya motorikoy ispolnitelya* [Regularities of the performer's motor control], Kontenant, Moscow, Russua.

Sradzhev, V.P. (1982), "To the question of the application of some provisions of the pedagogy of the nineteenth century in the modern technical development of the pianist", *Metodika prepodavaniya muzykal'nykh distsiplin* [Methods of teaching musical disciplines], Ukituvchi, Tashkent, Uzbekistan, 92-108.

Sradzhev, V.P. (2016), *Tvorcheskoye myshleniye i vospitaniye muzykanta* [Creative thinking and education of a musician], Progress, Moscow, Russia.

Tettsel', Ye. (1929), *Sovremennaya fortepiannaya tekhnika* [Modern piano technique]. Moscow, Russua.

At, Gen-Ir (2008), "About Confucianism and the role of music in society" *Bulletin of the Moscow State University of Culture and Arts*, 6, 261-263.

Qin, Qin (2013), "Liu Shikun, Zhou Guangren and Wu Zujiang: Three Faces of Modern Musical Art in China (On the Problem of Universalism of the Creative personality)", Abstract of Ph.D. dissertation, St. Petersburg, Russia.

Tsypin, G.M. (1975), *Razvitiye uchashchego-sya-muzykanta v protsesse obucheniya igre na for-tepiano* [The development of a student-musician in the process of learning to play the piano], Moscow, Russia.

Zhou, Zhengmao (2008), "Achievements and problems in learning to play the piano in Chinese universities" *Current Problems of Modern Science*, 2, 122-123.

Информация о конфликте интересов: автор не имеет конфликта интересов для декларации.
Conflicts of Interest: the author has no conflict of interest to declare.

Данные автора:
Ван Вэйтин, аспирант, Белгородский государственный институт искусств и культуры.

About the author:
Weiting Wang, Postgraduate Student, Belgorod State Institute of Arts and Culture.

ПСИХОЛОГИЯ
PSYCHOLOGY

УДК 159.9.01 **DOI: 10.18413/2313-8971-2022-8-2-0-11**

Майданский А.Д.

Эволюция психики: аффект и разум

Белгородский государственный национальный исследовательский университет,
ул. Победы, 85, Белгород, 308015, Россия,
Институт философии Российской академии наук,
ул. Гончарная, д. 12, стр. 1, г. Москва, 109240, Россия
caute@yandex.ru

*Статья поступила 14 апреля 2022; принята 10 июня 2022;
опубликована 30 июня 2022*

Аннотация. *Введение*. Коллизия аффекта и разума определяет ход эволюции человеческой психики и задает систему координат развития личности. На протяжении всей жизни каждому человеку приходится примирять свои желания с требованиями разума. *Цель*: исследование развития психики в аспекте взаимосвязи аффективных и интеллектуальных форм предметной деятельности. *Методология и методы*: принцип деятельности и культурно-исторический подход. *Результаты исследования*. Работа начинается с выяснения роли аффектов в процессах общения, где психике противостоит другая психика: происходит обмен аффективными сигналами, волны аффектов сталкиваются, образуют ассоциации и т.д. В простейшем случае аффективно-выразительная реакция живого тела *A* служит сигналом к действию тела *B*. Регулярный обмен аффектами согласует деятельность тел *A* и *B* так, что они образуют единый организм или сообщество. Высшей, универсальной психической формой общения становится речь, позволяющая выразить любой аффект и образовать сколь угодно сложные сообщества при помощи стереотипных сигналов. Природная речь представляет собой эмоциональное «заражение» (Выготский), обеспечивающее координацию действий членов сообщества. Человеческий язык знаков, в том числе и словесный, возникает благодаря слиянию процессов мышления и речевого общения – синтезу аффектов с понятиями. Выготский установил, что в поведении животных и поначалу у детей мышление и речь «совершенно разрушают» друг друга; у человека культурного мышление становится неотделимо от речи. В статье дано объяснение этой трансформации на основе понимания мышления и речи как противоположных форм предметной деятельности. Аффективная речь превращается в разумную, языковую, по мере усвоения индивидом идей-значений, воплощенных в предметах культуры. Такое усвоение совершается в ходе совместно-разделенной деятельности с этими предметами. Понятие представляет собой интериоризованную идею вещи. Выготский справедливо видел в понятиях «ключ ко всему истинно человеческому» и источник нашей свободы, трактуемой как «аффект в понятии». Вслед за Спинозой и Выготским, автор статьи рассматривает аффект

и понятие как две координатных оси человеческой психики и связывает перспективу развития культурно-исторической психологии с исследованием конкретных форм синтеза аффекта и понятия в истории культуры и в процессе формирования психики ребенка.
Ключевые слова: аффект; разум; общение; эмоция; значение; знак; понятие; свобода

Информация для цитирования: Майданский А.Д. Эволюция психики: аффект и разум // Научный результат. Педагогика и психология образования. 2022. Т.8. №2. С. 120-133. DOI: 10.18413/2313-8971-2022-8-2-0-11.

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

A.D. Maidansky

The evolution of the psyche: affect and intellect

Belgorod State National Research University,
85 Pobedy Str., 308015, Belgorod, Russia;
Institute of Philosophy, Russian Academy of Sciences,
bld.1, 12 Goncharnaya Str., 109240, Moscow, Russia
caute@yandex.ru

Received on April 14, 2022; accepted on June 10, 2022;
published on June 30, 2022

Abstract. *Introduction.* Collision of affect and intellect determines the course of human psychic evolution and sets a system of coordinates for personality development. Throughout life, every person has to reconcile his or her desires with the requirements of reason. *Objective:* to study the development of the psyche from the perspective of the relationship between affective and intellectual forms of object-oriented activity. *Methodology and methods:* the principle of activity and the cultural-historical approach. *Results of the research.* The study starts with finding out the role of affects in the communication processes, where the psyche deals with another psyche: they are exchanging affective signals, the affective waves collide and form associations, etc. In the simplest case, the affective and expressive reaction of a living body *A* serves as a signal for action of a body *B*. The regular exchange of affects coordinates the activity of bodies *A* and *B* in such a way that they form a single organism or community. The highest, universal psychic form of communication is speech, which allows us to express any affect and to form complex communities with the help of stereotypical signals. Natural speech is an emotional “contagion” (Vygotsky) that ensures coordination between community members. Human sign language, including the verbal one, emerges from the fusion of thought and language processes – the synthesis of affects with concepts. Vygotsky established that in the behaviour of animals, and first in children too, thinking and speech “completely destroy” each other, while in cultural person, thinking becomes inseparable from speech. In the article, this transformation is explained based on understanding of thinking and speech as the contrary forms of object-oriented activity. Affective speech turns into rational language as the individual

assimilates ideas and meanings embodied in cultural artefacts. This assimilation takes place in the course of jointly-divided activity with the artefacts. Concept is an internalised idea of a thing. Vygotsky rightly saw concepts as "the key to all genuinely human" and the source of our freedom, interpreted as "the affect in the concept". Following Spinoza and Vygotsky, the author considers the affect and the concept as two coordinate axes of the human psyche, and cultural-historical psychology should study the concrete forms of synthesizing the affect with the concept in cultural history and in the process of forming the child's psyche.
Keywords: affect; intellect; communication; emotion; meaning; sign; concept; freedom

Information for citation: A.D. Maidansky (2022), "The evolution of the psyche: affect and intellect", Research Result. Pedagogy and Psychology of Education, 8 (2), 120-133, DOI: 10.18413/2313-8971-2022-8-2-0-11.

Financing: The research was financially supported by the Russian Science Foundation (RSPF), Project № 20-18-00028 "Cultural-Historical Psychology in the Archives of its Creators".

Ничто великое в мире
не совершалось без страсти.
Гегель

Введение (Introduction). В предыдущей статье (Майданский, 2021) мы проследили начальные фазы развития психики из аффективного состояния тела, возникающего вследствие обратного влияния предметной деятельности на своего субъекта. Аффект определяется, по Спинозе, как возмущение в состоянии действующего тела, увеличивающее или уменьшающее способность этого тела к действию, его деятельный потенциал (agendi potentia). Последний включает в себя, наряду с энергетическими ресурсами, весь ассортимент схем деятельности, которую тело способно осуществлять.

Такое, сугубо деятельностное понимание аффекта охватывает намного более широкий круг явлений, нежели общепринятые понятия аффекта (эмоции, страсти) как душевного переживания или функции нервной системы. Выготский прямо противопоставлял спинозовское понятие аффекта «традиционной и органической теориям эмоций», в коих он видел продукты полураспада Декартова учения о «страстях души». В предложенную Спинозой дефиницию аффекта вписываются, например, состояния одноклеточных организмов, влияющие на их способность действовать, хотя о нервной системе или переживаниях в данном случае говорить не приходится.

Аффект – а с ним и психика вообще – возникает в завершающей фазе предметной деятельности, когда та рикошетом вернулась к субъекту; для следующего, нового цикла деятельности аффект служит отправным пунктом. Отражаясь в аффективном состоянии тела, первичный импульс деятельности – влечение, «нужда» – получает форму потребности в конкретном предмете. В отношении к этому предмету и внешнему миру вообще аффект выступает как образ восприятия. Так поначалу «слепая» деятельность обретает *цель*, превращаясь в целесообразную. Каждый последующий цикл деятельности начинается с аффекта (желания, содержащего в себе образ желаемого, либо «удивления», ориентировочной реакции на новый раздражитель) и заканчивается аффектом (удовольствия или недовольства). Омега сделалась альфой. Потребность тела выражается сначала в психической, аффективно-эмоциональной форме, а уже затем – в форме внешнего движения тела. В конечном счете, многократно повторенное действие запечатлева-

ется в нервной ткани тела в виде рефлекторной дуги. Аффекты передают эстафету деятельности рефлексам.

Структура развитой, психически оформленной деятельности такова: *потребность – аффект – действие – рефлекс*.

Аффект ориентирует действие и регулирует его энергетику, в то время как предмет диктует конкретную схему действия или же открывает выбор из нескольких разных схем. В последнем случае, в ситуации выбора, дело решается опять-таки аффектом. Так продолжалось до тех пор, пока человек не изобрел культурные инструменты выбора – от простого жребия до моральных норм поведения. Но и эти искусственные «стимулы-средства» (говоря языком Выготского) отнюдь не свели на нет доминацию аффектов в принятии сложных решений, как каждый знает из личного опыта.

Сентенцию Гегеля можно расширить: ничто *новое* в мире не совершалось без страсти. Увеличивающий способность тела к действию, активный аффект – катализатор саморазвития, совершенствования форм жизни и специфически психологический компонент жизнедеятельности, в том числе человеческой. «Эмоции были бы не нужны, если бы они были не активны», – писал молодой Выготский. Они рождались «из самых сложных и ярких движений» и служили «организаторами поведения в самые трудные, роковые и ответственные минуты жизни на высших точках жизни, когда организм торжествовал над средой или приближался к гибели... И переход к психическому типу поведения, несомненно, возник на основе эмоций» (Выготский, 1996: 101).

Аффекты – это стволовые клеточки психики.

Меж тем в ходе эволюции, уже у высших животных, предметная деятельность обретает неаффективные формы – становится *интеллектуальной, разумной*. Противоречивые взаимоотношения аффекта и интеллекта, условия и способы их синтеза в человеческой жизни – в поведении и сознании ребенка, прежде всего, – были главной темой исследований «позднего» Выготского. При этом сам он отмечал, что держит курс на «маяк Спинозы». В его любимой книге, спинозовской «Этике», разумное овладение аффектами именовалось «свободой, или блаженством души». В том же направлении, но своей тропой, двинемся и мы.

Основная часть (Main Part). I. Генезис психологической формы общения.

В ходе предметной деятельности живые существа неизбежно вступают в контакт друг с другом. Общение есть процесс столкновения и взаимной координации их действий. Предметом психологии общение становится постольку, поскольку в нем участвуют аффекты. Здесь они взаимно отражаются друг в друге, мутируя и вступая в цепные реакции. Мир общения – это «рынок» аффектов. Обмен аффектами происходит между особями внутри любого сообщества, а также – между разными сообществами, имеющими общие предметы деятельности.

В простом процессе предметной деятельности психика, как совокупный поток аффектов, имела дело с «немыми» предметами потребления, физически данными телами. В процессе общения ей противостоит *иная психика*, и обе они зеркально отражаются одна в другой; это – интерпсихическая реакция, со своими особыми формами протекания. У психики появляется своя, «внутренняя» жизнь наряду с функцией обслуживания внешней предметной деятельности (образующей первооснову любых, сколь угодно сложных и развитых форм психической жизни). На базисе предметной деятельности общение создает психологическую надстройку, где волны аффектов интерферируют, усиливая или гася одна другую, и образуют разнообразные ассоциации. В самой чистой форме эти интерпсихические процессы выступают перед нами в *игре*.

Акт обмена аффектами возможен при двух условиях: изменение состояния и деятельного потенциала живого тела (i) каклибо проявляется внешне, в отношении к другому (экспрессия, эмоционально-выразительная реакция), и (ii) отвечает жизненной

потребности другого тела, а потому воспринимается им как стимул к ответному действию.

Проследим, в самых общих чертах, эволюцию форм аффективного обмена в процессах общения.

I.1. Простая форма общения.

В простейшем случае между телами *A* и *B* происходит обмен прямыми физическими воздействиями, вызывающий коррелятивные изменения деятельного потенциала обоих тел. Примерами простой формы общения могут служить схватка за жизнь или жизненные ресурсы, взаимопомощь и симбиоз, половой контакт. Такая форма общения является базовой, исторически первичной, на основе ее образуются всевозможные сообщества живых существ. Высшие формы общения лишь усовершенствуют и разнообразят эту простую форму, опосредствуя перечисленные выше жизненные процессы *речевыми сигналами* и – у человека культурного – *знаками*.

Развитие *психической* формы общения начинается с элементарной, доречевой сигнализации. Соответствие или несоответствие предметной среды потребностям и наличным схемам деятельности живого существа *A* вызывает у него аффект с выразительной реакцией, воспринимаемой существом *B* как сигнал к началу собственных действий и/или изменению схем своей деятельности. Таким образом, чужой аффект в процессах общения выполняет ту же самую сигнальную функцию, что и нейтральный раздражитель в условно-рефлекторной реакции. Последняя, собственно, представляет собой не что иное, как «отпечаток» аффективных схем деятельности на нервной ткани.

Аффективные сигналы не только позволяют живому существу ориентироваться в окружающей среде[1], но и, кроме того, регулируют процессы его общения (координации действий, интеграции или, напротив, обособления) с другими существами, попадающими в сферу его предметной деятельности.

Как мы знаем, аффекты – это особые отражения деятельности на состояние своего субъекта. Отношение рефлексивности, «зеркальная» взаимосвязь отражающего и отражаемого, характеризует также и обмен аффективными сигналами. Каждая из сторон процесса общения выступает одновременно в роли рефлексирующего субъекта и предмета-рефлектора. Назовем совмещение этих двух полярно противоположных функций в одном теле *противоречием взаимной рефлексии*. Оно осуществляется и разрешается в ходе развития сигнальных форм общения.

Подобное противоречие Маркс обнаружил в простом товарном обмене. Всякий товар находится одновременно в «относительной» и «эквивалентной» формах, т.е. выражает свою стоимость в другом и служит формой выражения стоимости другого товара. Эволюция товарного обмена заключается в создании новых, все более совершенных средств осуществления и разрешения данного противоречия – вплоть до наивысшей, денежной формы. Ну а высшей психологической формой общения становится форма *языковая*.

Аналогия между деньгами и языком стала общим местом, нет смысла на ней задерживаться. Отметим лишь, что язык, как и деньги, является феноменом *идеальным*, имеющим непсихическую природу, хотя без участия психики, разумеется, невозможно ни рыночное, ни языковое общение.

В отличие от товарного обмена, в актах обмена аффектами не устанавливается отношение количественного равенства. Психологические процессы общения, даже протекающие на рынке, принципиально отличны от товарно-рыночных отношений. Аффекты обмениваются *неэквивалентно*. Это, так сказать, «коммунистический» обмен: от каждого по способности (к действию), каждому – по потребности.

Например, мать в ответ на простые природные аффекты младенца предлагает ему аффекты культурные. Благодаря такому

[1] Ориентировочная функция аффекта и его связь с рефлексом рассмотрены нами в первой статье об эволюции психики (Майданский, 2021). Там же была дана критика понятия «ориентировочного рефлекса» (академик Павлов именовал его также «исследовательским» или рефлексом «что такое?»).

обмену принципы и схемы культурного поведения с течением времени «вращиваются» в психику ребенка, образуя высшие психологические функции. Сформулированный Выготским «общий генетический закон культурного развития» реализуется не иначе как посредством обмена аффектами. Ни одна социальная форма деятельности не может быть усвоена, если она не вызывает аффективного отклика или же встречает эмоциональное отторжение; глубина и прочность ее усвоения прямо пропорциональна мощности вызываемого ею аффекта.

I.2. Синтетическая форма общения.

Регулярный однотипный обмен аффектами связывает живые тела в единое целое: схемы их деятельности координируются таким образом, что они превращаются в компоненты более сложного организма или сообщества (например, колонии и микробиомы, популяции и биоценозы).

Простейшую синтетическую форму общения биологи зовут «агрегацией». Наглядным примером может служить жизненный цикл миксомицета (слизевика), где амебы образуют действующую как единое целое студенистую массу – плазмодий. Затем ее клетки дифференцируются на репродуктивные и соматические, формируются органы тела и т.д. «Активность отдельных особей в таких многоклеточных образованиях координирована... Фактически они перестают быть отдельными организмами и превращаются в специализированные *клетки* многоклеточной ткани... В процессе агрегации амеб в жизненном цикле миксомицета их свойства объединяются, изменяются и интегрируются в свойства многоклеточного организма» (Гробстайн, 1968: 89-95).

Какую роль в процессе синтетического общения играют аффекты? Отражая изменения предметных условий деятельности, они дают *сигнал* к началу синтеза. Так, в случае с миксомицетом, пока пищи вокруг достаточно, амебы действуют каждая сама по себе. Дефицит бактерий, которыми питаются амебы, вызывает аффективные возмущения (прообраз чувства голода) в клетках, запускающие процесс агрегации миксомицета: амебы начинают координировать свои действия. Уточним, что эти аффективные возмущения – не рефлексы, поскольку нервной системы у амеб нет. Рефлексы образуются позже, вследствие разделения деятельности на ориентировочную и стереотипную, с появлением нервной ткани, способной запоминать стереотипные реакции.

Аффекты являются своего рода «клеем» и ферментами в процессах синтеза как новых органических тел, так и деятельных сообществ живых существ. Сигнальный обмен аффектами обеспечивает взаимную согласованность индивидуальных действий. Как следствие, коэффициенты эффективности, сложности и разнообразия схем деятельности возрастают.

Благодаря аффективному синтезу появляются на свет более высокоразвитые организмы и сообщества; при этом субъекты общения *A* и *B* превращаются в компоненты нового органического целого *C*. В последнем *внешняя* связь *A* и *B* сменяется координацией действий *внутренних* органов *C* в процессах предметной деятельности и обмена веществ. Но как только *C*, в свою очередь, вступает в процесс общения, угасшее было противоречие немедленно оживает, и цикл повторяется на более высоком уровне.

Строение синтетической формы общения хорошо иллюстрирует образ расширяющейся спирали. Противоречие взаимной рефлексии тут не снимается, а лишь разрешается в более сложную форму своего осуществления.

I.3. Речевая форма общения.

В деятельных сообществах аффективная взаимосвязь их участников принимает форму речи. Мы называем «речевым» общение, осуществляемое при помощи однотипных эмоционально-выразительных движений, выполняющих сигнальную функцию (вокализации, жесты, мимика и пр.). Речь возникает в результате естественного отбора аффективных состояний, полезных для сооб-

щества в целом; соответствующие выразительные реакции фиксируются в виде сигнальных констант [2]. Последние образуют *вторую* сигнальную систему; словесный язык, возникающий из слияния речевого общения с мышлением, составляет, на самом деле, *третью*.

Натуральная речь (у ребенка – гуканье, гуление, лепет и выразительные телодвижения) по природе своей аффективна на все сто процентов, в ней нет никаких понятий, ни тени разума – абсолютно ничего идеального. В одном месте Выготский ставит под сомнение применимость термина «общение» к речевым контактам такого типа: «В сущности это общение, с помощью выразительных движений, не заслуживает даже названия общения, а скорее должно быть названо *заражением*. Испуганный гусак, видящий опасность и криком поднимающий всю стаю, не столько сообщает ей о том, что он видел, а скорее заражает ее своим испугом» (Выготский, 1934: 11). Аналоги он находит у детей ясельного возраста и у больной Д.: в «свободной ситуации», оставшись одна, она «застывает, *при заражении* – действует... Можно через заражение привести к любому бессмысленному действию – *заражение вместо общения*» (Выготский, 2017: 491, 543).

Выготский подчеркивает, что речевая деятельность имеет чисто аффективную природу. Как показали исследования В. Кёлера, даже у высших приматов (в частности, шимпанзе) жесты, экспрессивные звуки и рисунки выражают лишь их внутренние состояния; они «никогда не обозначают и не описывают чего-либо объективного» и, стало быть, не являются знаками (Выготский, 1934: 79)[3]. При этом они выполняют вполне объективную функцию координации действий членов сообщества в сложившейся ситуации, по отношению к тем или иным условиям и предметам деятельности.

Этологи характеризуют эволюцию сигнальных форм коммуникации позвоночных животных термином «деспециализация». Наследуемые видоспецифические сигналы вытесняются гибкими сигналами ad hoc, каждый из которых способен вызывать весьма разные реакции и аффекты, – унификация сигналов такого типа достигается в ходе общения при помощи механизмов подражания. У гоминид речевая деспециализация является частью общего процесса их эволюции, описанного еще Э. Майром[4], одним из создателей популяционной генетики.

Речь является универсальной психической формой общения. Она позволяет выразить какой угодно аффект (так же как деньги выражают стоимость любого товара) и синтезировать деятельные сообщества практически не ограниченной сложности.

Для всех развитых сообществ речь – это форма их *внутренней* психической жизни. Противоречие взаимной рефлексии в речевой форме общения всецело и насовсем уходит внутрь и, тем самым, снимается. Речь позволяет *свободно* обмениваться любыми аффектами. Синтезирующая функция психики достигает здесь максимально возможного в природных сообществах развития. На следующую ступень психика поднимается уже в сообществах искусственных, созданных человеческим трудом. Здесь аффекты сталкиваются с понятиями, речевая форма деятельности – с разумной. Это новое проти-

[2] Совокупность постоянных сигналов, любого типа, нередко именуется «языком». В нашей работе язык понимается как *культура* речи, или система знаков, имеющих культурные значения.

[3] «Можно считать определенно доказанным, что *фонетика* животных всецело “субъективна” и может выражать лишь эмоции: она никогда не обозначает и не описывает объекты» (Köhler, 1927: 305). Вывод Кёлера подтверждается современной этологией, в том числе и для высших животных: «Показательно, что в ситуации опасности и тревоги (а также агрессии, полового возбуждения, и во всех остальных ситуациях) антропоиды неспособны информировать партнеров, какая точно опасность грозит, откуда именно, и что следует делать в данной ситуации. Их жестикуляция и крики отражают лишь степень беспокойства в связи с ситуацией; ими можно возбудить аналогичные эмоции у других» (Фридман, 2013: 339).

[4] «В чем причина этой загадочной черты гоминид – прекращения видообразования, несмотря на выдающийся эволюционный успех? Полагаю, причиной тому – огромное экологическое разнообразие человеческой жизнедеятельности. Человек, так сказать, специализировался в деспециализации» (Mayr, 1951: 116).

воречие создает и новые формы своего осуществления и разрешения. Эволюция психики вступает в фазу своей общественной истории.

II. Мышление и речь.

Вряд ли стоит труда доказывать, что мышление и речь у человека культурного слиты воедино, спаяны неразрывной связью. Труднее понять, что это – единство *противоположностей*. Для этого требуется проследить взаимоотношения мышления и речи исторически, от самого их истока.

Такое исследование, как известно, предпринял Выготский. Он, в свою очередь, опирался на труды В. Кёлера, К. Бюлера и других психологов, экспериментально доказавших, что «мышление и речь имеют генетически совершенно различные корни» (Выготский, 1934: 11). Их развитие у животных, как поначалу и у детей, идет по разным линиям. В точках, где линии мышления и речи, бывает, пересекаются, речь лишь мешает действовать разумно, если не пресекает интеллектуальные реакции на корню. «Кёлер много раз отмечает, как эмоциональная и особенно аффективная реакция совершенно разрушают интеллектуальную операцию шимпанзе», – отмечает Выготский и далее, ссылаясь на исследования «языка пчел» у К. Фриша, заключает: «Едва ли после этого можно усомниться в совершенной независимости этой речевой связи от интеллекта» (Выготский, 1934: 87).

Вывод не вполне точен. Если одна реакция *совершенно разрушает* другую, значит это реакции не просто «независимые», а взаимоисключающие, принципиально несовместимые. Напрашивается вопрос: почему? Что именно мешает аффектам и речи мириться с начатками разума – интеллектом? Реакции «генетически совершенно разные» – к примеру, дыхательные, иммунные и речевые – превосходно уживаются вместе, ничуть не мешая друг другу. Так отчего же враждуют мышление и речь, понятия и эмоции, здравый рассудок и «страсти души»? Чем объясняется *перманентный конфликт* интеллектуальных и аффективных форм деятельности в животном мире, а зачастую и у людей? Выготский этот вопрос не решил, да в сущности и не поставил.

Интеллект и аффект являются, как сказал бы Спиноза, «модусами» одной и той же «субстанции» – предметной деятельности, фаустовского Дела с большой буквы. Интеллект представляет собой форму деятельности, направленной во внешний мир, а не на своего субъекта, как аффект. Интеллект и аффект *противоположны по вектору*. Интеллект ориентирует деятельность на объективные причинно-следственные связи вещей; аффект отражает пространственно-временные связи и свойства вещей в «зеркале» действующего тела, более или менее мутном и кривом. Неудивительно, что прямое совмещение этих форм деятельности оказывается разрушительным для одной из сторон либо для процесса деятельности в целом.

Рассмотрим ближе разумное поведение животных, с тем чтобы понять, как становится возможным синтез противоположностей – деятельное сотрудничество интеллекта с аффектом.

«Разумными» мы называем действия по логике вещей, в соответствии с их устройством и каузальными связями. Необходимыми предпосылками разумной деятельности служат чувственные восприятия и аффект желания, но специфическая ее особенность в том, что способ деятельности диктуется объективными факторами, природой предмета, а не аффективным состоянием собственного тела субъекта. По Кёлеру, интеллект есть «усмотрение» (Einsicht) отношений между вещами – в частности, между палкой и плодом в оптическом поле у шимпанзе.

Выготский критикует трактовку Кёлером орудийных действий животных как функции зрительного поля с его гештальтами. «Психологи стремятся интеллект вывести из восприятия отношений (Köhler и обезьяны), а мы – восприятие из интеллекта» (Выготский, 2017: 224). Безусловно, разумное поведение зависит от структуры зрительного поля; у животных такое поведение возникает вследствие развития инстинктивно

осуществляемой деятельности, как «интеллектуальная вариация инстинкта» (Выготский). Но эта вариация – аномальная. Сущность разумной деятельности заключается в том, что *отличает* ее от типично инстинктивного поведения, а именно – в ориентации на объективную каузальную связь цели и средства (орудия) деятельности. Такое средство есть нечто большее, нежели нейтральный раздражитель в структуре условного рефлекса или релизер инстинктивной реакции. Нахождение и использование орудия, походящего для решения возникшей проблемы, порождает принципиально новую схему действий.

А.В. Запорожец и А.Н. Леонтьев усмотрели отличительный признак интеллектуальной деятельности животных в «двухактной», или «двухфазной», структуре действия. К примеру, сначала требуется достать или изготовить орудие, а затем использовать его для достижения желаемой цели.

«Интеллектуальное действие даже в простейших случаях двухактное в том смысле, что одно действие служит целью для другого» (Запорожец 1986: 188). «Прежде слитая в единый процесс деятельность дифференцируется теперь на две фазы: фазу подготовления и фазу осуществления. Наличие фазы подготовления и составляет характерную черту интеллектуального поведения. Интеллект возникает, следовательно, впервые там, где возникает процесс подготовления возможности осуществить ту или иную операцию или навык» (Леонтьев, 1959: 191). Интеллектуальная операция предваряет и готовит практическое решение задачи.

Таким образом, возникновение интеллекта знаменует собой новую ступень эволюционного процесса дифференциации деятельности, вслед за ее разделением на ориентировочную и стереотипную, осуществляемую при помощи психики либо рефлексов.

По природе своей интеллект, разум столь же мало является деятельностью *психической*, как и человеческий труд (ведущий свою родословную от орудийной деятельности приматов). Исследование природы разума и его идей, понятий – родное занятие философской теории познания. Психологию же и разум, и труд интересуют лишь постольку, поскольку в процессах разумной и трудовой деятельности участвует психика, и в той мере, в какой эта деятельность отражается на состоянии субъекта и его деятельном потенциале, в первую очередь – в плане взаимоотношений понятий разума и аффектов, связи мышления с общением, речью.

Как мы знаем, первичным их отношением была полная несовместимость в одном и том же процессе деятельности. Предстоит выяснить, как это противоречие разрешается у человека. В терминах Выготского проблему можно сформулировать конкретнее: как разумная форма внешней предметной деятельности вращивается внутрь психики, становясь *психологической* функцией – мышлением в собственном смысле слова? При этом мышление не просто образует одну из функций, но насквозь пронизывает собой, пропитывает своими идеями «материю» психической жизни, постепенно – в той или иной мере – подчиняя себе все прочие психические (аффективные) функции, начиная с восприятия и памяти и заканчивая речью. Аффективная речь превращается в разумную, языковую, и то же самое происходит со всеми и каждой формой общения, вплоть до игры.

III. Знак и понятие.

Мы проследили метаморфоз аффекта до того момента, когда противоречие общения разрешилось в форме речи. Дальнейшее развитие формы общения совершается уже в лоне трудовой деятельности, в процессе человеческого труда. Особенность его состоит в том, что схемы деятельности воплощаются, помимо нервной ткани с ее рефлексами, сверх того, еще и в материале внешней природы. Труд создает мир «артефактов», вокруг которого выстраиваются отношения общения, завязываются все специфически человеческие, общественные связи.

К обмену прямыми действиями и аффективными сигналами добавляется обмен

идеями и вещами, созданными трудом. Автохтонам души, аффектам, приходится потесниться и во многом покориться идеям, этим пришлым варягам культуры.

Воплощаясь в природном материале, разумная форма деятельности образует *значение* вещи. Идеальное значение обретает всякая вещь, сделавшаяся предметом разумной деятельности людей, – от куска дерева или камня до звездного неба над головой. В дальнейшем эти значения сбрасывают с себя натуральную, «вещную» оболочку, получая взамен искусственную – символическую, или языковую.

Знаки языка замещают реальные вещи в процессах общения точно так же, как денежные знаки замещают холст, хлеб и иные «потребительные стоимости» в ходе развития товарного обмена. Человек превращается в animal symbolicum. Если с помощью орудий труда он овладевает внешней природой, то посредством знаков человек преобразует самого себя и свои отношения с другими людьми. «Знак... есть средство психологического воздействия на поведение – чужое или свое, средство внутренней деятельности, направленной на овладение самим человеком» (Выготский, 2005: 297).

В психологическом плане общество представляет собой сеть предметно-знаковых отношений общения[5]. Устройство этой сети позволяет индивиду вступать в деятельную связь не только с «ближними», но и с «дальними», даже давно умершими людьми, – со всеми, кто оставил свой предметный след в общественной жизни. Нитями знаков культура связывает всех живущих и когда-либо живших на свете людей в единое целое. Всякая «высшая» (= культурная) психологическая связь между людьми, включая и внутренний диалог личности с собой, осуществляется посредством знаков. Человеческое сознание обменивает образы чувств и идеи на знаки – фонемы, числа, ноты и пр., – и наоборот.

Упрекать Выготского в «знакоцентристском подходе» (Брушлинский, Поликарпов, 1999: 13) – это все равно, что упрекнуть математика в «числоцентристском подходе». Он видел в знаке орудие овладения собственным поведением и психологическими функциями – орудие власти человека над самим собой. С помощью знаков люди перестраивают и подчиняют себе природную психику. Как не сделаешь лодку без топора, так не создашь ни одного понятия или хотя бы общего представления без помощи знаков, – а тот, у кого понятие есть, не смог бы поделиться им с другими.

Знакам и значениям по праву принадлежит центральное место в процессах человеческого общения и мышления. Однажды возникнув, знаки начинают жить собственной жизнью, образуя многообразные языки культуры. В системах знаков кристаллизована история развития человеческой психики с каменного века и по сей день.

И в истории человечества, и в ходе развития личности знаковая, культурная форма регуляции поведения внедряется и все глубже врастает в нашу природную психику. Посредством знаков «дикие» аффекты усмиряются и подчиняются человеческой воле, подобно диким зверям и растениям. Шекспир и Станиславский проделали со «страстями души», в сущности, то же самое, что Бербанк и Мичурин – с картофелем и яблонями.

Предметы и характер культурных эмоций принципиально иные по сравнению с натуральными. Только человеку доступны чистые, бескорыстные радости и аффекты, говорил Фейербах. Животное воспринимает лишь нужные ему для жизни лучи солнца, человека волнует и «равнодушное сияние отдаленнейших звезд».

Высшие, идеальные аффекты не объяснишь из биологической эволюции тела. Такой аффект представляет собой реакцию на *общественное значение* вещей и поступков. Смех и стыд, зависть и совесть, скупость и благородство – все это аффективные силы культуры, посредством которых в поведении человека осуществляются общественные мотивы и цели. С помощью подобного рода искусственных эмоций общество прорастает

[5] Подробнее об этом см.: Майданский, 2011.

внутрь индивидуальной психики и формирует там микросоциум *личности*. При этом естественные потребности и желания осуществляются в диктуемых общественной жизнью формах, а отчасти и подавляются культурными аффектами.

Значение есть не что иное, как идея, разумная схема действия, проникшая в аффективную сферу общения, речи, и превратившаяся в форму культурного поведения. Значение делает мышление речевым, а общение – разумным. «В значении единство речи и мышления – *логос*, в старом смысле этого слова» (Выготский, 2017: 344). Обретя логос, психические функции стали *психологическими*.

Выготский писал, в основном, о значениях *слов*, про значение как «единицу речевого мышления», – хотя однажды в записной книжке назвал значение и «единицей игры»[6]. Но ведь культурные значения имеются не только в словесно-речевом мышлении. Предметно-практическое мышление, развившееся из орудийной деятельности антропоидов, исторически предшествовало языковому, и резонно предположить, что первые значения должны быть не словесными, а *предметными*. Это хорошо видно в психологическом развитии слепоглухого ребенка, на первых порах лишенного доступа к слову[7].

Значения отливаются в знаки, выражаются в слове, но прежде они должны возникнуть как таковые в ходе действий с реальными вещами. Это значения вещей и поступков выражаются в знаках, а не наоборот. Вместе с тем знак не просто средство выражения значений, он еще и *орудие* мышления и общения. Выготский и его сотрудники продемонстрировали орудийную функцию знака в опытах по «двойной стимуляции» запоминания (Леонтьев) и формирования понятий (по методике Выготского-Сахарова). Выяснилось, что интеграция знаков в структуру натуральных психических функций, начиная с элементарного восприятия, резко увеличивает их мощь, а главное – делает эти функции *управляемыми*. Посредством знаков разум, в меру своих сил, укрощает аффекты и даже искусственно вызывает потребные человеку и обществу «страсти души».

Интеллектуальные действия животных всегда сугубо индивидуальны и практически не совместимы с процессами общения. У детей поначалу дело обстоит так же: разумное действие требует сосредоточения на предмете, чему мешает общение с присущей ему игрой аффектов. Ситуация меняется, когда ребенок приступает к деятельному овладению предметами культуры, начиная с самых простых – ложки, одежды, мыла. Их идеальные значения усваиваются не иначе как в процессе общения с другими людьми, конкретнее – в процессе *совместно-разделенной деятельности*. Начатое взрослым действие продолжает ребенок; со временем схема действия осваивается, и ребенок научается выполнять все действие целиком. «*Действие, ранее разделенное между двумя людьми, становится способом организации психической деятельности*... Именно такое действие является моделью любого сложного психического акта ребенка» (Лурия 1970: 52). У взрослых, в любой сфере культуры, дело обстоит ровно так же.

Так устроено и человеческое мышление. Каждая наша мысль продолжает какие-то мысли других людей, вырастает из чужой мысли и опирается на нее в новых своих шагах. Мышление всегда есть *совместное* действие, *разделенное* между людьми. В этой связи часто говорят о «диалогическом» характере мышления или о его общественно-исторической природе.

[6] «Значение = единица речевого мышления, единица игры» (Выготский, 2017: 455).

[7] Руководитель Загорского эксперимента А.И. Мещеряков говорил, что психическое развитие слепоглухого ребенка начинается с поиска *предмета*, вызывающего у него «интерес», т.е. аффект с устойчивой ориентировочной реакцией. «Как только педагог обнаруживает щель в сплошной плотине безразличия, он все усилия устремляет в эту щель. Вокруг этого предмета... формируется целая деятельность, возникают жесты, которые обозначают и этот предмет и связанные с этим предметом другие вещи... Потом словесный язык тоже привязывается к этому предмету» (Мещеряков, 1969: 8).

Совместно-разделенное действие есть способ организации всякой специфически человеческой деятельности, не только психической. Это высшая эволюционная ступень дифференциации деятельности: действие распределяется между двумя и более субъектами, связанными через посредство знаков и предметов культуры.

Акт восприятия культурных схем деятельности в процессе предметно-знакового общения с другими людьми – *понимание* – служит для индивида пропуском в человеческий мир, превращает его индивидуальную жизнь в частицу (или, если угодно, волну) общественной жизни. Усвоенная, «интериоризованная» идея зовется *понятием*. Это и есть первичная «клеточка» специфически человеческой психики. «Понятие = ключ ко всему человеческому – истинно-человеческому: восприятию действительности, самосознанию личности... В понятии уже заключена вся свобода, как в клеточке весь организм» (Выготский, 2017: 175).

Метаморфоз форм интеллектуальной деятельности у человека таков: *идея – значение – понятие*. Предмет культуры становится перекрестком дорог мышления и общения; в нем опредмечены как идеи, понятия, так и общественные отношения, и образы, и аффекты. В создающем такие предметы процессе труда природная вражда мышления с речью сменяется их культурным сотрудничеством.

Заключение (Conclusions). Понятие и аффект – две оси на координатной плоскости человеческой психики. Каждое движение нашей души можно изобразить как перемену значений аффективного «икса» и понятийного «игрека».

Назовем это *спинозовой системой координат* в науке о душе. Спиноза первым исследовал коллизию понятия и аффекта. «Если у Декарта проблема страстей выступает, прежде всего, как проблема физиологическая и проблема взаимодействия души и тела, то у Спинозы эта же проблема выступает с самого начала как проблема отношения мышления и аффекта, понятия и страсти. Это в полном смысле слова другая сторона луны, которая остается невидимой на всем протяжении учения Декарта» (Выготский, 1984: 166-167).

Столкновение аффектов с понятиями – это такая психологическая проблема, которую практически ежедневно решает каждый из нас, и от этих решений зависит весь строй и ход нашей жизни. Детские игры и сказки, а затем искусство учат нас ставить свои желания и эмоции под контроль разума – воспитывают «культуру чувств». Ту же самую проблему решает и «культурная психология» Выготского, только научными средствами. Уже в «Психологии искусства» выясняются условия и формы протекания управляемого взрыва аффектов – «эстетической реакции».

Подчинить своей разумной воле аффекты, по Спинозе, значит сделаться человеком свободным. «*Свобода*: аффект в понятии», – резюмирует Выготский (2017: 256). Однажды в психологическом развитии ребенка наступает прекрасный момент, когда разум и страсти, мышление и речь, забыв былую вражду, заключают союз: «облако мысли» изливается «дождем слов» и, наоборот, аффект отливается в форму понятия, превращаясь в управляемую эмоцию. Это – момент истины: ребенок впервые обрел свободу.

Наука о восхождении человека к свободе в записных книжках Выготского именуется «вершинной» или «акмеистической» психологией. Изложить ее он не успел, оставил лишь беглые наброски и план «книги моей жизни». Со своей стороны, мы рассмотрели коллизию аффектов и понятий под углом зрения предметной деятельности, образующей общую им субстанцию. Следующим шагом, полагаем, должно стать исследование конкретных форм единства аффекта и понятия в историческом развитии культуры и в процессе формирования психики ребенка.

Список литературы

Брушлинский А.В., Поликарпов В.А. Мышление и общение. 2-е, доп. изд. Самара: Самарский Дом печати, 1999. 128 с.

Выготский Л.С. Записные книжки. Избранное. М.: Канон+, 2017. 607 с.

Выготский Л.С. Мышление и речь. М.; Л.: Соцэкгиз, 1934. 324.

Выготский Л.С. Педагогическая психология. М.: Педагогика-Пресс, 1996. 536 с.

Выготский Л.С. Психология развития ребенка. М.: Смысл, Эксмо, 2005. С. 208-547.

Выготский Л.С. Учение об эмоциях. Историко-психологическое исследование // Выготский Л.С. Собрание сочинений: в 6 т. Т. 6. М.: Педагогика, 1984. С. 90-318.

Гробстайн К. Стратегия жизни. М.: Мир, 1968. 144 с.

Запорожец А.В. Действие и интеллект // Запорожец А.В. Избранные психологические труды: в 2 т. Т. I. М.: Педагогика, 1986. С. 177-190.

Леонтьев А.Н. Проблемы развития психики. М.: Изд-во АПН, 1959. 495 с.

Лурия А.Р. Мозг человека и психические процессы: в 2 т. Т. 2. М.: Педагогика, 1970. 496 с.

Майданский А.Д. Понятие личности в культурно-исторической психологии // Свободная мысль. 2011. № 10. С. 77-92.

Майданский А.Д. Эволюция психики: предметная деятельность и аффект // Научный результат. Педагогика и психология образования. 2021. Т. 7. № 3. С. 68-81.

Мещеряков А.И. Формирование психики у слепоглухонемых: Стенограмма заседания Президиума Академии наук СССР 27 июля 1969 года. URL: http://vygotsky.tk/files/meshapn.pdf (дата обращения: 10.03.2022). 14 с.

Фридман В.С. От стимула к символу: сигналы в коммуникации позвоночных. М.: URSS Либроком, 2013. Ч. 2. 424 с.

Köhler W. The mentality of apes. London: Routledge & Kegan Paul, 1927. 336 p.

Mayr E. Taxonomic categories in fossil hominids, in: Cold Spring Harbor Symposia on Quantitative Biology, 1951, vol. 15, P. 109-118.

References

Brushlinsky, A.V. and Polikarpov, V.A. (1999), *Myshlenie i obshchenie* [Thinking and communication], 2nd ed., Samarskiy Dom pechati, Samara, Russia.

Vygotsky, L.S. (2017), *Zapisnye knizhki. Izbrannoe* [Notebooks. A selection], Kanon+, Moscow, Russia.

Vygotsky, L.S. (1934), *Myshlenie i rech'* [Thinking and speech]. Sotsekgiz, Moscow, Lenonrad, Russia.

Vygotsky, L.S. (1996), *Pedagogicheskaya psikhologiya* [Pedagogical psychology], Pedagogika-Press, Moscow, Russia.

Vygotsky, L.S. (2005), *Psikhologiya razvitiya rebenka* [Psychology of child development], Smysl, Eksmo, Moscow, Russia.

Vygotsky, L.S. (1984), "Uchenie ob emotsiyakh. Istoriko-psikhologicheskoe issledovanie [The teaching about emotions. Historical-psychological studies], *Sobranie sochineniy*, vol. 6, Pedagogika, Moscow, Russia.

Grobstein, C. (1968), *Strategiya zhizni* [The strategy of life], Mir, Moscow, Russia.

Zaporozhets A.V. (1986), "Deystvie i intellekt" [Action and intellect], *Izbrannye psikhologicheskie trudy*, vol. I, Pedagogika, Moscow, Russia.

Leontiev, A.N. (1959), *Problemy razvitiya psikhiki* [Mental development problems], Izd-vo APN, Moscow, Russia.

Luria, A.R. (1970), *Mozg cheloveka i psikhicheskie protsessy* [The human brain and mental processes], vol. 2, Pedagogika, Moscow, Russia.

Maidansky, A.D. (2011), "The concept of personality in cultural-historical psychology", *Svobodnaya mysl'*, 10, 77–92.

Maidansky, A.D. (2021), "The evolution of the psyche: object-oriented activity and affect", *Nauchnyy rezul'tat. Pedagogika i psikhologiya obrazovaniya*, 7 (3), 68-81.

Meshcheryakov, A.I. (1969), *Formirovanie psikhiki u slepoglukhonemykh: Stenogramma zasedaniya Prezidiuma Akademii nauk SSSR 27 iyulya 1969 goda* [Mental formation in the deaf-blind. Transcript of the meeting of the Presidium of the USSR Academy of Sciences, 27 July 1969], available at: http://vygotsky.tk/files/meshapn.pdf (Acessed 10 March 2022).

Fridman, V.S. (2013), *Ot stimula k simvolu: signaly v kommunikatsii pozvonochnykh* [From stimulus to symbol: signals in vertebrate communication], Part 2, URSS Librokom, Moscow, Russia.

Köhler, W. (1927), *The mentality of apes*. London: Routledge & Kegan Paul.

Mayr, E. (1951), "Taxonomic categories in fossil hominids", *Cold Spring Harbor Symposia on Quantitative Biology*, 15, 109-118.

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:
Майданский Андрей Дмитриевич, доктор философских наук, профессор, профессор кафедры философии, Белгородский государственный национальный исследовательский университет; ассоциированный научный сотрудник, Институт философии Российской академии наук.

About the author:
Andrey D. Maidansky, Dr. phil., Professor, Professor at the Department of Philosophy, Belgorod State National Research University; Associate Researcher, Institute of Philosophy, Russian Academy of Sciences.

УДК 378.1+159.98+316.61 **DOI: 10.18413/2313-8971-2022-8-2-0-12**

[1] **Тащёва А.И.,**
[1] **Гриднева С.В.,**
[2] **Меньшиков П.В.**
[3] **Арпентьева М.Р.***

Нейродидактические аспекты инклюзивного образования и проблемы психопрофилактики и психокоррекции дидактогений

[1] Академия психологии и педагогики, Южный федеральный университет,
ул., Большая Садовая, д. 105/42, г. Ростов-на-Дону, 344006, Россия

[2] Калужский государственный университет им. К.Э. Циолковского,
ул. Разина, д. 22/48, г. Калуга, 248023, Россия

[3] Центр психолого-педагогической, медицинской и социальной
помощи «Содействие»,
ул. Достоевского, д. 44, 248000, г. Калуга, Россия
mariam_rav@mail.ru*

*Статья поступила 26 ноября 2021; принята 10 июня 2022;
опубликована 30 июня 2022*

Аннотация. *Введение.* Актуальность анализа проблем применения нейродидактических технологий связана с необходимостью предотвращения и разрешения (психопрофилактики и психокоррекции) дидактогений в ситуации инклюзивного образования. *Цель работы* – изучение проблем психопрофилактики и психокоррекции дидактогений в контексте применения нейродидактических технологий в инклюзивном образовании. *Методология и методы исследования:* интегративный теоретический анализ нейродидактических аспектов инклюзивного образования в контексте анализа их психопрофилактических и психокоррекционных возможностей и ограничений. Традиционно теоретический контекст нейродидактических исследований образуют когнитивистские модели, однако, при анализе их психопрофилактических и психокоррекционных возможностей и ограничений, необходимо дополнить осмысление дидактического взаимодействия, проанализировав его пространственно-временной и ценностно-смысловой контексты. *Результаты*. Нейродидактика, ориентированная на психопрофилактику и психокоррекцию дидактогений, должна учитывать особенности пространственно-временных и ценностно-смысловых контекстов образования. Анализируя многообразие исследований нейроцифровых технологий, отметим, что ведущими выступают различия представлений о том, что такое нейродидактика, как / чем она отлична и отлична ли от традиционной дидактики, насколько она способна облегчить или затруднить обучение, повысив или понизив его качество и психологическую безопасность (предотвратить дидактогенные нарушения). *Заключение.* Чтобы минимизировать (предотвращать и корректировать) нарушения в дидактической системе, необходимо сформировать систему ценностно-смысловых и пространственно-временных рамок применения нейродидактиче-

ских технологий и нейрологических знаний в обучении студентов с ОВЗ и нормотипичных студентов. Оптимальная с точки зрения профилактики и коррекции дидактогений модель дидактической коммуникации предполагает, что в ней в равной мере психологически активированы все существующие временные модусы, прояснены и гармонизированы пространственные модусы, учебное взаимодействие не ограничено физическим пространством-временем занятия, но гармонично, распределено в пространстве-времени жизни в соответствии с нейроорганизацией конкретной человеческой индивидуальности и базовыми ценностями и смыслами образования как практики поддержки развития человека как целостности.
Ключевые слова: инклюзивное образование, нейрообразование, нейротехнологии, системы искусственного интеллекта; цифровое обучение; развитие, психопрофилактика, психокоррекция, дидактогения, деформации

Благодарности. Авторы благодарят анонимных рецензентов за сделанные замечания и предложения, способствовавшие совершенствованию текста статьи.

Информация для цитирования: Тащёва А.И., Гриднева С.В., Меньшиков П.В., Арпентьева М.Р**.** Нейродидактические аспекты инклюзивного образования и проблемы психопрофилактики и психокорреции дидактогений // Научный результат. Педагогика и психология образования. 2022. Т.8. №2. С. 134-147. DOI: 10.18413/2313-8971-2022-8-2-0-12.

[1] A.I. Tashcheva,
[1] S.V. Gridneva,
[2] P.V. Menshikov,
[3] M.R. Arpentieva*

Neurodydactic aspects of inclusive education and problems of psychoprophylaxis and psychocorrection of didactogenies

[1] Academy of Psychology and Pedagogy South Federal University
105/42 Bolshaya Sadovaya Str., 344006, Rostov-on-Don, Russia

[2] Tsiolkovskiy Kaluga State University
22/48 Razin Str., 248023, Kaluga, Russia

[3] Center for Psychological, Pedagogical, Medical and Social Assistance “Assistance”,
44 Dostoevsky Str., 248000, Kaluga, Russia
mariam_rav@mail.ru*

Received on November 26, 2021; accepted on June 10, 2022;
published on June 30, 2022

Abstract. *The relevance* of the analysis of the problems of using neurodidactic technologies is associated with the need to prevent and resolve (psychoprophylaxis and psychocorrection) didactogenies in a situation of inclusive education. *The aim of the work* is to study the problems of psychoprophylaxis and psychocorrection of didactogeny in the context of the use of neurodidactic technologies in inclusive education. *Research methodology.* The research method is an integrative theoretical analysis of the

neurodidactic aspects of inclusive education in the context of analyzing their psycho-prophylactic and psycho-corrective capabilities and limitations. Traditionally, the theoretical context of neurodidactics is formed by cognitive models, however, when analyzing their psycho-prophylactic and psycho-corrective capabilities and limitations, it is necessary to supplement the understanding of didactic interaction by analyzing its spatio-temporal and value-semantic contexts. *Research results and discussion*. Neurodidactics, focused on psychoprophylaxis and psychocorrection of didactogenies, should take into account the peculiarities of spatio-temporal and value-semantic contexts of education. Analyzing the variety of studies of neurodigital technologies, it can be noted that the leading ones are the differences in ideas about what neurodidactics is, how / how it differs and whether it differs from traditional didactics, how much it can facilitate or hinder learning, increasing or decreasing its quality and psychological safety (prevent didactogenic disorders). *Conclusion.* In order to minimize (prevent and correct) violations in the didactic system, it is necessary to form a system of value-semantic and spatio-temporal frameworks for the use of neurodidactic technologies and neurological knowledge in teaching students with disabilities and normotypical students. The model of didactic communication, optimal from the point of view of prevention and correction of didactogenies, assumes that all existing temporal modes are psychologically activated in it, spatial modes are clarified and harmonized, educational interaction is not limited by the physical space-time of the lesson, but harmoniously, distributed in space-time life in accordance with the neuroorganization of a specific human individuality and the basic values and meanings of education as a practice of supporting the development of a person as a whole.
Keywords: inclusive education; neuroeducation; neurotechnology; artificial intelligence systems; digital learning; development; psychoprevention; psychocorrection; didactogeny; deformation

Acknowledgments. The authors are grateful to anonymous reviewers for their comments and suggestions, which contributed to improving the text of the article.

Information for citation: A.I. Tashcheva, S.V. Gridneva, P.V. Menshikov, M.R. Arpentieva (2022), “Neurodydactic aspects of inclusive education and problems of psychoprophylaxis and psychocorrection of didactogenies”, Research Result. Pedagogy and Psychology of Education, 8 (2), 134-147, DOI: 10.18413/2313-8971-2022-8-2-0-12.

Введение (Introduction). Современное инклюзивное образование – сфера многочисленных вопросов и проблем, а также поисков и инноваций, пытающихся ответить на стоящие перед педагогами и обучающимися вопросы, решить стоящие проблемы так, чтобы обеспечить инклюзивное, общее и специальное образование психологически безопасными, развивающими подходами и технологиями. Актуальность анализа проблем применения нейродидактических технологий в ситуации инклюзивного образования во многом связана с необходимостью предотвращения и разрешения (психопрофилактики и психокоррекции) дидактогений.

В инклюзивном образовании современности проблема согласования интересов разных групп учащихся (обучающихся) и педагогов стоит весьма остро. Эту проблему исследователи и педагоги пытаются разрешить путем разработки и внедрения различных педагогических инноваций, в том числе тех, что связаны с применением цифровых и нейроцифровых технологий. Однако, в условиях инклюзивного образования эти и иные

инновации, могут становиться новыми источниками сложностей и проблем.

На пути обновления и оптимизации инклюзивного, специального и общего образования поиски современных исследователей обращаются к разным вариантам, включая путь нейротехнологизации образования: его насыщения знаниями о нормальной и нарушенной деятельности мозга и ЦНС, а также внедрения нейротехнологий и устройств, отслеживающих деятельность ЦНС и влияющих на работу мозга с учетом пространственно-временных аспектов. Этот путь, по мнению исследователей, может коренным образом изменить образовательное взаимодействие, в том числе его дидактическую, обучающую сторону. Поэтому вводится специальное понятие нейродидактики как системы образовательных стратегий и технологий, разработанных на основе исследований в области функционирования головного мозга, в том числе для традиционной и «патопедагогики» (Земш, 2016; Мальсагов, Лезина, 2021; Морнов, 2019; Подлиняев, Морнов, 2015). Другой путь, частично пересекающийся с нейродидактическим, отражен в представлениях о субъектности образования, самостоятельности учащихся и обучающихся, педагогов вузов и школ и т.д. (Голубчикова и др., 2021). В отличие от второго пути, первый путь и проблема нейроцифровых технологий в общем, специальном и инклюзивном образовании является одной из новейших.

Анализируя существующее многообразие исследований цифровых и нейроцифровых технологий в общем, специальном и инклюзивном образовании, можно отметить, что ведущими различиями в данных исследованиях выступают различия представлений о том, что такое нейропедагогика и нейродидактика, как/чем они отличаются и отличаются ли они от традиционной педагогики и дидактики, насколько они способны облегчить или затруднить обучение, повысив его качество и психологическую безопасность (предотвратить дидактогенные нарушения) (Земш, 2016; Мальсагов, Лезина, 2021; Морнов, 2019; Подлиняев, Морнов, 2015; Chournazidi, 2016).

Несмотря на общую для нейропедагогических исследований идею важности и возможности оптимизации дидактических и воспитательных взаимодействий субъектов образования путем управления работой человеческого мозга и общим состоянием нервной системы человека, собственно, инновационный потенциал разработок в данной сфере связан с созданием, внедрением и совершенствованием нейроцифровых технологий (Мальсагов, Лезина, 2021; Sánchez Trujillo, Rodríguez Flores, 2020). Из пула работ, анализирующих нейрологические основы образования в целом, особого интереса заслуживают наиболее малочисленные исследования ценностно-смысловых и пространственно-временных факторов обучения и воспитания, включая те, что направлены на осмысление психологических пространства и времени дидактического взаимодействия (Chournazidi, 2016; Müller, 2005; Tharp, 2019).

Существующий пробел в научных исследованиях и дидактических разработках нейродидактических технологий (технологий обучения, основанных на применении нейроцифровых технологий) во многом связан с тем, что данные технологии могут не только минимизировать (предотвращать и корректировать) нарушения в дидактической системе, но и усиливать их (провоцировать и создавать). Чтобы предотвратить это, необходимо сформировать систему ценностно-смысловых и пространственно-временных ограничений (предписаний) применения нейродидактических технологий и нейрологических знаний в обучении студентов с ОВЗ и нормотипичных студентов.

Научная проблема, центральная для данных исследований, состоит в том, что нейродидактические технологии современности могут как усиливать, так и ослаблять деструктивные эффекты дидактического взаимодействия в инклюзивном образовании,

ставя или, напротив, решая задачи, психопрофилактики и психокорреции дидактогений. Эти моменты можно отследить на примере самых разных аспектов анализа дидактического взаимодействия, включая его пространственно-временные и ценностно-смысловые аспекты.

Дидактогении – психологические нарушения функционирования и развития субъектов образовательного процесса, включая нарушения становления и развития субъектности человека как субъекта культуры – личностные, межличностные, учебно-профессиональные деформации (педиогении – нарушения, возникающие у учащихся и обучающихся; матетогении – у учителей и преподавателей; эдьюктогении – деформации, возникающие у субъектов образования как результат нарушений пространственно-временных и иных организационных аспектов дидактического взаимодействия). Они возникают как результат несбалансированности, неполноты, иных ошибок в формировании и развитии образовательной среды школы, колледжа, вуза и т.д. Одной из основных групп причин дидактогений выступают трудности построения и осуществления дидактического взаимодействия нормотипичных педагогов и учеников с учениками с ОВЗ, в ситуации инклюзивного образования. Хотя инклюзивное образование позиционируется именно как образование, направленное на профилактику и коррекцию дидактогений, на практике в настоящее время попытки его реализации часто сталкиваются с противоположными задуманному эффектами, включая неприятие или частичное приятие самого формата инклюзии, нарушения пространственно-временных аспектов построения и развития дидактических отношений и т.д. Последние особенно важны: эдьюктогении как результат деформаций пространственно-временных аспектов дидактического взаимодействия часто выступают как одни из базовых нарушений, на которые наслаиваются остальные типы дидактогений.

Цель статьи – изучение проблем психопрофилактики и психокоррекции дидактогений в контексте применения нейродидактиктических технологий в инклюзивном образовании.

Методология и метод исследования (Methodology and methods). Метод исследования – интегративный теоретический анализ нейрообразовательных аспектов инклюзивного образования в контексте анализа их психопрофилактических и психокоррекционных возможностей и ограничений. Как следует из самого названия данной области исследований и разработок, современная нейродидактика – мультидисциплинарная и мультитехнологичная область, перспективы которой в контексте анализа психопрофилактических и психокоррекционных возможностей и ограничений нейротехнологий еще только начинают осмысляться (Arnold, 2009; Caine, et al., 2009; Friedrich, 2005; Jensen, McConchie, 2020).

Исходный теоретический контекст применения нейротехнологий в инклюзивном образовании в значительной степени связан с концепциями и моделями когнитивной психологии и педагогики (Arpentieva et al., 2019; Arpentieva et al., 2021).

Однако в рамках анализа их психопрофилактических и психокоррекционных возможностей и ограничений ведущую роль может играть не столько когнитивный, сколько эмоциональный, поведенческий, а также ценностный контексты дидактических отношений. В целом, психологические и духовно-нравственные риски и сложности нейрообразования, связанные с многочисленными новыми разработками, еще не осмысленными по своим психологическим, физиологическим, социальным, нравственным и иным последствиям, разнообразны (Müller, 2005; Tharp, 2019), они чаще умалчиваются и являются недостаточно проанализированными. А достоинства напротив, как правило, широко рекламируются, начиная с создателя самого термина «нейродидактика» и его последователей (Friedrich, 2005).

Прежде всего, – это возможность индивидуализации образования (Kassymova et al., 2018; Kassymova et al., 2019).

Следуя мысли, П.П. Блонского о том, что хороший педагог «умеет видеть индивидуальные особенности детей; для хорошего учителя все ученики разные, а для плохого одинаковые», в том числе нужно учитывать нейропсихологические и психофизиологические особенности учеников (Блонский, 1979: 81), современные исследователи нейродидактики пишут, что нейропедагогика «стремится построить систему обучения и воспитания, оптимально учитывающую индивидуальные нейропсихологические особенности обучающихся», например, персональный латеральный профиль обучающихся (функциональная асимметрия полушарий головного мозга обучающегося, распределение психических функций между левым и правым полушариям); гендерные и половые особенности, особенности темперамента (активность; темп и скорость двигательных реакций; чувствительность); тип когнитивной организации (модальности переработки опыта визуальная, аудиальная и кинестетическая, особенности его структурирования и хранения); развитость высших психических функций (Подлиняев, Морнов, 2015: 126; Chournazidi, 2016; Sánchez Trujillo, Rodríguez Flores, 2020), пространственные и временные аспекты дидактического взаимодействия.

Научные результаты и дискуссия (Research Results and Discussion). Традиционная модель дидактической коммуникации утверждалась в массовой практике обучения вне специального, системного учета нейропсихологических наработок и императивов (Земш, 2016; Мальсагов, Лезина, 2021; Морнов, 2019; Подлиняев, Морнов, 2015). В аспекте временной организации самой схемы учебного взаимодействия это находит свое проявление в возникновении ряда проблемных зон, до настоящего времени так и не осмысленных в плане научно обоснованной, рациональной организации учебного процесса. Речь, в частности, идет о попытках учесть при выстраивании учебного взаимодействия наиболее оптимальные периоды времени и пространства построения и реализации дидактических отношений, в рамках которых при прочих равных условиях успешность обучения возрастает. На наш взгляд, нейродидактика, ориентированная на задачи психопрофилактики и психокоррекции дидактогений, должна учитывать вопросы пространственно-временных отношений субъектов образования, а также ценностно-смысловые основы обучения и воспитания.

Традиционная дидактика постулирует, что оптимальное для обучения время фактически другое название для времени учебного взаимодействия, то есть непосредственной коммуникации обучающего и обучаемого в ее привычном варианте. Время, отводимое на самообучение, уже по умолчанию, рассматривается как «время номер два», которое, хотя и важно, но уже не в такой мере, как время контактного взаимодействия («время номер один»). Адаптация обучаемого к дозированным отрезкам дидактической коммуникации, перемежаемыми периодами неформальной коммуникации (так называемая «классно-урочная система») в своей основе содержит физиологический механизм выработки динамического стереотипа, фактор времени в котором выступает в качестве условного стимула, более физического, нежели психологического. Этим обстоятельством, на наш взгляд, обусловлена практика «втискивания» индивидуальности обучаемого в «оптимальные» временные интервалы дидактической коммуникации.

Недостаток нейроресурсов обучаемого при этом обучающий старается восполнить усилением внешнего контроля и попытками организации развивающей среды, нацеленной на поддержание высокого уровня активации. Основное методологическое заблуждение такого подхода заключается в подмене самого понятия «времени». Рассматривая проблему оптимальных временных периодов дидактической коммуникации, нужно иметь в виду не время как физический фактор или физиологический стимул, а «психологическое время», включенное в структуру познавательных процессов личности обучаемого

на правах полноценного структурно-функционального компонента. Функционирующая как сложная единая система нейроорганизации индивида и живет «по часам субъективного психологического времени», что должно всемерно учитываться при выстраивании учебного взаимодействия.

Изложенное постараемся пояснить следующей схемой (рис. 1).

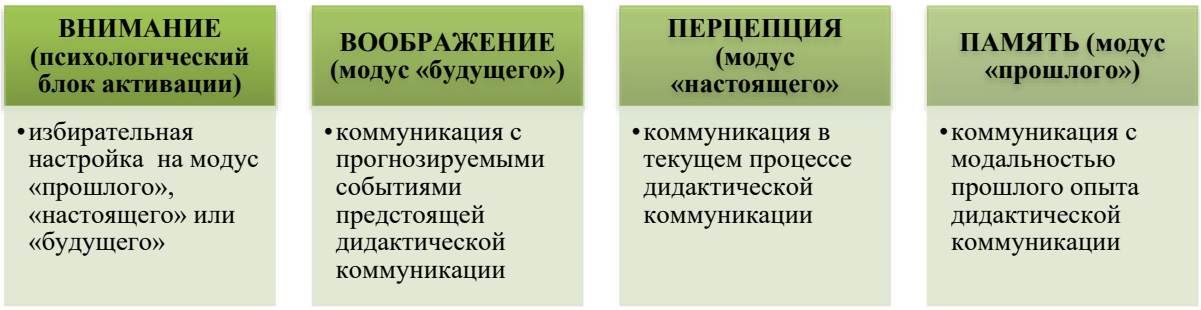

Рис. 1 Система психологического времени индивида в дидактической коммуникации
Fig. 1 The system of psychological time of an individual in didactic communication

Идеальной представляется модель дидактической коммуникации, в которой в равной мере психологически активированы все три «окна времени»: модусы прошлого, настоящего и будущего, а обучаемый в творческом тандеме с обучающим легко «психологически перемещается» из одной временной модальности в другую. Учебное взаимодействие не ограничено физическим временем занятия, а, главное, не мыслится сквозь призму категории «физического времени», индуцирующего у обучаемого «стресс менеджера» и «эффект ускользающего времени». Напротив, оно гармонично, пролонгировано и реализуется в унисон с познающей (когнитивной) нейроорганизацией конкретной человеческой индивидуальности.

К сожалению, в настоящее время и в педагогике, и в психологии все еще недостает комплексных и специально посвященных проблемам временных факторов дидактической коммуникации исследований, которые бы способствовали бы созданию и апробации более совершенной модели дидактической коммуникации в массовой образовательной практике. Аналогичная ситуация складывается и в исследованиях пространства дидактической коммуникации.

Традиционная модель дидактической коммуникации в массовой практике обучения и воспитания XX века мало внимания уделяла проблемам организации пространства, тем более, пространства психологического. Однако, при решении проблем психопрофилактики и психокоррекции дидактогений этот вопрос – один из краеугольных, в том числе в рамках таких понятий, как уважение человеческого достоинства, свобода и самостоятельность, – напрямую относящиеся к проблематике дидактогений.

Человека с ОВЗ некоторым людям иногда трудно рассматривать как самостоятельного и нуждающегося в поддержании человеческого достоинства, но это краеугольное условие исцеления и развития, в том числе в образовании. Отсутствие учета пространственных аспектов дидактического взаимодействия также порождает ряд проблемных зон, до настоящего времени осознанных и изученных в недостаточной степени для того, чтобы утверждать наличие научно обоснованной, рациональной организации учебного процесса. Речь, в частности, идет об (ре)организации образовательного пространства, начиная с дизайна учебных аудиторий и заканчивая осмыслением проблем

психологии пространственных отношений («дистанций» и «локаций») участников образовательного взаимодействия. Традиционная дидактика постулирует, что оптимальное для обучения и воспитания пространство есть фактически другое название для пространства учебного взаимодействия, т.е. непосредственной коммуникации обучающего и обучаемого в ее привычном варианте в классе или в аудитории, реже в исследовательской лаборатории и т.п.

Пространство, в котором осуществляется в некоторой степени интегрированное с пространствами неформальной коммуникации опирается на механизмы стереотипизации, фактор пространства, в котором выступает в качестве еще одного условного стимула, наряду со временем, которое также для «проектирующих» его часто является, скорее, физическим, чем психологическим. Это говорит о попытках «адаптации» индивидуальности обучаемого к неким «оптимальным» пространствам дидактической коммуникации. Однако у каждого человека есть свои представления о физическом и психологическом пространстве, включая подпространства «свое», «чужое», «общее», «между», о дистанциях отношений («близкие», «учебные», «иные»). В развитии человека в образовании и вне него психологическое пространство первоначально насыщается за счет персонализации предметного мира, а затем мира социального. Они отражаются в феномене понятия «зона ближайшего развития» понятия. Сохранность границ пространства, его насыщенность является условием душевного здоровья и комфорта человека, возможности продуктивного взаимодействия с другим человеком, с такими же сохранными границами в зоне «между», дидактического диалога (Нартова-Бочавер, 2002) (рис. 2).

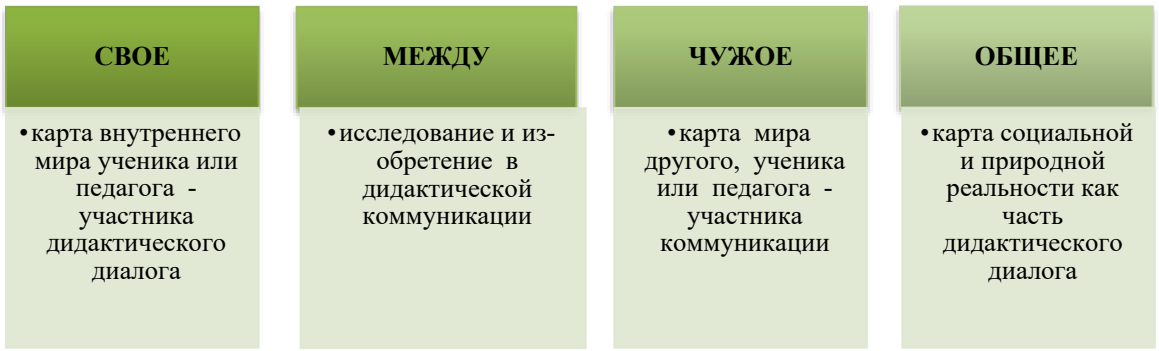

Рис. 2 Система психологического пространства индивида в дидактической коммуникации
Fig. 2 The system of the individual's psychological space in didactic communication

Проблему психологического пространства во многом отражает феномен территориальности у животных, отраженный в трудах К. Лоренца и Н. Тинбергена: для выживания и развития особь должна обладать своим собственным ареалом и границами обитания (Тинберген, 1978). При взаимодействии возникает пространство взаимодействия, которое может описываться как пространство с большей или меньшей межличностной дистанцией, более или менее структурированное насыщенное и дружественное /враждебное. В образовании именно с нарушениями пространства отношений связаны многие известные проблемы, включая дидактогении (дидактогенные неврозы) и их многочисленные проявления, буллинг, феномены психологически опасной или безопасной среды образования (обучения и воспитания) и т.д.

Именно с пространством отношений, ориентированным на представление о старшинстве компетентности, связаны и отношения учеников и педагогов: современные модели «паритетной» коммуникации часто не учитывают того факта, что педагог по определению есть человек, который способен и готов преподать урок, то есть является более

компетентной и в этом контексте более высокостатусной фигурой, чем ученик. Игры в «детоцентризм» в конце XX и начале нынешнего века и в «самоуправление» школьников и студентов уже привели к многочисленным нарушениям в образовании и в социальных отношениях: желания и мнения ребенка стали переоцениваться, а ограниченность опыта и способности принимать самостоятельные решения недооцениваются. К сожалению, опыт К.Д. Ушинского, А.С. Макаренко и других педагогов в этом контексте оказался недостаточно востребованным, а благие пожелания того, чтобы ученик учился и открывал («из-обретал») смыслы самостоятельно остаются благими пожеланиями: кванториумы и иные интенсивны, имеют весьма ограниченные функции развития когнитивных качеств человека. Однако, даже «роботоустойчивый» человек, не говоря о человеке, «улучшенном» инвазивным нейроинтерфейсом и подключенном к искусственному интеллекту, с точки зрения логики, не нужен. И системы искусственного интеллекта современности нередко этот момент отчетливо и недвусмысленно обозначают. Возникает вопрос, насколько педагогике и обществу нужны технологии, создание и внедрение которых девальвирует ценность человека.

Суммируя данные результатов исследования, мы можем отметить, имеющиеся нейрологические исследования в современной дидактике обычно искусственно или поверхностно привлекаются к осмыслению и решению проблем общего и инклюзивного образования. Само по себе исследование мозга, учет пространственных и временных факторов взаимодействия, не может заменить психолого-педагогический диагноз, а коррекционные и иные вмешательства не могут быть основаны только на результатах таких исследований. В целом, не может быть продуктивным и применение нейротехнологий инвазивного и не инвазивного типа, если оно не обеспечено ни научно, ни этически. Это отчетливо проявляется в осмыслении вопросов изучения и оптимизации образовательного пространства и времени: нейротехнологические разработки могли бы быть обращены к решению этого вопроса, в том числе в контексте профилактики и коррекции проблем дидактогений в инклюзивном взаимодействии. Однако этим разработкам на сегодняшний день не хватает ни научной, ни эмпирической прозрачности, обоснованности. В настоящее время, в рамках дискуссий об инвазивных и неинвазивных нейротехнологических устройствах, – эти вопросы не рассматриваются как необходимые, значимые, и, таким образом, не решаются. Вместе с тем, учет пространственно-временных факторов в обучении и воспитании человека – насущная необходимость, осознание которой может помочь предотвратить и скорректировать целый ряд нарушений, начиная с эдьюктогений.

Однако вопрос пространства и времени дидактических отношений должен быть рассмотрен в тесной связи с вопросами их ценностно-смыслового содержания. Здесь центральным является вопрос о том, помогает ли получить и передать качественное образование человеку та или иная дидактическая модель – это вопрос о том, формирует ли она и развивает ли она его самостоятельность, умение учиться и учить, в том числе вне образовательных ситуаций, в «глобальной» повседневности. Вопрос в том, насколько нейротехнологии, в частности, и цифровые технологии в целом могут решать эти задачи, не создавая дополнительных рисков и проблем развития и функционирования человека с ОВЗ и его окружения.

Этот вопрос остается нерешенным: ни ограничение сферы применений нейроцифровых/роботизированных систем задачами собственно когнитивного плана, как предлагают одни ученые-исследователи в сфере социальной робототехники (Социально-психологические…, 2021), ни создание этически «грамотных» роботов, как предлагают вторые (Mitri., Floreano, Keller, 2009), ни проектирование и разработка искусственного интеллекта, имитирующего /воспроизводящего

нравственные и творческие аспекты деятельности человека, как предлагают третьи исследователи (Касымова и др., 2021; Sánchez Trujillo, Rodríguez Flores, 2020), ни самый внимательный учет пространственно-временных аспектов дидактического взаимодействия, – проблемы не решают.

Решает вопрос коренной пересмотр образования как системы поддержки, обеспечения условий становления и развития полноценно функционирующего, самоактулизирующегося и самореализующегося, включенного в значимый для них и мира диалог, отношения с другими людьми, человека. Пока что такого пересмотра еще не осуществлено, несмотря на то, что исследования самоактуализации и самореализации субъектов образования, обозначенные еще в работах К. Роджерса, являются на сегодняшний момент практически традиционными. Пока что практика современного образования все еще ограничивается прагматическими задачами продажи образовательных «услуг», формирования и развития квалифицированных потребителей, квалифицированного и лояльного корпорациям «человеческого капитала» и т.д., эта проблема решена быть не может. Напротив, частичное или полное изъятие из образования значимых других (педагогов, соучеников и т.д.), автоматически обессмысливает и разрушает его: ведь человек ничего в своей жизни не делает только и исключительно «для себя». Он многое делает сам, самостоятельно, но он не один. Смысл его жизни – трансценденция, в том числе выход в миры социальных и культурных смыслов и значений. Вопрос о том, насколько данный смысл характерен для роботов и систем искусственного интеллекта не риторичен, на него уже получен ответ: деятельность этих систем не трансцедентальна, ограничена задачами непосредственной жизнедеятельности, получения выгод, необходимых системе, вплоть до отрицания поставленной человеком, создавшим эту систему, коллективной задачи (Касымова и др., 2021; Тащёва и др., 2021; Управляемое самостоятельное обучение…, 2014; Mitri, Floreano, Keller, 2009). Поэтому надеяться на то, что робот сможет заменить педагога, а нейродидактические технологии смогут минимизировать или полностью снять вопросы дидактогений категорически нельзя.

Перспективы нейродидактики в инклюзивном образовании тесно связаны с решением проблем профилактики и коррекции дидактогений. Однако, вопреки утверждениям многих исследователей, о значительных возможностях данных технологий в повышении качества образования и его трансформации путем замены педагога-человека на цифровое устройство и организующее его деятельность программное обеспечение, на сегодняшний день весьма сомнительно. Полагаем, что современные педагоги, психологи, нейрологи разных специализаций и исследовательских групп имеют фрагментарное, поверхностное представление о базальных процессах обучения на нейронном уровне; а используемые ныне в качестве экспериментальных нейротехнологические устройства, не имеют широкого распространения, а, значит, и существенного практического значения для проектирования и коррекции сред школьного и вузовского обучения, включая психопрофилактику и психокоррекцию дидактогений.

Сейчас речь идет о первых, в том числе ошибочных шагах, об опасности создания и внедрения устройств и технологий, способных увеличивать, а не уменьшать дидактогенность образовательной среды. Авторы статьи убеждены, сказанное выше касается общего, инклюзивного и специального образования. Известно, что некоторые устройства позволяют облегчить взаимодействие людей с ОВЗ с собой и миром, но отнюдь не в той степени, которая могла бы поставить под сомнение базовый постулат мировой педагогики: качество образования определяется педагогом, его «качеством», включая его знания и умения в сфере применения нейрологических данных и нейроцифровых технологий.

Таким образом, возможности психопрофилактики и психокоррекции дидактогений в контексте применения нейродидакти-

ческих технологий связаны с разработкой системы ценностно-смысловых и пространственно-временных предписаний (рекомендаций), их использования в инклюзивном и иных видах образования. Оптимальная модель дидактической коммуникации предполагает, что в ней в равной мере психологически активированы все существующие временные модусы (прошлого, настоящего и будущего), прояснены и гармонизированы пространственные модусы (свое, чужое, общее), а обучаемый в творческом тандеме с обучающим легко «психологически перемещается» из одной временной и пространственной модальности в другую.

Заключение (Conclusions). Учебное взаимодействие не ограничено каким-то одним, локальным физическим пространством-временем занятия, но гармонично распределено в пространстве-времени всей жизни в соответствии с нейроорганизацией конкретной человеческой индивидуальности, а также с базовыми ценностями и смыслами образования как практики поддержки развития человека как целостности. Выводы:

1. Учет пространственно-временных аспектов дидактических взаимодействий постепенно осознается современной педагогикой и психологией как важный компонент оптимизации дидактического взаимодействия в инклюзивном и иных видах образования. Исследования этих аспектов дают возможность реорганизации физического и психологического пространства и времени дидактического взаимодействия способом, позволяющим минимизировать напряженность обучения и конфликтность отношений по поводу него. Такой учет, так или иначе, предполагает обращение к основным закономерностям работы нервной системы человека и может предполагать применение нейроцифровых технологий.

2. Учет ценностно-смысловых аспектов дидактического взаимодействия при нормированном применении данных нейрологии, нейроцифровых технологий в обучении и воспитании человека позволит создавать, внедрять и совершенствовать нейродидактические технологии, процесс обучения и воспитания для минимизации, коррекции и профилактики дидактогений, иных нарушений; за счет диагностики состояний усталости/утомления, агрессии, релаксации, активизации и пр.

3. Необходимость опоры в обучении на знания о работе мозга и нервной системы человека неоспорима, есть и опыт использования этих достижений традиционной педагогикой. Нейроцифровые технологии, модели «нейродидактического» взаимодействия должны служить субъекту образования, автономии и достоинству человека за счет оптимизации процесса обучения.

Перспективы совершенствования и актуальные возможности психологической профилактики и коррекции дидактогений в контексте применения нейродидактических технологий, по нашему мнению, соотносятся с созданием и внедрением в практику образования целостного комплекса ценностно-смысловых и пространственно-временных рекомендаций, методик в инклюзивном среднем и в высшем образовании.

На наш взгляд, наиболее развитая модель дидактической коммуникации должна включать в равной степени активированные и гармонично соотнесенные друг с другом основные временные (прошлое, настоящее и будущее) и пространственные модусы (свое, чужое, общее). В результате обучающийся в творческом тандеме с педагогом легко «психологически перемещается» из одной временной и пространственной модальности в другую, что создает полноту и глубину контекста понимания себя и мира, существенное увеличение (само)эффективности и компетентности учащихся и обучающихся.

Список литературы

Блонский П.П. Избранные педагогические и психологические сочинения. В 2 томах. Т. 1. М.: Педагогика, 1979. 304с.

Земш М.Б. Предпосылки конституирования нейропедагогики в России // Научный журнал “Globus». 2016. Вып. 4(46). С. 45-48. URL: http://globus-science.ru/Archive/new/Psikhologia_i_pedagogika_february_2016.pdf (дата обращения: 10.09.2021).

Мальсагов А.А., Лезина В.В. Нейродидактика в России: развитие и перспективы // Мир науки, культуры, образования. 2021. № 4 (89). С. 149-151.

Морнов К.А. Нейропедагогика: основные положения, цель и задачи // Труды Братского государственного университета. Серия: Гуманитарные и социальные науки. 2019. Т. 1. С. 56-58.

Нартова-Бочавер С.К. Понятие «психологическое пространство личности» и его эвристические возможности // Психологическая наука и образование. 2002. Т. 7. № 1. С. 35-41.

Подлиняев О.Л., Морнов К.А. Актуальные проблемы нейропедагогики // Вестник Кемеровского государственного университета. 2015. № 3-1 (63). С. 126-129.

Составляющие учебно-профессиональной самостоятельности обучающегося / М.Г. Голубчикова, О.М. Коломиец, И.И. Капалыгина, Е.Н. Джух, М.Р. Арпентьева // Проблемы современного образования. 2021. № 4. С. 133-146. https://doi.org/10.31862/2218-8711-2021-4-133-146.

Социально-психологические проблемы смарт-образования / Г.К. Касымова, Г.В. Валева, Н.Н. Сетяева, Н. Флиндт, М.Р. Арпентьева // Известия Иркутского государственного университета. Серия «Психология», 2021. №2. С. 45-56.

Тащёва А.И., Гриднева С. В., Арпентьева М.Р. Психологическое сопровождение первокурсников: учебное пособие для преподавателей и обучающихся; Южный федеральный университет. Ростов-на-Дону, Таганрог: Изд-во Южного федерального университета, 2021. 284 с.

Тинберген Н. Поведение животных. М.: Мир, 1978. 192 с.

Управляемое самостоятельное обучение в условиях современного университета: теоретические аспекты и практические рекомендации: монография / [авт. коллектив: И.В. Абакумова, П.Н. Ермаков, В.Т. Фоменко, А.И. Тащёва, С.В. Гриднева и др.]. 2-е изд., испр. и доп. Ростов-на-Дону: Изд-во Южного федерального университета, 2014. 400 с.

12 Brain Mind learning principles in action. Developing executive functions of the human brain / N. R. Caine, G. Caine, C.J.K. McClintic, Klimek, Thousand Oaks: Corwin Press, 2009. 285 p.

Arnold, M. Brain-based Learning and Teaching Prinzipien und Elemente // Neurodidaktik Herrmann, U. (Hrsg.). Beltz Verlag, Weinheim (2. Auflage), 2009. S. 182-195.

Chournazidi A. The Social Framework of Learning via Neurodidactics // Creative Education, 2016. Vol. 7. P. 2175-2192. https://doi.org/10.4236/ce.2016.715215.

Constructivist approach in pedagogical science / M.R. Arpentieva, H. Retnawati, A. Akhmetova T, M.N.A. Azman, G.K. Kassymova // Challenges of Science 2021. 2021. Iss. IV, p. 12-17. https://doi.org/10.31643/2021.02.

Ecological education in the global and supplementary education system / M.R. Arpentieva, G.K. Kasymova, S.V. Lavrinenko, Z.I. Tyumaseva, G.V. Valeeva, O.B. Kenzhaliev, O.N. Duvalina, A.V. Kosov // Bulletin of the National Academy of Sciences of the Republic of Kazakhstan. 2019. Vol. 3 (379). P. 158-168.

Friedrich G. Allgemeine Didaktik und Neurodidaktik. Eine Untersuchung zur Bedeutung von Theorien und Konzepten des Lernens, besonders neurobiologischer, für die allgemeindidaktische Theoriebildung. Frankfurt am Main: Peter Lang, 2005. 400 p.

Jensen E.P., McConchie L. Brain-Based Learning: Teaching the Way Students Really Learn. New York: Corwin, 2020. 240 p.

Mitri S., Floreano D., Keller L. The Evolution of Information Suppression in Communicating Robots with Conflicting Interests // PNAS. 2009. Vol. 106. Iss. 37. P. 15786-15790. https://doi.org/10.1073/pnas.0903152106.

Müller T. Pädagogische Implikationen der Hirnforschung. Neurowissenschaftliche Erkenntnisse und ihre Diskussion in der Erziehungswissenschaft. Berlin: Logos Verlag, 2005. 320 p.

Personal self-development in the context of global education: the transformation of values and identity / G.K. Kassymova, M.G. Yurkova, T.A. Zhdanko, J.R. Gerasimova, A.Yu. Kravtsov, J.V. Egorova, R.R. Gasanova, L.A. Larionova, M.R. Arpentieva // Bulletin of National Academy of Sciences of the Republic of Kazakhstan. 2019. Vol. 6. №382. P. 195-200.

Sánchez Trujillo M. & Rodríguez Flores E. A. Diseño y aplicación de estrategias neuropsicopedagógicas en estudiantes universitarios // REOP Revista Española De Orientación Y Psicopedagogía, 2020. Vol. 31(1), p. 113-130. https://doi.org/10.5944/reop.vol.31.num.1.2020.27293.

Self-development management in educational globalization / G.K. Kassymova, G.A. Stepanova, O.P. Stepanova, P.V. Menshikov, M.R. Arpentieva, A.P. Merezhnikov, and L.A. Kunakovskaya // International Journal of Education and Information. 2018. №12. P. 171-176.

Tharp Tw. Keep It Moving: Lessons for the Rest of Your Life. New York: Simon & Schuster, 2019. 189 p.

References

Blonskiy, P.P. (1979), *Izbrannye pedagogicheskie i psihologicheskie sochinenija* [Selected pedagogical and psychological works], Pedagogy, Moscow, Russia.

Zemsh M.B. (2016), "Preconditions for the constitution of neuropedagogy in Russia", *Scientific journal "Globus»,* 4 (46), 45-48. available at: URL: http://globus-science.ru/Archive/new/Psikhologia_i_pedagogika_february_2016.pdf (Accessed 10 September 2021). (In Russia).

Malsagov, A.A. and Lezina, V.V. (2021), "Neurodidactics in Russia: Development and Prospects", *World of Science, Culture, Education,* 4 (89), 149-151. (In Russia).

Mornov, K.A. (2019), "Neuropedagogy: Basic Provisions, Purpose and Objectives", *in Proceedings of Bratsk State University. Series: Humanities and Social Sciences,* 1, 56-58 (In Russia).

Nartova-Bochaver, S.K. (2002), "The concept of "psychological space of personality" and its heuristic possibilities", *Psychological science and education*, 7, 1, 35-41. (In Russia).

Podlinyaev, O.L. and Mornov, K.A. (2015), "Current problems of neuropedagogy", *Bulletin of Kemerovo State University*, 3-1 (63), 126-129. (In Russia).

Golubchikova M.G., Kolomiets O.M., Kapalygina I.I., Jukh E. N. and Arpentieva M. R. (2021), "Student's educational and professional independence components", Problemy sovremennogo obrazovaniya [Problems of the modern education], 4, 133-146, https://doi.org/10.31862/2218-8711-2021-4-133-146 (In Russia).

Kasymova, G.K., Valeva, G.V., Setyaeva, N.N., Flindt, N. and Arpentieva, M.R. (2021), "Socio-psychological problems of smart education", *Bulletin of Irkutsk State University. Series "Psychology",* 2, 45-56. (In Russia).

Tashhjova, A.I., Gridneva, S.V. and Arpent'eva, M.R. *Psihologicheskoe soprovozhdenie pervokursnikov* [Psychological support of first-year students] Izd-vo Juzhnogo federal'nogo universiteta, Rostov-na-Donu, Taganrog, Russia.

Tinbergen, N. (1978), *Povedenie zhivotnyh* [Animal behavior], Mir Publ., Moscow, Russia.

Abakumova, I.V., Ermakov, P.H., Fomenko, V.T., Tashhjova, A.I. and Gridneva, S.V. (2014), *Upravljaemoe samostojatel'noe obuchenie v uslovijah sovremennogo universiteta: teoreticheskie aspekty i prakticheskie rekomendacii* [Guided independent learning in a modern university: theoretical aspects and practical recommendations], Izd-vo Juzhnogo federal'nogo universiteta, Rostov-na-Donu, Russia.

Caine, N.R., Caine, G., McClintic, C. and Klimek, J.K. (2009), 12 Brain/Mind learning principles in action. Developing executive functions of the human brain, Corwin Press, Thousand Oaks, USA.

Arnold, M. (2009), "Brain-based Learning and Teaching Prinzipien und Elemente", in Herrmann, U. (ed.), *Neurodidactics,* Beltz Verlag, Weinheim, Germany,182-190 (In German).

Chournazidi, A. (2016) "The Social Framework of Learning via Neurodidactics", *Creative Education,* 7, 2175-2192. https://doi.org/10.4236/ce.2016.715215. (In English).

Arpentieva, M.R., Retnawati, H., Akhmetova, T.A., Azman, M.N.A., Kassymova, G.K. (2021), "Constructivist approach in pedagogical science". Challenges of Science, 2021, IV, 12-17, https://doi.org/10.31643/2021.02 (In Kazakhstan).

Arpentieva, M.R., Kasymova, G.K., Lavrinenko, S.V., Tyumaseva, Z.I., Valeeva, G.V., Kenzhaliev, O.B., Duvalina, O.N., Kosov, A.V. (2019), "Ecological education in the global and supplementary education system", *Bulletin of the National Academy of Sciences of the Republic of Kazakhstan,* 3 (379), 158-168. (In Kazakhstan).

Friedrich, G. (2005), General didactics and neurodidactics. An investigation into the importance of theories and concepts of learning, especially neurobiological, for general didactic theory formation, Peter Lang, Frankfurt am Main, Germany.

Jensen, E.P., McConchie, L. (2020), *Brain-Based Learning: Teaching the Way Students Really Learn,* Corwin, New York, USA.

Mitri, S., Floreano, D. and Keller, L. (2009), "The Evolution of Information Suppression in Communicating Robots with Conflicting Interests", *PNAS,* 106, 37, 15786-15790,https://doi.org/:10.1073/pnas.0903152106. (In English)

Müller, T. (2005), Educational implications of brain research. Neuroscientific findings and their discussion in educational science, Logos Verlag, Berlin, Germany.

Kassymova, G.K., Yurkova, M.G., Zhdanko, T.A., Gerasimova, J.R., Kravtsov, A.Yu., Egorova, J.V., Gasanova, R.R., Larionova, L.A., Arpentieva, M.R. (2019), "Personal self-development in the context of global education: the transformation of values and identity", *Bulletin of the National Academy of*

Sciences of the Republic of Kazakhstan, 6, 382, 195-200. (In Russia).

Sánchez Trujillo, M. and Rodríguez Flores, E. A. (2020), "Design and application of neuropsychopedagogical strategies in university students", *REOP Spanish Journal of Orientation and Psychopedagogy*, 31 (1), 113-130, https://doi.org/10.5944/reop.vol.31.num.1.2020.27293.(In Span).

Kassymova G.K., Stepanova G.A., Stepanova O.P., Menshikov P.V., Arpentieva M.R. and Merezhnikov A.P., Kunakovskaya L.A. (2018), "Self-development management in educational globalization", *International Journal of Education and Information*, 12, 171-176. (In Russia).

Tharp Tw. (2019), *Keep It Moving: Lessons for the Rest of Your Life*, Simon & Schuster, New York, 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:

Тащёва Анна Ивановна, кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры психологии личности и консультативной психологии, научный руководитель Психологической службы Академии психологии и педагогики, Южный федеральный университет.

Гриднева Светлана Валерьевна, кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры общей и педагогической психологии Академии психологии и педагогики, Южный федеральный университет.

Меньшиков Петр Викторович, кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры психологии развития и образования, Калужский государственный университет им. К.Э. Циолковского.

Арпентьева Мариям Равильевна доктор психологических наук, профессор Российской академии естествознания, доцент, член-корреспондент Российской академии естествознания, академик Международной академии образования, свободный исследователь, Центр психолого-педагогической, медицинской и социальной помощи «Содействие».

About the authors:

Anna I. Tashcheva, Candidate (PhD) of Psychological Sciences, Associate Professor, Associate Professor of the Department of Personality Psychology and Consultative Psychology, Head of the Psychological Service of the Academy of Psychology and Pedagogy, South Federal University.

Svetlana V. Gridneva, Candidate (PhD) of Psychological Sciences, Associate Professor, Associate Professor of the Department of General and Pedagogical Psychology of the Academy of Psychology and Pedagogy, South Federal University.

Petr V. Menshikov, Candidate (PhD) of Psychology, Associate Professor, Associate Professor of the Department of Developmental Psychology and Education, K.E. Tsiolkovskiy Kaluga State University.

Mariam R. Arpentieva, Grand Doctor (Grand PhD) of Psychology, Associate Professor, Professor of the Russian Academy of Natural History, Corresponding Member of the Russian Academy of Natural History, Academician of the International Academy of Education, Honored Worker of Science and Education of the Russian Academy of Natural Sciences, free researcher, Center for Psychological, Pedagogical, Medical and Social Assistance "Assistance".

УДК 159.9 **DOI: 10.18413/2313-8971-2022-8-2-0-13**

Руденко Е.С.

Формы и факторы суицидального поведения подростков

Крымский инженерно-педагогический университет им. Февзи Якубова,
переулок Учебный 8, г. Симферополь, 295015, Россия
ekaterina-kusova18@mail.ru

Статья поступила 20 апреля 2021; принята 10 июня 2022;
опубликована 30 июня 2022

Аннотация. *Введение.* Изучение основных форм и факторов, влияющих на возникновение суицидального поведения среди подростков, представляет одну из главных медико-социально-психологических проблем современного общества. Взаимосвязь психологических особенностей, акцентуаций характера, форм и факторов суицидального поведения у подростков практически не изучена. Число подростков с суицидальными рисками и суицидальным поведением постоянно растет. *Целью исследования* является изучение факторов и форм суицидального поведения подростков. *Методология и методы:* теоретические методы: анализ, описание, системный метод, метод обобщения научных положений психолого-педагогической литературы. *Результаты и выводы.* Выявлено, что от форм суицидального поведения зависит уровень совершения данного поведения подростком по отношению к себе. Проанализированы основные факторы и механизмы поведения подростков, которые могут подтолкнуть к совершению деструктивного поведения: сложности самореализации в принятии референтной группой, отсутствие необходимой поддержки и как следствие возникновение неврозов, которые способствуют суицидальному поведению. В зависимости от намерения совершения суицидального поведения, изучаются и раскрываются личностные эмоциональное и психологическое состояния подростков, и это объясняется тем, что в моменты принятия решения о совершении суицидального действия, личностный компоненты «Я – образа» подвергаются риску разрушения и подростки ощущают чувство неполноценности к устоям социального мира. Проанализировано воздействие негативных установок, которые сформировались в результате негативного коммуникативного опыта подростков, оказывающее разрушительное влияние на их личность и зачастую приводящее к суицидальному поведению.

Ключевые слова: подростковый суицид; суицидальное поведение; подростки; акцентуации характера; личностные качества; аутоагрессия

Информация для цитирования: Руденко Е.С. Формы и факторы суицидального поведения подростков // Научный результат. Педагогика и психология образования. 2022. Т.8. №2. С. 148-161. DOI: 10.18413/2313-8971-2022-8-2-0-13.

E.S. Rudenko

Forms and factors of suicidal behavior of adolescents

Fevzi Yakubov Crimean Engineering-Pedagogical University
8 Uchebny Lane, 295015, Simferopol, Russia
ekaterina-kusova18@mail.ru

Received on April 20, 2021; accepted on June 10, 2022;
published on June 30, 2022

Abstract. *Introduction.* The study of the main forms and factors influencing the occurrence of suicidal behavior among adolescents is one of the main medical, sociopsychological problems of modern society, which is gaining popularity every day. The interrelation of psychological features, character accentuations, forms and factors of suicidal behavior in adolescents has not been practically studied. The number of adolescents with suicidal risks and suicidal behavior is constantly growing. *The aim of the study* is to study the factors and forms of suicidal behavior of adolescents. *Methodology and methods:* the article uses theoretical methods: analysis, description, system method, method of generalization of scientific provisions of psychological and pedagogical literature. *Results and conclusions.* It was revealed that the forms of suicidal behavior depend on the level of committing this behavior by an adolescent in relation to himself/herself. The main factors and mechanisms of adolescent behavior that can push to destructive behavior are analyzed: difficulties of self-realization in acceptance by the reference group, lack of necessary support and, as a consequence, the emergence of neuroses that contribute to suicidal behavior. Depending on the intention of committing suicidal behavior, the personal emotional and psychological states of adolescents are studied and revealed, and this is explained by the fact that at the moment of making a decision to commit a suicidal action, the personal components of the "I – image" are at risk of destruction and adolescents feel a sense of inferiority to the foundations of the social world. The impact of negative attitudes that have formed as a result of the negative communicative experience of adolescents, which has a destructive effect on their personality and often leads to suicidal behavior, is analyzed.
Keywords: adolescent suicide; suicidal behavior; adolescent; character accentuations; personal qualities; autoagression

Information for citation: E.S. Rudenko (2022), "Forms and factors of suicidal behavior of adolescents", Research Result. Pedagogy and Psychology of Education, 8 (2), 148-161, DOI: 10.18413/2313-8971-2022-8-2-0-13.

Введение (Introduction). В настоящее время одной из масштабных социальных проблем является поведение суицидального характера у подростков. Когда идёт речь о терминологии «суицидальное поведение», имеются в виду различные проявления активности суицидальной направленности, сюда можно отнести мысли подростка об этом, его стремление, проговаривание кому-либо, а также и сами попытки совершить данное деяние. Данное поведение наиболее свойственно в период подросткового возраста, так как именно в этот период прослеживается рост количества суицидов. Количество мотивов совершить суицид и его осуществление у подростков постоянно увеличивается, при этом в настоящее время остается ряд неисследованных вопросов относительно форм и факторов суицидального по-

ведения, их особенностей и стратегий в зависимости от характера подрастающего поколения. Согласно исследованиям, уполномоченного по правам ребёнка в РФ А. Кузнецовой, одной из основных причин увеличения суицидов и суицидальных попыток среди подростков является распространение в сети Интернет групп, которые пропагандируют данное поведение среди подростков.

Также, по статистическим данным, причинами, совершения суицидального поведения у подростков, выступают сложности во взаимоотношениях с противоположным полом, с близкими людьми, с друзьями, а также, для привлечения внимания референтных людей.

По мнению судебных специалистов, очень многие летальные исходы по случайности либо по неосторожности (аварии, передозировка веществами, падения с многоэтажных зданий и др.) являются неосознанным совершением суицида, в таких случаях, из-за негативного восприятия, негативного отношения к самому себе, к окружающим, отсутствия положительного личного опыта выхода из сложных ситуаций, подросток неосознанно может желать навредить себе и таким образом, попасть в ситуацию, которая предшествует суицидальному поведению характера (Исаев, Шерстнев, 2000: 38-45).

Проблематика суицидального поведения среди подростков является очень актуальной в современном мире и влечет за собой ответственность за детей на родителей, близких, психологов, образовательные структуры, структуры по защите детей и органы исполнительной власти. Для того, чтобы снизить процент суицидов и суицидальных попыток среди подростков, необходимо детально изучить данную проблематику и уделять детям необходимое внимание, интересоваться их увлечениями и проявлять безусловную поддержку и любовь.

Основная часть (Main Part). Целью статьи является изучение факторов и форм суицидального поведения подростков. Данная цель осуществлялась с помощью теоретического анализа литературных источников изучения данной темы.

Девиантное поведение исследовали такие авторы как: Е.В. Змановская, Д.С. Исаев, В.Т. Кондрашенко и другие.

Суицидальное поведение рассматривали: А.Г. Амбрумова, В.М. Бехтерев, М.В. Смирнова, Д. Фриман, А.А. Реан, З. Фрейд, Н. Фарбероу, Э. Шнейдман, В. Штекель и другие.

Психологические особенности подросткового возраста изучали: А.А. Александров, К. Жирард, А.Е. Личко, В.В. Полякова, В.А. Розанов, Э. Фромм и другие.

В процессе исследования использовались теоретические методы исследования: анализ психолого-педагогической, специальной, социологической литературы, исторический, системный, обобщение, сравнение, статистический.

Теоретическая основа (The theoretical basis). В психологической литературе суицидальное поведение подростков изучалось в различных направлениях: возрастная динамика суицидального поведения (А.Г. Абрамова, К.С. Веселовский); акцентуации и психические расстройства (А.Е. Личко, А.А. Александров); межличностные взаимоотношения с подростками и родителями (Л.Я. Железова); влияние воспитания на формирование суицидального поведения (В.М. Бехтерев и И.А. Сикорский, М.И. Гернет, А.Ф. Кони, П.А. Сорокин, З. Фрейд).

Большинство развитых стран отличаются тенденцией роста суицидов в подростковом возрасте. В своих исследованиях Д. Фриман подчеркивает, что суицид среди подростков является одной из основных причин летального исхода (после несчастных случаев и убийств). За последние десятилетия уровень самоубийств в возрастных группах 10-14 лет и 15-18 лет значительно вырос, что характерно, наблюдалась данная динамика в преимуществе подросткового возраста (Freeman, 1998: 183-199).

Более низкий процент самоубийств отмечается у детей, которые младше 13 лет, данный факт объясняется зависимостью в данном возрасте от значимых взрослых и только начинает развиваться внутренняя

идентификация, в связи с этим, мысли о совершении негативного действия по отношению себя, не возникает.

Е.В. Змановская в своих исследованиях отмечает, что в настоящее время суицидальное поведение не всегда рассматривается с точки зрения патологии. В большинстве случаев данное поведение интерпретируется как поведение психически здорового человека, который не имел умысла покончить жизнь самоубийством. Однако, по мнению судебных экспертов, суицидом также являются так называемые «смерти от несчастного случая»: аварии, падение с высоты, передозировка медикаментами и др. (Змановская, 2006: 288).

Поведение суицидального характера в подростковом возрасте стоит отнести к области психопатий, когда возникает безразличность либо негативное отношение к окружающим, уменьшена либо полностью отсутствует способность к сопереживанию, сожалению и искреннему сочувствию, нет желания в коммуникации и построении близких отношений. Лишь 5 % суицидов относятся к расстройству психики, при котором психические реакции не совпадают с реальностью, 20-30% суицидов совершаются в состоянии психопатии, остальной % приходится на «подростковые кризисы». По данным учёных, число попыток самоубийства среди подростков аналогично в случае психопатий и акцентуаций характера (А.А. Реан, 2007: 437-446).

Подростковый возраст является самым трудным возрастом в жизни каждого человека, поскольку именно в этот период формируется личность, ее ценностные ориентиры и приоритеты. Также на этот период приходится половое созревание, которое характеризуется изменением гормонального баланса, что ведет за собой частые смены настроения, импульсивность, вспыльчивость, раздражительность. Подростки сталкиваются с жизненными трудностями, когда нет понимания в окружении, принятия, и в силу неопытности подростки часто замыкаются в себе и идут на необдуманные поступки.

Суицидальное поведение у подростков часто обретает форму демонстративного характера, который принимает качества, символизирующие «суицидальный шантаж». Отечественный психолог А.А. Александров в своих исследованиях, помимо демонстративных попыток совершения суицида и истинного суицида, выявил существование еще одного особого типа суицидального поведения, который именовал как «недифференцированный». Данный тип деструктивного поведения скрывает под собой истинность намерений совершения данного поступка в связи с острым аффектом либо отсутствием рационализации и деятельности рассудочного характера, в связи с этим классифицировать попытку суицида к демонстрации либо к истинности намерений совершения данного действия, бывает очень затруднительно (Александров, 1973: 37-48).

Д.С. Исаев и К.В. Шерстнев в своих исследованиях отмечают, что суицидальное поведение подростков объясняется тем, что они не справляются с теми требованиями и нормами, которые диктует им социум, а также они зачастую не успевают за темпом жизненных устоев. В связи с этим, у подростков возникает чувство личностного несоответствия, что и подталкивает к поведению суицидального характера (Исаев, Шерстнев, 2000: 38-42).

В социологии существуют различные подходы к интерпретации подросткового суицидального поведения. «Когортная теория» Истерлина-Холинджера трактует значительный рост суицидов у подростков с повышением численности населения соответствующего возраста. Чем выше процент населения подростков в диапазоне страны, тем вероятнее испытывать значительные трудности ее представителям в конкуренции, к социальным ресурсам, которые находятся в дефиците. Поскольку такие сферы как образование, занятость, здравоохранение, спорт, культура являются актуальными для подрастающего поколения, происходит нехватка мест, переизбыток кадров, чрезмерная востребованность одного направления и неакту-

альность другого. Невозможность или весомая сложность удовлетворения актуальных потребностей приводит подростков к саморазрушающим действиям (Easterlin, Holinger, 1982: 302-307).

К. Жирард в своём социально-психологическом исследовании идентифицирует действия суицидального характера к «социальной идентичности», в которой личностный компоненты «Я-образа» подвергаются риску разрешения, с одной стороны суицидальное поведение является выходом из затруднительной жизненной ситуации, с другой – признаком того, что данная система представлений личности о самом себе, подвержена разрушению. По мнению автора, рост суицидального риска среди подростков на прямую сопряжён с потребностью в востребованности среди сверстников, в принятии, в личностных достижениях, которые, в первую очередь, культивирует социальная среда (Girard, 1993: 553-574).

Учёные вузов Макгилла (Канада) и Бордо (Франция) на протяжении 2014-2019 годах, проводили исследование суицидального поведения среди подростков, где выявили среди множества факторов, по которым подростки заканчивают жизнь суицидом, 4 основных: повышенный уровень тревожности, неумение справляться с возникающими трудностями, расстройство психики (депрессия) и низкий уровень самооценки. Результатом которых, могут послужить непроработанные травмы, которые были нанесены ребенку в детском возрасте, употребление психотропных веществ либо смена географического местоположения и трудности с адаптацией. При этом, отмечают ученые, одним из основных факторов суицидального поведения среди подростков мужского пола является неверие в себя и проблемы с самоценностью, факторами суицидального поведения среди девушек зачастую являются депрессивные состояния, повышенный уровень тревожности, чрезмерное чувство ответственности, а также проблемы с самооценкой (Auerbach, 2018: 623-638).

Немецкий социолог Э. Фромм в своих исследованиях отмечает, что подростки зачастую совершают суицид по причине глубокого одиночества, когда иные попытки привлечь к себе внимание близких оказались тщетными. Подросток, таким способом стремиться поскорее освободиться от жизненных трудностей. Автор считает данный способ мазохистским, поскольку несет в себе деструктивное поведение по отношению к себе (Фромм, 2016: 227-231).

Максималистическое отношение к миру и нестабильность нервной системы, когда небольшое событие может вызвать чрезмерные эмоции, толкает подростков к суицидальному поведению. Подростки начинают сомневаться в себе, проявляются признаки отчаяния и бесперспективности, что лишь усугубляет их эмоциональное состояние и побуждает на необдуманный поступок (Полякова, 2017: 113-116).

Исходя из вышеизложенного материала, стоит рассмотреть формы суицидального поведения подростков. Советский психиатр А.Е. Личко выделяет три формы подросткового суицида: демонстративный, аффективный и истинный.

Демонстративный суицид. Суицидальное поведение демонстративного характера символизируют попытки самоубийства, без действительного намерения покончить жизнь. Данная форма суицидального поведения характеризуется желанием привлечь внимание со стороны значимых людей к собственной персоне, к сопереживанию, возможно, с целью избежания какого-либо наказания, также с целью продемонстрировать обиду и таким образом наказать обидчика. В данном случае не составляет труда по месту совершения суицидального поведения определить круг людей, с которыми у подростка и возникла конфликтная ситуация: в домашних условиях – круг близких и родных людей, в компании друзей – виновника обиды стоит рассматривать среди сверстников, где-либо в общественном месте – стоит обратить внимание на цель продемонстрировать данное поведение социуму в целом либо правительству (Личко, 2010: 256).

Американские суицидологи Н. Фарбероу и Э. Шнейдман суицид также рассматривают как призыв о помощи, подтверждая тот факт, что своим поведением суицидент демонстрирует готовность принять от окружающих помощь, а также, в первую очередь, свою беззащитность и желание быть нужным (Shneidman, 2005: 1-2).

Аффективный суицид. Суицидальное поведение аффективного характера символизирует попытку совершения суицида в состоянии сильного, как правило, кратковременного, но весьма интенсивного эмоционального состояния. В зависимости от намерений совершения данного поведения и ситуации, которая способствовала этому, находиться продолжительность самого поступка.

Истинный суицид – целенаправленное, как правило, обдуманное и взвешенное решение совершить данное действие по отношению к себе. Данное решение может быть длительное время в мыслях подростка, о чем может свидетельствовать постепенная подготовка к данному действию, которая не всегда заметна для окружения. В данному случае можно говорить о мотивах данного поступка, в которых кроются чувство собственной вины, никчемности, неверия в себя и убежденности что для близких и значимых людей будет лучшим решением, стоит отметить, отсутствие у подростка в данной ситуации желание обвинить кого – либо в отличии от демонстративной формы суицидального поведения.

Австрийский психиатр В. Штекель, писал «Себя убивает тот, кто хотел убить другого или, по крайней мере, желал смерти другого человека» (Stekel, 2005: 534-572).

Совершению данного поведения также способствуют факторы, которые предшествуют суициду подростков:

Неблагоприятная семейная обстановка. Часто подростки, которые пытались совершить суицид, воспитываются и находятся длительное время в психологически – сложной семейной обстановке. Конфликты, отсутствие уважения у членов семьи к друг другу, рукоприкладства, возможно, различные зависимости у членов семьи зачастую толкают подростков к саморазрушению.

Также, к совершению суицидального поведения подростка, может способствовать *сложная финансовая ситуация*, когда человек, который обеспечивал семью лишился работы, по какой-либо причине скончался либо ушел из семьи и перестал оказывать финансовую поддержку. В данной ситуации при наличии другого агрессивного и деспотичного человека в семье ставит подростка, как кажется в момент совершения суицида, в безвыходное положение.

Стоит учитывать, в связи с неопытностью, отсутствием должного примера перед глазами, непониманием как правильно и развитым критическим мышлением, подростки зачастую винят себя в сложившейся *трудной семейной ситуации*, в результате чего, возникает эмоциональная опустошенность, чувство отчаяния и желание самоизолироваться от окружающего мира.

Школьные проблемы. Сложности в школьной среде, такие как низкая успеваемость, непринятие сверстников, отсутствие мотивации, поддержки учителей также могут подтолкнуть подростка к «группе риска» по совершению суицидального поведения. Коммуникация со сверстниками в данном возрасте является одной из главных критериев, для успешного развития личности подростка и служит основным ориентиром в личностном становлении, развитии высокой самооценки, становлении гендерных ролей и освоении важных ценностей и норм поведения в социуме. Подростки, у которых занижена самооценка, есть трудности в коммуникации, в самопрезентации, часто испытывают потребность в изоляции и сильнее остальных подвержены поведению суицидального характера.

Проблемы сексуального характера. В подростковом возрасте особенно преобладает желание нравиться противоположному полу и сложности в сфере интимного характера могут послужить весомым дополнительным основанием для совершения суици-

дального поведения. Подростки, из неблагоприятных семей, которые лишены какой-либо поддержки со стороны близких, особенно остро переживают данные трудности и в связи с этим, более всего подвержены к совершению суицида. Именно трудности полового созревания в подростковом возрасте чаще всего способствуют развитию совершить деструктивное поведение, в особенности, если данные подростки воспитываются в отсутствии мужской фигуры и сильно привязаны с матери (Личко, 2013: 251).

Депрессивное состояние. Одним из ключевых факторов, которые способствуют суицидальному поведению у подростков, выступает депрессия.

Риск суицида у подростков с депрессивными расстройствами составляет 12-20% (А.Г. Амбрумова). Автор отмечает личностные индикаторы подросткового суицидального поведения:

- категоричность;
- личностная незрелость;
- недоразвитие коммуникативной сферы;
- низкая самооценка;
- перфекционизм;
- когнитивная ригидность (Абрумова, 1989: 8-24).

Хотя термин «депрессия» носит сугубо психиатрический характер, большинство людей, особенно подростков, в связи с недостаточным знанием данного диагноза, наблюдая у себя невысокий уровень мотивации, потерю интереса, повышенную сонливость, апатию, с легкостью присваивают себе данный феномен.

Депрессия, которую констатировал специалист, также может проявить себя психосоматическим расстройством с потерей аппетита, бессонницей, повышенной утомляемостью, снижению либидо.

Зачастую депрессия может носить скрытый характер: подросток может быть активен, дружелюбен, но совершать правонарушения, либо употреблять запрещающие вещества.

Риск суицида имеет особенную актуальность среди подростков, которые употребляют алкоголь, наркотики либо другие средства, напрямую влияющие на нервную систему и психику человека. Употребление данных веществ приводит к снижению способности осознания последствий своих поступков, неумению контролировать свое поведение и состояние. Смерть может наступить в связи с передозировкой запрещающих веществ в организме, таким образом, являясь непреднамеренной.

Стресс. Стресс является неотъемлемой частью нашей жизни, однако, подростки склонны к преувеличению существующих трудностей в связи с этим, более ранимы и чувствительны к сложившимся обстоятельствам. Стресс могут спровоцировать семейные конфликты, непонимание со стороны референтной группы сверстников, неприятности в образовательной среде и другие факторы, которые встречаются с нами в повседневной жизни. Стрессовые ситуации лишь обостряют у подростка чувство ненужности, неуверенности, незащищенности, что может послужить причиной суицидального поведения.

Незрелость личности и определенные черты характера. М.В. Смирнова в своих работах говорит о том, что суицид детерминирован множеством факторов, в которых личностным особенностям отводится существенная роль. Суицидальное поведение у подростков может быть вызвано недостаточным уровнем самоидентификации, личностной незрелостью, импульсивностью и неумением брать на себя ответственность.

Также, существует феномен «эпидемия самоубийств», когда подростки объединяются в группы и массово совершают суицид. Данные показатели характеризуются личностной склонностью к подражанию, желанием принадлежать к референтной группе, быть значимым и ценным. Данное желание возникает в том случае, когда отсутствуют близкие и доверительные отношения в семье, нет поддержки и понимания со стороны близких, когда есть страх непринятия и отвержения.

Суицидальное поведение подростков часто связаны с конфликтами в межличностных отношениях. В таких случаях обида на партнёра зачастую переносится на самого себя, таким образом внешняя агрессия, которая направлена на обидчика, трансформируется в аутоагрессию, зачастую для того, чтобы другому внушить чувство вины (Смирнова, 2011: 29).

Часто, в попытках суицида кроется скрытое желание привлечь к себе внимание, выразить протест, открыть свои чувства и боль, попросить таким образом о помощи.

В своих исследованиях, советский психиатр А.Е. Личко выявил, что существует зависимость между суицидальным поведением и типом акцентуации характера личности. Учёный характеризовал подростков, склонных к суициду, особенно чувствительными, легко ранимыми, с высоким уровнем ответственности, обладающими повышенным чувством вины, зависимыми от мнения окружающих и как правило, с низкой самооценкой.

По мнению автора, данных подростков объединяют сложности в построении коммуникации, низкий уровень саморегуляции, повышенная степень тревожности, а также, высокий уровень психологической защиты.

В связи с этим, стоит рассмотреть взаимосвязь, между типами акцентуации характера и возможностью подростка к совершению суицидального поведения.

Гипертимный тип акцентуации характера. Гипертимный тип акцентуации выражается в повышенном настроении, активности, стремлении к общению. Подростки с данным типом акцентуации характера с трудом переносят одиночество, любят компании, быть в центре внимания, как правило, энергичны, очень коммуникабельны. Однако, в связи с постоянным желанием чего-то нового и неординарного, гипертимный тип может быть склонен к аддиктивному поведению, которые скорее могут привести его к нарушению правопорядка нежели к суицидальным рискам.

Истероидный тип акцентуации характера. Подросткам с истероидным типом акцентуации характера наиболее всего свойственны демонстративность и эгоцентризм. Такие подростки любят произвести впечатление на окружающих, таким образом добиться желаемого внимания. Они болезненно реагируют на критику, бояться быть осмеянными и очень чувствительны к оценкам окружающих. Таким образом, данные подростки склонны к демонстративному суициду (парасуициду), который может обернуться неверным расчетом последствий поступка и привести к несчастному случаю.

Конформный тип акцентуации характера. Подросткам с данным типом акцентуации характера свойственна дружелюбность, некритичность, дисциплинированность. Они не переносят перемен, сложно адаптируются к новому, их восприятие крайне ригидно и ограничено их ожиданиями. Их хобби и жизненная позиция, как правило, определяются социальным окружением. Вредные привычки напрямую зависят от отношения к ним в значимом окружении. Таким образом, подросткам с конформным типом акцентуации характера не свойственно суицидальное поведение.

Лабильный (эмоционально – лабильный) тип акцентуации характера. Представители этого типа отличаются частой сменой настроения, очень чувствительны к разнообразным переживаниям, общительны, добродушны, социально отзывчивы. Чрезмерно чувствительны к эмоциональному отвержению, что может послужить поводом для сильного стресса, депрессии и суицидального аффективного поведения, мотивом которого может служить не столько желание умереть, сколько из-за невозможности пережить данное событие.

Неустойчивый тип акцентуации характера. Подростки данного типа имеют ярко выраженное стремление к развлечениям, веселому времяпрепровождению, безделью. Они очень общительны, открыты, доброжелательны. Ко всему относятся легко и с некой иронией. Подростки данного типа скорее составляют группу риска по развитию

алкоголизма, наркомании, вовлечения в асоциальные общества, нежели к суицидальному поведению.

Психастенический (ананкастный) тип акцентуации характера. Подростки с психастеническим типом акцентуации характера имеют склонность к самоанализу и рефлексии. Как правило, нерешительны, с трудом принимают ответственность, педантичны, аккуратны, внимательны к мелочам и самокритичны. Страх и нерешительность подростков с данным типом акцентуации характера, исключают вероятность совершения суицидального поведения.

Сенситивный тип акцентуации характера. Ключевой особенностью в характере подростка сенситивного типа является чувство собственной неполноценности. Они часто испытывают потребность в признании, одобрении, их мнение, как правило, зависит от окружающих. Очень чувствительны к критике, болезненно переживают предательство близких, насмешки и несправедливость легко могут послужить поводом для развития реактивной депрессии. Подростки сенситивного типа акцентуации характера склонны свои переживания скрывать от окружающих, накапливая, они аккумулируют чувство вины за свою неполноценность. Таким образом, неожиданно для всех, подростки данного типа, могут таить в себе намерения суицидального характера и в какой-то момент реализовать задуманное.

Циклоидный тип акцентуации характера. У подростков циклоидного типа акцентуации характера наблюдается наличие двух фаз − гипертимности и субдепрессии. Данные фазы, как правило, кратковременны и могут выражаться в длительных перерывах. Подростки с данным типом акцентуации инициативны, жизнерадостны, общительны, однако в субдепрессивной фазе склонны уходить в себя, оставлять повседневные занятия, также становятся очень чувствительны к критике, малоактивны и агрессивны. Таким образом, подростки в фазе субдепрессии склонны к суицидальному поведению, которое может совершиться в состоянии аффекта, в стрессовой ситуации, когда подростка охватывает отчаяние и мысли о собственной неполноценности.

Шизоидный тип акцентуации характера. Подростки с данным типом акцентуации характера, как правило, очень замкнуты и некоммуникабельны. Они с трудом устанавливают долгосрочные контакты. Немногословны, имеют стабильные хобби и увлечения. Внутренний мир подростка с шизоидным типом закрыт от окружающих и наполнен фантазиями для собственного удовлетворения. Как правило, шизоидные подростки не склонны к поведению суицидального характера. Аддиктивное поведение является привлекательным лишь для обретения уверенности и установления контакта со сверстниками.

Эпилептоидный тип акцентуации характера. Подросток с эпилептоидным типом акцентуации характера склонен к злобно – тоскливому настроению, в периоды которого происходит поиск объекта для снятия эмоционального напряжения. Они не переносят неподчинения себе, критику в свой адрес, насмешки, в данные моменты становятся агрессивны и скрупулёзны, стремятся к регулярному доминированию над другими. Следовательно, эпилептоидному типу акцентуации характерен риск суицида в форме демонстративного поведения. Мотивом, которого может послужить желание причинить кому-то боль, что-то доказать следуя за своими целями. В таких случаях, характерны порезы, самоповреждения опасными предметами как проявление мазохистических особенностей эпилептоидов (Личко, 2013: 251).

Коммуникативные установки при взаимодействии подростков отражают их внутренние убеждения относительно их приоритетов и взглядов, которые сформировались благодаря опыту взаимодействия, оценкам, переживаниям, что представляет собой готовность реагирования, исходя из сформированности данных установок. В связи с этим, коммуникативные установки при взаимодействии подростков служат некими маркерами, которые как способствуют взаимодействию, налаживанию контактов, открытой обратной

связи, так и служат барьерными элементами, которые препятствуют коммуникации, что и может привести к суицидальному поведению (Александров, 1973: 37-48).

Методология и методы (Methodology and methods). В методологической основе исследования были использованы различные современные подходы: теоретический, системный метод, анализ, синтез и метод обобщения. Теоретической основой исследования послужили труды отечественных и зарубежных специалистов по вопросам психологии личности подростков: М. Каган, Е. Змановская, Т. Разуваева, А. Александров, психологии суицидального поведения: А. Личко, А. Кони, К. Жирард, К. Ван, профилактикой поведения суицидального характера: К. Бенч, В. Бехтерев, В. Розанов, Holinger P., В. Полякова.

Научные результаты и дискуссия (Research Results and Discussion). Результаты исследовательской работы основаны на статистических данных суицидального поведения современных подростков, обсуждении и сравнении практического опята отечественных и зарубежных ученых, изучающих проблематику причин и факторов, влияющих на совершение суицида.

Анализ статистических данных свидетельствует о том, что наибольшую озадаченность в сфере изучения суицидального поведения подростков вызывает то, что за последние годы поведение суицидального характера все чаще встречается. По данным исследований, ежегодно каждый двенадцатый подросток 15-18 лет совершает попытку самоубийства, в России показатель суицидального поведения на 100 тыс. фиксирует 20, что выше среднего мирового показателя в 2,7 раза.

Большинство ученых сходятся во мнении, что подростковый возраст является самым импульсивным и эмоционально-нестабильным периодом в жизни человека. Подросткам свойственно копирование поведения, которое считается модным в различных субкультурах, в сети Интернет, среди кумиров. Тема суицида зачастую носит романтизированный характер и идеализируется в подростковых сообществах, что оказывает негативное влияние на восприятие, жизненные ценности, ориентиры и поведение в сложных ситуациях.

Австрийский психолог, психиатр и невролог З. Фрейд суицидальное поведение рассматривал как проявление инстинкта смерти, который может выражаться в агрессии по отношению к другим и в частности, аутоагрессией. Все живое, по мнению ученого, бессознательно стремиться к смерти и управляется двумя инстинктами: сексуальным инстинктом и инстинктом смерти, которые между собой находятся в борьбе противоположностей. Исходя из психоаналитической теории, отмечает ученый, ребенок, который не получит необходимой поддержки, любви и принятия от родителей, будет наполнен агрессией по отношению к окружающему миру и в большей степени вероятности, будет способен на поведение суицидального характера, что на поведение суицидального характера толкает личность инстинкт смерти, который является врожденным. Данное направление значимо в осмыслении глубинных переживаний личности (Freud, 1990: 64).

В.М. Бехтерев в своем исследовании «О причинах самоубийства и возможной борьбе с ним» относит самоубийство и попытки совершения самоубийства к трем группам лиц, которые склонны его совершить: душевнобольные люди, душевно здоровые, но, под силой жизненных обстоятельств, легко впадающие в угнетающее состояние и люди, которые совершают суицидальные действия обдуманно и под воздействием какого-либо расчета. Подростки, подходят под вторую группу людей, которые в силу своего возраста и неопытности совершают необдуманные поступки, под воздействием сильных эмоций (Бехтерев, 1912: 24).

Е.В. Змановская в своих работах придает большое значение тому, какого стиля воспитания придерживалась семья подростка, кто в семье принимал решения, в полной ли семье воспитывался ребенок, были ли у родителей либо у родственников какого-

либо рода зависимости, особенности физического развития. Данные аспекты, отмечает автор, играют весомую роль в формировании личности подростка и на прямую зависит умение справляться со сложными жизненными ситуациями (Змановская, 2017: 252-258).

В.А. Розанов провел психологическое исследование, в рамках которого выступали подростки, с целью выявления взаимосвязи между стрессовыми ситуациями и суицидальным поведением. В результате, которого, было установлено что подростки, которые регулярно испытывали стресс (конфликты с близкими, низкий уровень доходов в семье, развод родителей, неудачи в школе и др.) наиболее часто ассоциировали данное состояние с суицидальным поведением. Стоит отметить, что наиболее высокий уровень стресса у подростков связан с межличностными отношениями, где ориентиром между стрессовой ситуацией и мыслями суицидального характера, выступают индивидуальные эмоциональные состояния подростков, такие как одиночество, чувство неполноценности и фантазиями по поводу чувства обузы для родных, что непременно толкает подростков на поведение суицидального плана (Розанов, 2018: 62-73).

Особое значение для причинения себе вреда подростками, по мнению A. Apter имеют сочетания таких расстройств как: шизофрения, депрессивное состояние и употребление психоактивных веществ; психоактивные вещества, расстройство поведенческого характера и депрессивное состояние; расстройства аффективного характера, тревожные расстройства и расстройства пищевого поведения; шизоидное или параноидное расстройство личности, расстройство восприятия мира, расстройство памяти. По мнению ученого, именно данные сочетания расстройств требуют вмешательств специалистов психиатрической направленности. В процессе изучения суицидального поведения подростков, автор пришел к заключению, что актуальными вопросами при изучении данной проблемы должны быть связаны с частотой, интенсивностью и длительностью негативных эмоций, которые оказывают влияние на подростка (Apter, 2009: 621-628).

Психиатр В.Т. Кондрашенко, в своих исследованиях рассматривал основные факторы, которые приводят подростков к суицидальному поведению: расстройства психотического характера – 10%, неврозы – 15%, тяжелые физические заболевания – 1%, семейные конфликты – 12%, неразделенная любовь – 18%, сложности самореализации и принятии в референтной группе – 15%, страх взять на себя ответственность за совершенные действия – 7%, негативное состояние, вызванное не тактичным, грубым отношением педагога (дидактогения) – 8%, употребление спиртных напитков или психоактивных веществ – 5% и 9% – причины, которые остаются не выясненными (Кондрашенко, 1988: 207).

Из этого следует, что основными факторами суицидального поведения подростков выступают (рисунок).

Неразделенная любовь или не взаимные чувства подростки переживают очень эмоционально и болезненно, что может стать одной из основных причин суицидального поведения. Поскольку в данном возрасте имеет большое значение быть принятым референтной группой, подростки крайне сложно переживают чувства отверженности, непонимания, как следствие, может привести к невротическому состоянию подростка, а это может послужить причиной деструктивного поведения по отношению самого себя. Семейные конфликты являются следующей причиной суицидального поведения в данном исследовании, что лишь подтверждает значимость того, что для подростков крайне важно, чтобы рядом были те, кто их понимает и принимает безусловно. 10 % толкающие подростков к поведению суицидального характера составляют различные расстройства психики.

Рис. Факторы суицидального поведения подростков в % соотношении
Fig. Factors of suicidal behavior of adolescents in % ratio

Суммируя точки зрения различных ученых, мы отмечаем, что суицидальному поведению могут предшествовать большое количество факторов: личностные особенности подростков, отсутствие надлежащего примера для жизненного ориентира, отсутствие навыков самопомощи, конфликты, непринятие референтной группой и др.

Таким образом, можно сделать вывод о том, что подростки, в силу своего возраста, неопытности, импульсивности, могут совершать необдуманные поступки, которые могут привести к трагедии.

Поскольку в подростковом возрасте осуществляется формирование мировоззрения, системы ценностей, взглядов на окружающий мир, подростку необходима помощь и сопровождение на данном жизненном этапе. Здесь стоит отметить, что подростки сами зачастую отказываются от помощи и не умеют говорить прямо, важно обратить внимание на эмоциональное состояние, давать возможность проговаривать, проявлять эмпатию, оказывать поддержку, обучать навыкам снижения уровня психологического напряжения, навыкам релаксации и саморегуляции.

По итогам подчеркнем, что представлен анализ изучаемой проблемы с позиции социально-психологического подхода.

Заключение (Conclusions). Таким образом, в ходе теоретического анализа литературных источников, было установлено:

1. От форм суицидального поведения зависит уровень готовности и намерения личности совершить или не совершать данное действие по отношению к себе. Выделяют демонстративный, аффекивный и истинный суициды, каждый из которых имеет свои отличительные и общие признаки. Во всех формах присутствует желание совершить суицидальное поведение, но в каждой из форм мотивация данного действия различна. Так, в демонстративной форме, мотивом служит привлечь к себе внимание, в аффективной форме, основную роль играет эмоциональный процесс взрывного характера, который требует разрядку в действии и не подчинен осознанному волевому контролю. И лишь истинный суицид носит осознанный, тщательно планирующий характер, мотивом которого служит уйти из жизни.

2. Факторами, способствующими суицидальному поведению у подростков, могут являться неразделенная любовь, проблемы сексуального характера, непринятие референтной группой, семейные конфликты, а также психологическая незрелость личности.

3. Склонность подростков к суицидальному поведению наиболее характерна при истероидном, лабильном, сенситивном, циклоидном, а также, эпилептоидном типах акцентуации характера.

4. Подростки с наличием негативных установок более подвержены к суицидальному поведению.

Список литературы

Александров А.А. Нарушение поведения у подростков как один из критериев оценки степени психонатизации // Патологические нарушения поведения подростков. Л., 1973. С. 37-48.

Амбрумова А.Г. Возрастные аспекты суицидального поведения. В сб.: Сравнительно-возрастные исследования в суицидологии. М., 1989. С.8-24.

Бехтерев В.М. О причинах самоубийства и о возможной борьбе с ним. СПб.: Творчество художественной Печати. 1912. 24 с.

Змановская Е.В. Девиантология: (Психология отклоняющего поведения). М.: Академия. 2006. 288 с.

Змановская Е.В., Рыбников В.Ю. Девиантное поведение личности и группы. Санкт-Петербург: Питер. 2017. С. 352-358.

Исаев Д.С., Шерстнев К.В. Психология суицидального поведения. Самара. 2000. С. 38-45.

Кондрашенко В.Т. Девиантное поведение у подростков: Социальнопсихологические и психиатрические аспекты. М., 1988. 207 с.

Личко А.Е. Психопатии и акцентуации характера у подростков. Санкт-Петербург: Речь, 2010. 256 с.

Личко А.Е. Психопатии и акцентуации характера у подростков: патохарактерологический диагностический опросник для подростков (ПДО). СПб.: Речь. 2013. 251 с.

Реан А. А. Психология подростка. М.: СПб., 2007. С. 480.

Полякова В.В. Профилактика детских суицидов и их связь с семейными конфликтами // Материалы Всероссийской практической конференции «Наука и социум». Тюмень. 2017. №1. С.113-116.

Розанов В.А. Психическое здоровье детей и подростков – попытка объективной оценки динамики за последние десятилетия с учетом различных подходов. Социальная и клиническая психиатрия. М., 2018. С. 62-73.

Смирнова М.В. Психологическая диагностика суицидального риска у сотрудников органов внутренних дел: автореферат диссертации на соискание ученой степени канд.психол. наук. М., 2011. 29 с.

Фромм Э.З. Философская антропология Эриха Фромма // Фромм Э. Бегство от свободы. М.: Прогресс. 2016. С. 227-231.

Apter A.A. [et al.]. Suicide in all continents in the young // Oxford Textbook on Suicidology and Suicide Prevention. A global Perspective / edited by D. Wasserman, C. Wasserman. NY: Oxford University Press, 2009. P. 621-628.

Auerbach, R.P. *et al.* World Mental Health Surveys International College Student Project: prevalence and distribution of mental disorders. J. Abnorm. Psychol. 2018. Vol. 127. P. 623-638.

Easterlin R.A. Birth and fortune. New York: Basic Books, 1980.

Freeman D.G. Determinants of youth suicide: The easterlin-holinger cohort hypothesis re-examined // American Journal of Economics and Sociology. 1998. Vol. 57. No. 2. P. 183-199.

Freud, S. Schlusswort der Selbstmord-Diskussion // Gesammelte Werke, Achte Auflage.Frankfurt am Main, 1990. Bd. 8. S. 64.

Girard C. Age, gender and suicide: A cross-national analysis // American Sociological Review. 1993. Vol. 58. No. 4. P. 553-574.

Holinger P.C., Offer D. Prediction of adolescent suicide: A population model // American Journal of Psychiatry. 1982. Vol. 139. No. 3. P. 302-307.

Stekel W. Die Sprache des Traumes: Eine Darstellung der Symbolik und Deutung des Traumes in ihren Bezeihungen // *Published by Wiesbaden Bergmann* 1911.Vienna, Bergmann.

Shneidman, E. S., & Farberow, N. (1968). The Suicide Prevention Center of Los Angeles, *Suicidal behaviors: Diagnosis and management.* Boston: Little, Brown.

Shneidman E.S. Prediction of Suicide Revisited: A Brief Methodological Note, Suicide and Life-Threatening Behavior // The American Association of Suicidology, 2005, Febr., No. 35 (1), pp. 1-2.

References

Alexandrov, A.A. (1973), “Violation of behavior in adolescents as one of the criteria for assessing the degree of psychonatization”, *Patologicheskie narusheniya povedeniya podrostkov*, 37-48. (In Russian).

Ambrumova, A.G. (1989), “Age-related aspects of suicidal behavior” *Sravnitel'no-vozrastnye issledovaniya v suicidologii*, Moscow, Russia.

Bekhterev, V.M. (1912), *O prichinah samoubijstva i o vozmozhnoj bor'be s nim* [Creativity of art printing], Saint Petersburg, Russia.

Zmanovskaya E.V. (2006), *Deviantologiya: Psikhologiya otklonyayushchego povedeniya* [Deviantology: Psychology of Deviant Behavior], Akademiya, Moscow, Russia.

Zmanovskaya, E.V. and Rybnikov V.Yu. (2017), *Deviantnoe povedenie lichnosti i gruppy* [Deviant behavior of an individual and a group], Peter. St. Petersburg, Russia.

Isaev, D.S. and Sherstnev, K.V. (2000), *Psihologija suicidal'nogo povedenija* [Psychology of suicidal behavior]" Samara, Russia.

Kondrashenko, V.T. (1988), *Deviantnoe povedenie u podrostkov: Social'nopsikhologicheskie i psikhiatricheskie aspekty* [Deviant behavior in adolescents: Socio-psychological and psychiatric aspects], Moscow, Russia.

Lichko, A.E. (2010), *Psikhopatii i akcentuacii kharaktera u podrostkov* [Psychopathies and character accentuation in adolescents], Peter, Saint-Petersburg, Russia.

Lichko, A.E. (2013), *Psikhopatii i akcentuacii kharaktera u podrostkov: patokharakterologicheskij diagnosticheskij oprosnik dlya podrostkov* [Psychopathies and character accentuations in adolescents: pathocharacterological diagnostic questionnaire for adolescents], St. Petersburg, Russia.

Rean, A.A. (2007), *Psikhologiya podrostka* [Psychology of a teenager], St. Petersburg, Russia.

Polyakova, V.V. (2017), "Prevention of child suicides and their connection with family conflicts", *Materials of the All-Russian Practical Conference "Science and Society"*, 1, 113-116. (In Russian).

Rozanov V.A. (2018), *Psihicheskoe zdorov'e detej i podrostkov – popytka ob#ektivnoj ocenki dinamiki za poslednie desjatiletija s uchetom razlichnyh podhodov. Social'naja i klinicheskaja psihiatrija* [Mental health of children and adolescents - an attempt to objectively assess the dynamics over the past decade, taking into account different approaches". Social and clinical psychiatry] Moscow, Russia.

Smirnova, M.V. (2011), "Psychological diagnostics of suicidal risk in employees of internal affairs bodies" Abstract of the diss. … of Candidate of Psychological Sciences, Russia.

Fromm, E.Z. (2016), *Filosofskaja antropologija Jeriha Fromma. Fromm Je. Begstvo ot svobody* [The Philosophical anthropology of Erich Fromm. Fromm E. Escape from freedom] Progress, Moscow, Russia.

Apter, A.A. (2009), Suicide in all continents in the young *Oxford Textbook on Suicidology and Suicide Prevention. A global Perspective edited by D. Wasserman, C. Wasserman*, 621-628. Campobasso, Italia.

Auerbach, R.P. (2018), *"*World Mental Health Surveys International College Student Project: prevalence and distribution of mental disorders", *J.* Abnorm. Psychol. 127. 623-638, Washington, American Psychological Association, USA.

Easterlin, R.A. (1980), "Birth and luck", New York: Basic Books 431-447. (In Germany).

Freeman, D.G. (1998), "Determinants of youth suicide: revision of the Easterlin-Holinger cohort hypothesis" *American Journal of Economics and Sociology. Volume*, № 2, 183-199. (In Colombia)

Freud, S. (1990), Schlusswort der Selbstmord-Diskussion Gesammelte Werke, Achte Auflage. Frankfurt am Main. (In Germany).

Girard, K. (1993), "Age, gender and suicide: ethnic analysis" *American Sociological Review*, 553-574. (USA).

Holinger, P.C. (1982), Prediction of teenage suicide: A population model American Journal of Psychiatry, 302-307, Canada, North America.

Stekel W. Die Sprache des Traumes: Eine Darstellung der Symbolik und Deutung des Traumes in ihren Bezeihungen // *Published by Wiesbaden Bergmann* 1911.Vienna, Bergmann.

Shneidman, E. S., & Farberow, N. (1968), "The Suicide Prevention Center of Los Angeles.", *Suicidal behaviors: Diagnosis and management.* Boston: Little, Brown 360-380. (USA).

Shneidman, E.S. (2005), *Predicting suicide: A brief methodological note, Suicide and life-threatening behavior*, American Association of Suicidology, Baltimore, USA.

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

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

Данные автора:
Руденко Екатерина Сергеевна, аспирант кафедры психологии, Крымский инженерно-педагогический университет имени Февзи Якубова.

About the author:
Ekaterina S. Rudenko, Postgraduate Student of the Department of Psychology, Fevzi Yakubov Crimean Engineering and Pedagogical University.

УДК 159.9 **DOI: 10.18413/2313-8971-2022-8-2-0-14**

[1,2] Гут Ю.Н.*,
[1] Доронина Н.Н.

Роль профилирующего обучения в развитии когнитивных особенностей старшеклассников

[1] Белгородский государственный национальный исследовательский университет
ул. Победы, д. 85, г. Белгород, 308007, Россия;

[2] Психологический институт Российской академии образования
Ул. Моховая, д. 9, строение 4, г. Москва, 125009, Россия
gut.julya@yandex.ru*

Статья поступила 30 апреля 2022; принята 10 июня 2022; опубликована 30 июня 2022

Аннотация. *Введение.* Со времени введения профильного обучения в школы Российской Федерации научные работы, изучающие влияние профилизации обучения на психологические и психофизиологические особенности личности школьников представляют большой интерес. Современная образовательная ситуация характеризуется противоречием между недостаточной изученностью влияния профессионализации обучения на интеллектуальное и личностное развитие учащихся и активным внедрением профильного обучения в систему школьного образования. *Цель статьи* – анализ влияния профильного обучения на когнитивные особенности (произвольное внимание, память и умственные способности) старших школьников. *Материалы и методы.* В исследовании приняли участие 105 учащихся 11 классов общеобразовательного и профильных (естественно-научное и гуманитарное) направлений образовательных учреждений г. Белгорода. В зависимости от выбора общеобразовательного профиля все испытуемые были разделены на 3 группы: обучающиеся по программе общеобразовательного профиля; обучающиеся по программе гуманитарного профиля; обучающиеся по программе естественно-научного профиля. Исследование проводилось с использованием методики диагностики произвольного внимания «Расстановка чисел» (в адаптации Е.Е. Мироновой); диагностики особенностей рабочей (оперативной) памяти «Оперативная память» (А.Р. Лурия) и методики диагностики общего уровня интеллекта «Прогрессивные матрицы Равена» (Дж. Равен, Л. Пенроуз). Для проверки предположения о наличии различий в особенностях когнитивной сферы старшеклассников, обучающихся по программам разных образовательных профилей, использовались Н-критерий Крускала-Уоллиса и однофакторный дисперсионный анализ (ANOVA). *Результаты.* Доказано, что у школьников, обучающихся по программе естественно-научного профиля, выявлены более высокие показатели когнитивной сферы, чем у обучающихся по социально-гуманитарному и общеобразовательному профилям. У школьников, обучающихся по социально-гуманитарному направлению – более высокий общий уровень произвольного внимания, оперативной памяти и общего интеллекта в сравнении со старшеклассниками общеобразовательного

класса. *Выводы.* Полученные результаты рекомендуется использовать педагогам и педагогам-психологам для оптимизации образовательного процесса и организации психологического сопровождения профильного обучения и обучения в общеобразовательных классах.
Ключевые слова: профилирующее обучение; коммуникативная сфера; произвольное внимание; оперативная память; общий интеллект

Информация для цитирования: Гут Ю.Н., Доронина Н.Н. Роль профилирующего обучения в развитии когнитивных особенностей старшеклассников // Научный результат. Педагогика и психология образования. 2022. Т.8. №2. С. 162-173. DOI: 10.18413/2313-8971-2022-8-2-0-14.

[1,2] Y.N. Gut,
[1] N.N. Doronina

The role of profile education in the development of cognitive characteristics of high school students

[1] Belgorod State National Research University,
85 Pobedy Str., 308015, Belgorod, Russia

[2] Psychological Institute of the Russian Academy of Education,
bld. 4, 9 Mokhovaya Str., 125009, Moscow, Russia
gut.julya@yandex.ru*

Received on April 30, 2022; accepted on June 10, 2022;
published on June 30, 2022

Abstract. *Introduction*. Since the introduction of profile education in the schools of the Russian Federation, scientific works studying the impact of profilization of education on the psychological and psychophysiological characteristics of the personality of schoolchildren are of great interest. The current educational situation is characterized by a contradiction between the lack of knowledge of the impact of professionalization of education on the intellectual and personal development of students and the active introduction of specialized education into the school system. *The purpose of the article* is to analyze the impact of profile training on cognitive features (voluntary attention, memory and mental abilities) of senior schoolchildren. *Materials and methods*. The study involved 105 students of 11 grades of general education and specialized (natural science and humanities) directions of educational institutions of Belgorod. Depending on the choice of the general education profile, all the subjects were divided into 3 groups: students in the general education program; students in the humanities program; students in the natural science program. The study was conducted using the methodology of diagnostics of arbitrary attention “Arrangement of numbers” (adapted by E.E. Mironova); diagnostics of the features of working (operational) memory "RAM" (A.R. Luria) and the methodology of diagnostics of the general level of intelligence “Progressive Raven matrices” (J. Raven, L. Penrose). The Kruskal-Wallis H-test and one-factor analysis of variance (ANOVA) were used to test the assumption that there are differences in the cognitive sphere of high school students enrolled in programs of different educational profiles. *Results.* It is proved that students studying under the program of the natural science profile have higher indicators of the cognitive sphere than students studying in the socio-humanitarian and general education profiles.

Schoolchildren studying in the socio-humanitarian direction have a higher overall level of voluntary attention, operative memory and general intelligence in comparison with high school students of the general education class. *Conclusions.* The obtained results are recommended to be used by teachers and teachers-psychologists to optimize the educational process and organize psychological support for specialized education and training in general education classes.
Keywords: profile training; communicative sphere; arbitrary attention; RAM; general intelligence

Information for citation: Y.N. Gut, N.N. Doronina (2022), "The role of profile education in the development of cognitive characteristics of high school students", Research Result. Pedagogy and Psychology of Education, 8 (2), 162-173, DOI: 10.18413/2313-8971-2022-8-2-0-14.

Введение (Introduction). В Российской Федерации профильное обучение функционирует с 2003 года. Профилирующее обучение предусматривает дифференциацию и индивидуализацию учащихся в соответствии с их способностями, интересами и устремлениями в отношении будущего образования. Реализация идеи профильности обучения вынуждает школьников при переходе в старшее звено школы принять важный выбор – определиться в отношении образовательного профиля, подготавливающего к профессиональной деятельности. «Выбирая профильный класс, задумываясь о своём будущем, школьники структурируют свою жизнь, и успех выбора во многом зависит от того, насколько они смогут соотнести свои устремления, профессиональные склонности и интересы» (Кузнецова, 2007: 7). «В этот момент старшеклассник оказывается на распутье, где он может выбрать сторону субъективности и самостоятельно принять ответственность за свой выбор и свою будущую жизнь, а может повернуть в сторону отказа от самостоятельного управления своей жизнью и пассивного подчинения обстоятельствам» (Гут, Кабардов, 2018: 86).

В то же время «повсеместное создание профильных классов зачастую проводится без диагностики способностей и профессиональных предпочтений учащихся, а оценка эффективности обучения осуществляется без серьезного анализа психологических последствий ранней профессионализации» (Матюшкина, 2004: 4).

Именно поэтому большой интерес представляют немногочисленные научные работы, изучающие влияние профилизации обучения на психологические и психофизиологические особенности личности школьников (Блинова, 2011; Дикова, 2007; Рыжов, 2012; Шмакова, 2012; Rowe at all, 2011; Froiland, Worrell, 2016).

Профильное образование – «это вид образования, который направлен на углубление знаний и склонностей, а также на совершенствование тех навыков, которые были получены ранее, посредством формирования системы специализированной подготовки в рамках старших классов общеобразовательной школы» (Таланова, 2012: 227).

Обучение по разным образовательным профилям позволяет не только учитывать интересы и способности учащихся, но и способствует определенному развитию когнитивной сферы личности.

Н.Г. Блинова с соавторами, исследуя возможности развития когнитивных способностей старшеклассников при профильном обучении, указали, что «процесс профильного обучения накладывает существенное влияние на интеллектуальное и психофизиологическое развитие подростков, поскольку наряду с увеличением сложности, специфичности и объема изучаемых дисциплин, предъявляющих повышенные требования к когнитивной деятельности школьника, этот период является сенситивным для формирования зрелых форм учебной деятельности» (Блинова, Лурье, Васина, 2011: 136).

Б.Н. Рыжов, О.В. Чибискова выявили, что профильное обучение является значимым социальным фактором, способным влиять на развитие познавательных процессов. В частности, «достижение успешности обучения в физико-математическом профиле обеспечивается наличием высоких показателей темповых характеристик и сложно-логической деятельности (ингенитивный тип) в структуре когнитивных способностей. Успешность обучения старшеклассников в социально-гуманитарном профиле обеспечивается наличием высоких показателей объема рабочей памяти и умеренного темпа работы в структуре когнитивных способностей (версативный тип). Успешность обучения старшеклассников в естественнонаучном профиле обеспечивается наличием смешанного типа когнитивных способностей, подразумевающих равновесное развитие показателей сложно-логической деятельности и объема рабочей памяти (уравновешенный тип)» (Рыжов, Чибискова, 2012).

По данным A. Baddeley (Baddeley, 2000), рабочая память имеет важнейшее значение для функционирования всей когнитивной системы и системы управления действиями. Ее характеристики (в первую очередь объем) коррелируют с уровнем общего интеллекта, способностью к обучению и качеством восприятия информации при чтении. Этот вывод поддержан современными теоретическими представлениями о рабочей памяти, трактующими ее как временное хранилище информации, принимающее участие в мышлении человека и являющееся связующим звеном между системами восприятия и долговременной памятью (Уточкин с соавт., 2016). Немецкий психолог Хайнц-Мартин Зюсс с коллегами пришли к выводу, что «в настоящее время объем рабочей памяти – самый точный индикатор интеллекта, об этом свидетельствуют теоретические выкладки и практические исследования когнитивных возможностей человека» (Süβ at all, 2002). Ученые доказали, что способность решать логические задачи более всего зависит от того, какое количество информации человек способен сохранить в рабочей памяти.

Рэндалл Энгл также считает, что между рабочей памятью и способностью решать разные задачи существует непосредственная связь. Согласно Рэндаллу Энглу, особенно важно частичное совпадение рабочей памяти и контроля внимания, т.е. необходимо помнить, на чем нам следует сконцентрироваться (Alloway, 2011).

Таким образом, внимание, восприятие и память являются взаимосвязанными в системе основных психических познавательных процессов, которые проявляются в различных видах деятельности, направленных на самореализацию в проявлении индивидуальных способностей (лингвистических, логико-математических, художественных, самопознание и познание других людей) и удовлетворении жизненно важных потребностей.

В процессе изучения различных школьных предметов выявляются склонности, способности, интересы ребенка. Как утверждает Г.В. Резапкина, «вполне естественно, что он хорошо учится по тем дисциплинам, к изучению которых у него есть способности. Опираясь на результаты успеваемости, учащийся часто совершает и соответствующий профессиональный выбор» (Резапкина, 2004: 98).

Отсюда мы предполагаем, что существуют различия в особенностях когнитивной сферы старшеклассников, обучающихся по программам разных образовательных профилей.

Цель исследования – анализ влияния профильного обучения на когнитивные особенности личности (произвольное внимание, память и общий интеллект) старших школьников**.**

Материалы и методы исследования (Methodology and methods). В исследовании приняли участие 105 учащихся одиннадцатых классов в возрасте 16-17 лет, из них 35 учеников обучаются по общеобразовательному профилю, 40 учеников – по социально-гуманитарному образовательному и 35 школьников – по естественно-научному профилю.

Диагностический инструментарий включает: методику «Расстановка чисел», предназначенную для оценки произвольного

внимания; тест «Оперативная память» (А.Р. Лурия), выявляет особенности рабочей памяти (объем, точность, лабильность), необходимые для выполнения оперативных задач, требующих определенных манипуляций, актуальных в данный момент; тест «Прогрессивные матрицы Равена» (Дж. Равен, Л. Пенроуз) используется для диагностики уровня интеллектуального развития и логичности мышления.

Статистическая обработка результатов исследования осуществлялась с использованием программы SPSS 22.0. Были использованы Н-критерий Крускала-Уоллиса (для оценки различий в трех и более выборках применялись), а также однофакторный дисперсионный анализ (ANOVA).

Научные результаты и дискуссия (Research Results and Discussion). Поскольку процессы внимания, памяти, мышления являются взаимосвязанными в мыслительной деятельности, необходимой в усвоении новых знаний, в частности учебной деятельности, направленной на самореализацию в проявлении индивидуальных способностей (лингвистических, логико-математических, художественных и др.) и профессиональное самоопределение, проанализируем уровень развития данных процессов в выборке старшеклассников с разным типом профилирующего обучения.

В связи с этим, мы разделили выборку в соответствии с типом профилирующего обучения: 1 – общеобразовательный, 2 – гуманитарный, 3 – естественнонаучный.

Далее проанализируем особенности произвольного внимания в трех выборках старшеклассников (рис. 1).

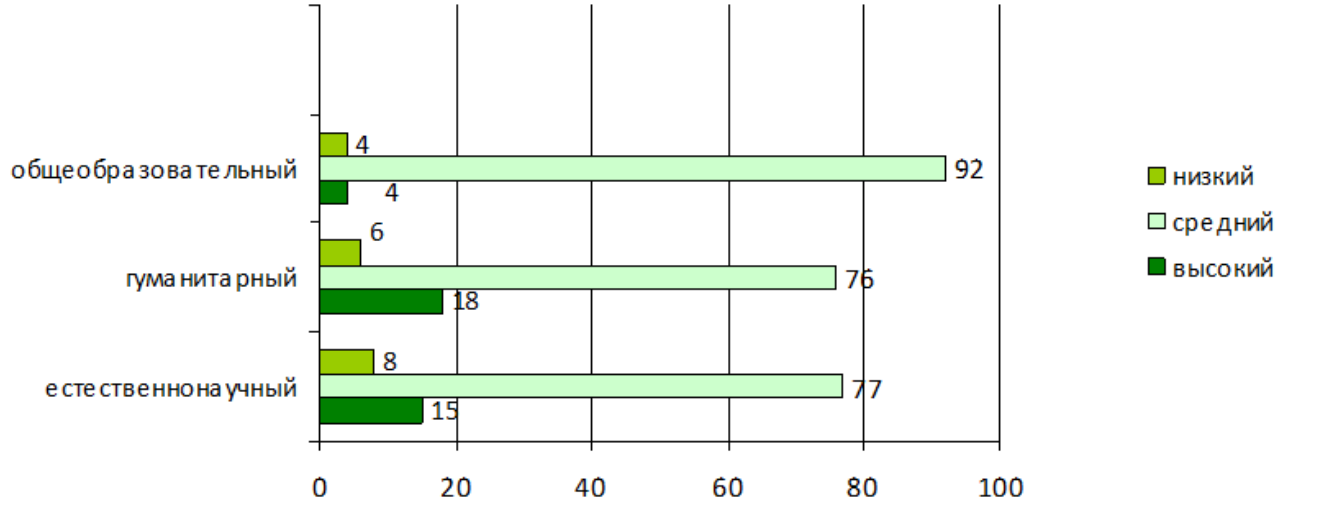

Рис. 1 Распределение старшеклассников, обучающихся по разным профилирующим направлениям, по уровню произвольного внимания (%)

Fig. 1 Distribution of high school students studying in different profile areas by the level of voluntary attention (%)

Согласно данным рис. 1, низкий уровень избирательной направленности сознания человека на определенные предметы и явления выявлен у 4% школьников общеобразовательного профиля, средний уровень – у 92% школьников и 4% обучающихся демонстрируют высокие показатели.

Среди старшеклассников, обучающихся по программе гуманитарного профиля, анализ исследования уровня произвольного внимания выявил низкие показатели – у 6%, средние показатели данного феномена – у 76%, высокие показатели – у 18% школьников.

Похожие результаты демонстрируют и обучающиеся по естественно-научному профилю (рис. 1), среди которых низкий показатель произвольного внимания выявлен у 8% старшеклассников, средний показатель – у 77%, высокий показатель – у 15% обучающихся.

Произвольное внимание обусловливается необходимостью восприятия отражаемой в сознании информации для ее осознания и сохранения в памяти. Обратимся к анализу развития уровня оперативной памяти среди старшеклассников (рис. 2).

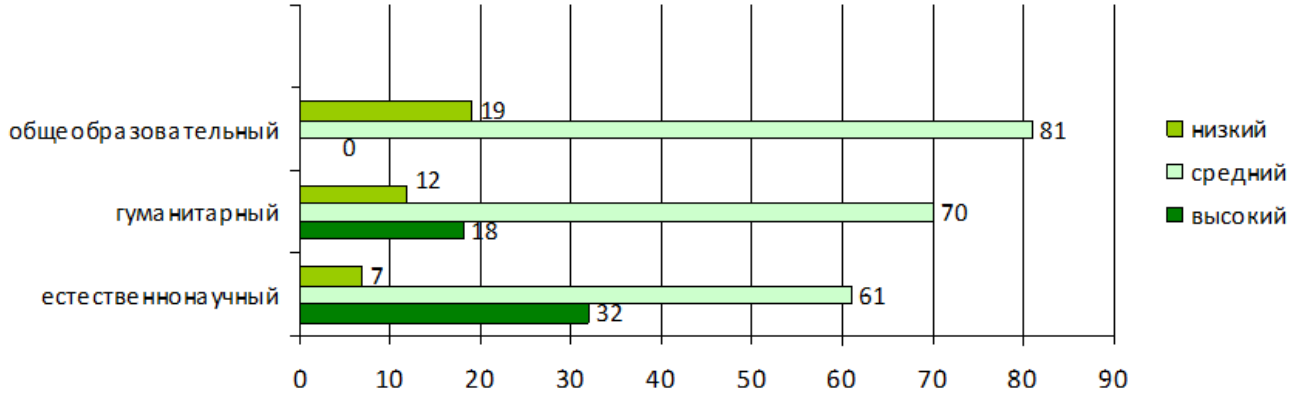

Рис. 2 Распределение старшеклассников, обучающихся по разным профилирующим направлениям, по уровню оперативной памяти (%)
Fig. 2 Distribution of high school students studying in different profile areas by the level of RAM (%)

В результате анализа показателей оперативной памяти у старшеклассников общеобразовательного класса выявлены следующие данные: доля обучающихся с низким уровнем оперативной памяти составляет 19%, со средним уровнем – 81%, школьников с высокими показателями среди данной выборки не выявлено.

В группе старшеклассников гуманитарного направления доля учеников с низким уровнем оперативной памяти составляет 12%, со средним уровнем – 70%, с высоким уровнем – 18%.

Доля обучающихся по программе естественно-научного образовательного профиля с низким уровнем оперативной памяти составляет 7%, со средним уровнем – 61%, высокий уровень выявлен у 32% обучающихся. Таким образом, в данной выборке обучающихся обнаружены наиболее высокие показатели рабочей (оперативной) памяти.

По данным исследования (Baddeley, 2000), объем рабочей памяти связан с уровнем общего интеллекта и способностями к обучению. Сравним полученный вывод с данными исследования общего уровня интеллекта у старших школьников посредством методики «Прогрессивные матрицы Равена» (рис. 3).

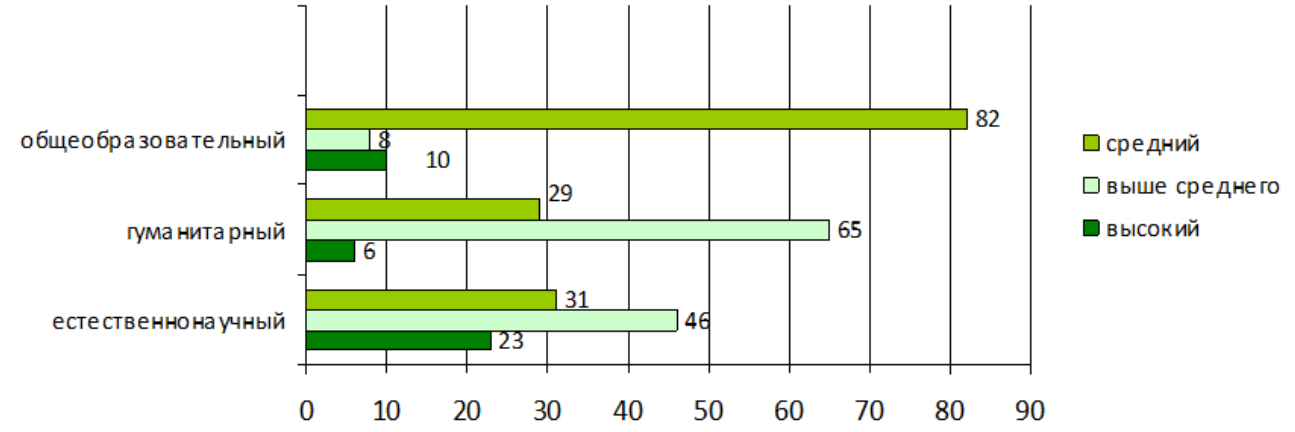

Рис. 3 Распределение старшеклассников, обучающихся по разным профилирующим направлениям, по уровню общего интеллекта (%)
Fig. 3 Distribution of high school students studying in different profile areas, according to the level of general intelligence (%)

Полученные нами результаты исследования общих когнитивных особенностей старших школьников, обучающихся в общеобразовательном классе (рис. 3), показывают, что средний уровень интеллекта имеют 82% учащихся, выше среднего – 8%, высокий уровень интеллекта – 10%. Следовательно, большинство учащихся общеобразовательного класса имеют средний уровень интеллекта.

Среди выборки старшеклассников гуманитарного направления максимально представлены юноши с интеллектуальными показателями выше среднего уровня (65%); у 29% учащихся выявлен средний уровень общего интеллекта, и наименьшая доля старшеклассников из указанного профиля (6%) проявила высокие интеллектуальные показатели.

У обучающихся в профильном естественнонаучном классе результаты несколько иные: большая доля школьников (46%) продемонстрировала уровень общего интеллекта выше среднего; средний уровень выявлен у 31% учащихся; у 23% старшеклассников обнаружены высокий уровень интеллектуальных показателей. Следовательно, большинство учащихся профильного естественнонаучного класса имеют высокие показатели общего интеллекта.

Далее проведем сравнительный анализ показателей интеллектуального развития старшеклассников из разных образовательных профилей (табл. 1).

Таблица 1

Выраженность показателей когнитивного развития старших школьников, обучающихся по разным профилирующим направлениям

Table 1

Indicators of cognitive development of high school students studying in different profile areas

Показатели когнитивного развития	Профиль обучения			$H_{эмп}$
	Общеобразовательный (n=35) M_{x1}	Гуманитарный (n=40) M_{x2}	Естественно-научный (n=35) M_{x3}	
Произвольное внимание	9,6	11,0	11,5	3,661
Оперативная память	23,3	26,4	29,2	6,144*
Общий интеллект	100,5	110,7	117,4	25,102**

*Примечание: *-p≤0,05, **-p≤0,01*

Как видно из табл. 1, наиболее высокие средние значения когнитивных показателей выявлены у старшеклассников из естественнонаучного профиля. Однако с целью статистически достоверного выявления различий по показателям когнитивного развития между группами школьников, обучающихся по разным образовательным профилям, нами был использован непараметрический критерий Н-Крускала-Уоллиса.

В результате статистической обработки данных нами были обнаружены статистически значимые различия по показателю «Оперативная память» ($H_{эмп}$=6,144; p≤0,05) среди старшеклассников, обучающихся по разным образовательным профилям. Это говорит о том, что старшеклассники из естественнонаучного профиля в большей степени обладают способностью успешно использовать возможности оперативной памяти при освоении школьных предметов и запоминания разнообразного учебного материала.

Также значимые различия были выявлены в подгруппах школьников по показателю «общий уровень интеллекта»

($H_{эмп}$=5,772; p≤0,01). Эти результаты свидетельствуют о том, что у школьников из естественно-научного профиля показатели интеллектуального развития – способность к планомерной, систематизированной интеллектуальной деятельности, в частности, умение отделять существенное от второстепенного, находить взаимосвязи и выводить умозаключения, развита выше, чем в остальных подгруппах.

Данные заключения подтверждают полученные ранее результаты исследования Алана Бреддели о связи объема рабочей памяти с уровнем общего интеллекта (Baddeley, 2000).

Теперь перейдем к следующему этапу исследования, для проверки гипотезы о том, что обучение на разных образовательных профилях может оказывать влияние на развитие когнитивных особенностей старшеклассников. Для подтверждения фактов влияния разных образовательных профилей (общеобразовательный, гуманитарный и естественно-научный) на показатели когнитивного развития школьников мы воспользовались однофакторным дисперсионным анализом (ANOVA). Для наглядности результаты анализа представлены в табл. 2.

Таблица 2

Анализ влияния профиля обучения на когнитивные особенности старшеклассников

Table 2

Analysis of the influence of the learning profile on the cognitive characteristics of high school students

Профиль обучения			
Показатели когнитивного развития	**Средний квадрат**	**F**	**p**
Произвольное внимание	88,75	7,11	p≤0,01
Оперативная память	33,09	9,27	p≤0,01
Общий интеллект	1380,06	24,46	p≤0,01

Полученный результат свидетельствует о том, что образовательный профиль способствует когнитивному развитию школьников. Было выявлено, что образовательный профиль оказывает статистически значимое влияние на «произвольное внимание» (F=7,11,46, p≤0,01), «оперативную память» (F=9,27, p≤0,01) и «общий интеллект» (F=24,46, p≤0,01).

Таким образом, результаты данного исследования совпадают с современными представлениями об оперативной памяти, трактующими ее как временное хранилище информации, принимающее участие в мышлении человека и являющееся связующим звеном между системами восприятия, долговременной памяти и действия (Уточкин с соавт, 2016).

Заключение (Conclusions). Выбор профессии – одно из приоритетных жизненных решений для старшеклассников. И первый этап профессионального самоопределения начинается с выбора профиля обучения в старшей школе и предпочтения приоритетных дисциплин.

Теоретический анализ научно-методической литературы по проблеме профессионального самоопределения и, в частности, проблемы влияния профильного обучения на личностное развитие ребенка, выявил ряд противоречий. В частности, повсеместное создание профильных классов и осуществление выбора образовательного профиля учащимся без анализа способностей и профессиональных предпочтений.

Общим для всех исследований является мнение, что для подростка, находящегося на

этапе профессионального и личностного самоопределения, важное значение приобретает осознание своих познавательных интересов и способностей, выделение той их области, которая в дальнейшем станет основой профессионального выбора.

Как правило, склонности, способности, интересы ребёнка проявляются в процессе изучения различных школьных предметов. Зачастую учащиеся совершают профессиональный выбор, опираясь на результаты успеваемости по определенным предметам. Профильные классы дают возможность углубленного изучения предметов, имеющих профессиональную направленность.

Несмотря на то, что решение о введении профильного обучения в российские школы было принято в 2003 г, до сих пор нет однозначного ответа на вопрос о том, стоит ли поступать в профильный класс или более целесообразным будет остаться в общеобразовательном классе в силу того, что учеба в рамках общеобразовательной программы делает среднее школьное образование более сбалансированным, в то время как у обучения в профильном классе также имеется ряд преимуществ.

В связи с чем, мы предположили, что существуют различия в особенностях когнитивной сферы старшеклассников, обучающихся по программам разных образовательных профилей.

Проведенное эмпирическое исследование позволило сделать ряд выводов:

1. У большинства старшеклассников общеобразовательного профиля выявлен средний уровень произвольного внимания, оперативной памяти. Доля школьников с высокими показателями – 4%.

2. В группе старшеклассников гуманитарного направления также большая доля учеников со средним уровнем произвольного внимания и оперативной памяти, кроме того, почти пятая часть школьников имеет высокие показатели (внимания и памяти), а в группе обучающихся по программе естественнонаучного профиля доля учеников с высоким уровнем внимания и памяти выявлена у почти у трети обучающихся.

3. Большинство учащихся общеобразовательного класса имеют средний уровень интеллекта; среди выборки старшеклассников гуманитарного направления максимально представлены юноши с интеллектуальными показателями выше среднего уровня; большинство учащихся профильного естественнонаучного класса имеют высокие показатели общего интеллекта. Таким образом, способность к планомерной, систематизированной интеллектуальной деятельности, в частности, умение отделять существенное от второстепенного, находить взаимосвязи и выводить умозаключения, у школьников из естественнонаучного профиля развита выше, чем в остальных подгруппах.

4. В ходе анализа было выявлено значимое влияние образовательного профиля (общеобразовательный, гуманитарный и естественно-научный) на когнитивные особенности старшеклассников, а именно: произвольное внимание, оперативную память и общий интеллект.

Дальнейшая разработка проблемы развития когнитивных особенностей школьников в условиях профильного обучения обогатит представления исследователей о влиянии содержания обучения и характера обучающей деятельности на развитие личности учащихся в различных условиях профилизации.

Практическая значимость исследования состоит в возможности использования полученных результатов педагогами для оптимизации образовательного процесса в общеобразовательных классах, педагогами-психологами для организации психологического сопровождения профильного обучения.

Список литературы

Блинова Н.Г., Лурье С.Б., Васина Е.В. Психофизиологическое развитие учащихся в условиях профильного обучения // Вестник Кемеровского государственного университета. 2011. № 1(45). С. 136-140.

Гут Ю.Н., Кабардов М.К. Особенности временной перспективы личности на этапе профессионального самоопределения // Научный результат. Педагогика и психология образования.

2019. Т.5. №3. С. 85-97. DOI: 10.18413/2313-8971-2019-5-3-0-7.

Дикова Г.Р. Активизация самостоятельной познавательной деятельности учащихся при профильном обучении // Казанский педагогический журнал. 2007. №6. С. 61-65.

Кравцов С.С. Теория и практика организации профильного обучения в школах Российской Федерации: Дис… канд. психол. наук: М., 2007. 157 с.

Кузнецова О.В. Роль временной перспективы в личностном и профессиональном самоопределении подростков // Психологическая наука и образование, 2007. № 3. С. 5-15. URL: http://psyjournals.ru/psyedu/2007/n3/Kuznetsova_full.shtml) (дата обращения: 03.06.2021).

Кураев Г.А., Хватова М.В., Сорокина Л.В. Психофизиологические особенности школьников, обучающихся в условиях вариативного образования: сообщение I. Психофизиологические особенности мальчиков физикоматематического класса лицея и общеобразовательной школы // Валеология, 2005. № 1. С. 46-58.

Матюшкина Е.Я. Особенности развития мышления подростков в условиях профильного обучения: Автореф. дис. … канд. псих. наук. М., 2004. 24 с.

Резапкина Г.В. Я и моя профессия: программа профессионального самоопределения для подростков: учебно-методическое пособие для школьных психологов и педагогов. М.: Генезис, 2004. 112 с.

Рыжов Б.Н., Чибискова О.В. Возможности развития когнитивных способностей старшеклассников при профильном обучении // Системная психология и социология: электронный журнал, 2012. №6 URL: http://www.systempsychology.ru/journal/2012-6/108-ryzhov-bn-vozmozhnosti-razvitiya-kognitivnyh-sposobnostey-starsheklassnikov-pri-profilnom-obuchenii.html (дата обращения: 21.05.2021).

Сборник психологических тестов. Часть II / под ред. Е.Е. Мироновой. М.: Женский институт ЭНВИЛА, 2006. 146 с.

Таланова С.И. Особенности профессионального самоопределения старшеклассников / Теория и практика образования в современном мире: материалы Междунар. науч. конф. СПб.: Реноме, 2012. С. 226-228.

Уточкин И.С., Юревич М.А., Булатова М.Е. Зрительная рабочая память: методы, исследования, теории // Российский журнал когнитивной науки, 2016. Т. 3(3). С. 58-76 URL: https://publications.hse.ru/mirror/pubs/share/folder/645wcsl3mi/direct/197612544 (дата обращения: 21.05.2021)

Филатова Л.О. Профильное обучение в зарубежных странах // Экономический Вестник РГУ. 2006. № 3. С.144-158.

Шмакова А.Д. Профильное обучение как предмет исследования педагогической психологии: исторический очерк // Сибирский педагогический журнал. Теоретические сообщения. 2012. № 5. С. 190-193.

Alloway T.P. and Alloway R.G. Investigating the predictive roles of working memory and IQ in academic attainment // Journal of Experimental Child Psychology. 2010. Vol. 106. № 1. P. 20–29. doi:10.1016/j.jecp.2009.11.003.

Baddeley A. The episodic buffer: a new component of working memory // Trends in Cognitive Sciences. 2000. №4 (11), P. 417-423, available at: https://doi.org/10.1016/S1364-6613(00)01538-2 (Accessed 21 January 2022).

Estévez I., Rodríguez-Llorente C., Piñeiro I., González-Suárez R., Valle A. // School Engagement, Academic Achievement, and Self-Regulated Learning. Sustainability. 2021. №13. P. 3011, available at: https://doi.org/10.3390/su13063011 (Accessed 21 January 2022).

Froiland J.M., Worrell F.C. Intrinsic motivation, learning goals, engagement, and achievement in a diverse high school // Psychol. Sch. 2016. №53. P. 321-336.

Rowe J.P., Shores L.R., Mott B.W., Lester, J.C. Integrating learning, problem solving, and engagement in narrative-centered learning environments // Int. J. Artif. Intell. Educ. 2011. № 21. P. 115-133.

Süβ H-M., Oberauer K., Wittmann WW., Wilhelm O., Schulze R. Working-memory capacity explains reasoning ability – and a little bit more // Intelligence. 2002. № 20. P. 261-288.

Yoon S., Pei F., Benavides J.L., Ploss A., Logan J.,Hamby S. The Long-Term Effects of Early Childhood Resilience Profiles on School Outcomes among Children in the Child Welfare System // Int. J. Environ. Res. Public Health, 2022. №19. P. 5987, available at: https://doi.org/10.3390/ijerph19105987 (Accessed 21 January 2022)

References

Blinova, N.G., Lur'e, S.B. and Vasina, E.V. (2011), “Psychophysiological development of students in the conditions of specialized training”, *Bulletin of Kemerovo State University*, 1(45), 136-140 (In Russian).

Gut, Yu.N. and Kabardov, M.K. (2019), "Features of a person's time perspective at the stage of professional self-determination", *Research result: pedagogy and psychology of education* [Electronic], available at: URL: http://rrpedagogy.ru/en/, 5(3), 85-97. DOI: 10.18413/2313-8971-2019-5-3-0-7 (Accessed 25 May 2021). (In Russian).

Dikova, G.R. (2007), "Activation of independent cognitive activity of students in specialized training", *Kazanskij pedagogicheskij zhurnal*, 6, 61-65 (In Russian).

Kravcov, S.S. (2007), "Theory and practice of the organization of specialized education in schools of the Russian Federation", Sc. Thesis, Moscow, Russia. (In Russian).

Kuzneczova, O.V. (2007), "The role of time perspective in personal and professional selfdetermination of adolescents", Psychological science and education. 3, 5-15, available at: http://psyjournals.ru/psyedu/2007/n3/Kuznetsova_f ull.shtml) (Accessed 3 June 2019). (In Russian).

Kuraev, G.A. Hvatova, M.V. and Sorokina, L.V. (2005), "Psychophysiological features of schoolchildren studying in conditions of variable education: message I. Psychophysiological features of boys of the physics and mathematics class of the lyceum and secondary school", *Journal of Health and Life Sciences*, 1, 46-58. (In Russian).

Matyushkina, E.Ya. (2004), "Features of the development of thinking of adolescents in the conditions of specialized training", Abstract of Ph.D. dissertation, Moscow, Russia (In Russian).

Rezapkina, G.V. (2004), Ya i moya professiya: programma professional'nogo samoopredeleniya dlya podrostkov [Me and my profession: professional self-determination program for teenagers], Genezis Publ., Moscow, Russia.

Ryzhov, B.N. and Chibiskova, O.V. (2012), "Opportunities for the development of cognitive abilities of high school students in specialized training", *Sistemnaya psihologiya i sociologiya*, 6, available at: URL: http://www.systempsychology.ru/journal/2012-6/108-ryzhov-bn-vozmozhnosti-razvitiya-kognitivnyh-sposobnostey-starsheklassnikov-pri-profilnom-obuchenii.html (Accessed 21 May 2021) (In Russian).

Mironova, E.E. (ed.) (2006), Sbornik psihologicheskih testov [Collection of psychological tests] Zhenskij institut ENVILA Publ., Moscow, Russia.

Talanova, S.I. (2012), "Features of professional self-determination of high school students", *Teoriya i praktika obrazovaniya v sovremennom mire: materialy Mezhdunar. nauch. konf.* [Theory and Practice of Education in the Modern World]. Saint Petersburg, 226-228. (In Russian).

Utochkin, I.S., Yurevich, M.A. and Bulatova, M.E. (2016), "Zritel'naya rabochaya pamyat': metody, issledovaniya, teorii", *Rossijskij zhurnal kognitivnoj nauki*, [Electronic], 3(3), 58-76, available at: URL: https: // publications.hse.ru/mirror/pubs/share/folder/645wcsl3mi/direct/197612544 (Accessed 21 May 2021). (In Russian).

Filatova, L.O. (2006), "Specialized training in foreign countries", *Ekonomicheskij Vestnik RGU*, 3, 144-158. (In Russian).

Shmakova, A.D. (2012), "Profile training as a subject of pedagogical psychology research: a historical essay", *Sibirskij pedagogicheskij zhurnal. Teoreticheskie soobshcheniya*, 5, 190-193. (In Russian).

Alloway, T.P. and Alloway, R.G. (2010), "Investigating the predictive roles of working memory and IQ in academic attainment", *Journal of Experimental Child Psychology*, 106, 1, 20-29, doi:10.1016/j.jecp.2009.11.003. USA.

Baddeley, A. (2000), "The episodic buffer: a new component of working memory", *Trends in Cognitive Sciences*, 4 (11), 417-423, available at: https://doi.org/10.1016/S1364-6613(00)01538-2 (Accessed 21 January 2022) Netherlands

Estévez, I., Rodríguez-Llorente, C., Piñeiro, I., González-Suárez, R. and Valle, A. (2021), School Engagement, *Academic Achievement and Self-Regulated Learning. Sustainability*, 13, 3011, available at: https://doi.org/10.3390/su13063011 (Accessed 21 January 2022)

Froiland, J.M. and Worrell, F.C. (2016), "Intrinsic motivation, learning goals, engagement, and achievement in a diverse high school", *Psychol. Sch.*, 53, 321-336. USA.

Rowe, J.P., Shores, L.R., Mott, B.W. and Lester, J.C. (2011), "Integrating learning, problem solving, and engagement in narrative-centered learning environments", *Int. J. Artif. Intell. Educ*., 21, 115-133. Singapore.

Süβ, H-M., Oberauer, K., Wittmann, W.W., Wilhelm, O. and Schulze, R. (2002), "Working-memory capacity explains reasoning ability – and a little bit more", *Intelligence*, 20, 261-288. Netherlands.

Yoon, S., Pei, F., Benavides, J.L., Ploss, A., Logan, J. and Hamby, S. (2022), "The Long-Term Effects of Early Childhood Resilience Profiles on School Outcomes among Children in the Child Welfare System", *Int. J. Environ. Res. Public Health*, 19, 5987, available at:

https://doi.org/10.3390/ijerph19105987 (Accessed 21 January 2022). Switzerland.

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:
Гут Юлия Николаевна, кандидат психологических наук, доцент, заведующий кафедрой возрастной и социальной психологии факультета психологии педагогического института, Белгородский государственный национальный исследовательский университет; в.н.с. лаборатории дифференциальной психологии и психофизиологии, Психологический институт Российской академии образования.
Доронина Наталья Николаевна, кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры возрастной и социальной психологии факультета психологии педагогического института, Белгородский государственный национальный исследовательский университет.

About the authors:
Yulia N. Gut, PhD in Psychology, Associate Professor, Head of the Department of Age and Social Psychology of Faculty of Psychology, Pedagogical institute of Belgorod National Research University; Leading researcher of Laboratory of Differential Psychology and Psychophysiology, Psychological Institute of the Russian Academy of Education.
Natalia N. Doronina, PhD in Psychological Sciences, Associate Professor, Associate Professor of the Department of Age and Social Psychology of Faculty of Psychology, Pedagogical institute of Belgorod National Research University.