

2021
том 5
1

ВЕСТНИК

КЕМЕРОВСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО УНИВЕРСИТЕТА

ГУМАНИТАРНЫЕ И ОБЩЕСТВЕННЫЕ НАУКИ

ISSN 2542-1840 (print) 2541-9145 (online)

Главный редактор: *Морозова И. С.*, д-р психол. наук, проф., КемГУ (Кемерово, Россия).

Редакционная коллегия:

Абросимова Е. А., д-р юрид. наук, доцент, МГУ им. М. В. Ломоносова (Москва, Россия)

Агавелян Р. О., д-р психол. наук, проф., НГПУ (Новосибирск, Россия).

Аничкин Е. С., д-р юрид. наук, доцент, Алтайский государственный университет (Барнаул, Россия).

Бабурин С. Н., д-р юрид. наук, проф., ИПП РАН (Москва, Россия).

Бибилко В. Н., д-р юрид. наук, проф., БГУ (Минск, Беларусь).

Веряев А. А., д-р пед. наук, проф., АлГПУ (Барнаул, Россия).

Гаврилов С. О., д-р ист. наук, канд. юрид. наук, проф., КемГУ (Кемерово, Россия).

Грицков Ю. В., д-р филос. наук, проф., СФУ (Красноярск, Россия).

Жукова О. И., д-р филос. наук, проф., КемГУ (Кемерово, Россия).

Зникин В. К., д-р юрид. наук, проф., ТГУ (Томск, Россия).

Золотухин В. М., д-р филос. наук, проф., КузГТУ (Кемерово, Россия).

Ким Ю. В., д-р юрид. наук, КемГУ (Кемерово, Россия).

Кощеев К. Л., специальный редактор, Арбитражный суд Кемеровской области (Кемерово, Россия).

Красиков В. И., д-р филос. наук, проф., ВГУЮ (РПА Минюста России) (Москва, Россия).

Курдуманова О. И., д-р пед. наук, проф., ОмГПУ (Омск, Россия).

Ляковска К., д-р права (habil), проф., Белостокский университет (UwB, Белосток, Польша).

Мардахаев А. В., д-р пед. наук, проф., РГСУ (Москва, Россия).

Московченко О. Н., д-р пед. наук, проф., КГПУ им. В. П. Астафьева (Красноярск, Россия).

Невзоров Б. П., д-р пед. наук, проф., КемГУ (Кемерово, Россия).

Невинский В. В., д-р юрид. наук, проф., МГЮА (Москва, Россия).

Осипова С. И., д-р пед. наук, проф., СФУ (Красноярск, Россия).

Остапович И. Ю., д-р юрид. наук, доцент, УРГЮУ (Екатеринбург, Россия)

Плаксина Т. А., д-р юрид. наук, доцент, ТГУ (Томск, Россия).

Самович Ю. В., д-р юрид. наук, проф., Казанский филиал РГУП (Казань, Россия).

Трезубов Е. С., канд. юрид. наук, КемГУ (Кемерово, Россия).

Халяпина А. П., д-р пед. наук, проф., СПбПУ Петра Великого (Санкт-Петербург, Россия).

Черненко Т. Г., д-р юрид. наук, проф., КемГУ (Кемерово, Россия).

Чурекова Т. М., д-р пед. наук, проф., КемГИК (Кемерово, Россия).

Шепель Т. В., д-р юрид. наук, проф., НГУ (Новосибирск, Россия).

Яцук Т. Ф., д-р юрид. наук, проф., ОмГУ (Омск, Россия).

Editor-in-Chief: *Irina S. Morozova*, Dr. of Psychology, Prof., Kemerovo State University (Kemerovo, Russia).

Editorial board:

Abrosimova E. A., Dr. of Law, Ass. prof., M. V. Lomonosov Moscow State University (Moscow, Russia).

Agavelyan R. O., Dr. of Psychology, Prof., Novosibirsk State Pedagogical University (Novosibirsk, Russia).

Anichkin E. S., Dr. of Law, Ass. prof., Altay State University (Barnaul, Russia).

Baburin S. N., Dr. of Law, Prof., The Institute of State and Law of The Russian Academy of Sciences (Moscow, Russia).

Bibilo V. N., Dr. of Law, Prof., Belarusian State University (Minsk, Belarus).

Veryaev A. A., Dr. of Pedagogic, Prof., Altai State Pedagogical University, (Barnaul, Russia).

Gavrilov S. O., Dr. of History, Cand. of Law, Prof., Kemerovo State University (Kemerovo, Russia).

Gritskov Yu. V., Dr. of Philosophy, Prof., Siberian Federal University (Krasnoyarsk, Russia).

Zhukova O. I., Dr. of Philosophy, Prof., Kemerovo State University (Kemerovo, Russia).

Znikin V. K., Dr. of Law, Prof., Tomsk State University (Tomsk, Russia).

Zolotukhin V. M., Dr. of Philosophy, Prof., Kuzbass State Technical University (Kemerovo, Russia).

Kim Yu. V., Dr. of Law, Kemerovo State University (Kemerovo, Russia).

Koshcheev K. L., special editor, arbitration court of Kemerovo region, (Kemerovo, Russia).

Krasikov V. I., Dr. of Philosophy, Prof., All-Russian State University of Justice (RLA of the Ministry of Justice of Russia) (Moscow, Russia).

Kurdumanova O. I., Dr. of Pedagogic, Prof., Omsk State Pedagogical University (Omsk, Russia).

Laskowska K., Dr. of Law (habil), Prof., University of Białystok (UWB, Białystok, Poland).

Mardakhaev L. V., Dr. of Pedagogic, Prof., Russian State Social University (Moscow, Russia).

Moskovchenko O. N., Dr. of Pedagogic, Prof., V. P. Astafyev Krasnoyarsk State Pedagogical University (Krasnoyarsk, Russia).

Nevzorov B. P., Dr. of Pedagogic, Prof., Kemerovo State University (Kemerovo, Russia).

Nevinskiy V. V., Dr. of Law, Prof., O. E. Kutafin Moscow State University of Law (Moscow, Russia).

Osipova S. I., Dr. of Pedagogic, Prof., Siberian Federal University (Krasnoyarsk, Russia).

Ostapovich I. Yu., Dr. of Law, Ass. prof., Ural State University of Law (Ekaterinburg, Russia).

Plaksina T. A., Dr. of Law, Ass. prof., Tomsk State University (Tomsk, Russia).

Samovich Yu. V., Dr. of Law, Prof., Kazan branch of the Russian State University of Justice (Kazan, Russia).

Trezubov E. S., Cand. of Law, Kemerovo State University (Kemerovo, Russia).

Khaliapina L. P., Dr. of Pedagogic, Prof., Peter the Great St. Petersburg Polytechnic University (St. Petersburg, Russia).

Chernenko T. G., Dr. of Law, Prof., Kemerovo State University (Kemerovo, Russia).

Churekova T. M., Dr. of Pedagogic, Prof., Kemerovo State Institute of Culture (Kemerovo, Russia).

Shepel T. V., Dr. of Law, Prof., Novosibirsk State University (Novosibirsk, Russia).

Yashchuk T. F., Dr. of Law, Prof., Omsk State University (Omsk, Russia).

Учредитель: Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Кемеровский государственный университет».

Свидетельство о регистрации СМИ: ПИ № ФС 77-67379. Выдано Роскомнадзором.

Издается с 2017 года. Выходит 4 раза в год.

ISSN 2542-1840 (print) ISSN 2541-9145 (online).

Адрес учредителя, издателя: Россия, Кемеровская область – Кузбасс, 650000, г. Кемерово, ул. Красная, б; 8(3842)58-12-26; rector@kemsu.ru

Адрес редакции: Россия, Кемеровская область – Кузбасс, 650000, г. Кемерово, ул. Красная, б; 8(3842)58-13-01; vestnik@kemsu.ru.

Подписной индекс в объединенном каталоге «Пресса России» – 94232

Журнал включен в Перечень ведущих рецензируемых журналов Высшей аттестационной комиссии РФ.

Журнал включен в базы данных: Dimensions, EBSCO, ErichPlus, Scilit, РИНЦ.

Позиция редакции может не совпадать с мнением авторов.

Журнал не взимает платы за публикацию, издается за счет средств Кемеровского государственного университета.

Все научные статьи, поступившие в редакцию журнала, проходят двойное слепое рецензирование (Double-blind review).

Сведения о политике журнала, правила для авторов, архив полнотекстовых выпусков размещены на сайте издания <http://vestnik-hss.kemsu.ru>

16+

Педагогика

Развитие толерантности личности студентов вуза в процессе изучения иностранного языка
Картавецва А. П. 1

Развитие мотивационной сферы учащихся в старшем подростковом возрасте
Михайлова М. С., Шамовская Т. В. 11

Внеурочная деятельность как условие развития интеллектуальных способностей младших подростков
Мичурина Е. С., Кожевникова Э. Э., Тужилкин С. А. 21

Купирование негативных эмоций младших школьников с ограниченными возможностями здоровья
Симкин М. А., Курганова Л. В., Фомина Ж. В. 32

Оценка эффективности учебной деятельности и обучающих воздействий на основе критериально-ориентированного тестирования
Соколова И. И., Спирина О. С. 43

Концептуальные основания проектирования пространственно-образовательной среды в дошкольных образовательных организациях
Шмырева Н. А., Лопаткин Г. Ю. 52

Философия

Проблемы осмысления информации в диалектическом материализме (перевод с английского языка)
Киришенманн П. П. 63

Юриспруденция

Действие принципа недискриминации в отношении лиц с ВИЧ-положительным статусом при законодательном закреплении и реализации ими права на свободу передвижения и права на труд (сравнительно-правовое исследование)
Буняк Д. В. 73

Проблемы профессионального представительства в гражданском и административном судопроизводстве Российской Федерации
Звягина Н. С., Баев В. Д. 88

Обеспечение права на получение бесплатной юридической помощи на примере Кемеровской области – Кузбасса
Россиев В. В. 96

От редакции

Памяти Валерия Валентиновича Невинского iii

Founder: Federal State Budgetary Educational Institution of Higher Education "Kemerovo State University".

Certificate of registration: PI no. FS 77-67379. Registered in the Federal Service for Supervision of Communications, Information Technology and Mass Communications.

Founded in 2017. Published 4 times a year.

ISSN 2542-1840 (print) ISSN 2541-9145 (online)

Address of the founder, publisher: 6, Krasnaya St., Kemerovo, Kemerovo region (Kuzbass), Russia, 650000; 8(3842)58-12-26; rector@kemsu.ru

Editorial Office Address: 6, Krasnaya St., Kemerovo, Kemerovo region (Kuzbass), Russia, 650000; 8(3842)58-13-01; vestnik@kemsu.ru.

Subscription indices: 94232 – in the United catalogue "The Press of Russia".

The Bulletin is on the Russian List of Leading Peer-Reviewed Journals recommended by the Higher Attestation Commission of the Russian Federation.

The journal is registered in the following databases: Dimensions EBSCO, ErichPlus, Scilit, RSCI.

Opinions expressed in the articles published in the Bulletin are those of their authors and may not reflect the opinion of the Editorial Board.

The Bulletin is funded by Kemerovo State University. Authors do not have to pay any article processing charge or open access publication fee.

All manuscripts undergo a double-blind review.

For more information about our publishing politics, instructions for authors, and archives of full-text issues, please visit our website: <http://vestnik-hss.kemsu.ru>

16+

Pedagogics

- Development of Tolerance in University Students during Second Language Acquisition
Kartavtseva A. P. 9
- Development of Motivation Sphere in 14- and 15-Year-Olds
Mikhailova M. S., Shamovskaya T. V. 19
- Extracurricular Activities as a Condition for the Intellectual Development of Young Teenagers
Michurina E. S., Kozhevnikova E. E., Tuzhilkin S. A. 30
- Coping with Negative Emotions in Younger Schoolchildren with Disabilities
Simkin M. L., Kurganova L. V., Fomina Z. V. 40
- Estimate of Efficiency of Class and Learning Activities based on Criterion-Oriented Testing
Sokolova I. I., Spirina O. S. 50
- Conceptual Foundations for Designing the Spatial Learning Environment in Pre-School Establishments
Shmireva N. A., Lopatkin G. Ju. 61

Philosophy

- Problems of Information in Dialectical Materialism (Translated from English)
Kirschenmann P. P. 71

Jurisprudence

- The Role of Anti-Discrimination Principle in Establishing and Implementation of the Right to Freedom of Movement and Labor Rights of People with HIV-Positive Status: a Comparative Analysis
Buniak D. V. 86
- Professional Representation in Civil and Administrative Legal Proceedings in the Russian Federation
Zvyagina N. S., Baev V. D. 94
- Free Legal Assistance in the Kemerovo Region (Kuzbass)
Rossiev V. V. 103

оригинальная статья

УДК 378.147.34

Развитие толерантности личности студентов вуза в процессе изучения иностранного языка

Антонина Павловна Картавецва

Филиал Кузбасского государственного технического университета им. Т. Ф. Горбачева в г. Прокопьевске, Россия, г. Прокопьевск; ark-1954@mail.ru

Поступила в редакцию 16.03.2021. Принята в печать 06.04.2021.

Аннотация: Представлены технологии педагогического воздействия на содержательные характеристики толерантности студентов технического вуза в процессе изучения иностранного языка. Цель – выявление эффективности технологии педагогического воздействия, обеспечивающей динамику уровня толерантности студентов в процессе изучения иностранного языка в техническом вузе. Предмет исследования – развитие содержательных характеристик толерантности студентов в процессе изучения иностранного языка в вузе посредством использования технологии педагогического воздействия. Описаны теоретические представления о сущностных характеристиках толерантности, указаны этапы формирования толерантности. Представлены позиции относительно содержательного наполнения понятий *педагогические технологии* и *технологии обучения* в процессе преподавания иностранного языка. Определены особенности преподавания иностранного языка в неязыковом вузе. Обоснован тезис о том, что выбор форм, методов и технологий обучения иностранному языку студентов технических направлений подготовки зависит от различных обстоятельств. Выявлены содержательные характеристики толерантности студентов, обучающихся на различных направлениях подготовки, а также позитивные изменения параметров толерантности в процессе изучения иностранного языка в вузе. Экспериментально подтверждена возможность обеспечения динамики содержательных характеристик толерантности студентов в процессе изучения иностранного языка в условиях формирующего воздействия. Доказано, что выявление динамики содержательных характеристик толерантности будущих специалистов на основе соответствующих показателей позволяет определить результативность условий, способствующих формированию толерантности студентов в аудиторной и внеаудиторной деятельности.

Ключевые слова: студент технического вуза, динамика содержательных характеристик толерантности, ролевая игра, дискуссия, языковой клуб, веб-квест технологии

Цитирование: Картавецва А. П. Развитие толерантности личности студентов вуза в процессе изучения иностранного языка // Вестник Кемеровского государственного университета. Серия: Гуманитарные и общественные науки. 2021. Т. 5. № 1. С. 1–10. DOI: <https://doi.org/10.21603/2542-1840-2021-5-1-1-10>

Введение

Решение проблемы формирования навыков толерантного поведения у подрастающего поколения представляет собой важную задачу, сохраняющую свою актуальность на протяжении длительного времени. В процессе реализации федеральной целевой программы «Формирование установок толерантного сознания и профилактика экстремизма в российском обществе (2001–2005 годы)» были осуществлены серьезные меры, направленные на выработку и внедрение в социальную практику норм толерантного поведения представителей различных социальных групп, в том числе студенческих. Важность исследования процесса развития толерантности как личностного качества определяется заказом общества на профессиональное развитие личности выпускников вузов – будущих специалистов в различных сферах профессиональной деятельности.

Согласно взглядам М. Л. Ариповой, толерантность представляет собой многоаспектный феномен, который может быть интерпретирован как в аспекте своеобразия личности, проявляющегося в установках и ценностях, так и с точки

зрения обеспечения условий для ее становления, воспитания и развития [1, с. 13]. Ссылаясь на суждения В. С. Агеева, определим толерантность как цель и результат воспитания, учитывая при этом, что содержательные характеристики толерантности будут проявляться в поведении и поступках [2, с. 23].

Междисциплинарный характер проблемы развития толерантности проявляется в многообразии социальных, психологических, психолого-педагогических и собственно педагогических исследований. По мнению Е. Е. Кабановой и Е. А. Ветровой, задача формирования адекватной и осознанной гражданской позиции у представителей современного молодого поколения крайне актуальна и требует включенного участия всех субъектов образовательных отношений: личности, общественных организаций, образовательных учреждений, государства [3, с. 49]. На основании сравнительного анализа взглядов на феномен толерантности Ф. В. Хугаева предлагает рассматривать его как свойство личности, проявляющееся в снижении сензитивности

к объекту посредством произвольной регуляции своего отношения в ситуациях вариативности взглядов, мнений, оценок, верований, поведения людей. Автор подчеркивает, что диапазон проявления может проявляться на таких векторах, как высокомерие, сдержанность, терпеливость, выдержка, самообладание [4, с. 73]. О необходимости обеспечения условий, которые будут способствовать формированию у молодежи умений понимать и ценить своеобразие других культур, пишет И. Г. Изотикова, особое внимание обращая на то, что эту работу следует осуществлять как можно раньше по отношению к возрасту обучающегося [5, с. 152].

Л. А. Апанасюк считает, что именно толерантность является необходимым свойством личности каждого гражданина демократического общества, она находится в центре внимания различных государственных и общественных структур, ее воспитание становится важной задачей социализации [6, с. 12]. Согласно точке зрения Т. В. Бобровой и С. А. Дранишника, толерантность личности проявляется в совокупности ценностей и навыков участников взаимодействия, в их умении выделять общее и культурно-специфическое [7, с. 188]. Г. Г. Кравцов и Т. Нури соотносят понятия *толерантность* и *терпимость* и обосновывают понимание толерантности как личностной характеристики человека [8, с. 23].

Следует согласиться с мнением А. Б. Панькина и Х. Э. Шургучиева, которые при определении характеристик толерантности предлагают на первом этапе обозначить содержательные рамки понятия (система признаков), а на следующем – определить качество обозначаемого феномена [9, с. 90]. По рекомендации А. А. Погодиной, следует учитывать наличие следующих личностных параметров в качестве критериев толерантности: дивергентные способности, стрессоустойчивость, эмпатия, гибкость, готовность к взаимодействию¹. Этапный характер формирования и развития толерантности описывается во многих исследованиях. Согласно логике А. Г. Почебут, формирование толерантного сознания условно разделяется на этапы определения принадлежности субъекта (*чужой – свой*), сравнения по определенным признакам (*иной – сходный*), оценки влияния (*опасный – безопасный*) и диспозиции (*враждебность – дружелюбие*) [10, с. 193].

А. А. Корякина предлагает разделять этапы формирования толерантности на основании учета целевых ориентиров. На первом (мотивационном) этапе обеспечивается положительное эмоциональное отношение к общечеловеческим ценностям терпимости к традициям и обычаям разных народов, их вероисповеданию. На втором (познавательном) – обеспечивается ознакомление обучающихся с этнокультурными проблемами современной истории и опытом их разрешения представителями различных национальностей. На последнем (итоговом) этапе организуется

осмысление данных и определение дальнейшей траектории реализации [11, с. 181].

М. Г. Леонтьев обоснованно доказывает, что именно благодаря этнопедагогизации образовательного процесса обеспечивается образование и развитие не только толерантности, но и этнокультурной компетентности студентов [12, с. 534]. Как необходимое условие формирования последней О. И. Коломок и Н. Э. Кабанова рассматривают поликультурную среду вуза [13, с. 180].

Исследование динамики содержательных характеристик толерантности студентов в процессе обучения в вузе позволяет определить уровень их социализации, индивидуально-личностного развития, а также полноценность профессиональной подготовки будущих специалистов.

Технологии педагогического воздействия в процессе изучения иностранного языка как условие развития толерантности студентов

Интерпретация понятия *технологии обучения* имеет широкий контекст и включает описание комплекса приемов и способов деятельности педагога, с помощью которых обеспечивается достижение поставленных для конкретного занятия целей обучения с учетом минимального объема затраченного времени для их достижения [14, с. 262]. По мнению Э. Р. Скорняковой, именно применение разнообразных средств обучения, в том числе технологий педагогических мастерских на уроках иностранного языка, обеспечит высокие результаты освоения образовательных программ [14, с. 266].

Мы согласны с аргументацией Н. И. Холод и О. С. Егоровой, которые убедительно доказывают эффективность применения технологии организации праздника как педагогической формы обучения иностранному языку. Использование данной технологии развивает способности иноязычной коммуникации, формирует уважение к традициям и культуре не только страны изучаемого языка, но и других стран [15, с. 127].

А. А. Егорова и О. В. Сергеева на примере неязыкового вуза предлагают использовать в образовательной практике варианты организации языкового клуба, который обеспечивает условия участия студентов разного уровня подготовки в коммуникации, что опосредованно влияет на процесс формирования позитивного отношения к представителям различных традиций и культур [16, с. 178].

В качестве альтернативных средств обучения Е. Н. Воронова предлагает использовать веб-квест технологии, которые обеспечивают развитие иноязычной социокультурной компетенции обучающихся [17, с. 192]. Автор отмечает наличие большого педагогического потенциала кейс-метода, помогающего обеспечить процесс формирования умения ориентироваться в сложившейся ситуации, адекватно оценивать влияние участников коммуникации,

¹ Погодина А. А. Толерантность: термин, позиция, смысл, программа // Первое сентября. Режим доступа: <https://his.1sept.ru/2002/11/2.htm> (дата обращения: 12.01.2021).

учитывать особенности их личностных свойств, рефлексировать относительно собственных способов достижения поставленной цели [17, с. 193].

На необходимость внедрения инновационных технологий обучения иностранному языку указывают Н. В. Агеенко и А. А. Рыбкина. Авторы констатируют, что использование новаций обеспечивает повышение социально-коммуникативной и когнитивной активности студентов, развитие их личностных качеств, профессиональных компетенций [18, с. 12].

Е. О. Карпова предлагает использовать в процессе организации занятий по иностранному языку кооперативную и коллаборативную формы обучения. По мнению автора, применение мультимедийных средств в процессе реализации таких форм обучения способствует повышению профессионального уровня владения иностранным языком будущих экономистов [19, с. 200].

Мы разделяем позицию У. О. Максудова, который считает, что применение вариативных методик и технологий обеспечивает позитивные изменения уровня сформированности языковых компетенций, достижение такой глубины знаний и навыков, которые ранее обеспечивались ситуацией длительного нахождения студента в среде носителей языка [20, с. 219].

В рамках заявленной проблемы считаем важным рассмотреть особенности преподавания иностранного языка в неязыковом вузе, образовательная среда которого, по справедливому высказыванию В. И. Уварова, имеет специфическое своеобразие, выступающее важным условием осуществления преподавания. Рассматривая актуальные проблемы преподавания иностранного языка в неязыковом вузе, В. И. Уваров аргументировано доказывает, что на эффективность процесса обучения влияние оказывают личность преподавателя, личность студента и сама образовательная система [21, с. 154]. В. М. Перова акцентирует внимание на результативности вовлечения студентов в разработку и реализацию различных национальных и международных (на иностранном языке) проектов [22, с. 55].

Вопросу организации обучения студентов неязыковых специальностей с разным уровнем подготовки говорению на иностранном языке посвящено исследование И. А. Бульдиной, которая при работе со студентами с неоднородным уровнем подготовки считает целесообразным учитывать различия в уровне подготовленности, группируя задания по разным уровням сложности [23, с. 10].

Рассматривая возможные трудности обучения говорению на английском языке в высшей школе, А. Ю. Казанцев и Г. С. Казанцева обращают внимание на решение т. н. проблемы *нечего сказать*, сущностной характеристикой которой является отказ студента участвовать в коммуникативном процессе на занятии. Авторы предлагают провести тщательный отбор тем и заданий. Четкость формулировки цели и обеспечение студентов фактологическим материалом помогут им в процессе порождения собственных речевых

высказываний. Первоначальное сосредоточение внимания на фактической информации по теме, а не на мнении студентов будет способствовать разворачиванию дискуссии на занятии [24, с. 108].

М. М. Степанова предлагает использовать технологии деловой игры и коммуникативного тренинга в процессе обучения студентов технических специальностей навыкам спонтанной речи на иностранном языке. Автор концентрирует внимание на дидактических возможностях практических ситуаций игровой деятельности, когда для выполнения роли в процессе речевой коммуникации на иностранном языке студенту приходится использовать все свои интеллектуальные и коммуникативные ресурсы [25, с. 51].

На основании результатов теоретического анализа считаем возможным подчеркнуть, что выбор форм, методов и технологий обучения иностранному языку студентов технических направлений подготовки будет зависеть от различных обстоятельств, к числу которых исследователи относят и уровень подготовки самого студента, и профессиональную компетентность преподавателя, и особенности организации образовательной среды. Важно учесть точку зрения И. С. Идиловой, которая подчеркивает необходимость преподавания аудирования на основе личностно-деятельностного подхода, реализация которого обеспечит удовлетворение личностных и профессиональных потребностей обучающихся [26, с. 175].

Методы и материалы

Несмотря на большое количество проводимых исследований толерантности, ни в западной, ни и в отечественной литературе не выработано единого подхода относительно диагностического инструментария, использование которого могло бы стать основой для изучения данного феномена у студентов.

В исследовании приняли участие студенты 1–2 курсов филиала Кузбасского государственного технического университета им. Т. Ф. Горбачева в г. Прокопьевске, обучающиеся на направлениях Открытые горные работы (специалитет) и Информационные технологии (бакалавриат). Возраст испытуемых – 18–20 лет, выборочная совокупность составила 56 человек. В качестве методов выступили опрос студентов, тестирование, математико-статистические методы обработки материалов исследования. Нами был подобран и апробирован диагностический инструментарий, включающий следующие методики сбора эмпирических данных:

- экспресс-опросник «Индекс толерантности» (Г. У. Солдатова, О. А. Кравцова, О. Е. Хухлаев, Л. А. Шайгерова) [27];
- вопросник для измерения толерантности (В. С. Магун, М. С. Жамкочьян, М. М. Магура) [28];
- методика «Интолерантность – толерантность» (Л. Г. Почебут) [29, с. 155–167];
- методика «Личностная готовность к переменам» (перевод и адаптация Н. А. Бажановой и Г. Л. Бардиер) [30, с. 321–325];

- методика «Толерантность к неопределенности» (адаптация Г. У. Солдатовой) [30, с. 326–328].

Математическая обработка эмпирических данных осуществлялась математико-статистическими методами в программе STATISTICA 6.0. На первом этапе с помощью вышеуказанных методик были выявлены психологические переменные толерантности / интолерантности студентов 1 курса. На втором этапе проводилась диагностика студентов 2 курса с целью проверки эффективности комплекса педагогических технологий, используемых на занятиях по изучению иностранного языка.

Результаты

Средние значения проявления содержательных характеристик толерантности первокурсников в зависимости от направления подготовки на начальном этапе опытно-экспериментальной работы указаны в табл. 1.

Анализ средних значений для независимых выборок показал отсутствие значимых различий в изучаемых показателях по t-критерию Стьюдента. В исследуемых группах студентов статистически значимое различие в средних значениях определено только по показателю Находчивость, рассматриваемому как умение находить выход из сложных ситуаций, обращаться к новым источникам для решения новых проблем. Это свидетельствует об однородности испытуемых обеих групп.

С помощью корреляционного анализа были выявлены значимые корреляционные связи между содержательными характеристиками в группе студентов 1 курса направления Открытые горные работы (табл. 2).

В группе студентов 1 курса направления Открытые горные работы эмоциональная толерантность положительно коррелирует с этнической толерантностью и индексом толерантности. Выявлены отрицательные взаимосвязи показателя толерантности к новизне проблемы с эмоциональной

Табл. 1. Содержательные характеристики толерантности студентов 1 курса на начальном этапе

Tab. 1. Substantive characteristics of tolerance in first-year year students at the initial stage

Шкала	Открытые горные работы	Информационные технологии	t	p
<i>Экспресс-опросник «Индекс толерантности»</i>				
этническая толерантность	32,14	31,25	0,38	0,70
социальная толерантность	31,21	32,19	-0,53	0,59
толерантность как шкала личности	33,36	36,00	-1,75	0,09
общий показатель «Индекс толерантности»	96,71	99,44	-0,65	0,52
<i>Вопросник для измерения толерантности</i>				
общий показатель «Толерантность вербального поведения»	10,64	5,00	0,86	0,39
<i>Методика «Интолерантность – толерантность»</i>				
эмоциональная толерантность	9,79	12,44	-1,61	0,11
эмоциональная интолерантность	0,71	-0,38	0,54	0,58
общий показатель «Интолерантность – толерантность»	10,50	12,06	-0,49	0,62
<i>Методика «Личностная готовность к переменам»</i>				
страстность	21,79	24,13	-1,60	0,11
находчивость	21,86	26,19	-3,62	0,00
оптимизм	18,21	19,25	-0,73	0,46
смелость	16,43	15,50	0,48	0,63
адаптивность	16,14	15,56	0,38	0,70
уверенность	22,36	23,94	-1,34	0,18
общий показатель «Толерантность к двусмысленности»	16,29	14,31	1,19	0,24
<i>Методика «Толерантность к неопределенности»</i>				
толерантность к новизне проблемы	16,14	18,38	-1,83	0,07
толерантность к сложности проблемы	42,57	41,44	0,66	0,51
толерантность к неразрешимости проблемы	9,71	9,19	0,80	0,42
общий показатель «Толерантность к неопределенности»	68,43	69,00	-0,23	0,81

толерантностью, общим показателем «Интолерантность – толерантность» и положительные взаимосвязи со смелостью и адаптивностью. Чем смелее, предприимчивее, адаптивнее студент, тем выше у него толерантность к новизне проблемы.

Различные по модальности связи определены между параметром смелости и проявлениями толерантности: положительная с толерантностью к неопределенности и отрицательные с показателями эмоциональная толерантности и общим показателем «Интолерантность – толерантность». Полученные данные свидетельствуют о том, что свойства личности, проявляющиеся в поведении студентов, имеют определенную взаимообусловленность и детерминированность действием регуляторных механизмов субъектного отношения к определенной ситуации.

В группе студентов 1 курса направления Информационные технологии (табл. 3) выявлены отрицательные взаимосвязи толерантности к новизне проблемы

с эмоциональной толерантностью и положительные – со смелостью и адаптивностью. Чем смелее, предприимчивее, адаптивнее студент, тем выше у него толерантность к новизне проблемы.

Находчивость отрицательно коррелирует с этнической толерантностью, индексом толерантности и прямо коррелирует с эмоциональной толерантностью. Оптимизм отрицательно коррелирует с толерантностью вербального поведения и эмоциональной интолерантностью, т. е. чем выше уровень позитивного отношения к окружающей действительности, тем ниже терпимость к вербальным реакциям собеседника. Отрицательные связи определены между параметрами Эмоциональная толерантность и Смелость, Адаптивность, что согласуется с данными, полученными на выборке студентов направления Открытые горные работы. Толерантность к двусмысленности положительно коррелирует с этнической толерантностью,

Табл. 2. Корреляционные связи между содержательными характеристиками толерантности студентов направления Открытые горные работы

Tab. 2. Correlation links between the content characteristics in students of Open mining

Показатель	Эмоциональная толерантность	Интолерантность – толерантность	Смелость	Адаптивность
Толерантность к новизне проблемы	-0,67	-0,56	0,67	0,55
Толерантность к неопределенности	-0,21	-0,14	0,55	0,06
Эмоциональная толерантность	1,00	0,16	-0,77	-0,79
Эмоциональная интолерантность	-0,36	0,20	-0,55	-0,21
Интолерантность – толерантность	-0,36	1,00	-0,66	-0,72
Этническая толерантность	0,56	0,32	-0,20	-0,16
Индекс толерантности	0,54	0,16	-0,16	-0,16

Прим.: полужирным курсивом показан высокий уровень связи показателей.

Табл. 3. Корреляционные связи между содержательными характеристиками толерантности студентов направления Информационные технологии

Tab. 3. Correlation links between meaningful characteristics of tolerance in students of Information technology

Показатель	Находчивость	Оптимизм	Смелость	Адаптивность	Толерантность к двусмысленности	Толерантность к новизне проблемы
Этническая толерантность	-0,65	-0,08	0,22	0,32	0,50	0,20
Индекс толерантности	-0,55	0,07	0,35	0,08	0,60	0,30
Толерантность вербального поведения	-0,46	-0,56	0,20	0,26	0,29	0,26
Эмоциональная толерантность	0,52	-0,27	-0,55	-0,53	-0,36	-0,54
Эмоциональная интолерантность	0,05	-0,65	-0,38	-0,15	-0,56	-0,33
Адаптивность	0,06	0,33	0,20	1,00	-0,29	0,56

Прим.: полужирным курсивом показан высокий уровень связи показателей.

индексом толерантности и отрицательно – с эмоциональной интолерантностью.

С опорой на данные анализа была осуществлена опытно-экспериментальная работа, направленная на определение эффективности педагогических технологий, используемых в процессе изучения иностранного языка в группе Информационные технологии (экспериментальная группа – ЭГ). Эксперимент проводился в течение 2019–2020 учебного года. Группа студентов, обучающихся по направлению Открытые горные работы выступила контрольной группой (КГ), в которой процесс преподавания иностранного языка реализовывался с использованием традиционных методов и средств обучения.

На практических занятиях мы использовали аналитико-сопоставительные упражнения с элементами межкультурной рефлексии. В процессе обучения студенты составляли лексические словари понятий по общекультурной проблематике (культура и традиции народов, толерантность как черта личности) и по профессиональным темам (коммуникативные процессы, общение в различных форматах). Использовались технологии картирования по специальным темам (путешествия, культурные ценности, организация свободного времени). В структуру аудиторных занятий были включены когнитивные учебные игры и викторины. В процессе подготовки к занятиям студенты составляли мини-сообщения («Это важно знать», «Правила поведения в транспорте», «Правила диалогового взаимодействия»). Выполняя интерактивные упражнения в вариантах монолога, диалога и полилога, студенты обогащали свой коммуникативный опыт, участвовали в проектировании и разрешении различных ситуаций межкультурного общения.

В качестве инновационного элемента применялась технология работы с двухсторонними карточками, используемая в процессе автоматизации навыков произнесения стандартных фраз при организации беседы на различные темы. Считаем важным организовать смену видов деятельности: прослушивание диалогов, заполнение алгоритмов диалогов недостающими элементами и, наконец, проговаривание фраз, построенных самостоятельно. Результативной представляется работа в парах. У каждого из участников есть своя карточка, на которой часть фраз дана на русском языке и их необходимо перевести на изучаемый язык, часть фраз предлагается уже в готовом виде, как определенная «заготовка», не требующая усилий по порождению речевого высказывания. Преподаватель осуществляет опосредованный контроль, что снимает у студента чувство напряжения и страха сделать ошибку. Становясь инициаторами многократного перевода диалогов, студенты автоматизируют умения выстраивать фразы, использовать клишированные выражения.

Учитывая специфику профессиональной ориентации студентов направления Информационные технологии, в качестве видов самостоятельной работы мы включали в учебный процесс упражнения для поиска информации

с использованием интернет-ресурсов. Сформулировав в качестве задачи написание текста на определенную тему посредством заполнения соответствующей онлайн-таблицы, мы предложили студентам ссылки на различные тексты. Обучающиеся могли выбрать уровень сложности при выполнении задания. Создание онлайн-блога на изучаемом языке рассматривалось как максимальный результат выполнения данного задания.

В процессе организации коммуникаций между преподавателем и студентами мы приветствовали обмен информацией на изучаемом языке посредством *Skype, Viber, WhatsApp*.

Анализ результатов формирующего эксперимента позволяет сделать вывод, что у испытуемых ЭГ выявлены количественные и качественные изменения. Достоверные различия результатов между начальным и заключительным этапами в ЭГ определялись с помощью t-критерия Стьюдента для зависимых выборок (табл. 4).

После формирующего воздействия у студентов ЭГ произошли позитивные изменения в параметрах толерантности. Статистически значимо увеличился уровень этнической толерантности ($t=-2,15, p<0,05$), социальной толерантности ($t=-2,13, p<0,05$), толерантности вербального поведения ($t=-2,63, p<0,05$), толерантности к двусмысленности ($t=-2,43, p<0,05$). Студенты демонстрируют положительное отношение к представителям других этнических групп, а также терпение и уважение к мнению другого. Значимо изменился показатель адаптивности (умение менять свои планы и решения, перестраиваться в новых ситуациях, не настаивать на своем, если этого требует ситуация). Сравнение средних значений содержательных характеристик толерантности в ЭГ позволяет утверждать, что имеются статистически значимые позитивные изменения в средних значениях толерантности вербального поведения ($t=-2,63, p<0,05$) и находчивости (предприимчивости) как тяги к новому, неизвестному, отказу от испытанного и надежного ($t=-2,09, p<0,05$).

Далее было проведено сравнение средних значений показателей толерантности на заключительном этапе опытно-экспериментальной работы у студентов ЭГ и КГ. Сравнительный анализ данных, полученных в процессе контрольного среза, дает право утверждать, что показатели толерантности в ЭГ выше, чем в КГ (табл. 5).

У студентов направления Информационные технологии более высокий уровень толерантности, чем у студентов направления Открытые горные работы по ряду показателей. Статистически значимо изменяется уровень их этнической ($t=-2,15, p<0,05$), социальной ($t=-2,13, p<0,05$) толерантности. Значимые различия средних значений в ЭГ и КГ выявлены в показателях толерантности к двусмысленности ($t=-2,15, p<0,05$) и толерантности к неразрешимости проблемы ($t=2,55, p<0,05$). Средние значения содержательных характеристик толерантности в ЭГ позволяют говорить, что выявлена положительная динамика уровня этнической и социальной толерантности, толерантности

Табл. 4. Средние значения показателей содержательных характеристик толерантности в ЭГ на начальном и заключительном этапах

Tab. 4. Mean indicators of tolerance in the experimental group at the initial and final stages

Свойство	Начальный этап	Заключительный этап	t	p
Этническая толерантность	31,25	35,50	-2,15	0,04
Социальная толерантность	32,19	36,17	-2,13	0,04
Толерантность вербального поведения	5,00	10,56	-2,63	0,02
Эмоциональная интолерантность	-0,38	-4,50	2,65	0,02
Находчивость	26,19	29,89	-2,09	0,04
Адаптивность	15,56	20,94	-2,47	0,03
Толерантность к двусмысленности	14,31	19,25	-2,43	0,03
Толерантность к неразрешимости проблемы	9,19	8,07	2,055	0,04

Табл. 5. Средние значения показателей содержательных характеристик толерантности в ЭГ и КГ на заключительном этапе

Tab. 5. Mean indicators of tolerance in the experimental and control groups at the final stage

Свойство	КГ	ЭГ	t	p
Этническая толерантность	32,14	35,50	-2,15	0,04
Социальная толерантность	31,21	36,17	-2,13	0,04
Эмоциональная интолерантность	0,71	-4,50	3,11	0,00
Находчивость	21,86	29,89	-3,09	0,00
Адаптивность	16,14	20,94	-1,56	0,132
Толерантность к двусмысленности	16,29	19,25	-2,15	0,04
Толерантность к неразрешимости проблемы	9,51	8,07	2,55	0,03

вербального поведения, толерантности к неопределенности, к неразрешимости проблемы, к двусмысленности и новизне проблемы.

Этническая толерантность личности в определенном смысле формируется в проблемно-конфликтных ситуациях взаимодействия с представителями других этнических групп. Уровень этнической толерантности студентов может зависеть от степени этнической идентичности личности со своей этнической группой, от политических настроений в обществе, состояния межнациональных отношений и т. д.

Заключение

Анализ теоретико-методологического и экспериментального исследования позволяет сделать вывод об актуальности проблемы толерантности, отсутствии системного описания разнообразных видов толерантности / интолерантности и единого измерительного инструментария, использование которого могло бы стать основой для изучения данного феномена у студентов. На современном этапе реализация федеральных государственных образовательных стандартов

высшего образования предполагает формирование у студентов общих и профессиональных компетенций. В рамках подготовки по направлениям Открытые горные работы и Информационные технологии особую роль приобретают компетенции, в содержательные характеристики которых включено понятие *толерантность*. Поэтому формирование толерантности является обязательной целевой установкой у студентов данных направлений.

Выявление динамики содержательных характеристик толерантности будущих специалистов на основе соответствующих показателей позволяет определить результативность условий, способствующих формированию толерантности студентов в аудиторной и внеаудиторной деятельности. Возможность обеспечения динамики содержательных характеристик толерантности у студентов в процессе изучения иностранного языка в вузе в условиях формирующего воздействия установлена экспериментально.

Конфликт интересов: Автор заявил об отсутствии потенциальных конфликтов интересов в отношении исследования, авторства и / или публикации данной статьи.

Литература

1. Арипова М. А. Современный мир и проблема толерантности // Проблемы педагогики. 2018. № 1. С. 13–15.
2. Агеев В. С. Психология межгрупповых отношений. М.: Изд-во МГУ, 1983. 144 с.
3. Кабанова Е. Е., Ветрова Е. А. Формирование толерантности в обществе в современном мире // Социально-экономические явления и процессы. 2017. Т. 12. № 2. С. 47–50.
4. Хугаева Ф. В. Толерантность как принцип воспитания в поликультурном обществе // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2014. № 1. С. 71–74.
5. Изотикова И. Г. К вопросу необходимости воспитания толерантности в современной школе // Символ науки. 2016. № 5-2. С. 151–152.
6. Апанасюк Л. А. Педагогическая эффективность преодоления ксенофобии в молодежной среде // Балтийский гуманитарный журнал. 2013. № 3. С. 10–15.
7. Боброва Т. В., Дранишников С. А. Развитие идентичности и толерантности личности иностранных студентов в условиях образовательного процесса // Вестник Кемеровского государственного университета. Серия: Гуманитарные и общественные науки. 2020. Т. 4. № 3. С. 187–197. DOI: 10.21603/2542-1840-2020-4-3-187-197
8. Кравцов Г. Г., Нури Т. Психологическое содержание понятия толерантности // Вестник РГГУ. Серия «Психология. Педагогика. Образование». 2010. № 17. С. 23–35.
9. Панькин А. Б., Шургучиев Х. Э. Толерантность: проблемы определения критериев и признаков // Вестник Калмыцкого института гуманитарных исследований РАН. 2013. Т. 6. № 1. С. 89–96.
10. Почебут А. Г. Межкультурная коммуникативная компетентность: толерантность или ассертивность // Вестн. Удм. ун-та. Сер. Философия. Психология. Педагогика. 2017. Т. 27. № 2. С. 189–195.
11. Корякина А. А. К вопросу о формировании толерантности в поликультурном образовательном пространстве // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2019. Т. 8. № 1. С. 179–182. DOI: 10.26140/anip-2019-0801-0044
12. Леонтьев М. Г. Мультикультурное образование и формирование этнокультурной компетентности студентов вуза // Вестник МГСУ. 2011. № 6. С. 532–534.
13. Коломок О. И., Кабанова Н. Э. Поликультурная среда вуза как необходимое условие формирования этнокультурной компетентности студентов // Теория и практика общественного развития. 2014. № 17. С. 180–182.
14. Скорнякова Э. Р. Современные педагогические технологии в преподавании иностранных языков // Проблемы и перспективы развития образования в России. 2011. № 9. С. 261–267.
15. Холод Н. И., Егорова О. С. Праздник как форма обучения иностранному языку в вузе // Ярославский педагогический вестник. 2015. № 6. С. 123–128.
16. Егорова А. А., Сергеева О. В. Роль лингвистического клуба в формировании иноязычной коммуникативной компетентности // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2019. Т. 25. № 2. С. 178–182. DOI: 10.34216/2073-1426-2019-25-2-178-182
17. Воронова Е. Н. Современные технологии и методы обучения иностранному языку в вузе // Перспективы науки и образования. 2014. № 1. С. 189–194.
18. Агеенко Н. В., Рыбкина А. А. Инновационные технологии в обучении иностранному языку // Вестник Самарского государственного технического университета. Сер. Психолого-педагогические науки. 2017. № 4. С. 7–14.
19. Карпова Е. О. Кооперативное и коллаборативное обучение иностранному языку будущих экономистов // Преподаватель XXI век. 2013. № 3-1. С. 194–200.
20. Максудов У. О. Современные методы и приемы обучения иностранному языку студентов неязыковых вузов // Вестн. Кемеров. гос. ун-та культуры и искусств. 2019. № 47. С. 215–219.
21. Уваров В. И. Актуальные проблемы преподавания иностранного языка в неязыковом вузе и их возможные решения // Вестник РГГУ. Серия «Психология. Педагогика. Образование». 2018. № 3. С. 145–156. DOI: 10.28995/2073-6398-2018-3-145-156
22. Перова В. М. Развитие мотивации у студентов, изучающих иностранные языки в неязыковых вузах // Вопросы методики преподавания в вузе. 2017. Т. 6. № 21. С. 49–56. DOI: 10.18720/HUM/ISSN2227-8591.21.5
23. Бульдина И. А. Основные принципы обучения говорению на иностранном языке (английском) студентов неязыковых специальностей вуза с разным уровнем подготовки // Карельский научный журнал. 2016. Т. 5. № 4. С. 9–12.
24. Казанцев А. Ю., Казанцева Г. С. Эффективность обучения говорению на английском языке в высшей школе // Вест. Томского гос. пед. ун-та. 2014. № 3. С. 105–109.
25. Степанова М. М. Обучение навыкам спонтанной речи в курсе делового иностранного языка в магистратуре технических направлений // Труды СПбГУКИ. 2016. Т. 214. С. 48–52.
26. Идилова И. С. Личностный подход при формировании умений аудирования у магистрантов в неязыковом вузе // Вестник Московского государственного лингвистического университета. Образование и педагогические науки. 2018. № 2. С. 164–176.

27. Солдатова Г. У., Кравцова О. А., Хухлаев О. Е., Шайгерова Л. А. Психодиагностика толерантности // Психологи о мигрантах и миграции в России / под ред. Г. У. Солдатовой, Л. А. Шайгеровой. М.: Смысл, 2002. Т. 4. С. 59–65.
28. Вопросник для измерения толерантности (В. С. Магун, М. С. Жамкочьян, М. М. Магура) // Психодиагностика толерантности личности / под ред. Г. У. Солдатовой, Л. А. Шайгеровой. М.: Смысл, 2008. С. 51–59.
29. Почебут Л. Г. Взаимопонимание культур: методология и методы этнической и кросс-культурной психологии. Психология межэтнической толерантности. СПб.: Изд-во С.-Петербургского университета, 2005. 279 с.
30. Почебут Л. Г. Кросс-культурная и этническая психология. СПб.: Питер, 2012. 334 с.

original article

Development of Tolerance in University Students during Second Language Acquisition

Antonina P. Kartavtseva

Branch of T. F. Gorbachev Kuzbass State Technical University in Prokopyevsk, Russia, Prokopyevsk; apk-1954@mail.ru

Received 16 Mar 2021. Accepted 6 Apr 2021.

Abstract: The present research tested various technologies of pedagogical support of tolerance development in students of a technical university during foreign language acquisition. The paper reviews scientific approaches to the essence of tolerance and introduces the stages of its formation, the definitions of pedagogical technology and teaching technology, etc. The author focused on teaching a foreign language in a non-linguistic university and proved that the choice of forms, methods, and technologies depend on a number of circumstances. The research revealed substantive characteristics of tolerance in students and the positive effect of second language acquisition on the parameters of tolerance. The changes in the content characteristics of tolerance were registered on the basis of the corresponding indicators. The study made it possible to determine the effectiveness of the classroom and extracurricular conditions that contribute to the development of tolerance in students of technical universities.

Keywords: student of a technical university, dynamics of content characteristics of tolerance, role-playing game, discussion, language club, web-quest technology

Citation: Kartavtseva A. P. Development of Tolerance in University Students during Second Language Acquisition. *Vestnik Kemerovskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye i obshchestvennye nauki*, 2021, 5(1): 1–10. (In Russ.) DOI: <https://doi.org/10.21603/2542-1840-2021-5-1-1-10>

Conflicting interests: The author declared no potential conflicts of interests regarding the research, authorship, and / or publication of this article.

References

1. Aripova M. L. Modern world and the problem of tolerance. *Problemy pedagogiki*, 2018, (1): 13–15. (In Russ.)
2. Ageev V. S. *Psychology of intergroup relations*. Moscow: Izd-vo MGU, 1983, 144. (In Russ.)
3. Kabanova E. E., Vetrova E. A. Formation of tolerance in society in the modern world. *Sotsial'no-ekonomicheskiye yavleniya i protsessy*, 2017, 12(2): 47–50. (In Russ.)
4. Khugaeva F. V. Tolerance as a principle of education in a multicultural society. *Azimuth of Scientific Research: Pedagogy and Psychology*, 2014, (1): 71–74. (In Russ.)
5. Izotikova I. G. Need for raising tolerance in modern school. *Simvol nauki*, 2016, (5-2): 151–152. (In Russ.)
6. Aranasjuk L. A. Pedagogical efficiency of xenophobia overcoming in the youth sphere. *Baltiiskii humanitarniy zhurnal*, 2013, (3): 10–15. (In Russ.)
7. Bobrova T. V., Dranishnikov S. A. Development of identity and tolerance in foreign university students. *Vestnik Kemerovskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye i obshchestvennye nauki*, 2020, 4(3): 187–197. (In Russ.) DOI: [10.21603/2542-1840-2020-4-3-187-197](https://doi.org/10.21603/2542-1840-2020-4-3-187-197)
8. Kravtsov G. G., Nuri T. Psychological content of the toleration concept. *RSUH/RGGU Bulletin. "Psychology. Pedagogy. Education" Series*, 2010, (17): 23–35. (In Russ.)
9. Pankin A. B., Shurguchiev Kh. E. Tolerance: the problems of determining the criteria and characteristics. *Vestnik Kalmytskogo instituta humanitarnykh issledovaniy RAN*, 2013, 6(1): 89–96. (In Russ.)

10. Pochebut L. G. Cross-cultural communicative competence: tolerance or assertiveness. *Vestn. Udm. un-ta. Ser. Filosofii. Psikhologiya. Pedagogika*, 2017, 27(2): 189–195. (In Russ.)
11. Koriakina A. A. The question of the formation of tolerance in the multicultural educational environment. *Azimuth of Scientific Research: Pedagogy and Psychology*, 2019, 8(1): 179–182. (In Russ.) DOI: 10.26140/anip-2019-0801-0044
12. Leontiev M. G. Multicultural education and formation of ethnocultural competence of students of the university. *Vestnik MGSU*, 2011, (6): 532–534. (In Russ.)
13. Kolomok O. I., Kabanova N. E. Multicultural environment of a higher school as a necessary condition for development of students' ethno-cultural competence. *Teoriia i praktika obshchestvennogo razvitiia*, 2014, (17): 180–182. (In Russ.)
14. Skorniakova E. R. Modern pedagogical technologies in teaching foreign languages. *Problemy i perspektivy razvitiia obrazovaniia v Rossii*, 2011, (9): 261–267. (In Russ.)
15. Kholod N. I., Egorova O. S. Feast as a pedagogical form of teaching a foreign language in a higher institution. *Jaroslavskij pedagogicheskij vestnik*, 2015, (6): 123–128. (In Russ.)
16. Egorova A. A., Sergeeva O. V. The role of a linguistic club in the foreign language communicative competency development. *Vestnik Kostromskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Pedagogika. Psikhologiya. Sotsiokinetika*, 2019, 25(2): 178–182. (In Russ.) DOI: 10.34216/2073-1426-2019-25-2-178-182
17. Voronova E. N. Modern technologies and methods of teaching foreign language in higher educational institution. *Perspektivy nauki i obrazovaniya*, 2014, (1): 189–194. (In Russ.)
18. Ageyenko N. V., Rybkina A. A. Innovative technologies in teaching a foreign language. *Vestnik Samarskogo gosudarstvennogo tekhnicheskogo universiteta. Ser. Psikhologo-pedagogicheskiye nauk*, 2017, (4): 7–14. (In Russ.)
19. Karpova E. O. Cooperative and collaborative foreign language teaching of future economists. *Prepodavatel XXI vek*, 2013, (3-1): 194–200. (In Russ.)
20. Maksudov U. O. Modern methods and techniques of foreign language teaching the students of a non-linguistic university. *Vestnik Kemerovskogo gosudarstvennogo universiteta kul'tury i iskusstv*, 2019, (47): 215–219. (In Russ.)
21. Uvarov V. I. Topical issues of teaching a foreign language in a non-linguistic university and their possible solutions. *RSUH/RGGU Bulletin. "Psychology. Pedagogics. Education" Series*, 2018, (3): 145–156. (In Russ.) DOI: 10.28995/2073-6398-2018-3-145-156
22. Perova V. M. Building motivation among students learning foreign languages. *Teaching Methodology in Higher Education*, 2017, 6(21): 49–56. (In Russ.) DOI: 10.18720/HUM/ISSN2227-8591.21.5
23. Buldina I. A. Main teaching principles of speaking English of non-linguistic students with different basic levels. *Karelskii nauchnyi zhurnal*, 2016, 5(4): 9–12. (In Russ.)
24. Kazantsev A. Yu., Kazantseva G. S. Effectiveness in teaching English language speaking in higher school. *Vestnik TGPU*, 2014, (3): 105–109. (In Russ.)
25. Stepanova M. M. Forming spontaneous speech skills when teaching business foreign language for technical master students. *Trudy SPbGUKI*, 2016, 214: 48–52. (In Russ.)
26. Idilova I. S. Learner-centred approach to developing listening skills in a non-linguistics university. *Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo lingvisticheskogo universiteta. Obrazovanie i pedagogicheskie nauki*, 2018, (2): 164–176. (In Russ.)
27. Soldatova G. U., Kravtsova O. A., Khukhlaev O. E., Shaigerova L. A. Psychodiagnostics of tolerance. *Psychologists about migrants and migration in Russia*, eds. Soldatova G. U., Shaigerova L. A. Moscow: Smysl, 2002, vol. 4, 59–65. (In Russ.)
28. Questionnaire for measuring tolerance (V. S. Magun, M. S. Zhamkochian, M. M. Magura). *Psychodiagnostics of personality tolerance*, eds. Soldatova G. U., Shaigerova L. A. Moscow: Smysl, 2008, 51–59. (In Russ.)
29. Pochebut L. G. Mutual understanding of cultures: methodology and methods of ethnic and cross-cultural psychology. *Psychology of interethnic tolerance*. St. Petersburg: Izd-vo S.-Peterburgskogo universiteta, 2005, 279. (In Russ.)
30. Pochebut L. G. *Cross-cultural and ethnic psychology*. St. Petersburg: Piter, 2012, 334. (In Russ.)

оригинальная статья

УДК 371.7

Развитие мотивационной сферы учащихся в старшем подростковом возрасте

Маргарита Самандаровна Михайлова

Средняя общеобразовательная школа № 107, Россия, г. Новокузнецк;

mihajlova.margarita@mail.ru

Татьяна Владимировна Шамовская

Кемеровский государственный университет, Россия, г. Кемерово

Поступила в редакцию 19.03.2021. Принята в печать 06.04.2021.

Аннотация: Рассматриваются особенности мотивационной сферы старших подростков. Подчеркивается значение развития мотивационной сферы для успешной учебы и построения жизненных планов. Цель – изучение результативности комплекса мероприятий, направленных на повышение уровня познавательной мотивации и осмысленности мотивов учебной деятельности старших подростков. Предмет исследования – развитие мотивационной сферы личности старшего подростка в процессе обучения. Описаны возрастно-психологические особенности, способствующие и препятствующие развитию познавательной мотивации. Представлен анализ закономерностей и факторов развития мотивационной сферы старших подростков. Рассмотрены виды мотивов, обуславливающие включенность в учебно-познавательную деятельность. Приведены результаты эмпирического исследования, которые описывают мотивационную сферу старших подростков как характеризующуюся неустойчивостью, тенденцией к мотивации избегания неудач, снижением интереса к учению, несформированностью сознательного внутреннего познавательного мотива к учебной деятельности вследствие смены ведущей деятельности школьников с учебной на коммуникативную. Представлены результаты коррекционно-развивающей работы, которая заключалась в применении комплекса мероприятий, направленных на повышение уровня познавательной мотивации и осмысленности мотивов учебной деятельности. В формирующий эксперимент были включены педагогические приемы, способствующие вовлечению учащегося в деятельность, групповые занятия с элементами психологического тренинга, ориентированные на формирование позитивной самооценки, навыков эффективного общения, доброжелательного отношения друг к другу. Эффективность данной работы подтверждается эмпирическими и статистическими методами.

Ключевые слова: мотивационная сфера личности, мотивы познавательной деятельности, мотивы учебной деятельности, социальные мотивы, мотивация достижения, мотивация избегания неудач, смыслообразующие мотивы, интересы подростков

Цитирование: Михайлова М. С., Шамовская Т. В. Развитие мотивационной сферы учащихся в старшем подростковом возрасте // Вестник Кемеровского государственного университета. Серия: Гуманитарные и общественные науки. 2021. Т. 5. № 1. С. 11–20. DOI: <https://doi.org/10.21603/2542-1840-2021-5-1-11-20>

Введение

Одной из важнейших задач в процессе образования выступает развитие мотивационной сферы школьника. Мотивационная сфера – это очень динамичная система. Она меняется в течение школьной жизни и на разных возрастных этапах имеет свою специфику. В подростковом возрасте происходит интенсивное развитие мотивационной сферы личности. Имеет место количественное и качественное преобразование мотивов. Увеличивается круг безразличных подростку явлений, некоторые мотивы становятся устойчивыми, приобретают характер смыслообразующих. При этом значимой проблемой остается несформированность положительной устойчивой познавательной мотивации у школьников в старшем подростковом возрасте.

Сущность познавательной мотивации, ее формирование и развитие – вопросы, интересующие многих педагогов. В первую очередь актуальность проблемы обусловлена тем, что формирование мотивационной сферы школьника

взаимосвязано с успешностью учебной деятельности, перспективами, связанными с построением профессиональных и жизненных планов. В современных научных исследованиях становление мотивации рассматривается в качестве ключевого момента развития личности. В переходные кризисные этапы развития формируются новые мотивы, интересы, ценности, потребности. Личностные особенности, которые были характерны для предыдущего этапа, перестраиваются в соответствии с ними [1].

В подростковом возрасте складываются некоторые личностные предпосылки, способствующие развитию познавательной мотивации:

- «потребность во взрослости» – отрицание позиции ребенка, желание выглядеть взрослым, иметь соответствующие права;
- стремление понять и усвоить нормы и способы поведения взрослого человека;

- высокая активность, желание быть включенным в различные виды деятельности, во взаимодействие со сверстниками и взрослыми;
- стремление к самопознанию на основе оценок, мнений других людей, прежде всего, сверстников;
- потребность в самоутверждении и самовыражении, стремление к самостоятельности;
- расширение кругозора, которое связано с увеличением разнообразия интересов;
- дифференцированность интересов, их развитие на основе специальных способностей (музыкальных, спортивных, технических и др.).

Мотивационная сфера учащихся старшего подросткового возраста характеризуется неустойчивостью, снижением интереса к учению, несформированностью сознательного внутреннего познавательного мотива к учебной деятельности вследствие смены ведущей деятельности. Для достижения положительных результатов в развитии мотивации необходимо использование комплекса психолого-педагогических методов, которые будут способствовать формированию устойчивой познавательной мотивации.

Теоретические основы

В старшем подростковом возрасте происходят объективные изменения в жизни школьника: приближается завершение этапа основного общего образования, возникает необходимость выбора профессии, приобретает позицию старших учеников в школе, происходит усложнение учебной деятельности, формируется зрелая деятельность самообразования [2]. Существует ряд возрастно-психологических особенностей, которые затрудняют развитие учебной мотивации в рассматриваемом возрасте:

- сформированный устойчивый интерес к одним предметам может стать препятствием в усвоении других предметов;
- критичное отношение к форме проведения учебных занятий – однообразие их форм, отсутствию творческих и проблемно-поисковых форм учебной деятельности;
- негативное отношение к чрезмерно жестким формам контроля со стороны педагога;
- присутствие ситуативных мотивов в самоопределении (например, вместе с большинством);
- неустойчивость социальных мотивов, связанных с долгом, ответственностью, особенно при возникновении трудностей в их реализации [3].

Снижение интереса к учебно-познавательной деятельности связано с особенностями развития в подростковом возрасте. Учебная деятельность перестает быть ведущей. Наибольшее значение приобретает интимно-личностное общение со сверстниками. Коммуникативная деятельность становится психикоразвивающей и наиболее значимой для подростка [4]. Совместное времяпрепровождение, переписка в социальных сетях приобретают большой интерес

и значимость в сравнении с учебными заданиями. Происходит снижение учебной мотивации и изменение иерархии мотивов [5]. В то же время повышается осознанность познавательных мотивов, вырабатывается стремление к решению сложных задач, которые зачастую выходят за рамки школьной программы. Начинает формироваться осмысленное отношение к знаниям, необходимым для будущей профессии и развития личности [6, с. 7].

Эмоциональный компонент учебной мотивации сохраняет свое значение. Во многом он взаимосвязан с оценкой успешности учебной деятельности и зависит от взаимоотношений с педагогами. Подростковый возраст характеризуется неустойчивой самооценкой. Негативные оценки со стороны педагогов и родителей отрицательно влияют на самоотношение подростка, его общее эмоциональное состояние, а также на учебную мотивацию [7].

В этом возрасте, по словам А. Н. Леонтьева, начинают формироваться смыслообразующие мотивы. С одной стороны, это приводит к повышению осмысленности деятельности, с другой – к стремлению расширить свои интересы, к поиску своего призвания. В отношении учебной деятельности данная закономерность развития тоже имеет двоякое значение: углубление мотивации в отношении изучения определенных наук и обесценивание освоения других учебных предметов [8, с. 144].

В современных психолого-педагогических исследованиях отмечается, что академическая успеваемость способствует формированию внутренних мотивов учебно-познавательной деятельности (саморазвитие, познание, достижения). Поддерживающее и заинтересованное отношение педагогов и родителей продолжает оказывать значимое положительное влияние на формирование и уровень выраженности внутренних познавательных мотивов подростков. Продуктивные стратегии учебной деятельности могут быть обусловлены внешними личностными мотивами (мотив самоуважения и регуляции поведения). Внешние мотивы, связанные с межличностными взаимоотношениями (мотив уважения, чувства долга), являются непродуктивными, в результате они негативно отражаются на учебно-познавательной, а в дальнейшем и на профессиональной мотивации [9, с. 36–39].

Для работы с подростками важным является понимание преобладания мотива достижения успеха или мотива избегания неудачи в учебной деятельности. Мотивация достижения успеха предполагает наличие позитивной цели. Школьники с преобладанием мотивации достижения успеха обычно положительно относятся к учебной деятельности, мобилизуют внутренние ресурсы и сосредотачивают внимание для получения высоких результатов. Подростки с преобладанием мотивации избегания неудач проявляют тенденцию ухода, отстраняются от ситуации, избегают любой активности. Они не уверены в себе, боятся критики [10, с. 230–233]. Для подростков с преобладанием мотивации успеха характерен внутренний локус контроля,

они склонны объяснять причины своих успехов старанием, приложенными усилиями. Те, у кого преобладает мотивация избегания неудач, успехи объясняют легкостью заданий и везением, а неудачи – невезением и отсутствием способностей. В этом случае ученик отказывается от возможности повлиять на результат своей деятельности, попытки предпринимать дальнейшие усилия кажутся ему бессмысленными. В этом случае необходима психолого-педагогическая работа по развитию мотивации учебной деятельности [11, с. 78, 79].

Причины положительного или отрицательного отношения к учебной деятельности осознаются старшими подростками по-разному. Учебно-познавательные мотивы в этом возрасте могут оставаться еще не вполне осмысленными. Идеалы и ценности, придающие смысл учебной деятельности, являются недостаточно осознанными. Подростки не всегда видят связь между ними и мотивацией. В качестве основных причин отрицательного отношения к учебе они отмечают отсутствие смысла учения, интереса к нему. Усиливают это отношение безволие, лень, а также отрицательные черты личности учителя [12].

Развитие познавательных и социальных мотивов учебной деятельности имеет свою динамику в подростковом возрасте. В первую очередь формируются и укрепляются познавательные мотивы – появляется интерес к новым знаниям. Интерес к закономерностям в этот период преобладает над интересом к фактам. А. К. Маркова с соавторами отмечают, что широкие познавательные интересы характерны примерно для 25 % старших подростков [13]. Такие интересы побуждают к решению сложных поисковых задач и часто способствуют выходу за пределы школьной программы. Широкие познавательные интересы становятся основой кругозора и эрудиции. С другой стороны, без необходимого педагогического влияния они могут стать причиной поверхностного отношения к учебе. Конкретные познавательные интересы характерны для 20–30 % подростков [13]. Необходимо иметь в виду, что при целенаправленной работе по формированию и развитию познавательной мотивации старших подростков может увеличиться количество конкретных стержневых интересов и уменьшиться число аморфных.

При обогащении представлений об общественно-значимых ценностях, идеалах совершенствуются социальные мотивы учебной деятельности. Такие мотивы способствуют развитию понимания учеником смысла учения. Они приобретают особенно важное значение, если педагоги демонстрируют важность получаемых знаний для успешности в самообразовании, будущей профессиональной самореализации, общении.

Формирование мотивации связано со становлением личности в целом. Это длительный процесс, не завершающийся в подростковом возрасте. Но именно этот период может стать ключевым для создания предпосылок становления познавательных мотивов, которые сыграют

положительную роль в последующей учебно-профессиональной и собственно профессиональной деятельности. Познавательная активность включает «все виды активного отношения к учению как к познанию: наличие смысла, значимости для ребенка учения как познания» [13, с. 45].

А. К. Маркова с соавторами выделяют факторы, способствующие формированию познавательных мотивов:

- внесение новизны в содержание учебных предметов и укрепление связей между предметами;
- оптимизация методов обучения, активизация приемов проблемно-развивающего обучения;
- модификация структуры учебного занятия;
- использование на занятиях различных форм самостоятельной работы;
- применение приемов повышения активности на уроке;
- создание и применение системы работы по развитию у школьников способов самообразования [13].

Приемы самостоятельной работы в учебно-познавательной деятельности оказывают положительное влияние на развитие мотивации обучения. К ним относятся способы поиска дополнительной информации, рационального распределения времени, осознания различных путей решения задач и т. п. Совместная деятельность педагога и школьника, безусловно, способствует развитию мотивации учения. При этом следует учитывать, что «социальные мотивы могут поддерживать интерес к учению там, где не сформированы познавательные интересы» [14, с. 236].

При формировании активной позиции по отношению к собственной мотивационной сфере для подростков характерна следующая последовательность развития учебной мотивации:

- 1) актуализация имеющихся мотивов, смыслов, эмоций;
- 2) овладение приемами постановки целей, формулирования задач;
- 3) формирование новых мотивов;
- 4) развитие качественно новых характеристик сформированных мотивов: устойчивости, самостоятельности, доминирования, действенности.

Становление устойчивой познавательной мотивации зависит от способности обучающегося к рефлексии относительно собственных познавательных возможностей, от особенностей проявления его познавательных интересов и соответствующего этим особенностям содержания обучения [15, с. 30].

Б. Г. Ананьев описывает функцию педагогической оценки в отношении формирования и развития мотивации школьника. С его точки зрения, оценка характеризуется ориентирующей и стимулирующей сторонами. Ориентирующая сторона влияет на познавательную сферу личности, а стимулирующая – на эмоционально-волевую. Значение стимулирующей стороны сложно переоценить: она вызывает переживания успеха или неуспеха, способствует формированию притязаний и намерений, влияет на поступки и отношения [16, с. 86; 17].

Факторами, влияющими на мотивацию учащегося, становятся и особенности личностного развития подростка. К ним относятся самооценка, особенности эмоциональной сферы, включенность в референтную группу и степень ее влияния на интересы и ценности подростка, его коммуникативные способности [18, с. 38]. В подростковом возрасте становятся актуальными позиционные мотивы учебной деятельности. Они выражаются в стремлении занять позицию взрослого человека в отношениях с окружающими, в желании занять позицию на равных: понять другого человека и быть понятым, оценить себя с точки зрения другого человека [19, с. 302].

Мотивом, способствующим развитию интереса к учебной деятельности, в подростковом возрасте может стать мотив сотрудничества и поиска контактов с другими людьми. Учебная деятельность – сфера, где школьники овладевают способами продуктивного взаимодействия. Высокая значимость общения и стремление к самопознанию обуславливают интерес школьника ко всем формам групповой и коллективной работы, где могут быть реализованы его социальные потребности в дружбе, общении и взаимодействии с другим человеком, самовыражении и самоутверждении через отношения с другими людьми [20, с. 50, 51].

Для реализации перечисленных мотивационных тенденций подростков продуктивны различные формы взаимной презентации и самопрезентации, виды взаимного и самостоятельного контроля. В этом случае педагог может помочь подростку осознать и оценить отдельные стороны его учебной деятельности и личности в целом. Подростку импонируют формы учебной работы, в которых учитель совместно со школьниками осуществляет поиск новых знаний и путей их получения. При этом для подростков характерно критичное отношение к учителю. Они отмечают противоречия в суждениях педагогов, проявляют особую чувствительность к несправедливости учителя [21, с. 417].

Психолого-педагогическая работа по формированию познавательных интересов в подростковом возрасте может реализовываться в двух направлениях. С учащимися, характеризующимися широтой и отсутствием конкретных познавательных интересов, учитель работает над углублением знаний и их конкретизацией, а со школьниками, имеющими выраженные стержневые интересы, – над всесторонним расширением кругозора и обеспечением гармоничного развития [22, с. 211].

Систематическая организация коллективной учебной работы способствует повышению действенности учебно-познавательного мотива. Такая форма стимулирует появление желания поделиться различными способами работы с товарищами по классу. Значимую роль для становления зрелых форм учебно-познавательных мотивов в старшем подростковом возрасте играют самостоятельные формы учебной и познавательной деятельности, использование форм самоконтроля и самооценки [23, с. 97]. При правильной организации учебной деятельности формируются

и развиваются мотивы сотрудничества. В этом случае подростки не только стремятся общаться друг с другом, но и анализируют разные способы взаимодействия, ищут оптимальные для себя [24].

Развитие самосознания, характерное для подросткового возраста, имеет непосредственное отношение к мотивационной сфере. Одной из важнейших задач является осознание собственной мотивации. Для этого необходимо взаимодействие со сверстниками, сопоставление собственных особенностей с индивидуальностью окружающих. Поэтому для работы с подростками наиболее плодотворны коллективные и групповые формы занятий. В психолого-педагогической науке отмечается, что в подростковом возрасте происходит второе рождение личности. В это время осознанно решается задача сопоставления мотивов, поиска смыслов: *Что для меня всего важнее? Что всего важнее для другого? Что для меня самое главное, что менее важно (учеба, спорт, музыка и т. д.)? Почему я делаю это так, а не иначе?* Подросток начинает осознавать соподчинение мотивов, значимость тех или иных предметов или явлений. Это означает формирование осознанной системы, иерархии мотивов. В конце подросткового возраста имеет место устойчивое доминирование каких-либо мотивов. Подросток чаще всего осознает собственные мотивы, может их назвать [25, с. 1518].

Для продуктивного развития мотивации старших подростков должны быть созданы определенные психолого-педагогические условия. В таких условиях учащиеся могут проявлять свою индивидуальность, реализовывать собственные замыслы (например, проектные формы учебной и внеучебной деятельности); выбирать собственную индивидуальную образовательную траекторию; получать обратную связь, возможность рассматривать свою точку зрения с других позиций (децентрация). Формированию положительной учебно-познавательной мотивации способствуют:

- атмосфера позитивного отношения к учению, профессиональным знаниям;
- включение учащихся в совместную учебную деятельность в коллективе учебной группы (через парные, групповые, бригадные формы работы);
- построение отношений *педагог – учащийся* на основе сотрудничества, создания ситуаций успеха, использования различных методов стимулирования;
- интересное, оригинальное изложение материала;
- образная, экспрессивно звучащая речь педагога;
- использование дидактических игр, дискуссий, интерактивных методов, создание проблемных ситуаций и их совместное и самостоятельное разрешение;
- ориентация на практическое применение материала, его изучение на основе жизненных ситуаций, опыта учащихся и педагогов;
- развитие самостоятельности и самоконтроля учащихся в учебной деятельности, приобретение навыков планирования, постановки целей и реализации их

в деятельности, стимулирование поиска нестандартных способов решения учебных задач.

Педагогическое воздействие, имеющее своей целью развитие учебно-познавательной мотивации, должно быть направлено на актуализацию существующих учебно-познавательных и социально значимых мотивов; формирование условий для развития новых качеств имеющихся мотивов (осознанности, устойчивости, действенности) и становления новых мотивов; коррекцию негативных мотивационных установок.

К психолого-педагогическим средствам формирования мотивации относятся приемы:

- связанные со стимулирующим влиянием учебного материала;
- применения наглядных, дидактических и технических средств обучения;
- основанные на совместной работе учителя и учащихся;
- опирающиеся на внутриколлективные взаимодействия;
- нацеленные на создание позитивной самооценки;
- ориентированные на формирование самосознания, мотивации к саморазвитию;
- направленные на понимание своего места в социуме;
- нацеленные на развитие навыков эффективного взаимодействия, позитивного отношения к другим;
- интерактивные методы и методы проблемного обучения [26, с. 130].

Методы и материалы. Для решения практических задач исследования нами были использованы:

- методика по оценке уровня учебной мотивации М. И. Лукьяновой [27];
- методика диагностики мотивации учения и эмоционального отношения к учению (модификация А. Д. Андреевой и А. М. Прихожан) [28];
- методика диагностики структуры учебной мотивации школьников М. В. Матюхиной [29, с. 80];
- методика изучения направленности на приобретение знаний Е. П. Ильина и Н. А. Курдюковой [30, с. 431, 432].

В исследовании приняли участие 50 подростков (14–15 лет), учащихся в Средней общеобразовательной школе № 107 г. Новокузнецка.

Результаты

По результатам начального этапа исследования (до формирующего воздействия) были получены следующие данные. По методике М. И. Лукьяновой определено, что внешняя мотивация преобладает у 23 человек (46 %), внутренняя – у 13 (26 %), внешние и внутренние мотивы выражены в равной степени у 14 человек (28 %). Стремление к успеху в учебной деятельности присутствует у 15 респондентов (30 %), к избеганию неудачи – у 21 (42 %), как стремление к успеху, так и к недопущению неудачи – у 14 (28 %). Также по результатам данной методики были выявлены основные мотивы учения. Учебный мотив присутствует у 16 школьников (32 %), позиционный – у 13 (26 %),

оценочный – у 8 (16 %), игровой – у 11 (22 %), внешний – у 2 (4 %); социальные мотивы не характерны для данной группы испытуемых. Таким образом, можно сделать вывод, что в изучаемой группе преобладают внешняя мотивация и мотивация избегания неудач, отсутствуют социальные мотивы учебной деятельности, что формирует задачи коррекционно-развивающего воздействия.

Согласно данным исследования по методике диагностики мотивации учения и эмоционального отношения к учению познавательная активность реализуется у 25 испытуемых (50 %), мотивация достижения – у 31 (62 %), тревожность – у 20 (40 %), гнев – у 17 (34 %). На основании полученных результатов можно рассмотреть уровни мотивации учения: от I, наиболее продуктивного, с положительным отношением к учебной деятельности и преобладанием познавательного мотива, до V, который характеризуется сниженной мотивацией, отрицательным отношением к учебе. В соответствии с этим I уровень мотивации реализуется у 5 учащихся (10 %), II уровень – у 10 (20 %), III уровень – у 21 (42 %), IV уровень – у 12 (24 %), V уровень – у 2 (4 %). У значительного количества испытуемых присутствуют тревога и гнев в отношении учебной деятельности, для большинства характерен средний и сниженный уровень мотивации.

Результаты диагностики структуры учебной мотивации школьников позволили определить основные мотивы учения. Мотив долга и ответственности представлен у 2 человек (4 %), самоопределения и самосовершенствования – у 3 (6 %), аффилиации – у 6 (12 %), избегания неудачи – у 14 (28 %), творческой самореализации – у 3 (6 %), достижения успеха – у 9 (18 %), учебно-познавательные мотивы – у 10 (20 %), коммуникативные – у 3 (6 %), мотив престижа выявлен не был. Данные по методике в значительной степени подтверждают наличие мотивации избегания неудач, отсутствие престижа учебно-познавательной деятельности для старших подростков.

По результатам применения методики Е. П. Ильина и Н. А. Курдюковой было определено, что низкая направленность на приобретение знаний присутствует у 16 школьников (32 %), средняя – у 25 (50 %), высокая – у 9 (18 %).

У большинства учащихся присутствует внешняя мотивация, стремление к избеганию неудачи. Это проявляется в несформированности собственных целей и задач учебной деятельности. Активность школьников с преобладанием мотивации избегания неудач связана с потребностью избежать срыва, порицания, наказания. Помимо этого, большинство школьников имеют среднюю и низкую направленность на приобретение знаний.

Выборка была разделена на контрольную (КГ) и экспериментальную (ЭГ) группы по 25 человек, значимых различий между ними выявлено не было. Для ЭГ был разработан комплекс средств, направленный на развитие мотивационной сферы учащихся старшего подросткового возраста. Он включал в себя восемь практических занятий, нацеленных на развитие позитивной самооценки, формирование

самосознания, побуждения к саморазвитию, осознание своего места в коллективе, формирование навыков эффективного общения и доброжелательного отношения друг к другу. Тематика занятий представлена в табл. 1.

Табл. 1. Тематический план мероприятий по развитию мотивационной сферы

Tab. 1. Syllabus for the development of motivational sphere

Наименование темы	Количество часов	
	Теория	Практика
Занятие № 1 «Самооценка и уровень притязаний»	20 мин.	40 мин.
Занятие № 2 «Эмоции и чувства»	20 мин.	40 мин.
Занятие № 3 «Ценностные ориентации»	20 мин.	40 мин.
Занятие № 4 «Жизнь по собственному выбору или мотивы действий»	–	40 мин.
Занятие № 5 «Мои интересы и мои склонности»	–	40 мин.
Занятие № 6 «Сферы жизни, восприятие в них себя»	20 мин.	40 мин.
Занятие № 7 «Внутренние сомнения и конфликты на пути самопознания»	–	40 мин.
Занятие № 8 «Образ жизненного пространства, мировоззрение»	–	40 мин.

На заключительном этапе исследования была произведена повторная диагностика КГ и ЭГ. По результатам, полученным по методике М. И. Лукьяновой, было определено, что в ЭГ уменьшилось количество испытуемых с внешней мотивацией: на начальном этапе – 11 человек (44 %), после формирующего эксперимента – 5 (20 %); внутренняя мотивация стала проявляться у большего количества подростков (5 (20 %) и 12 (48 %) соответственно); внешние и внутренние мотивы выражены в равной степени – у 8 человек (32 %), на начальном этапе – у 9 (36 %). Стремление к успеху в учебной деятельности стало преобладающим у 14 учащихся (56 %), на начальном этапе их было 7 (28 %); стремление к избеганию неудач осталось актуальным для 8 школьников (32 %), на начальном этапе их было 13 (52 %); у 3 человек (12 %) присутствует как стремление к успеху, так и к недопущению неудач, на начальном этапе было 5 человек (20 %). Учебный мотив присутствует у 13 человек (52 %), на начальном этапе – у 7 (28 %); социальный – у 3 (12 %), на начальном этапе мотив не выявлен; позиционный – у 5 (20 %), на начальном этапе – у 7 (28 %); оценочный – у 2 (8 %), на начальном этапе – у 4 (16 %); игровой – у 2 (8 %), на начальном этапе – у 6 (24 %); внешний мотив не обнаружен, на начальном этапе был у 1 человека (4 %).

По результатам методики диагностики мотивации учения и эмоционального отношения к учению познавательная

активность стала реализовываться у 16 учащихся (64 %), на начальном этапе – у 10 (40 %); мотивация достижения – у 16 (64 %), на начальном этапе – у 15 (60 %); тревожность – у 8 (32 %), на начальном этапе – у 10 (40 %); гнев – у 7 (28 %), на начальном этапе – у 9 (36 %). В соответствии с этим I уровень мотивации стал реализовываться у 7 человек (28 %), на начальном этапе – у 2 (8 %); II уровень – у 9 (36 %), на начальном этапе – у 4 (16 %); III уровень – у 7 (28 %), на начальном этапе – у 11 (44 %); IV уровень – у 2 (8 %), на начальном этапе – у 7 (28 %); V уровень не выявлен, на начальном этапе был у 1 человека (4 %).

Результаты методики М. В. Матюхиной показали, что мотив долга и ответственности представлен у 2 человек (8 %), на начальном этапе – у 1 (4 %); мотив самоопределения и самосовершенствования – у 2 (8 %), на начальном этапе – у 1 (4 %); мотив аффилиации – у 2 (8 %), на начальном этапе – у 3 (12 %); мотив престижа – у 1 (4 %), на начальном этапе мотив не определен; мотив избегания неудачи – у 1 (4 %), на начальном этапе – у 8 (32 %); учебно-познавательные мотивы – у 8 (32 %), на начальном этапе – у 4 (16 %); коммуникативные мотивы – у 1 (4 %), на начальном этапе – у 2 (8 %); мотивы творческой самореализации – у 3 (12 %), на начальном этапе – у 2 (8 %); мотивы достижения успеха – у 5 (20 %), на начальном этапе – у 4 (16 %).

По результатам методики Е. П. Ильина и Н. А. Курдюковой было определено, что низкая направленность на приобретение знаний стала присутствовать у 3 школьников (12 %), на начальном этапе их было 9 (36 %); средняя – у 16 (64 %), на начальном этапе – у 12 (48 %); высокая – у 6 (24 %), на начальном этапе – у 4 (16 %).

Таким образом, реализованный комплекс мероприятий, направленный на развитие мотивационной сферы, способствовал тому, что в ЭГ увеличилось количество учащихся, у которых преобладает внутренняя мотивация, и уменьшилось число учащихся с внешней мотивацией. Выросло количество школьников с преобладающими учебно-познавательными мотивами. Стало больше учащихся со стремлением к успеху в учебной деятельности и меньше – со стремлением к избеганию неудачи. Увеличилось число учащихся с позитивным отношением к учению, продуктивной мотивацией с выраженным преобладанием познавательной мотивации учения. Соответственно, уменьшилось количество учащихся со сниженной мотивацией и отрицательным отношением к учению. Увеличилось число учащихся со средней и высокой направленностью к знаниям, уменьшилось – с низкой направленностью на приобретение знаний.

Повторная диагностика КГ показала, что возросло число учащихся с познавательной активностью – 17 человек (68 %), на начальном этапе было 15 человек (60 %). По остальным показателям значимых различий для КГ выявлено не было. Полученные результаты были проанализированы при помощи t-критерия Стьюдента для независимых и зависимых выборок. Значимые различия в КГ наблюдаются по показателю

Познавательная активность: 28,00 – на начальном этапе, 30,40 – на заключительном ($t=1,5794$, при $p \leq 0,05$). Подобные результаты можно объяснить тем, что, возможно, учащиеся стали проявлять больше активности в процессе обучения, реализации познавательных увлечений, что связано с динамикой учебной деятельности. Изменений по другим показателям развития мотивации не выявлено, что говорит о необходимости специально организованных мероприятий для достижения этой цели.

Значимые различия между КГ и ЭГ наблюдаются по показателям Внутренняя мотивация, Стремление к успеху, Стремление к успеху и к избеганию неудач, Учебный мотив, Познавательная активность, Мотив самоопределения и самосовершенствования, Мотив престижа, Мотив избегания неудач, Учебно-познавательные мотивы, Мотивы достижения успеха, Низкая направленность на приобретение знаний, Средняя направленность на приобретение знаний (при $p \leq 0,05$) (табл. 2).

Табл. 2. Средние значения показателей по результатам диагностики между КГ и ЭГ на заключительном этапе исследования

Tab. 2. Mean values of indicators based on the results of diagnostics the control and experimental groups at the final stage

Показатель	ЭГ	КГ	t	p
Внутренняя мотивация	24,00	10,80	2,24	0,02
Стремление к успеху	20,40	10,80	2,03	0,04
Стремление к успеху и к избеганию неудач	2,40	9,60	-2,95	0,004
Учебный мотив	3,48	2,00	2,46	0,01
Познавательная активность	39,20	30,40	2,14	0,03
Мотив самоопределения и самосовершенствования	2,04	1,16	2,11	0,04
Мотив престижа	0,84	1,00	-2,13	0,03
Мотив избегания неудач	0,68	1,16	-3,28	0,001
Учебно-познавательные мотивы	1,76	1,28	2,65	0,01
Мотивы достижения успеха	1,64	1,24	2,42	0,01
Низкая направленность на приобретение знаний	1,24	2,68	-2,12	0,03
Средняя направленность на приобретение знаний	9,00	4,96	3,30	0,001

ЭГ после участия в формирующем эксперименте демонстрирует более выраженную внутреннюю мотивацию к учебной деятельности, ее участники в большей степени стремятся к успеху и в меньшей стараются избежать неудач. Значительно различаются показатели направленности на получение знаний. Мотивы самоопределения и самосовершенствования и учебно-познавательные мотивы стали более значимыми, чем в КГ.

В ЭГ значимые различия до и после формирующего воздействия наблюдаются по показателям Внутренняя мотивация, Стремление к успеху, Учебный мотив, Познавательная активность, Уровень мотивации, Мотив самоопределения и самосовершенствования, Мотив престижа, Мотив избегания неудач, Учебно-познавательные мотивы, Коммуникативные мотивы, Мотивы достижения успеха, Низкая направленность на приобретение знаний, Средняя направленность на приобретение знаний, Высокая направленность на приобретение знаний (табл. 3). Значительные изменения произошли по всем показателям, характеризующим позитивное развитие учебно-познавательной мотивации. Возросла направленность на получение знаний, подростки приобрели устойчивую внутреннюю мотивацию к учебно-познавательной деятельности. Большее значение стали иметь мотивы, способствующие конструктивному развитию учебной деятельности. Увеличились показатели мотивации достижения успеха и снизились мотивации избегания неудач. Это говорит о возросшей уверенности в себе, росте уровня притязаний и формировании интернального локуса контроля. В наибольшей степени увеличились показатели по шкалам Внутренняя мотивация, Стремление к успеху и Познавательная активность. Участники мероприятий осознали роль познавательной деятельности и внутренней мотивации в достижении успехов.

Табл. 3. Средние значения показателей по результатам диагностики ЭГ на начальном (НЭ) и заключительном (ЗЭ) этапах исследования

Tab. 3. Mean values of indicators according to the results of diagnostics of the experimental group at the initial and final stages

Показатель	НЭ	ЗЭ	t	p
Внутренняя мотивация	6,00	24,00	3,18	0,002
Стремление к успеху	8,40	20,40	2,60	0,01
Учебный мотив	1,40	3,48	3,67	0,00
Познавательная активность	22,00	39,20	4,09	0,00
Уровень мотивации	39,60	48,40	3,23	0,002
Мотив самоопределения и самосовершенствования	1,04	2,04	2,47	0,01
Мотив престижа	1,00	0,84	-2,13	0,03
Мотив избегания неудач	1,32	0,68	-4,06	0,00
Учебно-познавательные мотивы	1,16	1,76	3,47	0,00
Коммуникативные мотивы	1,08	0,84	-2,57	0,01
Мотивы достижения успеха	1,16	1,64	3,02	0,004
Низкая направленность на приобретение знаний	3,52	1,24	-3,05	0,003
Средняя направленность на приобретение знаний	5,32	9,00	2,99	0,004
Высокая направленность на приобретение знаний	2,76	5,84	2,22	0,031

Заключение

В результате формирующего воздействия в ЭГ произошли существенные изменения по ряду показателей, свидетельствующие о позитивном развитии мотивационной сферы личности старших подростков. Формирующий эксперимент был реализован в комплексе мероприятий, направленных на развитие личности подростка в целом, а также его учебно-познавательной мотивации. Комплекс мероприятий включал лекционные и практические занятия. Темы занятий определялись актуальными возрастными проблемами и задачами и были ориентированы на обсуждение значимых для учащихся вопросов, в том числе, касающихся значения учебно-познавательной деятельности для самореализации в будущем. Мероприятия реализовывались в интерактивных формах, которые являются оптимальными для работы с подростками. В результате увеличилось количество испытуемых с преобладанием внутренней мотивации учения, со стремлением к успеху. Возросло осознанное отношение к осуществлению

продуктивной деятельности, стало доминировать позитивное отношение к учению. Также мероприятия способствовали формированию позитивной самооценки, навыков эффективного общения, доброжелательного отношения друг к другу, осознанию личностного смысла обучения, развитию способности к целеполаганию.

На основании вышесказанного мы вправе утверждать, что изменения, произошедшие в ЭГ, обусловлены применением комплекса средств, направленного на развитие мотивационной сферы подростка. Эффективность его применения подтверждается наличием значимых различий между КГ и ЭГ на заключительном этапе исследования и позитивных результатов в ЭГ по итогам формирующего эксперимента.

Конфликт интересов: Авторы заявили об отсутствии потенциальных конфликтов интересов в отношении исследования, авторства и / или публикации данной статьи.

Литература

1. Зимняя И. А. Учебная мотивация // Педагогическая психология. М.: ЛОГОС, 2004. С. 130–156.
2. Маркова А. К. Формирование мотивации учения в школьном возрасте. М.: Просвещение, 1983. 96 с.
3. Божович Л. И., Славина Л. С. Психическое развитие школьника и его воспитание. М.: Знание, 1979. 96 с.
4. Макарычева И. Н. Особенности мотивационной сферы подростков как ресурс повышения эффективности учебной деятельности // Концепт. 2012. № 2. С. 13–20.
5. Зверева Г. Ю. Развитие у школьников мотивации к учению // Молодой ученый. 2015. № 22. С. 787–792.
6. Ковалев В. И. Мотивы поведения и деятельности / отв. ред. А. А. Бодалев. М.: Наука, 1988. 191 с.
7. Вилюнас В. К. Психологические механизмы биологической мотивации. М.: Изд-во МГУ, 1986. 206 с.
8. Узнадзе Д. Н. Общая психология / пер. Е. Ш. Чомахидзе. М.: Смысл; СПб.: Питер, 2004. 412 с.
9. Маленова А. Ю., Седымова К. С. Ситуация учебного неуспеха, факторы и особенности ее преодоления в подростковом возрасте // Вестник Омского университета: Серия «Психология». 2019. № 2. С. 32–41. DOI: 10.25513/2410-6364.2019.2.32-41
10. Турчин А. С., Марихин С. В. Особенности влияния тревожности на личностные качества подростков // Человеческий фактор: Социальный психолог. 2018. № 2. С. 228–236.
11. Гайворонская И. Б., Пинчук О. А., Степанова Е. О. Взаимосвязь эмоций и мотивации старших школьников // Актуальные вопросы психологии развития и формирования личности: методология, теория и практика: сб. мат-лов II Всерос. науч.-практ. конф. (Санкт-Петербург, 24–25 сентября 2019 г.) СПб., 2019. С. 77–80.
12. Циркунова Н. И. Мотивы учения подростков с разным уровнем успеваемости // Психологический Vademecum: Психологическая феноменология в образовательной среде: мультидисциплинарный подход / под ред. С. А. Богомаза, В. А. Каратерзи, С. Ф. Пашковича. Витебск: Витебский государственный университет им. П. М. Машерова, 2019. С. 272–277.
13. Маркова А. К., Матис Т. А., Орлов А. Б. Формирование мотивации учения. М.: Просвещение, 1990. 191 с.
14. Ручка О. Н. Особенности проектной деятельности старших подростков при формировании универсальных учебных действий // Историческая и социально-образовательная мысль. 2017. Т. 9. № 2-2. С. 235–241. DOI: 10.17748/2075-9908-2017-9-2/2-235-241
15. Григорович Л. А., Качалина Е. Б. Учебная рефлексия как средство самопознания // Традиции и инновации гражданского воспитания в современном образовательном пространстве: мат-лы II Всерос. науч.-практ. конф. с междунар. участием (Москва, 20 апреля 2019 г.) М., 2019. С. 29–32.
16. Мальковская Т. Н. Воспитание социальной активности старших школьников. Л.: Б. и., 1973. 172 с.
17. Ананьев Б. Г. Избранные психологические труды. В 2 т. / под ред. А. А. Бодалева, Б. Ф. Ломова. М.: Педагогика, 1980. Т. 2. 287 с.
18. Флоровский С. Ю. Стиль межличностного отношения и социально-психологическая адаптированность современных подростков // Проблемы современного образования. 2019. № 6. С. 36–51.

19. Погорельцева А. А. Появление чувства взрослости в подростковом возрасте // Реализация компетентного подхода в системе профессионального образования педагога: сб. мат-лов VII Всерос. науч.-практ. конф. (Евпатория, 23 апреля 2020 г.) Симферополь, 2020. С. 301–305.
20. Дупленский С. В., Гибадуллина Ю. М. Использование интерактивных форм и методов обучения в процессе развития творческой активности обучающихся // Перспективы науки и образования. 2018. № 3. С. 49–53.
21. Мелешкова Н. А., Борисова М. В., Мусохранов А. Ю. Психологические аспекты взаимодействия и сотрудничества педагогического работника и обучаемого // Ученые записки университета им. П. Ф. Лесгафта. 2020. № 1. С. 415–419. DOI: 10.34835/issn.2308-1961.2020.1.p415-419
22. Русалов В. М., Ведумян Н. А. О соотношении профессиональных предпочтений с учебными интересами в подростковом и раннем юношеском возрасте // Научное мнение. 2013. № 4. С. 210–214.
23. Медведев И. Ф. Категориальный анализ самообразования // Мир науки, культуры, образования. 2015. № 6. С. 96–99.
24. Абдукеримова З. К., Фадеева В. В. Развитие навыков межличностной коммуникации подростков // Вестник Калининградского юридического института МВД России. 2010. № 3. С. 109–112.
25. Люсова О. В., Тимашева Л. В. Возрастные аспекты самосознания человека в кризисные периоды взросления // Фундаментальные исследования. 2015. № 2-7. С. 1518–1521.
26. Оспанова Ж. Е. Развитие мотивации подростков к познавательной деятельности // Молодежь в XXI веке: философия, право, педагогика и менеджмент: сб. науч. ст. VI Междунар. науч.-практ. конф. (Екатеринбург, 8 декабря 2014 г.) Екатеринбург, 2015. С. 129–131.
27. Лукьянова М. И. Учебная мотивация как показатель качества образования // Народное образование. 2001. № 8. С. 77–89.
28. Андреева А. Д., Прихожан А. М. Методика диагностики мотивации учения и эмоционального отношения к учению в средних и старших классах школы // Психологическая диагностика. 2006. № 1. С. 33–38.
29. Фетискин Н. П. Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп. М.: Изд-во Ин-та Психотерапии, 2002. 488 с.
30. Ильин Е. П. Мотивация и мотивы. СПб.: Питер, 2000. 512 с.

original article

Development of Motivation Sphere in 14- and 15-Year-Olds

Margarita S. Mikhailova

Secondary school No. 107, Russia, Novokuznetsk;
mihajlova.margarita@mail.ru

Tatiana V. Shamovskaya

Kemerovo State University, Russia, Kemerovo

Received 19 Mar 2021. Accepted 6 Apr 2021.

Abstract: The article deals with teenagers' motivation, which is important for education, project of life, etc. The research objective was to assess a set of measures aimed at increasing cognitive motivation and motivational awareness in learning process. The study focused on the development of motivational sphere in 14- and 15-year-olds. The article introduces an analysis of patterns and factors of the motivational development, as well as types of motives behind educational and cognitive activity. The empirical research featured the motivational sphere of teenagers, which demonstrated instability, failure avoidance, and a decrease in interest in learning. Their conscious cognitive interest in educational activity decreased as the leading activity shifted from educational to communicative. The article also describes a set of measures aimed at increasing the level of cognitive motivation and the motivational awareness of educational activities. The experiment included educational techniques that promote students' involvement in the learning process, as well as group sessions with elements of psychological training, aimed at raising self-esteem, improving communication skills, and building a friendly attitude towards peers. The empirical and statistical methods confirmed the effectiveness of the new method.

Keywords: personality motivational sphere, motives of cognitive activity, motives of educational activity, social motives, achievement motivation, failure avoidance motivation, sense-forming motives, interests of adolescents

Citation: Mikhailova M. S., Shamovskaya T. V. Development of Motivation Sphere in 14- and 15-Year-Olds. *Vestnik Kemerovskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye i obshchestvennyye nauki*, 2021, 5(1): 11–20. (In Russ.) DOI: <https://doi.org/10.21603/2542-1840-2021-5-1-11-20>

Conflicting interests: The authors declared no potential conflicts of interests regarding the research, authorship, and / or publication of this article.

References

1. Zimniaia A. I. Educational motivation. *Pedagogical psychology*. Moscow: LOGOS, 2004, 130–156. (In Russ.)
2. Markova A. K. *Formation of teaching motivation at school age*. Moscow: Prosveshchenie, 1983, 96. (In Russ.)
3. Bozhovich L. I., Slavina L. S. *Mental development of a schoolboy and his upbringing*. Moscow: Znanie, 1979, 96. (In Russ.)
4. Makarycheva I. N. Peculiarities of the adolescents' motivational sphere as a source of increasing the effectiveness of the learning process. *Koncept*, 2012, (2): 13–20. (In Russ.)
5. Zvereva G. Iu. Development of students' motivation to learn. *Molodoi uchenyi*, 2015, (22): 787–792. (In Russ.)
6. Kovalev V. I. *Motives of behavior and activity*, ed. Bodalev A. A. Moscow: Nauka, 1988, 191. (In Russ.)
7. Viliunas V. K. *Psychological mechanisms of biological motivation*. Moscow: Izd-vo MGU, 1986, 206. (In Russ.)
8. Uznadze D. N. *General psychology*, tr. Chomakhidze E. Sh. Moscow: Smysl; St. Petersburg: Piter, 2004, 412. (In Russ.)
9. Malenova A. Yu., Sedymova K. S. The situation of academic, factors and features of coping behavior it in adolescence. *Herald of Omsk University: Series "Psychology"*, 2019, (2): 32–41. (In Russ.) DOI: 10.25513/2410-6364.2019.2.32-41
10. Turchin A. S., Marikhin S. V. Effect of anxiety on the personal qualities of adolescents. *Chelovecheskii faktor: Sotsialnyi psikholog*, 2018, (2): 228–236. (In Russ.)
11. Gaivoronskaia I. B., Pinchuk O. A., Stepanova E. O. The relationship between emotions and motivation of high school students. *Topical issues of psychological development and personality formation: methodology, theory and practice: Proc. II All-Russian Sci.-Prac. Conf.*, St. Petersburg, 24–25 Sep 2019. St. Petersburg, 2019, 77–80. (In Russ.)
12. Tsirkunova N. I. Motives for teaching teenagers with different levels of performance. *Psychological Vademecum: Psychological phenomenology in the educational environment: a multidisciplinary approach*, eds. Bogomaz S. L., Karaterzi V. A., Pashkovich S. F. Vitebsk: Vitebskii gosudarstvennyi universitet im. P. M. Masherova, 2019, 272–277. (In Russ.)
13. Markova A. K., Matis T. A., Orlov A. B. *Formation of motivation for learning*. Moscow: Prosveshchenie, 1990, 191. (In Russ.)
14. Ruchka O. N. Features of the project activity in older adolescents in the formation of universal educational actions. *Historical and Social-Educational Idea*, 2017, 9(2-2): 235–241. (In Russ.) DOI: 10.17748/2075-9908-2017-9-2/2-235-241
15. Grigorovich L. A., Kachalina E. B. Learning reflection as a means of self-knowledge. *Traditions and innovations of civic education in the modern educational space: Proc. II All-Russian Sci.-Prac. Conf. with Intern. participation*, Moscow, 20 Apr 2019. Moscow, 2019, 29–32. (In Russ.)
16. Malkovskaia T. N. *Education of social activity of senior schoolchildren*. Leningrad: B. i., 1973, 172. (In Russ.)
17. Ananiev B. G. *Selected psychological works*, eds. Bodalev A. A., Lomov B. F. Moscow: Pedagogika, 1980, vol. 2, 287. (In Russ.)
18. Florovskiy S. Yu. Style of the interpersonal relation and socio-psychological adaptedness of modern teenagers. *Problemy sovremennogo obrazovaniia*, 2019, (6): 36–51. (In Russ.)
19. Pogoreltseva A. A. The emergence of a sense of adulthood in teenagers. *Implementation of the competence approach in the system of professional education of a teacher: Proc. VII All-Russian Sci.-Prac. Conf.*, Evpatoriia, 23 Apr 2020. Simferopol, 2020, 301–305. (In Russ.)
20. Duplensky S. V., Gibadullina Iu. M. Usage of interactive forms and methods of during the process of creating thinking development. *Perspektivy nauki i obrazovaniia*, 2018, (3): 49–53. (In Russ.)
21. Meleshkova N. A., Borisova M. V., Musokhranov A. Iu. Psychological aspects of interaction and cooperation between the teacher and student. *Uchenye zapiski universiteta imeni P. F. Lesgafta*, 2020, (1): 415–419. (In Russ.) DOI: 10.34835/issn.2308-1961.2020.1.p415-419
22. Rusalov V. M., Velumyan N. A. Correlation between professional preferences and learning interests at adolescent and early youth age. *Nauchnoe mnenie*, 2013, (4): 210–214. (In Russ.)
23. Medvedev I. F. A categorical analysis of self-education. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*, 2015, (6): 96–99. (In Russ.)
24. Abdukerimova Z. K., Fadeeva V. V. Development of teenagers interpersonal communication skills. *Vestnik Kaliningradskogo iuridicheskogo instituta MVD Rossii*, 2010, (3): 109–112. (In Russ.)
25. Lyusova O. V., Timasheva L. V. Age aspects of self-awareness in crisis adolescence. *Fundamentalnye issledovaniia*, 2015, (2-7): 1518–1521. (In Russ.)
26. Ospanova Zh. E. Development of motivation of adolescents in the cognitive activity. *Youth in the XXI century: philosophy, law, pedagogy and management: Proc. VI Intern. Sci.-Prac. Conf.*, Ekaterinburg, 8 Dec 2014. Ekaterinburg, 2015, 129–131. (In Russ.)
27. Lukianova M. I. Educational motivation as an indicator of the quality of education. *Narodnoe obrazovanie*, 2001, (8): 77–89. (In Russ.)
28. Andreeva A. D., Prikhozhan A. M. Methods of diagnostics of teaching motivation and emotional attitude to teaching in middle and high school classes. *Psikhologicheskaiia diagnostika*, 2006, (1): 33–38. (In Russ.)
29. Fetiskin N. P. *Socio-psychological diagnostics of the development of the individual and small groups*. Moscow: Izd-vo In-ta Psikhoterapii, 2002, 488. (In Russ.)
30. Ilin E. P. *Motivation and motivations*. St. Petersburg: Piter, 2000, 512. (In Russ.)

оригинальная статья

УДК 37.012+37.035.461

Внеурочная деятельность как условие развития интеллектуальных способностей младших подростков

Елена Сергеевна Мичурина

Кемеровский государственный университет, Россия, г. Кемерово

Сергей Александрович Тужилкин

Средняя общеобразовательная школа № 92 с углубленным изучением отдельных предметов, Россия, г. Кемерово; combat99987@yandex.ru

Эльвира Эдуардовна Кожевникова

Средняя общеобразовательная школа № 92 с углубленным изучением отдельных предметов, Россия, г. Кемерово

Поступила в редакцию 09.03.2021. Принята в печать 01.04.2021.

Аннотация: Статья посвящена изучению организационно-методических аспектов внеурочной деятельности как условия развития интеллектуальных способностей обучающихся младшего подросткового возраста. Проанализированы теоретические подходы к изучению проблемы интеллектуальных способностей в психолого-педагогической литературе, описаны особенности развития интеллектуальных способностей младших подростков. Цель – изучить формы и методы организации внеурочной деятельности, обеспечивающей развитие интеллектуальных способностей обучающихся младшего подросткового возраста. Предмет исследования – комплекс мероприятий общеинтеллектуального направления организации внеурочной деятельности. Определены формы организации внеурочной деятельности, обеспечивающей развитие и воспитание личности обучающихся. Обоснована эффективность использования средств организации внеурочной деятельности, направленных на развитие интеллектуальных способностей младших подростков. Охарактеризованы особенности интеллектуального развития младших подростков, проявляющиеся в разбалансированности математических, гуманитарных и технических способностей, в частичном снижении уровня невербальных способностей. Экспериментально проверены позитивные трансформации параметров интеллектуальных способностей младших подростков в условиях специально организованного воздействия. Доказано, что повышение уровня развития интеллектуальных способностей обеспечивается позитивными трансформациями в показателях уровня отдельных видов способностей. По результатам формирующего воздействия увеличилось количество испытуемых со средним уровнем развития логического мышления, владения конкретными учебными навыками в области математики, речевого развития, сформированности умений сравнивать понятия.

Ключевые слова: разбалансированность, невербальные параметры, вербальные параметры, комплекс мероприятий общеинтеллектуального направления, метапредметные результаты, развитие задатков, успешность умственной деятельности

Цитирование: Мичурина Е. С., Кожевникова Э. Э., Тужилкин С. А. Внеурочная деятельность как условие развития интеллектуальных способностей младших подростков // Вестник Кемеровского государственного университета. Серия: Гуманитарные и общественные науки. 2021. Т. 5. № 1. С. 21–31. DOI: <https://doi.org/10.21603/2542-1840-2021-5-1-21-31>

Введение

В эпоху компьютерных технологий и искусственного интеллекта в приоритете образования стоит производство интеллектуального продукта. В настоящее время образовательная организация активно внедряет инновационные программы обучения и воспитания. Обеспечение условий для развития способностей личности, возможностей для самореализации и осуществления жизнедеятельности способствует прогрессу человеческого общества.

В «Новом словаре методических терминов и понятий» дано следующее определение способностей: «индивидуально-

психологические особенности людей, от которых зависит приобретение ими знаний, умений и навыков»¹. Способности имеют отношение к успешности выполнения какой-либо деятельности, но не сводятся к знаниям, умениям и навыкам, которые уже выработаны у ребенка. Успешность деятельности может быть обеспечена не отдельной способностью, а лишь тем своеобразным их сочетанием, которое характеризует личность. Согласно одной из дефиниций «Большого психологического словаря», интеллект – это «система всех познавательных (когнитивных) способностей индивида:

¹ Способности // Азимов Э. Г., Щукин А. И. Новый словарь методических терминов и понятий. М.: ИКАР, 2009. С. 290.

ощущения, восприятия, памяти, представления, мышления, воображения»². Рассмотрение понятия *интеллект* в аспекте педагогической науки позволяет определить данный феномен как процесс и результат творческой умственной деятельности личности, содержащий элементы продуктивного мышления.

Е. Р. Алимова и Е. А. Филимонова по результатам теоретического анализа конструкторов *интеллект* и *интеллектуальные способности* считают необходимым подчеркнуть, что существуют определенные трудности в различении понятий, определяемые наличием разных методологических оснований. Авторы утверждают, что интеллект помогает человеку адаптироваться к условиям жизни, предвидеть и предотвращать ошибки, делать логические умозаключения, испытывать состояние инсайта [1, с. 114]. Исходя из логики авторов, считаем возможным утверждать, что такое деление имеет условный характер, и признаем необходимым применение таких методов обучения, которые позволят развивать одновременно весь комплекс интеллектуальных способностей и следить за процессом развития его отдельных компонентов. Интеллектуальное развитие осуществляется в процессе всестороннего взаимодействия ребенка с окружающим миром: в общении и в разных видах деятельности, включая учебную и внеурочную.

Анализ психолого-педагогической литературы и практический опыт преподавания указывают на то, что интеллектуальное развитие учащихся возможно в рамках деятельности педагога, обеспечивающей изменяющийся характер деятельности учащихся при обучении их в зоне ближайшего развития. По мнению А. В. Трифоновой, развитие понятийных способностей на каждом этапе онтогенеза определяет особенности становления интеллектуальной компетентности личности [2, с. 147]. Нам импонирует точка зрения С. В. Дружининой, которая утверждает, что именно концептуальные интеллектуальные способности (продуцирование новых связей, интерпретаций, ментальных содержаний) выступают определенным вектором развития для всей интеллектуальной деятельности человека [3, с. 92]. Т. В. Терешонок предлагает рассматривать систему интеллектуальных способностей как совокупность параметров, к числу которых следует отнести аналитико-синтетические, математические способности, общий интеллект, пространственные представления, образную креативность и формально-логическое мышление [4, с. 100].

С учетом специфики компетентностного подхода предлагает развивать интеллектуальные способности подростков, занимающихся спортивной деятельностью, Г. А. Кузьменко. Автор изучает компоненты интеллектуальной готовности, имеющие специфические особенности, обусловленные процессуальными и результативными параметрами деятельности и самостоятельным смысловым выражением

[5, с. 102]. Взгляды Г. А. Кузьменко могут быть рассмотрены в качестве логического продолжения идей Б. Г. Ананьева, предлагающего учитывать интегративный и системный характер психических процессов и функций. По мнению ученого, интеллект представляет собой многоаспектную организацию познавательных функций, взаимодействие которых имеет парциальный избирательный характер в известном соответствии внутренним функциям других компонентов психики [6, с. 143].

Итак, изучив теоретические аспекты рассмотрения интеллекта и выявления его структуры, можно утверждать о многообразии теорий, концепций и взглядов. Следует обратить внимание на особенности мышления и зависимость успешности обучения и решения разного типа проблем от него. Структура интеллекта представлена совокупностью всех познавательных процессов. Она включает счетную способность, вербальную гибкость, вербальное восприятие, пространственные операции, память, способность к рассуждению и т. д.

Е. В. Попова актуализирует важность учета специфики развития интеллектуальных способностей с учетом онтогенеза. Автор подчеркивает, что в период обучения в образовательной организации происходит интенсивное формирование интеллекта ребенка, становление его как сложного структурного образования [7, с. 13]. Младший подростковый возраст характеризуется интенсивным интеллектуальным развитием. В это время новообразования в развитии познавательной сферы (внутренний план действий, произвольность познавательных процессов, рефлексия) подростка закрепляются, усложняются и распространяются на все сферы деятельности и жизни. В младшем подростковом возрасте дети способны к рассуждениям и пользуются при этом гипотезами и элементами дедуктивного метода, т. е. подросток способен делать вполне аргументированные предположения, умозаключения, которые осуществляет путем мыслительных операций.

С. А. Коногорская пишет, что развитое понятийное мышление следует рассматривать как общую интеллектуальную способность, обеспечивающую успешное обучение ребенка в школе [8, с. 64]. При этом следует согласиться с мнением Н. С. Лейтеса, согласно которому «именно неравномерность развития, при которой частично задерживается или ускоряется развитие индивида, приводит, прежде всего, к качественным изменениям в умственном облике» [9, с. 198].

С. О. Петрова и Е. И. Щербанова отмечают факт усиления в подростковом возрасте индивидуальных различий в интеллектуальной деятельности, проявляющихся в способности к абстрактному мышлению, доминировании абстрактного мышления в сравнении с конкретно-образным [10, с. 6]. При этом многие подростки испытывают трудности в самостоятельной умственной деятельности. Недостаточное

² Интеллект // Большой психологический словарь / под ред. Б. Г. Мещерякова, В. П. Зинченко. 4-е изд., расш. М.: АСТ; СПб.: Прайм-Еврознак, 2008. С. 267.

развитие смысловой и образной памяти «толкает» учащихся к механическому запоминанию. Большинство подростков все же не владеют элементарными навыками запоминания, а также обобщения и сравнения, испытывают трудности в анализе и самостоятельных выводах.

Так как интеллектуальное развитие младших подростков непосредственно влияет на успешность обучения, перед образовательной организацией стоит задача создать в процессе обучения такие условия, которые способствовали бы интеллектуальному развитию учащихся. Для подросткового возраста характерны соматические отклонения, проявляющиеся в период усиленного роста. Причинами этих отклонений считают нарушение работы органов и систем и дефицит в организме различных веществ, необходимых для роста. В этот период возможности подростков растут, активно развивается познавательная сфера. Подростки становятся более самостоятельными, у них увеличивается круг интересов и стремлений, но в физиологическом аспекте происходящие изменения мешают нормальному развитию интеллектуальных способностей.

В развитии интеллекта детей младшего подросткового возраста выявлена гетерохронность и противоречивость. Ж. А. Балакшина и М. В. Фор утверждают, что период замедления темпов интеллектуального развития приходится на 13–14 лет. В этом возрасте по большинству интеллектуальных показателей отмечается минимальный прирост и, кроме того, спад функции обобщения [11, с. 76]. С исследователями сходится во мнении Е. А. Крюкова, которая в процессе изучения особенностей детей с уникальными математическими способностями выявила, что по сравнению с детьми 9–10 лет, у 13–14-летних подростков интенсивно уменьшается число взаимосвязей между компонентами интеллекта и математическими способностями [12, с. 132]. Н. В. Балабанова пишет, что в 13–14 лет наблюдается значительный спад показателей продуктивности интеллектуальной деятельности, а высокие темпы интеллектуального развития проявляются в возрасте 12–13 лет. Данный фактор позволяет рассматривать этот возрастной период как сенситивный для интеллектуального развития [13, с. 12].

Е. С. Логинова предлагает учитывать гендерные различия уровня развития интеллектуальных способностей. Так, по мнению исследователя, общий лексический запас, умение использовать вербальную информацию и оперировать ею при решении невербальных задач имеют более выраженные показатели именно в группе девочек. В группе мальчиков более выраженные показатели имеют способности к структурированию и систематизации (классификации) вербальной информации, способность к пространственному мышлению [14, с. 56]. При этом с 13 лет в количественных и зрительно-пространственных способностях отсутствует гендерная специфика.

Как было указано выше, младший подростковый возраст характеризуется отсутствием учебной мотивации, которое выражается в нежелании учиться и снижении успеваемости. Снижение учебного интереса на этапе перехода в среднее звено сменяется ожиданием перемен. Первые проблемы и трудности в усвоении учебного материала приводят к ухудшению успеваемости и исчезновению желания хорошо учиться. Таким образом, к особенностям интеллектуального развития младших подростков относятся совершенствование познавательных процессов (памяти, речи и мышления), гетерохронность интеллектуального развития младших подростков, отсутствие адекватной мотивации обучения.

Внеурочная деятельность как условие развития и воспитания личности

В Федеральном государственном образовательном стандарте основного общего образования (ФГОС ООО) внеурочная деятельность определяется как образовательная деятельность, осуществляемая в формах, отличных от классно-урочной, и направленная на достижение планируемых результатов освоения основной образовательной программы³. Внеурочная деятельность организуется для формирования единого образовательного пространства школы в целях повышения качества образования и реализации процесса становления личности школьника в разных развивающих средах и является равноправным компонентом базового образования.

О. В. Лингевич предлагает рассматривать внеурочную деятельность как феномен с глубокими историческими корнями и определяет ее в аспектах целенаправленности, управляемости и этапности во внеурочное время в рамках образовательной организации [15, с. 80].

В организационном аспекте внеурочная деятельность может реализоваться с учетом внутренних ресурсов образовательной организации и с помощью установления взаимодействия с социальными партнерами. Содержательные аспекты программы внеурочной деятельности могут определяться при наличии площадок для их реализации. Таким образом, организация внеурочной деятельности школьников способствует организации содержательного досуга детей, расширению их кругозора, объединению теоретических и практических знаний, формированию социальных навыков и укреплению здоровья.

Согласно ФГОС ООО, организация занятия по направлениям внеурочной деятельности является основной частью процесса обучения в образовательной организации. Часы, которые отводятся на внеурочную деятельность, используются по желанию учащихся в формах, отличных от урочной системы обучения. Внеурочная деятельность, по ФГОС ООО, реализуется по пяти направлениям: общеинтеллектуальное, спортивно-оздоровительное, социальное,

³ Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования. Приказ Минобрнауки России от 17.12.2010 № 1897 // СПС КонсультантПлюс.

общекультурное и духовно-нравственное. Образовательная организация имеет возможность самостоятельно определять формы внеурочной деятельности, но с учетом интересов и запросов обучающихся и их родителей (законных представителей).

Рассматривая традиционные формы внеурочной деятельности, к числу которых относят классную, внеклассную и внешкольную, Н. Я. Салангина предлагает ввести в методический оборот сетевую форму внеурочной деятельности, указывая на ее распространенность и востребованность [16, с. 233]. Мы согласны с мнением Т. С. Пчелинцевой, которая констатирует, что на современном этапе развития образования реализуется множество направлений и форм внеурочной деятельности, способствующих личностному развитию учащихся [17, с. 106]. Аргументированной считаем точку зрения Н. Г. Гавриловой и Е. Г. Хрисановой, которые утверждают, что внеурочная деятельность обеспечивает формирование положительного опыта участия обучающихся в системе социальных отношений, успешное освоение ими социальных ролей [18, с. 116]. А. В. Байбородова и Е. В. Широкова отмечают, что при организации различных видов и форм внеурочной деятельности могут быть реализованы воспитательные и образовательные ресурсы взаимодействия взрослых и детей [19, с. 37].

Одним из направлений внеурочной деятельности, которое имеет целью развитие познавательных интересов, интеллектуальных, творческих и коммуникативных способностей, является общеинтеллектуальное направление. В рамках этого направления мероприятия проводятся в формах познавательных бесед, олимпиад, проектов, акций познавательной направленности, экскурсий, круглых столов, диспутов, соревнований, проектной деятельности, клубных и волонтерских мероприятий. Е. И. Николаева подчеркивает, что внеурочная деятельность базируется на добровольном участии обучающихся, что предполагает необязательность заполнения подростком своего свободного времени подобными формами активности. Данное обстоятельство, по мнению автора, позволяет обучающимся неформально и более полно осуществлять процесс самопознания и познания окружающего мира [20, с. 79].

Рассмотрим более подробно каждую из форм организации внеурочной деятельности:

- познавательная беседа формирует интерес к знаниям, воспитывает мотивацию к познавательной деятельности, активизирует деятельность учащихся; развивает память и речь; позволяет контролировать и оценивать уровень знаний учащихся;
- интеллектуальный клуб имеет основной целью вовлечение учащихся в интеллектуально-творческий процесс, результат которого будет интересен не только самому ребенку, но и окружающим;
- предметная конференция обеспечивает формирование нестандартных способов решения поставленных задач,

обогащает опыт нахождения инсайта в решении задач повышенной трудности;

- предметные олимпиады решают задачу выявления наиболее одаренных и подготовленных учащихся, привлекают к дополнительным занятиям по предмету большое число учеников, стимулируют к более глубокому изучению предмета;
- предметные недели позволяют учащимся применять на практике знания и умения, полученные по предметам начальной школы и в области творчества. Проведение предметных недель – одна из форм организации обучения, связанная с программой обучения и влияющая на развитие интереса к творческой исследовательской деятельности. С помощью предметных недель повышается уровень образования, расширяется кругозор;
- школьное научное общество учащихся – управленческая форма, организуемая во взаимодействии с методическим объединением учителей, которая координирует работу кружков, организует и проводит общешкольные массовые мероприятия;
- мозговой штурм – это форма организации сбора и обмена мнениями, ее цель – предоставление участникам возможности высказать свою точку зрения на обсуждаемую проблему, а в дальнейшем либо сформулировать общее мнение, либо четко разграничить разные позиции сторон;
- дискуссия способствует развитию навыков, которые необходимы для эффективного общения в любой сфере деятельности. Отражает обучающие, развивающие, воспитательные, коммуникативные аспекты;
- соревновательная деятельность обладает огромным потенциалом для развития интеллектуальных способностей учащихся. Участвуя в интеллектуальных турнирах, школьники получают опыт преодоления интеллектуальных затруднений, реализуют познавательные и коммуникативные потребности, обогащают опыт взаимодействия.

Внеурочная деятельность способствует организации содержательного досуга детей, расширению их кругозора, объединению теоретических и практических знаний, формированию социальных навыков и укреплению здоровья.

Методы и материалы

Экспериментальное исследование развития интеллектуальных способностей младших подростков в условиях внеурочной деятельности проводилось на базе Средней общеобразовательной школы № 92 с углубленным изучением отдельных предметов (г. Кемерово) в период с сентября 2019 г. по декабрь 2020 г. В соответствии с целью исследования был определен уровень развития интеллектуальных способностей младших подростков. Респондентами являлись подростки в возрасте 11–13 лет, выборку составили 50 обучающихся.

Для определения уровня развития интеллектуальных способностей младших подростков использовалась методика Групповой интеллектуальный тест (ГИТ), разработанная Дж. Ваной и адаптированная авторским коллективом под руководством К. М. Гуревича [21]. Тест используется для диагностики умственного развития при переходе из младшего школьного возраста в подростковый и включает семь субтестов.

Исследование проводилось в групповой форме, количество человек в группе не превышало 15. Тестовые задания выполнялись в специальных тестовых тетрадах. Испытуемым давалась четкая инструкция. Если испытуемый набирал количество баллов, превышающее возрастную норму, это свидетельствовало о высоком уровне интеллектуального развития. После обработки и определения первичных показателей по отдельным субтестам мы сложили их и получили общий первичный показатель, далее вычислили процент правильно выполненных заданий по отдельным субтестам и по всем тестам. Психодиагностическая методика позволила в полной мере определить уровень развития интеллектуальных способностей младших подростков. В качестве метода статистической обработки данных был использован метод анализа средних по t-критерию Стьюдента для независимых выборок.

Результаты

Организация исследования на констатирующем этапе проходила поэтапно. На первом этапе проводилось эмпирическое исследование для определения уровня развития интеллектуальных способностей обучающихся младшего подросткового возраста. Второй этап – разработка и апробация программы формирующего воздействия как средства развития интеллектуальных способностей обучающихся. Далее следовало эмпирическое исследование для определения уровня развития интеллектуальных способностей обучающихся по итогам формирующего этапа. На заключительном этапе были систематизированы и обобщены результаты, сформулированы выводы.

Анализ данных показывает, что с высоким уровнем способности слушать и выполнять инструкции по субтесту Инструкции (скорость понимания предложенных заданий) выявлено 10 человек (20 % от общего числа испытуемых). Испытуемые правильно выполнили предложенные задания в соответствии с шаблоном. Со средним уровнем способности слушать и выполнять инструкции выявлено большинство – 27 человек (54 %). Обучающиеся со средним уровнем выполнили несколько инструкций, но в одной допустили ошибку. С низким уровнем выполнения инструкции выявлено 13 респондентов (26 %). Эта категория допустила ошибки более чем в двух инструкциях. Средние баллы по групповому результату соответствуют среднему уровню способности слушать и выполнять инструкции.

Субтест Математика показывает, что с высоким уровнем способности совершать вычислительные действия выявлено

13 испытуемых (26 %): ученики выполнили предложенные задания без ошибок. Со средним уровнем способности совершать вычислительные действия выявлено 15 испытуемых (30 %), выполнивших несколько арифметических задач, но в решении одной допустивших ошибку. С низким уровнем выполнения инструкции (две задачи или более решены неверно) выявлено 22 испытуемых (44 %). Средние баллы по групповому результату соответствуют низкому уровню способности совершать вычислительные действия по субтесту Математика.

По субтесту Предложение высокий уровень понимания смысла отдельных предложений, развития языковых навыков, умения оперировать грамматическими структурами имеют 12 испытуемых (24 %). Обучающиеся выполнили предложенные задания без ошибок в соответствии с шаблоном. В их ответах встречаются индивидуальные решения, которые грамматически правильно оформлены. Средний уровень продемонстрировали 17 испытуемых (34 %), выполнив несколько заданий и инструкций верно, но в одной инструкции допустив ошибку и дополнив одно из слов в предложении неверно. С низким уровнем выполнения инструкции выявлено большинство – 21 человек (42 %). Респонденты этой категории выполнили с ошибками два и более заданий. Средние баллы по групповому результату соответствуют низкому уровню способности анализировать и синтезировать информацию в речевой форме.

Согласно данным субтеста Различия, высокий уровень умения анализировать понятия, сравнивать их на основе выделения существенных признаков зафиксирован у 15 испытуемых (30 %), которые выполнили правильно все три задания субтеста. Со средним уровнем способности анализировать понятия, сравнивать их на основе выделения существенных признаков выявлено 22 ребенка (44 %). Испытуемые со средним уровнем выполнили несколько заданий и инструкций, но в одной инструкции допустили ошибку. Также в предложении одно из слов дополнено неверно. Два и более заданий выполнили с ошибками 12 испытуемых (24 %). Выявлен случай, когда количество неправильных решений превышает число правильных. Средние баллы по групповому результату соответствуют среднему уровню способности анализировать понятия, сравнивать их на основе выделения существенных признаков.

Субтест Числовые ряды показывает, что 13 испытуемых (26 %) с высоким уровнем умений находить логические закономерности построения математической информации выполнили правильно все три задания. Средний уровень способности имеют 17 обучающихся (34 %). Ими представлено только по одному числу либо числовой ряд продолжен более чем двумя числами. 20 испытуемых (40 %) с низким уровнем выполнения инструкции выполнили с ошибками два и более заданий субтеста. Средние баллы по групповому результату соответствуют низкому уровню способности находить логические закономерности построения математической информации. Следует отметить, что полученные

данные сопоставимы с результатами исследования Т. В. Волокитиной с соавторами, согласно которым, начиная с 11–12 лет, успешность решения арифметических задач является дефицитной [22, с. 36].

Анализ данных по субтесту Аналогии показывает, что с высоким уровнем умений мыслить по аналогии выявлено 10 испытуемых (20 %). Обучающиеся из четырех представленных слов подчеркнули правильное в соответствии с шаблоном. Со средним уровнем способности мыслить по аналогии выявлено 15 испытуемых (30 %), из четырех слов ответа подчеркнувших два или более слов. Низкий уровень выполнения инструкции показали 25 испытуемых (50 %). Они из четырех слов ответа подчеркнули два или более слов, причем ни одно из них не обозначалось каким-либо особым образом. Средние баллы по групповому результату соответствуют низкому уровню способности мыслить по аналогии по субтесту.

По субтесту Символы высокий уровень скоростных возможностей выполнения простой умственной работы продемонстрировали 10 респондентов (20 %). Испытуемые правильно закодировали более 170 значков. Средний уровень выполнения (правильно закодировано 102 значка) обнаружен у 27 учеников (54 %). С низким уровнем скоростных возможностей выполнения простой умственной работы выявлено 13 испытуемых (26 %). Этой категорией школьников правильно закодировано менее 80 значков. Средние баллы по групповому результату соответствуют среднему уровню скоростных возможностей выполнения простой умственной работы по субтесту Символы. Средние значения показателей по общей выборке младших подростков представлены в табл. 1.

Табл. 1. Средние значения показателей по каждому субтесту методики ГИТ

Tab. 1. Mean values of indicators for each subtest of the Group Intellectual Test

Субтест	Среднее значение	Уровень соответствия возрастным нормативам
Инструкция	6,63	средний
Математика	4,52	низкий
Предложения	5,67	низкий
Различия	28,89	средний
Числовые ряды	8,02	низкий
Аналогии	12,11	низкий
Символы	22,24	средний
Общий	80,83	низкий

Средние значения показателей выполнения субтеста Инструкция свидетельствуют о том, что у испытуемых сформирована способность слушать и выполнять инструкцию,

удерживая в памяти ее элементы. Показатели выполнения субтеста Математика иллюстрируют низкий уровень развития математических способностей в части выполнения арифметических действий и способности к рассуждению. Средние значения субтеста Предложение показывают низкий уровень речевого развития и сформированности письменной речи: словарный запас испытуемых в основном недостаточный, осведомленность низкая, младшие подростки не всегда могли понять смысл предложений. Навыки правильного построения предложений, как правило, соответствуют возрастной норме. По субтесту Различия получены средние значения, соответствующие среднему уровню, что проявляется в недостаточной сформированности умения устанавливать сходство и различие между понятиями (число правильных ответов меньше, чем неправильных). Низкий уровень средних значений зафиксирован по субтесту Числовые ряды. Это выражается в низком уровне развития логического мышления у младших подростков: респонденты испытывали трудности в поиске закономерности в построении числовых рядов, большинство не справились с заданиями, которые содержали сложный алгоритм построения ряда, не все смогли найти новый способ действия для решения задачи. Полученные данные сопоставимы с результатами исследования, согласно которым у школьников среднего звена общеобразовательной школы в структуре интеллекта имеет место преобладание вербальных компонентов умственных способностей [23, с. 109].

Таким образом, анализ результатов по методике ГИТ показал, что большинство испытуемых имеют низкий уровень развития интеллектуальных способностей, у 25 респондентов (50 %) отсутствуют конкретные знания в определенных областях, которые проявляются в незнании понятий, сложных синтаксических структур и др., 24 ученика (48 %) показали недостаточное владение умственными операциями по установлению логико-функциональных отношений между понятиями. Большая часть испытуемых продемонстрировали определенную ригидность и стереотипность подходов к решению некоторых заданий. Полученные результаты стали основанием для понимания необходимости организации формирующего воздействия, направленного на развитие логического мышления, понимания закономерности в построении числовых рядов.

На формирующем этапе исследования нами была разработана и апробирована программа курса внеурочной деятельности формирующего воздействия, направленная на развитие интеллектуальных способностей младших подростков. Для определения эффективности разработанной программы, мы условно разделили испытуемых на две группы: экспериментальную (ЭГ) и контрольную (КГ). Программа курса внеурочной деятельности была внедрена в образовательный процесс испытуемых ЭГ. В табл. 2 представлены средние значения, полученные по методике ГИТ в группах на начальном этапе экспериментального исследования. Достоверные различия результатов

между ЭГ и КГ определялись с помощью t-критерия Стьюдента для независимых выборок. Средние значения по субтестам методики ГИТ позволяют констатировать факт сопоставимости ЭГ и КГ по изучаемым признакам.

В реализуемую программу был включен комплекс мероприятий, направленных на вовлечение учащихся в вариативную деятельность, обеспечение понимания ими математического материала и развития интеллекта, приобретение практических навыков вычислительной работы. Цель программы – формирование устойчивого познавательного интереса, универсальных учебных действий в личностных, коммуникативных, познавательных, регулятивных сферах, обеспечивающих способность к самостоятельности в поисках способов решения поставленных задач, самообразованию и саморазвитию. Программа рассчитана на 1 учебный год, ее объем – 34 часа (1 час в неделю). Занятия проводились 1 раз в неделю во второй половине дня. Предлагаемый курс внеурочной деятельности предполагает применение коллективных форм организации занятий и использование современных средств обучения, создание на занятиях ситуаций активного поиска, предоставление возможности сделать собственное «открытие», знакомство с оригинальными путями рассуждений, овладение элементарными навыками исследовательской деятельности. Занятия состоят из двух частей – теоретической и практической. Теоретическую часть педагог планирует с учетом возрастных, психологических и индивидуальных особенностей обучающихся. Практическая часть состоит из заданий и занимательных упражнений для развития пространственного и логического мышления.

Чтобы убедиться в результативности коррекционно-развивающей работы по развитию интеллектуальных способностей младших подростков в условиях внеурочной деятельности по итогам формирующего этапа, было проведено итоговое исследование детей (декабрь 2020 г.). Цель – выявление уровня развития интеллектуальных способностей младших подростков после формирующего этапа. Использовались те же методики, что и на констатирующем этапе эксперимента. Статистические результаты испытуемых ЭГ на констатирующем и формирующем этапах эксперимента систематизированы в табл. 3.

В ЭГ выявлены статистически значимые различия в средних значениях всех показателей субтестов. В ЭГ среднее значение показателя субтеста Инструкция увеличилось на 2,91 и приблизилось к возрастной норме развития, что свидетельствует о высоком уровне сформированных умений анализировать текст. Среднее значение показателя субтеста Математика увеличилось на 3, обучающиеся на среднем уровне овладели программными знаниями по математике. У испытуемых сформированы навыки рассуждения, они владеют конкретными учебными навыками в области математики. При выполнении заданий субтеста сократилось количество допущенных ошибок. На 2,88 увеличилось среднее значение показателя субтеста Предложения. Испытуемые показали хорошую осведомленность, хорошо

Табл. 2. Средние значения по методике ГИТ в ЭГ и КГ
Tab. 2. Mean values according to the Group Intellectual Test in the control and experimental groups

Показатель	ЭГ	КГ	t	p
Инструкция	9,54	9,62	-0,73	0,53
Математика	5,45	6,63	-0,99	0,42
Предложения	7,24	7,75	-1,15	0,38
Различия	20,56	25,23	-1,42	0,21
Числовые ряды	6,98	9,35	-1,794	0,09
Аналогии	10,23	10,92	-0,55	0,75
Символы	25,43	27,98	-1,45	0,20
Общий	99,52	103,45	-0,86	0,51

Табл. 3. Средние значения показателей субтестов методики ГИТ в ЭГ на начальном (НЭ) и заключительном (ЗЭ) этапах исследования

Tab. 3. Mean values of indicators of subtests according to the Group Intellectual Test in the experimental group at the initial and final stages

Показатель	НЭ	ЗЭ	t	p
Инструкции	9,54	12,45	-2,927	0,01
Математика	5,45	8,45	-2,76	0,02
Предложения	7,24	10,12	-2,080	0,05
Различия	20,56	28,27	-2,184	0,04
Числовые ряды	6,98	11,98	-2,076	0,05
Аналогия	10,23	15,34	-2,76	0,02
Символы	25,43	31,02	-2,901	0,02

понимали смысл предложений, продемонстрировали навыки их правильного построения. Среднее значение показателя субтеста Различия увеличилось на 7,71. Результаты свидетельствуют о среднем уровне сформированности умений сравнивать понятия: испытуемые с заданием справились практически без ошибок. Изменения показателя субтеста Числовые ряды (увеличение на 3,32) свидетельствуют о среднем уровне развития логического мышления. При выполнении заданий испытуемые допустили минимальное количество ошибок, при поиске закономерностей построения числовых рядов затруднений не испытывали. В заданиях, которые содержали сложный алгоритм построения ряда, обучающиеся допускали ошибки, но они оказались незначительными. Большинство испытуемых сумели найти способ действия для решения задачи. Среднее значение показателя субтеста Аналогии увеличилось на 5,11, у испытуемых ЭГ мышление по аналогии развито на среднем уровне, понимаются практически все логические отношения, заложенные в заданиях субтеста. Увеличение среднего значения показателя субтеста Символы составило 5,59, что свидетельствует о высоком уровне развития произвольности деятельности младших подростков. Внимание

сформировано на соответствующем возрасте уровне, работоспособность средняя, ситуация тестирования не вызвала особого утомления.

Статистические результаты испытуемых КГ на начальном и заключительном этапах эксперимента представлены в табл. 4. По результатам контрольного замера на заключительном этапе исследования сделаны следующие выводы: в КГ среднее значение показателя субтеста Инструкция осталось практически без изменений; среднее значение показателя субтеста Математика увеличилось на 0,6, что соответствует среднему уровню интеллектуальных способностей младших подростков; показатели субтестов Предложения, Различия, Числовые ряды, Аналогии и Символы увеличились незначительно. Цифровые значения по t-критерию Стьюдента позволяют утверждать, что в КГ статистически значимых различий в средних значениях показателей субтестов не выявлено.

Табл. 4. Средние значения показателей субтестов методики ГИТ в КГ на начальном (НЭ) и заключительном (ЗЭ) этапах

Tab. 4. Mean values of indicators of subtests according to the Group Intellectual Test in the control group at the initial and final stages

Показатель	НЭ	ЗЭ	t	p
Инструкции	9,62	9,72	-0,45	0,93
Математика	6,63	7,43	-0,99	0,42
Предложения	7,75	8,12	-0,83	0,48
Различия	30,75	28,75	1,46	0,21
Числовые ряды	10,72	11,09	-1,79	0,09
Аналогия	10,92	12,76	-1,52	0,16
Символы	27,98	29,23	-1,45	0,20

Заключение

В ходе изучения специальной психолого-педагогической литературы была рассмотрена проблема развития интеллектуальных способностей младших подростков. Доказано, что интеллектуальное развитие учащихся становится возможным при такой организации работы учителя, которая обеспечивает преобразующий характер деятельности учащихся при обучении их в зоне ближайшего развития. В связи с этим актуализирована востребованность эффективных методов развития интеллектуальных способностей старших школьников, ориентированных на конкретные результаты. В качестве ведущего средства можно использовать внеурочную деятельность. Одним из направлений внеурочной деятельности является общеинтеллектуальное,

цель которого – удовлетворение познавательных потребностей обучающихся, которые не могут быть в силу разных причин удовлетворены в процессе изучения предметов базисного учебного плана.

Опытно-экспериментальная работа, направленная на развитие интеллектуальных способностей младших подростков, представлена констатирующим экспериментом, программой курса внеурочной деятельности, направленной на формирование устойчивых познавательных интересов, универсальных учебных действий в личностных, коммуникативных, познавательных, регулятивных сферах, обеспечивающих способность к самостоятельности в поисках способов решения поставленных задач, самообразованию и саморазвитию. Как результат можно отметить положительную динамику развития интеллектуальных способностей младших подростков: со среднего до высокого увеличились уровни сформированности умений анализировать текст и произвольности деятельности. С низких до средних увеличились уровни развития логического мышления, владения конкретными учебными навыками в области математики, речевого развития, сформированности умений сравнивать понятия.

После формирующего этапа выявлено, что у испытуемых ЭГ увеличилась скорость понимания простых указаний и их осуществления. Обучающиеся овладели навыком оценивания смысла отдельных предложений, научились оперировать грамматическими структурами. Это подтверждает нашу гипотезу о том, что комплекс мероприятий, встроенный в систему внеурочной деятельности обучающихся, обеспечивает развитие их интеллектуальных способностей. Коррекционно-развивающая программа формирующего воздействия, направленная на развитие интеллектуальных способностей младших подростков, показала свою результативность.

Конфликт интересов: Авторы заявили об отсутствии потенциальных конфликтов интересов в отношении исследования, авторства и / или публикации данной статьи.

Финансирование: Работа выполнена в рамках инновационного образовательного проекта «Диверсификация педагогического образования в форматах непрерывного профессионального развития педагогических работников на уровнях общего, профессионального и дополнительного образования» (приказ Министерства науки и высшего образования РФ от 25.12.2020 № 1580 «Об утверждении перечня организаций, отнесенных к федеральным инновационным площадкам, составляющим инновационную инфраструктуру в сфере высшего образования и соответствующего дополнительного профессионального образования»).

Литература

1. Алимова Е. Р., Филимонова Е. А. Эволюция научных взглядов на общий интеллект и выявление уровня развития невербального интеллекта у лиц юношеского возраста // *International Scientific Review*. 2017. № 1. С. 112–115.
2. Трифонова А. В. Развитие понятийных способностей в старшем подростковом и юношеском возрастах // *Акмеология*. 2015. № 2. С. 144–148.
3. Дружинина С. В. Соотношение интеллектуальных способностей и креативности в структуре интеллекта // *Акмеология*. 2016. № 1. С. 89–93.
4. Терешонок Т. В. Интеллектуальные способности и репрезентация пространственно-предметной среды // *Вестник КГПУ им. В. П. Астафьева*. 2007. № 1. С. 95–101.
5. Кузьменко Г. А. Критерии развития интеллектуальных способностей спортсмена-подростка в условиях реализации компетентностного подхода // *Наука и школа*. 2012. № 1. С. 102–109.
6. Ананьев Б. Г. О проблемах современного человекознания. 2-е изд. СПб.: Питер; Питер бук, 2001. 260 с.
7. Попова Е. В. Особенности мышления школьников 7–18 лет // *Вестн. Помор. ун-та. Сер.: Естеств. и точ. науки*. 2009. № 2. С. 13–20.
8. Коногорская С. А. Возрастные особенности развития пространственного мышления подростков и старших школьников: их взаимосвязь с учебной успеваемостью // *Вестник Бурятского государственного университета*. 2014. № 5. С. 59–65.
9. Лейтес Н. С. Возрастная одаренность и индивидуальные различия. М.: Ин-т практ. психологии; Воронеж: МОДЭК, 1997. 448 с.
10. Петрова С. О., Щербанова Е. И. Соотношение вербальных и невербальных способностей у школьников с высокой общей одаренностью // *Теоретическая и экспериментальная психология*. 2010. Т. 3. № 3. С. 5–18.
11. Балакшина Ж. А., Фор М. В. Возрастная изменчивость интеллекта и креативности от подросткового периода до взрослости // *Вестн. С.-Петербург. ун-та. Сер. 12*. 2008. № 4. С. 75–80.
12. Крюкова Е. А. Математическая одаренность: индивидуальные, гендерные и возрастные особенности: дис. ... канд. психол. наук. Пермь, 2001. 198 с.
13. Балабанова Н. В. Влияние образовательной среды на интеллектуальное и личностное развитие младших подростков: автореф. дис. ... канд. психол. наук. Краснодар, 2002. 24 с.
14. Логинова Е. С. Особенности интеллектуального развития мальчиков и девочек 6–10 лет // *Новые исследования*. 2013. № 4. С. 52–66.
15. Лингевич О. В. Организация внеурочной деятельности в образовательных учреждениях // *Символ науки*. 2016. № 9-2. С. 80–82.
16. Салангина Н. Я. Классификация форм внеурочной деятельности // *Вестник Московского государственного университета культуры и искусств*. 2011. № 3. С. 231–235.
17. Пчелинцева Т. С. Организация внеурочной деятельности в школе в рамках обучения и сопровождения педагогов // *Общество: социология, психология, педагогика*. 2018. № 4. С. 105–108. DOI: 10.24158/spp.2018.4.19
18. Гаврилова Н. Г., Хрисанова Е. Г. К вопросу об организации внеурочной деятельности учащихся сельской школы // *Вестник Чувашского государственного педагогического университета им. И. Я. Яковлева*. 2016. № 2. С. 115–122.
19. Байбородова А. В., Широкова Е. В. Педагогическое сопровождение внеурочной деятельности младших школьников // *Ярославский педагогический вестник*. 2016. № 3. С. 36–42.
20. Николаева Е. И. Ресурсы развития ценностных ориентаций обучающихся во внеурочной деятельности // *Психопедагогика в правоохранительных органах*. 2018. № 4. С. 78–83. DOI: 10.24411/1999-6241-2018-14014
21. Акимов М. К., Борисова Е. М., Козлова В. Т., Логинова Г. П. Руководство к применению Группового интеллектуального теста (ГИТ) для младших подростков. Обнинск: Принтер, 1993. 11 с.
22. Волокитина Т. В., Попова Е. В., Багрецова Т. В., Ермакова Н. В. Взаимосвязь структуры интеллекта и психофизиологических параметров принятия решения у детей среднего и старшего школьного возраста // *Экология человека*. 2016. № 4. С. 32–37. DOI: 10.33396/1728-0869-2016-4-32-37
23. Ревенко Е. М. Развитие интеллекта в процессе взросления // *Образование и наука*. 2014. № 6. С. 94–112.

original article

Extracurricular Activities as a Condition for the Intellectual Development of Young Teenagers

Elena S. Michurina
Kemerovo State University, Russia, Kemerovo

Sergey A. Tuzhilkin
Specialized secondary school No. 92, Russia, Kemerovo;
combat99987@yandex.ru

Elvira E. Kozhevnikova
Specialized secondary school No. 92, Russia, Kemerovo

Received 9 Mar 2021. Accepted 1 Apr 2021.

Abstract: The paper introduces the organizational and methodological aspects of extracurricular activities as a necessary condition for the intellectual development of young teenagers, who usually demonstrate a striking imbalance in mathematical, non-science, and technical abilities, as well as a partial decrease in non-verbal abilities. The article describes various psychological and pedagogical approaches to the issue of intellectual abilities. The research objective was to study the forms and methods of organizing extracurricular activities that ensure the intellectual and personality development in 11–13-year-olds. A set of controlled experiments proved their efficiency and demonstrated some intellectual improvement in the test subjects. For instance, the research resulted in an obvious increase in the number of test subjects with a medium level of logical thinking, mathematical skills, speech development, and the ability to compare concepts.

Keywords: imbalance, non-verbal parameters, verbal parameters, a set of activities for the general intellectual direction, metasubject results, development of inclinations, efficient mental activity

Citation: Michurina E. S., Kozhevnikova E. E., Tuzhilkin S. A. Extracurricular Activities as a Condition for the Intellectual Development of Young Teenagers. *Vestnik Kemerovskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye i obshchestvennyye nauki*, 2021, 5(1): 21–31. (In Russ.) DOI: <https://doi.org/10.21603/2542-1840-2021-5-1-21-31>

Conflicting interests: The authors declared no potential conflicts of interests regarding the research, authorship, and / or publication of this article.

Funding: The research was part of the innovative educational project "Diversification of pedagogical education in continuous professional development of pedagogical workers of general, professional, and additional education" (order of the Ministry of Science and Higher Education of the Russian Federation, December 25, 2020, No 1580 "Federal innovation platforms of the innovation infrastructure in the field of higher education and the corresponding additional professional education").

References

1. Alimova E. R., Filimonova E. A. The evolution of scientific views on general intelligence and the identification of the level of development of non-verbal intelligence in young people. *International Scientific Review*, 2017, (1): 112–115. (In Russ.)
2. Trifonova A. V. The development of conceptual abilities in late adolescence and early adulthood. *Akmeologia*, 2015, (2): 144–148. (In Russ.)
3. Druzhinina S. V. Correlation of intellectual abilities and creativity in the structure of intelligence. *Akmeologia*, 2016, (1): 89–93. (In Russ.)
4. Tereshonok T. V. Intellectual abilities and representation of the spatially objective environment. *Vestnik KGPU im. V. P. Astafieva*, 2007, (1): 95–101. (In Russ.)
5. Kuzmenko G. A. Development criteria of sportsman-teenager intellectual capabilities in implementation conditions of competency building approach. *Nauka i shkola*, 2012, (1): 102–109. (In Russ.)
6. Anan'ev B. G. *Issues of modern human science*, 2nd ed. St. Petersburg: Piter; Piter buk, 2001, 260. (In Russ.)
7. Popova E. V. Peculiarities of thinking in children aged from 7 to 18. *Vestn. Pomor. un-ta. Ser.: Estestv. i toch. nauki*, 2009, (2): 13–20. (In Russ.)
8. Konogorskaya S. A. Age-related features of spatial thinking development among teenagers and high school students: their interrelation to academic performance. *Vestnik Buriatskogo gosudarstvennogo universiteta*, 2014, (5): 59–65. (In Russ.)
9. Leites N. S. *Age endowments and individual differences*. Moscow: In-t prakt. psikhologii; Voronezh: MODEK, 1997, 448. (In Russ.)
10. Petrova S. O., Shcheblanova E. I. The ratio of verbal and non-verbal abilities in schoolchildren with high general giftedness. *Teoreticheskaya i eksperimental'naya psikhologiya*, 2010, 3(3): 5–18. (In Russ.)

11. Balakshina Zh. A., For M. V. The age changeability of intelligence and creativity from adolescence to adulthood. *Vestn. S.-Peterb. un-ta. Ser. 12*, 2008, (4): 75–80. (In Russ.)
12. Kryukova E. A. *Mathematical giftedness: individual, gender and age characteristics*. Cand. Psychol. Sci. Diss. Perm, 2001, 198. (In Russ.)
13. Balabanova N. V. *Influence of the educational environment on the intellectual and personal development of young teenagers*. Cand. Psychol. Sci. Diss. Abstr. Krasnodar, 2002, 24. (In Russ.)
14. Loginova E. S. Intellectual development of boys and girls at the age of 6–10 y. o. *Novy'e issledovaniya*, 2013, (4): 52–66. (In Russ.)
15. Lingeich O. V. Organization of extracurricular activities in educational institutions. *Simvol nauki*, 2016, (9-2): 80–82. (In Russ.)
16. Salangina N. Ya. Classification of forms of extracurricular activities. *Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo universiteta kul'tury i iskusstv*, 2011, (3): 231–235. (In Russ.)
17. Pchelintseva T. S. Extracurricular activities at school when training and supporting teachers. *Obshchestvo: sotsiologiya, psikhologiya, pedagogika*, 2018, (4): 105–108. (In Russ.) DOI: 10.24158/spp.2018.4.19
18. Gavrilova N. G., Khrisanova E. G. On organization of extracurricular activities for village schoolchildren. *Vestnik Chuvashskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta im. I. Ya. Yakovleva*, 2016, (2): 115–122. (In Russ.)
19. Baiborodova L. V., Shirokova E. V. Pedagogical support of junior schoolchildren's extracurricular activities. *Jaroslavskij pedagogicheskij vestnik*, 2016, (3): 36–42. (In Russ.)
20. Nikolaeva E. I. Resources of developing learners' value attitudes during extracurricular activities. *Psychopedagogy in Law Enforcement*, 2018, (4): 78–83. (In Russ.) DOI: 10.24411/1999-6241-2018-14014
21. Akimova M. K., Borisova E. M., Kozlova V. T., Loginova G. P. *Guide to the use of Group Intellectual Test (GIT) with young teenagers*. Obninsk: Printer, 1993, 11. (In Russ.)
22. Volokitina T. V., Popova E. V., Bagretsova T. V., Ermakova N. V. Relationship between the structure of intelligence and physiological parameters of decision-making in secondary- and high school students. *Ekologiya cheloveka*, 2016, (4): 32–37. (In Russ.) DOI: 10.33396/1728-0869-2016-4-32-37
23. Revenko E. M. Intellect development in the growing-up process. *Obrazovanie i nauka*, 2014, (6): 94–112. (In Russ.)

оригинальная статья

УДК 373.24

Купирование негативных эмоций младших школьников с ограниченными возможностями здоровья

Михаил Липович Симкин

Кемеровский государственный университет, Россия, г. Кемерово

Жанна Владимировна Фомина

Средняя общеобразовательная школа № 37 г. Белово, Россия, г. Белово;
evgenia.fm@mail.ru

Людмила Валентиновна Курганова

Средняя общеобразовательная школа № 37 г. Белово, Россия, г. Белово

Поступила в редакцию 03.03.2021. Принята в печать 01.04.2021.

Аннотация: Представлены теоретические подходы к пониманию эмоциональной сферы младших школьников с ограниченными возможностями здоровья, определены ее особенности. Предметом исследования являются средства купирования негативных эмоций младших школьников с ограниченными возможностями здоровья. Цель – выявить, теоретически обосновать и экспериментально проверить возможности использования средств купирования негативных эмоций этой категории детей. Указаны причины возникновения негативных эмоций у детей младшего школьного возраста с ограниченными возможностями здоровья в различных видах деятельности. Наличие негативных проявлений эмоциональной сферы определяется трудностями адаптации ребенка к школе, повышенным уровнем школьной тревожности и внутренними конфликтами. Определены показатели негативных проявлений детей младшего школьного возраста в различных видах деятельности. Предложен диагностический инструментарий оценки особенностей негативных проявлений эмоциональной сферы младших школьников с ограниченными возможностями здоровья. Апробированы организационно-методические приемы купирования негативных проявлений эмоциональной сферы. Экспериментально подтверждена возможность преодоления нарушений эмоциональной сферы. Описаны последствия применения средств купирования негативных проявлений эмоциональной сферы. Обоснованы возможности использования комплекса средств купирования негативных проявлений эмоциональной сферы младших школьников с ограниченными возможностями здоровья. Доказано, что эмоциональные нарушения оптимизируются средствами специально организованного воздействия.

Ключевые слова: эмоциональная сфера младших школьников, дети с ограниченными возможностями здоровья, средства купирования, организационно-методические приемы формирующего воздействия, эмоциональные переживания, агрессивность, саморегуляция

Цитирование: Симкин М. Л., Курганова Л. В., Фомина Ж. В. Купирование негативных эмоций младших школьников с ограниченными возможностями здоровья // Вестник Кемеровского государственного университета. Серия: Гуманитарные и общественные науки. 2021. Т. 5. № 1. С. 32–42. DOI: <https://doi.org/10.21603/2542-1840-2021-5-1-32-42>

Введение

На современном этапе развития научных представлений проблема обеспечения условий для развития эмоциональной сферы детей младшего школьного возраста сохраняет свою актуальность. Большая доля детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) имеют качественное и количественное своеобразие эмоциональной сферы, проявляющееся в различной степени выраженности уровневых характеристик. Эмоциональная сфера младшего школьника определяется как отражение субъективного отношения к значимым для человека предметам и явлениям и представляет собой совокупность эмоциональных переживаний.

Эмоциональная сфера детей младшего школьного возраста характеризуется активными реакциями на отдельные элементы, сдержанностью в выражении эмоций, развитием их выразительности, в частности разнообразием оттенков интонаций в речи и мимике, распознаванием чувств других

людей и способностью сопереживать, впечатлительностью и эмоциональной отзывчивостью на яркое, крупное, красочное, активным развитием моральных чувств. В этом возрасте дети овладевают навыками управления своими эмоциями, но при этом произвольная регуляция наблюдается вариативно и непостоянно. Поэтому основная задача педагогов – обеспечить адекватные условия для становления и развития параметров эмоциональной сферы обучающихся начальной школы с учетом их особых образовательных потребностей.

Следует согласиться с позицией Л. Н. Костиной, которая подчеркивает, что для детей с ОВЗ необходимо создание специальных условий для абилитации и преодоления недостатков развития, в особенности эмоциональной сферы, компенсации недостающего внимания. Эмоционально-волевое развитие, как никакое другое, заслуживает

особенного внимания, т. к. влияет на процесс взаимодействия с окружающими людьми [1, с. 5].

С точки зрения З. Н. Платоновой и Ю. П. Прокопьевой, к числу особенностей проявлений эмоциональной сферы обучающихся начальной школы с ОВЗ следует отнести интенсивную смену настроения и эмоциональных состояний, их неустойчивость и вариативность проявлений [2, с. 341]. Нами разделяется мнение Н. А. Одиноквой и Е. А. Симоновой, согласно которому дети с ОВЗ по различным причинам оказываются изолированными от общества, живут в собственном закрытом мире, который часто оказывается недоступным для окружающих [3, с. 121]. З. И. Мищенко и Л. И. Мищенко указывают на наличие дефицита социальных способностей, проявляющегося в трудностях взаимодействия с окружающими детьми и взрослыми, сопряженного с проблемами эмоциональной регуляции [4, с. 49].

В качестве специфических особенностей эмоциональных процессов младших школьников с ОВЗ можно выделить произвольный характер их протекания, частые перепады настроения. Характерно повышенное беспокойство, тревожность, неустойчивость эмоциональной сферы. Это проявляется в быстрой смене состояния радости и спокойствия на вспышки гнева и немотивированную тревогу. Кроме того, дети с ОВЗ особенно чувствительны к фрустрациям, что зачастую сопровождается аффективными реакциями, агрессией, направленной на личность, а не на действие, вызвавшее подобный негатив.

Среди важных проблем развития эмоций А. С. Выготский отмечает необходимость внимательного отношения к изменениям эмоционального состояния ребенка [5]. Согласно данным исследования Ю. А. Лаптевой и И. С. Морозовой, эмоциональные процессы развиваются и трансформируются на протяжении всего онтогенеза в виде определенных новообразований [6, с. 51]. В. А. Калашникова и Э. Г. Абакарова считают, что эмоциональные процессы следует рассматривать в статусе мощных регуляторов психики и жизнедеятельности формирующейся личности [7, с. 17].

Степень адаптивности детей в обществе прямо коррелирует с наличием у ребенка умений определять, различать, адекватно проявлять эмоции в разных ситуациях. Н. Б. Никитина предлагает учитывать психофизиологическую обусловленность особенностей эмоциональных процессов младших школьников (кратковременность и выраженность протекания, неустойчивость и вариативность реакций, частая смена настроений) [8, с. 139]. Понимание закономерностей психического развития ребенка и умение использовать их в практической деятельности актуальны для результативной помощи младшим школьникам с ОВЗ.

Т. П. Артемьева, указывая на существенные характеристики эмоциональной сферы младших школьников с умственной отсталостью и задержкой психического развития, выделяет эмоциональную незрелость, проявляющуюся в слабом сопереживании и сочувствии, недостаточном уровне

критичности в оценке своего эмоционального поведения [9, с. 11]. Л. А. Асламазова и Ф. П. Хакунова обращают внимание на необходимость учета особенностей психического развития младших школьников, имеющих особые образовательные потребности в условиях реализации нового образовательного стандарта [10, с. 21].

Неблагоприятные варианты развития эмоциональной сферы младшего школьника (эмоциональная незрелость, фиксация на отрицательных эмоциях, эмоционально-двигательная расторможенность или заторможенность, агрессивность, школьные неврозы) могут являться следствием социально-психологических условий. Враждебные, агрессивные реакции преобладают в поведении ребенка и становятся длительными и устойчивыми, а причины, которые вызвали данное эмоциональное состояние, неявными, слабо дифференцированными для окружающих. Мальчики часто проявляют прямую физическую агрессию, а девочки – косвенную вербальную. Н. Н. Шельшакова обосновывает данные характеристики тем, что эмоциональная сфера детей данной категории незрелая, эмоции слабо контролируются интеллектуальной сферой, многие ситуации оцениваются неадекватно как опасные [11, с. 158].

О. И. Политика аргументировано доказывает, что проблемы психического развития находят свое выражение не только в негативных реакциях ребенка, но и в нарушенных социальных связях, хронических интерперсональных трудностях коммуникации [12, с. 72]. Знание существенных характеристик проявлений эмоциональных реакций обучающихся начальной школы с ОВЗ позволяет более грамотно подойти к процессу организации обучения и взаимодействия с данной категорией детей.

На основании теоретического анализа мы считаем возможным определить следующие существенные характеристики эмоциональной сферы младших школьников с ОВЗ: доминирование негативных проявлений эмоциональных переживаний, проявление страхов различных видов и этиологии и низкий уровень произвольной регуляции.

Возможности купирования негативных проявлений эмоциональной сферы у младших школьников с ОВЗ

В психолого-педагогической литературе определены факторы, влияющие на негативные проявления эмоциональной сферы: биологические, психологические и социально-психологические. Среди авторов распространено мнение о комплексном влиянии данных факторов. Так, Ю. С. Джос констатирует, что дети, страдающие хроническими соматическими заболеваниями, наиболее подвержены эмоциональным нарушениям. Вместе с тем автор подчеркивает, что в появлении различных форм эмоциональных расстройств у детей значительную роль играют социальные факторы, включая неблагоприятные условия микросоциальной среды и особенности воспитания [13, с. 22]. К биологическим факторам относят особенности заложенной внутренней организации ребенка, тип нервной системы, генетические

предрасположенности. В качестве психологических факторов, влияющих на появление негативных эмоций, рассматривают трудности реагирования на внешние воздействия, несформированность навыков произвольной саморегуляции.

На наш взгляд, главный фактор, оказывающий влияние на формирование агрессивности – социально-психологические причины, которые включают неблагоприятные детско-родительские отношения. По мнению И. В. Долговой и ее коллег, коррекция неблагоприятных психических состояний должна быть направлена не только на самого человека, но и на его семью и более широкое социальное окружение [14, с. 327]. В младшем школьном возрасте главной фигурой, которая оказывает непосредственное влияние на учеников, является учитель. Манера поведения учителя, его обращение перенимаются детьми. Значимыми являются оценки, которые ставит учитель, его похвала и критика. И так, на агрессивное поведение младших школьников может повлиять учитель, который вызывает агрессивный фон поведения учащихся своей раздражительностью и подозрительностью.

Нельзя не указать в качестве причины негативных проявлений поведения у младших школьников влияние сверстников. В группе сверстников существуют свои нормы и правила общения и поведения, которым надо следовать. Школьники проявляют агрессию ради самоутверждения, чтобы показать свою силу и значимость. Вместе с тем агрессия может проявляться и на факт отвержения, на отрицательное отношение к себе со стороны одноклассников.

Таким образом, основными причинами возникновения негативных эмоций и поведенческих реакций младших школьников с ОВЗ являются биологические факторы (соматическая ослабленность, особенности заложенной внутренней организации ребенка, тип нервной системы), детско-родительские отношения (использование суровых наказаний, отвержение ребенка), отсутствие эмоционального взаимодействия педагога и ребенка в учебном процессе.

Выбор форм, методов и средств купирования негативных проявлений эмоциональной сферы младших школьников с ОВЗ зависит от характера проявленной агрессии, уровня психического и интеллектуального развития, тактики воспитания в семье, воспитательных возможностей в школе, образа жизни и окружения. Формы, методы и средства купирования негативных проявлений призваны активизировать младших школьников с ОВЗ на борьбу с существующими у них отрицательными качествами и негативным восприятием окружающего мира. Н. Ф. Сухарева и Ю. Ф. Баландина предложили следующие задачи коррекционной работы с агрессивными проявлениями в поведении младших школьников с ОВЗ: повышение самооценки, развитие саморегуляции, восстановление доверия к сверстникам и взрослым, приобретение навыков конструктивного поведения в стрессовых ситуациях [15, с. 242].

О необходимости применения комплексного психолого-медико-педагогического подхода заявляет Е. Ф. Абшилава

[16, с. 99]. Е. И. Изотова и Е. В. Никифорова также пишут о необходимости применения системного подхода к коррекционной работе [17, с. 104]. По мнению Н. П. Ансимовой и Ю. А. Башкатовой, развитие коммуникативных универсальных действий младших школьников в условиях комплексного подхода обеспечивает коррекцию их негативного поведения [18, с. 289]. Коррекция негативных проявлений эмоциональной сферы детей младшего школьного возраста с ОВЗ проводится различными методами. По К. С. Шалагиной это игра, исключение из привычной среды, творческое самовыражение, перенаправление агрессии в социально одобряемые действия и спорт, участие в групповых тренингах [19, с. 37]. Ю. А. Фесенко обращает внимание на необходимость обеспечения посильного для ребенка режима школьных занятий в условиях классов с малой наполняемостью [20, с. 31]. Следует согласиться с мнением Т. Н. Мосиной, согласно которому такие традиционные формы педагогического воздействия, как объяснения и убеждения, приведение положительных примеров и призывы не обижать других, оказываются малоэффективными [21, с. 32].

О. В. Якубенко отмечает, что существует широкий спектр направлений эффективной коррекции негативных проявлений эмоциональной сферы. Для детей младшего школьного возраста с ОВЗ наиболее распространенными являются телесно-ориентированная терапия, арт-терапия, игротерапия и др. [22, с. 228]. О необходимости использования арт-терапевтических средств заявляют Е. А. Селиванова и Е. Ю. Кувайцева. По мнению авторов, использование психогимнастики обеспечивает снижение уровня тревожности и сокращение эмоциональной дистанции младших школьников, выработку умения выражать свои чувства и желания [23, с. 98]. Грамотно организованное воздействие позволяет скорректировать поведение. Применение метода арт-терапии способствует проработыванию и проживанию психотравмирующих событий, восстановлению эмоционального равновесия.

Использование игровых упражнений в коррекции агрессивного поведения является эффективным методом. О необходимости «проигрывания» критических и конфликтных ситуаций в сфере межличностных отношений пишет Е. В. Маняпова [24]. Через разные роли ребенок воспроизводит нужные для него межличностные отношения, вызывающие у него эмоциональные переживания, у него появляется возможность почувствовать последствия своих действий.

Работа по коррекции негативных проявлений эмоциональной сферы младших школьников должна осуществляться и с родителями. Она ведется в двух направлениях: просветительская работа, объясняющая причины появления агрессивного поведения, и обучение эффективным способам взаимодействия с агрессивным ребенком. Благодаря комплексу мер, используемых в работе с родителями, у них повышается способность адекватно воспринимать состояние ребенка, сопереживать его эмоциям, совершенствуется

умение воздействовать на состояние ребенка [25, с. 135]. В работе Ч. Р. Громовой показана эффективность комплексной коррекции негативного поведения младших школьников в процессе взаимодействия с педагогами и родителями [26, с. 117]. Психологическая коррекция негативных эмоций и поведенческих реакций детей младшего школьного возраста с ОВЗ должна носить комплексный системный характер и учитывать основные психологические особенности агрессивных детей.

Итак, нами рассмотрены формы, методы и средства купирования негативных эмоций и поведенческих реакций младших школьников с ОВЗ. Их выбор зависит от характера проявляемой агрессии, уровня психического и интеллектуального развития, тактики воспитания в семье, воспитательных возможностей в школе, образа жизни и окружения. К основным причинам возникновения негативных эмоций и поведенческих реакций младших школьников с ОВЗ относятся биологические, психологические и социально-психологические факторы. Наличие негативных эмоций и поведенческих реакций младших школьников с ОВЗ определяется трудностями адаптации ребенка к школе, повышенным уровнем школьной тревожности и внутренними конфликтами. Психологическая коррекция негативных эмоций и поведенческих реакций детей младшего школьного возраста с ОВЗ должна быть комплексной и учитывать основные психологические особенности агрессивных детей.

Методы и материалы. Экспериментальное исследование негативных эмоций младших школьников с ОВЗ проводилось на базе Средней общеобразовательной школы № 37 г. Белово. Выборку составили 24 обучающихся начальной школы с ОВЗ в возрасте 9–10 лет. В качестве методик использовались карта наблюдений Д. Стотта [27, с. 76–85], детский апперцептивный тест Л. Беллак (*Children's Apperception Test – CAT*) [28], тест школьной тревожности Б. Н. Филиппса [29, с. 133–139]. Статистическая обработка данных проводилась с использованием непараметрического t-критерия Вилкоксона для связанных выборок.

Организация исследования проходила поэтапно. На констатирующем этапе проводилось психолого-педагогическое обследование младших школьников с ОВЗ. Далее была разработана и апробирована программа формирующего воздействия как средства купирования негативных проявлений эмоциональной сферы младших школьников с ОВЗ. По итогам формирующего этапа было проведено повторное психолого-педагогическое обследование испытуемых.

Результаты

В результате исследования по методике Д. Стотта получены данные, которые свидетельствуют о разной степени выраженности синдромов у младших школьников с ОВЗ:

- по синдрому Недоверие к новым людям, вещам, ситуациям: у 2 обучающихся (8 %) – явное нарушение;

у 22 (92 %) – менее явные симптомы; групповой результат – 32 % (заметная выраженность);

- по синдрому Депрессия: у 10 испытуемых (42 %) – слабая выраженность (проявляется в перепадах активности и смене настроения); у 12 (50 %) – заметная (склонны к раздражению и физиологическому истощению); у 2 (8 %) – более острые формы депрессии; групповой результат – 22 % (заметная выраженность);
- по синдрому Уход в себя: у 6 младших школьников (25 %) – слабая выраженность; у 10 (42 %) – заметная; у 8 (34 %) – сильная; групповой результат – 32 % (заметная выраженность);
- по синдрому Тревожность по отношению к взрослому: у 4 испытуемых (16 %) – слабая выраженность; у 10 (42 %) – заметная; у 8 (34 %) – сильная (дети этой группы проявляют беспокойство о том, «принимают» ли их взрослые); у 2 (8 %) – очень сильная; групповой результат – 38 % (заметная выраженность);
- по синдрому Враждебность по отношению к взрослому: у 2 детей (8 %) враждебность выражена открыто; у 8 (34 %) – неявные проявления синдрома; у 14 (58 %) – проявляются различные формы враждебности; групповой результат – 25 % (заметная выраженность);
- по синдрому Тревога по отношению к детям: у 6 учеников (25 %) – слабая выраженность; у 8 (34 %) – заметная; у 6 (25 %) – сильная; у 4 (16 %) – очень сильная; групповой результат – 36 % (заметная выраженность);
- по синдрому Недостаток социальной нормативности (асоциальность): у 10 респондентов (42 %) – слабая выраженность; у 8 (34 %) – заметная; у 4 (16 %) – сильная; у 2 (8 %) – очень сильная; групповой результат – 27 % (заметная выраженность);
- по синдрому Враждебность к детям: у 14 младших школьников (58 %) – слабая выраженность, у 2 (8 %) – заметная; у 4 (16 %) – сильная; у 4 (16 %) – очень сильная; групповой результат – 17 % (слабая выраженность);
- по синдрому Эмоциональное напряжение: у 10 человек (42 %) – слабая выраженность; у 10 человек (42 %) – заметная; у 4 (16 %) – сильная; групповой результат – 27 % (заметная выраженность);
- по синдрому Невротические симптомы: у 2 обучающихся (8 %) – чрезмерная выраженность; у 22 (92 %) – проявления отсутствуют; групповой результат – 8 % (слабая выраженность);
- по синдрому Неблагоприятные условия среды: у 2 респондентов (8 %) – очень сильная выраженность; у 2 (8 %) – заметная; групповой результат – 12 % (слабая выраженность);
- по синдрому Сексуальное развитие: групповой результат составляет 4 % (слабая выраженность);
- по синдрому Умственная отсталость: групповой результат составляет 2 % (слабая выраженность);

- по синдрому Болезни и органические нарушения: у 2 испытуемых (8 %) – сильная выраженность; у 8 (34 %) – заметная; у 14 (58 %) – слабая; групповой результат – 17 % (слабая выраженность);
- по синдрому Физические недостатки: у 20 детей (84 %) – слабая выраженность, у 4 (16 %) – заметная; групповой результат – 11 % (слабая выраженность).

Вычислив сумму баллов по каждому синдрому и сумму баллов по всем синдромам, мы перевели их в проценты и вычислили общий Коэффициент дезадаптированности.

Результаты теста А. Беллак представлены далее. В ходе исследования мы предлагали младшим школьникам рисунки, каждый из которых направлен на исследование определенного качества: «Цыплята за столом» – конкуренция между братьями и сестрами; «Медведи, перетягивающие канат» – умение общаться с взрослыми; «Лев с трубкой» – родительский авторитет; «Разъяренный тигр и обезьяна» – агрессивность; «Зайчонок в темной комнате» – тревожность; «Два медвежонка в кроватке» – взаимоотношения между родителями и взаимные манипуляции и исследования между детьми; «Щенок на лапах взрослой собаки» – тема наказания / игры и шалости, тревога за наказание; «Кенгуру с кенгурятами» – отношение к братьям и сестрам; «Взрослая обезьяна беседует с маленькой обезьянкой» – выявление роли ребенка внутри семьи.

В рассказе по картинке «Цыплята за столом» у 4 испытуемых (16 %) выражена конкуренция между братьями и сестрами и они расстраиваются по этому поводу. Один из обучающихся отмечает, что не всем хватило еды. Из описания видно, что все ждут маму, когда она придет и накормит всю семью. Еще в одном описании отмечается, что взрослый может не соблюдать правила (в данной ситуации папа может не пользоваться салфеткой). По рассказам 3 испытуемых (12,5 %) прослеживается, что сын испачкался, а отец в грубой форме потребовал, чтобы он помылся. Дети используют слова *потащил, гавкал*. Имеют место жесткое отношение к ребенку, тревога и недоверие к родителям.

У 7 респондентов (30 %) содержание картины «Разъяренный тигр и обезьяна» вызвало тревогу и напряжение. При описании картины они делали акцент на силе тигра и страхе обезьяны. 2 испытуемых (8 %) привнесли свои детали: *тигр охотится за обезьяной и хочет ее съесть, а когда догонит ее, то растерзает ее в клочья*. Это свидетельствует об открытой агрессии. В описании одного ребенка доминирует страх обезьяны, это указывает на высокую степень тревоги. 4 участника эксперимента (16 %) в свои рассказы добавили придуманных героев. Это говорит о том, что в данном случае агрессия присутствует, но она находится в пределах нормы и свидетельствует о хорошей социализации ребенка, однако может привести к невротизации. Испытуемые также сообщали о том, что тигр и обезьяна находятся в дружественных отношениях (проекция дружбы с родителем, демонстрация взаимных дружеских позиций). С другой стороны, это может указывать на тревогу или

агрессию, вытесняемую из сознания ребенка. Один из школьников отказался от ответа, объяснив это усталостью. Это тоже может указывать на высокую тревогу либо агрессию.

Описывая картинку «Зайчонок в темной комнате» 3 испытуемых (12,5 %) подчеркивали, что зайчик очень напуган, т. к. находится один в темной комнате, дверь открыта, а за ней никого нет. Данный показатель указывает на высокую тревожность. Один испытуемый отметил, что зайчика наказали за что-то взрослые. Причем сами взрослые находятся в соседней комнате. Это свидетельство того, что этот ребенок страдает от строгости и холодности родителей. Акцент на темноте в рассказе может указывать на наличие фобий (страхов). Получен ответ, что зайчик остался дома один, без родителей, ему страшно, его может украсть «бабайка»: у ребенка есть страхи и опасения по поводу утраты родительской любви. У 2 обучающихся (8 %) выявлена неуверенность в любви родителей, чувство одиночества и, следовательно, высокая степень фрустрации этих потребностей. У 5 испытуемых (21 %) в рассказах одновременно проявляются просьбы детей, обращенные к родителю, и страх разлуки, одиночества.

При описании картинки «Взрослая обезьяна беседует с маленькой обезьянкой» 2 испытуемых (8 %) обратили внимание на двух обезьян, которые изображены на втором плане. Дети отметили, что эти обезьяны ведут беседу и не обращают внимание на маленькую обезьянку. Столько же обучающихся пришли к выводу, что обезьяны пришли в гости. Мама хвалит маленькую обезьянку, а бабушка – воспитывает. Эти дети подчеркивают роль бабушки. По их рассказам, приехала бабушка, она гладит внука и наказывает за то, что разбил вазу и телефон, а родители будто не обращают на это внимание, разговаривают и не улыбаются. Это указывает на то, что эти дети страдают от холодности взрослых. Заметна роль бабушки, которая часто наказывает внуков за проступки. Совсем иное отношение к бабушке видно из описания другого испытуемого: он заметил на стене бабушкин портрет, мальчик скучает по бабушке и всегда ждет ее приезда.

В рассказах относительно картины «Кенгуру с кенгурятами» 6 испытуемых (25 %) отмечали, что мама очень спешит либо в магазин за покупками, либо на пикник. Старший брат едет на велосипеде, а маленький не умеет на нем кататься, поэтому ему подарили цветок.

Таким образом, в ходе анализа проективного содержания методики САТ мы выявили потребности испытуемых в партнерских отношениях с родителями, источники их фрустрации, внутренние конфликты, а также способы их разрешения.

Общие результаты теста Б. Н. Филиппа позволяют констатировать, что у 34 % испытуемых (8 человек) выявлен нормальный уровень школьной тревожности, у 66 % (16 человек) – повышенный. Оценка результатов ранжируется по трем уровням: нормальный (менее 50 %), повышенный (50–75 %), высокий (более 75 %). По факторам,

предусмотренным методикой, определены доли испытуемых с разным уровнем тревожности:

- по фактору Общая тревожность в классе: у 6 младших школьников (25 %) – повышенный уровень тревожности; у 6 (25 %) – высокий; у 12 (50 %) – нормальный;
- по фактору Переживания социального стресса: у 6 обучающихся (25 %) – высокий уровень тревожности; у 10 (42 %) – повышенный; у 8 (33 %) – нормальный;
- по фактору Фрустрация потребности в достижении успеха: у 20 респондентов (84 %) – нормальный уровень тревожности, у 4 (16 %) – повышенный;
- по фактору Страх самовыражения: у 12 детей (50 %) – низкий уровень тревожности; у 12 (50 %) – присутствует страх самовыражения, из-за которого младшие школьники переживают негативные эмоции в ситуации предъявления себя другим, самораскрытия;
- по фактору Страх ситуации проверки знаний: у 10 испытуемых (42 %) – повышенный уровень тревожности; у 2 (8 %) – высокий. Эти результаты – следствие завышенных требований учителей, неуверенности в себе и своих знаниях и силах. Половине свойственен нормальный уровень тревожности;
- по фактору Страх не соответствовать ожиданиям окружающих: у 6 учеников (25 %) – высокий уровень тревожности; у 16 (67 %) – повышенный (дети в некоторой степени ориентированы на мнение и оценку окружающих, но не зависимы от нее); у 2 (8 %) – нормальный (выражают собственные оценки происходящего, ориентированы на собственные ценности и идеалы);
- по фактору Низкая сопротивляемость стрессу: 6 испытуемых (25 %) имеют физиологическую сопротивляемость; у 14 (59 %) – повышенный уровень тревожности; у 4 (16 %) – высокий. Полученные данные свидетельствуют о низкой приспособляемости младших школьников к ситуациям стрессогенного характера. У детей возможны проявления неадекватного деструктивного реагирования на неблагоприятные факторы среды;
- по фактору Проблемы и страхи в отношениях с учителями: у 14 (59 %) респондентов – нормальный уровень тревожности; у 6 (25 %) – повышенный; у 4 (16 %) – высокий.

Таким образом, данные, полученные по тесту школьной тревожности Б. Н. Филлипса, свидетельствуют о том, что у учащихся наиболее высокий уровень тревожности определен по факторам Общая тревожность (46 %), Страх ситуации проверки знаний (42 %), Переживание социального стресса (62 %), Страх не соответствовать ожиданиям окружающих (71 %), Низкая физиологическая сопротивляемость стрессу (58 %). Самые низкие показатели наблюдаются по шкалам Фрустрация потребности в достижении успеха (100 %) и Проблемы и страхи в отношениях с учителями (62 %). Тест Б. Н. Филлипса показал, что

у младших школьников с ОВЗ преобладает повышенный уровень школьной тревожности.

Достоверные различия между результатами исследования групп испытуемых на констатирующем этапе эксперимента определялись с помощью непараметрического t-критерия Вилкоксона для непараметрических выборок. В средних значениях показателей познавательной сферы испытуемых экспериментальной и контрольной групп не обнаружены статистически значимые различия. Это свидетельствует об однородности испытуемых обеих групп. При уровне значимости результата (p), равном 0,534, в экспериментальной группе зафиксирован коэффициент дезадаптации 65,76, в контрольной группе – 67,20. Уровень тревожности имеет значение 61,12 в экспериментальной группе и 62,29 – в контрольной (p=0,840).

Считаем возможным констатировать факт наличия у обучающихся начальной школы с ОВЗ следующих поведенческих проявлений эмоциональных процессов. Младшие школьники имеют признаки дезадаптивного поведения, проявляющиеся в уходе в себя, фактах враждебности и тревожности в отношениях со сверстниками и взрослыми. Особую тревогу вызывают у них ситуации проверки знаний, контролируемые действия со стороны взрослых, в частности учителей. При этом младшие школьники демонстрируют выраженную потребность в развитии межличностных взаимодействий, прежде всего, с родителями, переживая при этом эмоции страха, опасения, гнева, что в целом можно рассматривать как набор негативно окрашенных эмоций и поведенческих реакций.

На формирующем этапе нами была разработана и апробирована рабочая программа курса внеурочной деятельности по направлению психологического сопровождения и психопрофилактики формирующего воздействия.

Цель программы – создание социально-психологических условий для развития личности учащихся и их успешного обучения. Задачи:

- 1) систематически отслеживать психолого-педагогический статус ребенка и динамику его психологического развития в процессе обучения в школе;
- 2) формировать способность к самопознанию, саморазвитию и самоопределению;
- 3) создать специальные социально-психологические условия для оказания помощи детям с проблемами в развитии и обучении.

Реализация программы проходила в четыре этапа: психодиагностический, психокоррекционный, консультационный, аналитический. Коррекционный (формирующий) этап осуществлялся в форме групповых занятий (в группах по 3-5 человек). Занятия проводились в кабинете педагога-психолога. Программа рассчитана на 11 занятий длительностью 40 минут. В число прогнозируемых результатов входят успешная адаптация обучающихся к обучению в школе; снижение личностной и школьной тревожности, гиперактивности, вербальной и физической агрессии;

коммуникативная компетентность в общении и сотрудничестве с представителями различных возрастных групп в процессе образовательной и других видов деятельности; развитие высших психических функций, навыков управления своим поведением и эмоциональным состоянием; создание благоприятного психологического климата в классе; формирование установки на безопасный здоровый образ жизни, наличие мотивации к творческому труду, работе на результат.

Анализ результатов начального этапа исследования показал, что две группы испытуемых 3 «б» и 3 «в» классов оказались практически равнозначными. Мы их условно разделили на контрольную (3 «б») и экспериментальную (3 «в») группы. Работа в экспериментальной группе осуществлялась по программе курса внеурочной деятельности по направлению психологического сопровождения и психопрофилактики. На заключительном этапе эксперимента в группах младших школьников с ОВЗ был проведен второй замер особенностей негативных проявлений эмоциональной сферы.

После формирующего этапа в экспериментальной группе на 16 % увеличилась доля испытуемых со слабой выраженностью коэффициента дезадаптации, количество испытуемых с заметно выраженным коэффициентом дезадаптации осталось на прежнем уровне. После формирующего эксперимента испытуемых с сильно выраженным коэффициентом дезадаптации не выявлено. У испытуемых экспериментальной группы мы выявили мотивацию к сотрудничеству, равенство собственной позиции и позиции взрослых, что можно трактовать как благоприятный вариант формирования потребностей ребенка.

В контрольной группе результаты практически не изменились. По результатам теста САТ мы выявили, что испытуемые контрольной группы по-прежнему остро испытывают потребности в партнерских отношениях с родителями, у них все еще присутствуют внутренние конфликты, которые проявляются в опасениях по поводу утраты родительской любви. Испытуемые этой группы выражают агрессию от тревоги, защитную агрессию. В контрольной группе на 8 % увеличилось количество испытуемых с высоким уровнем тревожности (Страх самовыражения, Страх несоответствия ожиданиям окружающих, Фрустрация потребности достижения успеха), по сравнению с констатирующим этапом.

У испытуемых экспериментальной группы присутствуют количественные и качественные изменения: не выявлено детей с высоким уровнем тревожности по факторам Общая тревожность, Фрустрация потребности в достижении успеха, Страх самовыражения, Проблемы и страхи в отношении с учителями. На заключительном этапе коэффициент дезадаптации снизился с 65,76 до 50,00 ($p=0,01$), а уровень тревожности с 61,12 до 48,39 ($p=0,05$) относительно начального этапа (статистически значимые различия).

Критерий Вилкоксона показал, что в контрольной группе статистически значимых различий в средних

значениях всех показателей не выявлено. Так, коэффициент дезадаптации изменился с 67,20 на начальном этапе до 64,72 на заключительном ($p=0,41$), а уровень тревожности – с 62,29 до 58,35 соответственно ($p=0,53$).

Итоги свидетельствуют о результативности коррекционно-развивающей программы формирующего воздействия, направленной на создание социально-психологических и психопрофилактических условий для развития личности учащихся с ОВЗ. Доказано, что комплекс приемов специально организованного воздействия обеспечивает позитивные изменения параметров эмоционально-волевой сферы младших школьников с ОВЗ. В ходе исследования отмечена положительная динамика развития эмоциональной сферы в экспериментальной группе.

Выявлены количественные и качественные изменения уровня и характера проявления тревожности. Значительно увеличилось количество испытуемых с нормальным уровнем тревожности по факторам Переживание социального страха, Страх несоответствия ожиданиям, Низкая сопротивляемость стрессу. Уменьшилось количество испытуемых с повышенным уровнем тревожности по факторам Страх несоответствия ожиданиям окружающих и Низкая сопротивляемость стрессу. На 16 % увеличилось количество испытуемых экспериментальной группы со слабой выраженностью коэффициента дезадаптации. Испытуемых с сильно выраженным коэффициентом дезадаптации не выявлено. У испытуемых экспериментальной группы выявлена мотивация к сотрудничеству, равенству собственной позиции и позиции взрослых, что понимается как благоприятный вариант формирования потребностей ребенка.

Заключение

В ходе изучения специальной психолого-педагогической литературы была рассмотрена проблема эмоциональной сферы личности младших школьников. Эмоциональная сфера детей младшего школьного возраста характеризуется активными реакциями на отдельные элементы, сдержанностью в выражении эмоций, развитием выразительности эмоций, в частности разнообразием оттенков интонаций в речи и мимике, распознаванием чувств других людей и способностью сопереживать, впечатлительностью и эмоциональной отзывчивостью на яркое, крупное, красочное, активным развитием моральных чувств. Сущностными характеристиками эмоциональной сферы младших школьников с ОВЗ являются доминирование негативных проявлений эмоциональных переживаний, проявление страхов различных видов и этиологии, низкий уровень произвольной регуляции.

Опытно-экспериментальная работа, направленная на исследование эффективности применения средств купирования негативных эмоций младших школьников с ОВЗ представлена констатирующим экспериментом и программой, направленной на создание социально-психологических и психопрофилактических условий для развития личности учащихся и их успешного обучения. По итогам констатирующего

этапа эксперимента выявлены специфические особенности эмоциональной сферы детей младшего школьного возраста с ОВЗ, проявляющиеся в наличии заметно выраженной дезадаптации, проявляющийся в таких симптомах, как уход в себя, враждебность и тревожность к взрослым людям, тревожность к детям, недоверие к людям, депрессия, а также в повышенном уровне школьной тревожности, проявляющемся в повышенной тревожности к проверке знаний, переживанию социального стресса и низкой физиологической сопротивляемости к стрессу. В связи с этим разработана и апробирована рабочая программа внеурочной деятельности по развитию эмоциональной сферы детей младшего школьного возраста. Результаты апробации свидетельствуют о позитивных изменениях в параметрах эмоциональной сферы обучающихся начальной школы с ОВЗ.

Конфликт интересов: Авторы заявили об отсутствии потенциальных конфликтов интересов в отношении исследования, авторства и / или публикации данной статьи.

Финансирование: Работа выполнена в рамках инновационного образовательного проекта «Диверсификация педагогического образования в форматах непрерывного профессионального развития педагогических работников на уровнях общего, профессионального и дополнительного образования» (приказ Министерства науки и высшего образования РФ от 25.12.2020 № 1580 «Об утверждении перечня организаций, отнесенных к федеральным инновационным площадкам, составляющим инновационную инфраструктуру в сфере высшего образования и соответствующего дополнительного профессионального образования»).

Литература

1. Костина Л. Н. Особенности эмоциональной сферы в учебном процессе детей младшего школьного возраста (с нормальным и задержанным психическим развитием): автореф. дис. ... канд. психол. наук. СПб., 1992. 14 с.
2. Платонова З. Н., Прокопьева Ю. П. Особенности эмоциональной сферы младших школьников с ОВЗ в условиях общеобразовательной школы // Проблемы современного педагогического образования. 2019. № 64-3. С. 341–344.
3. Одиноква Н. А., Симонова Е. А. Организация обучения песочному рисованию детей дошкольного возраста с ограниченными возможностями здоровья // Наука и социум: мат-лы V Всерос. науч.-практ. конф. с междунар. участием (Новосибирск, 25 октября 2019 г.) Новосибирск, 2019. С. 119–123.
4. Мищенко З. И., Мищенко Л. И. Психолого-педагогическое сопровождение детей с задержкой психического развития в массовых классах школы // Научный результат. Педагогика и психология образования. 2017. Т. 3. № 2. С. 46–53. DOI: 10.18413/2313-8971-2017-3-2-46-53
5. Выготский Л. С. Проблема эмоций // Вопросы психологии. 1958. № 3. С. 125–134.
6. Лаптева Ю. А., Морозова И. С. Развитие эмоциональной сферы ребенка дошкольного возраста // Вестник Кемеровского государственного университета. 2016. № 3. С. 51–55. DOI: 10.21603/2078-8975-2016-3-51-55
7. Калашникова В. А., Абакарова Э. Г. Эмоции и их роль в личностном развитии ребенка // Вестник Московского университета МВД России. 2011. № 4. С. 16–18.
8. Никитина Н. Б. Коррекционно-развивающая работа психолога с эмоциональной сферой ребенка дошкольного и младшего школьного возраста // Гуманитарный вектор. 2011. № 1. С. 134–140.
9. Артемьева Т. П. Изучение и развитие эмоциональной сферы младших школьников с умственной отсталостью и задержкой психического развития // Специальное образование. 2016. № 1. С. 5–15.
10. Асламазова Л. А., Хакунова Ф. П. Роль учета психологических особенностей младших школьников с проблемами в интеллектуальном развитии в условиях реализации нового образовательного стандарта // Историческая и социально-образовательная мысль. 2016. Т. 8. № 5-3. С. 21–25.
11. Шельшакова Н. Н. Психолого-педагогическая диагностика страхов и тревоги у младших школьников с умственной отсталостью и синдромом дефицита внимания с гиперактивностью // Перспективы науки и образования. 2018. № 5. С. 154–160. DOI: 10.32744/pse.2018.5.17
12. Политика О. И. Социально-психологические проблемы у детей с ограниченными возможностями здоровья // Вестник УГУЭС. Наука, образование, экономика. Серия: Экономика. 2015. № 3. С. 64–72.
13. Джос Ю. С. Медико-социальные аспекты синдрома дефицита внимания с гиперактивностью и особенности семейного воспитания // Вестн. Сев. (Арктич.) федер. ун-та. Сер.: Медико-биол. науки. 2014. № 1. С. 22–30.
14. Долгова В. И., Буторин Г. Г., Буркова Е. В., Степина М. Н., Стешков О. Ю. Проблемы диагностики и коррекции эмоциональных состояний личности // Ученые записки университета им. П. Ф. Лесгафта. 2018. № 2. С. 324–328.
15. Сухарева Н. Ф., Баландина Ю. Ф. Коррекция агрессивного поведения в младшем школьном возрасте // Актуальные проблемы и перспективы развития современной психологии. 2013. № 1. С. 240–244.
16. Абшилава Е. Ф. Комплексная многоуровневая коррекционная помощь детям младшего школьного возраста с синдромом дефицита внимания и гиперактивности // Педагогическое образование в России. 2017. № 7. С. 96–102. DOI: 10.26170/ro17-07-12
17. Изотова Е. И., Никифорова Е. В. Эмоциональная сфера ребенка: теория и практика. М.: Academia, 2004. 283 с.

18. Ансимова Н. П., Башкатова Ю. А. Развитие коммуникативной сферы младших школьников в процессе организации совместной деятельности с родителями // Ярославский педагогический вестник. 2012. Т. 2. № 1. С. 285–290.
19. Шалагинова К. С. Подготовка здоровых школьников к принятию детей с ОВЗ как одно из условий предупреждения школьного насилия // Мир педагогики и психологии. 2016. № 2. С. 35–44.
20. Фесенко Ю. А. Эмоциональные проявления при синдроме дефицита внимания с гиперактивностью у младших школьников: диагностика и психокоррекция // Вестник Ленинградского государственного университета имени А. С. Пушкина. 2015. Т. 3. № 1. С. 27–33.
21. Мосина Т. Н. Агрессивное поведение детей младшего школьного возраста // Санкт-Петербургский образовательный вестник. 2018. № 6. С. 30–34.
22. Якубенко О. В. Коррекция агрессивного и аутоагрессивного поведения младших школьников как условие их социализации в нестабильном мире // Человек и общество в нестабильном мире: мат-лы региональной науч.-практ. конф. (Омск, 25 февраля 2016 г.) Омск, 2016. С. 227–230.
23. Селиванова Е. А., Кувайцева Е. Ю. Содействие учителю в коррекции агрессивного поведения детей младшего школьного возраста при помощи игротерапии // Научное обеспечение системы повышения квалификации кадров. 2015. № 3. С. 96–104.
24. Маняпова Е. В. Характеристика основных путей и методов коррекции агрессивного поведения подростков // Педагогическое образование в России. 2010. № 2. С. 160–167.
25. Амелькина А. И., Шалагинова К. С. Опыт разработки и осуществления психологического сопровождения семей агрессивных младших школьников // Гуманитарные ведомости ТГПУ им. Л. Н. Толстого. 2013. № 3. С. 128–136.
26. Громова Ч. Р. Психолого-педагогические условия организации взаимодействия учителя начальных классов и родителей в процессе педагогической коррекции агрессивного поведения младшего школьника // Теория и практика общественного развития. 2012. № 4. С. 117–119.
27. Сидорова А. А. Психология адаптации человека. СПб.: Ленинградский государственный университет им. А. С. Пушкина, 2019. 109 с.
28. Беллак Л., Беллак С. С. Тест детской апперцепции (фигуры животных). СПб.: ИМАТОН, 2005. 63 с.
29. Рогов Е. И. Настольная книга практического психолога. В 2 кн. Кн. 1: Система работы психолога с детьми разного возраста. 2-е изд., перераб. и доп. М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 1998. 383 с.

original article

Coping with Negative Emotions in Younger Schoolchildren with Disabilities

Mikhail L. Simkin

Kemerovo State University, Russia, Kemerovo

Zhanna V. Fomina

Secondary School No. 37 of the city of Belovo, Russia, Belovo;
evgenia.fm@mail.ru

Lyudmila V. Kurganova

Secondary School No. 37 of the city of Belovo, Russia, Belovo

Received 3 Mar 2021. Accepted 1 Apr 2021.

Abstract: The article describes theoretical approaches to understanding the emotional sphere of primary schoolchildren with disabilities. The research featured the means of relieving negative emotions in younger schoolchildren with special needs. The goal was to identify and test the possibilities of emotional relief in this category of children. The authors determined the situations that can trigger negative emotions in children with special needs during various activities. The negative manifestations of the emotional sphere resulted from the difficulties of adaptation to school environment, increased school anxiety, and internal conflicts. The authors also conducted a series of experiments to test various methods of emotional relief and their consequences. The methods of targeted influence proved quite efficient.

Keywords: emotional sphere of primary schoolchildren, children with disabilities, means of relief, organizational and methodological methods of formative influence, emotional experiences, aggression, self-regulation

Citation: Simkin M. L., Kurganova L. V., Fomina Z. V. Coping with Negative Emotions in Younger Schoolchildren with Disabilities. *Vestnik Kemerovskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye i obshchestvennye nauki*, 2021, 5(1): 32–42. (In Russ.) DOI: <https://doi.org/10.21603/2542-1840-2021-5-1-32-42>

Conflicting interests: The authors declared no potential conflicts of interests regarding the research, authorship, and / or publication of this article.

Funding: The research was part of the innovative educational project "Diversification of pedagogical education in continuous professional development of pedagogical workers of general, professional, and additional education" (order of the Ministry of Science and Higher Education of the Russian Federation, December 25, 2020, No 1580 "Federal innovation platforms of the innovation infrastructure in the field of higher education and the corresponding additional professional education").

References

1. Kostina L. N. *Features of the emotional sphere in the educational process of primary school children (with normal and delayed mental development)*. Cand. Psychol. Sci. Diss. Abstr. St. Petersburg, 1992, 14. (In Russ.)
2. Platonova Z. N., Prokopyeva Ju. P. Features of the emotional sphere of younger schoolchildren with disabilities in conditions of secondary school. *Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniia*, 2019, (64-3): 341–344. (In Russ.)
3. Odinkova N. A., Simonova E. A. Organization of sand drawing training for preschool children with disabilities. *Science and Society: Proc. V All-Russian Sci.-Prac. Conf. with Intern. participation, Novosibirsk, 25 Oct 2019. Novosibirsk, 2019*, 119–123. (In Russ.)
4. Mishchenko Z. I., Mishchenko L. I. Psycho-pedagogical support of children with mental retardation in mass school. *Research Result. Pedagogy and Psychology of Education*, 2017, 3(2): 46–53. (In Russ.) DOI: 10.18413/2313-8971-2017-3-2-46-53
5. Vygotskii L. S. The problem of emotions. *Voprosy psikhologii*, 1958, (3): 125–134. (In Russ.)
6. Lapteva Ju. A., Morozova I. S. Emotional development of preschool children. *Vestnik Kemerovskogo gosudarstvennogo universiteta*, 2016, (3): 51–55. (In Russ.) DOI: 10.21603/2078-8975-2016-3-51-55
7. Kalashnikova V. A., Abakarova E. G. Emotions and their role in personal development of the child. *Vestnik Moskovskogo universiteta MVD Rossii*, 2011, (4): 16–18. (In Russ.)
8. Nikitina N. B. Correctional developing work of psychologists with emotional sphere of preschool and primary school-aged children. *Humanitarian vector*, 2011, (1): 134–140. (In Russ.)
9. Artem'eva T. P. Investigation and development of emotional sphere of junior schoolchildren with special educational needs. *Spetsial'noe obrazovanie*, 2016, (1): 5–15. (In Russ.)
10. Aslamazova L. A., Khakunova F. P. Role of accounting psychological features of primary school students with problems in intellectual development under realization of new educational standard. *Istoricheskaya i sotsial'noobrazovatel'naya mysl'*, 2016, 8(5-3): 21–25. (In Russ.)
11. Shelshakova N. N. Psychological and pedagogical diagnosis of fear and anxiety in elementary school students with mental retardation and attention deficit hyperactivity disorder. *Perspektivy nauki i obrazovaniia*, 2018, (5): 154–160. (In Russ.) DOI: 10.32744/pse.2018.5.17
12. Politika O. I. Social-psychological problems in children with disabilities. *The UGUES Bulletin. Science, education, economy. Series: Economy*, 2015, (3): 64–72. (In Russ.)
13. Dzhos Yu. S. Medical and social aspects of attention deficit hyperactivity disorder and peculiarities of family upbringing. *Vestnik Severnogo (Arkticheskogo) federal'nogo universiteta. Ser.: Mediko-biologicheskie nauki*, 2014, (1): 22–30. (In Russ.)
14. Dolgova V. I., Butorin G. G., Burkova E. V., Stepina M. N., Steshkov O. Yu. Problems of diagnostics and correction of emotional states of the person. *Uchenye zapiski universiteta imeni P. F. Lesgafta*, 2018, (2): 324–328. (In Russ.)
15. Sukhareva N. F., Balandina Yu. F. Correction of aggressive behavior in the junior school age. *Aktualnye problemy i perspektivy razvitiia sovremennoi psikhologii*, 2013, (1): 240–244. (In Russ.)
16. Abshilava E. F. Integrated multilevel assistance to children of junior school age with an attention and hyperactivity deficit syndrome. *Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii*, 2017, (7): 96–102. (In Russ.) DOI: 10.26170/po17-07-12
17. Izotova E. I., Nikiforova E. V. *Emotional sphere of the child: theory and practice*. Moscow: Academia, 2004, 283. (In Russ.)
18. Ansimova N. P., Bashkatova Ju. A. Development of the junior schoolchildren's communicative sphere in the process of organization of the joint activity with parents. *Jaroslavskij pedagogicheskij vestnik*, 2012, 2(1): 285–290. (In Russ.)
19. Shalaginova K. S. Preparation of healthy children for adoption children with disabilities as one of the conditions for the prevention of school violence. *Mir pedagogiki i psikhologii*, 2016, (2): 35–44. (In Russ.)
20. Fesenko Yu. A. Emotional manifestations of the syndrome of attention deficit hyperactivity disorder in primary school children: diagnosis and correction. *Vestnik Leningradskogo gosudarstvennogo universiteta imeni A. S. Pushkina*, 2015, 3(1): 27–33. (In Russ.)
21. Mosina T. N. Aggressive behavior of primary school children. *Sankt-Peterburgskii obrazovatelnyi vestnik*, 2018, (6): 30–34. (In Russ.)

22. Yakubenko O. V. Correction of aggressive and self-oriented aggressive behavior of primary schoolchildren as a condition for their socialization in an unstable world. *Man and society in an unstable world: Proc. Regional Sci.-Prac. Conf., Omsk, 25 Feb 2016. Omsk, 2016, 227–230. (In Russ.)*
23. Selivanova E. A., Kuvaitseva E. Yu. Help for teacher in the correction of junior school age children's aggressive behavior by dint of play therapy. *Scientific support of the personnel development system, 2015, (3): 96–104. (In Russ.)*
24. Manyapova E. V. Characteristics of principal ways and methods of correction of aggressive behaviour among teenagers. *Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii, 2010, (2): 160–167. (In Russ.)*
25. Amelkina A. I., Shalaginova K. S. Experience of development and implementation of psychological support of families of aggressive younger schoolchildren. *Gumanitarnye vedomosti TGPU im. L. N. Tolstogo, 2013, (3): 128–136. (In Russ.)*
26. Gromova Ch. R. Psychological and educational conditions for cooperation between primary school teachers and parents in course of educational correction of schoolchildren's aggressive behaviour. *Teoriia i praktika obshchestvennogo razvitiia, 2012, (4): 117–119. (In Russ.)*
27. Sidorova A. A. *Psychology of human adaptation*. St. Petersburg: Leningradskii gosudarstvennyi universitet im. A. S. Pushkina, 2019, 109. (In Russ.)
28. Bellak L., Bellak S. S. *The children's apperception test (animal figures)*. St. Petersburg.: IMATON, 2005, 63. (In Russ.)
29. Rogov E. I. *Handbook of practical psychologist. Book 1: The system of work of psychologist with children of different ages*, 2nd ed. Moscow: Gumanit. izd. tsentr VLADOS, 1998, 383. (In Russ.)

оригинальная статья

УДК 37.02

Оценка эффективности учебной деятельности и обучающих воздействий на основе критериально-ориентированного тестирования

Ирина Ивановна Соколова

Военная академия связи имени Маршала Советского Союза

С. М. Буденного, Россия, г. Санкт-Петербург

Ольга Сергеевна Спирина

Военная академия связи имени Маршала Советского Союза

С. М. Буденного, Россия, г. Санкт-Петербург; olga_spirina@bk.ru

Поступила в редакцию 25.03.2021. Принята в печать 12.04.2021.

Аннотация: Обсуждаются результаты эмпирических исследований, выражающие представления преподавателей военного инженерного вуза о задачах и методах педагогической диагностики, об особенностях дидактического тестирования. В соответствии с теорией достиженческих целевых ориентаций исследуется характер учебной мотивации курсантов. Выявлено, что курсанты ориентированы преимущественно на достижение цели мастерства, концентрируются на получении новых знаний, приобретении и развитии навыков, которые приводят к профессиональному и личностному развитию. Представлен математический способ формализации процесса моделирования и представления результатов критериально-ориентированного тестирования как коммуникативной задачи взаимодействия преподавателя и обучающегося в учебном процессе с использованием нелинейного программирования для оценки эффективности обучающих воздействий и учебной деятельности. Рассматриваются перспективы использования теоретических оснований, идей и методов эвалюации в образовании в критериально-ориентированном тестировании и при верификации достижений педагогических работников. Обосновывается необходимость разработки методик для выявления эффективности педагогического воздействия при использовании дидактического критериально-ориентированного тестирования, в том числе при оценивании деятельности преподавателя. Приводится алгоритм, описаны этапы процесса оценки эффективности обучающих воздействий. Разработанные в ходе исследования положения и выводы могут быть использованы при верификации педагогических достижений и в дальнейших исследованиях.

Ключевые слова: мотивация, обученность, алгоритм оценки эффективности обучающих воздействий, педагогическая диагностика, тестовый контроль, эвалюация

Цитирование: Соколова И. И., Спирина О. С. Оценка эффективности учебной деятельности и обучающих воздействий на основе критериально-ориентированного тестирования // Вестник Кемеровского государственного университета. Серия: Гуманитарные и общественные науки. 2021. Т. 5. № 1. С. 43–51. DOI: <https://doi.org/10.21603/2542-1840-2021-5-1-43-51>

Введение

Тестирование – один из видов педагогической диагностики, который может быть источником информации об эффективности образовательного процесса. В рамках компетентностной парадигмы обучающийся рассматривается как активный участник педагогического процесса, его деятельность определяет возможность самостоятельно и осознанно усваивать, обновлять и использовать знания, умения, навыки, компетенции. В то же время деятельность преподавателя не теряет управляющего характера: он должен организовать самостоятельную работу и создать на занятиях такие условия, которые будут способствовать раскрытию потенциала обучающегося, его активизации, направленной на осознанное профессиональное становление и личностное развитие. Как показывают исследования, учебные успехи и образовательная практика во многом определяются мотивацией обучающихся и мастерством педагога.

Верно определенные цели и методы диагностики, адекватные задачам исследования критерии при определенных условиях могут способствовать оцениванию не только достижений обучающихся, но и верификации педагогических

достижений. Отечественные тестологи справедливо отмечают, что по результатам тестирования обучающихся можно сопоставлять качество разных учебников, методических систем обучения. В этих условиях проблема диагностики в высшей школе приобретает особую актуальность, поскольку становится объемной и многоплановой.

Совершенствование, разработка и реализация современных методик контроля и оценивания деятельности преподавателей высшей школы зависит от их собственных компетенций в области педагогической диагностики. Деятельность преподавателя, эффективность его воздействий на учеников тоже должна подвергаться диагностике, т. к. в такой деятельности сосредоточено решение большого количества задач, среди которых умение спланировать и разработать учебное занятие, анализировать свою деятельность, внедрять в педагогический процесс различные инновационные технологии, оценивать эффективность такого использования, мотивировать обучающихся, организовывать и стимулировать их познавательную деятельность, однако в настоящее время недостаточно разработаны

методики и критерии оценки диагностики результатов педагогической деятельности. В статье обсуждаются возможности и модели использования одного из видов тестирования (критериально-ориентированного) в этих целях.

Методы и материалы

Дидактическое тестирование в вузах, применяющееся, как правило, в компьютерной форме, является наукоемкой технологией, предполагающей использование особых (в основном – выведенных из практики) правил составления тестовых заданий, применение научно обоснованных статистических закономерностей при обработке больших объемов результатов тестирования, а также технологии проведения процедуры тестирования. Современные компьютерные программы позволяют хранить и обрабатывать результаты тестирования, проводить мониторинги качества образования.

Тестирование может использоваться при входном, текущем и итоговом контроле. Выделяют нормативные тесты, направленные на сравнение различных групп друг с другом, и критериально-ориентированные тесты, которые нацелены на оценку конкретных знаний или навыков обучающихся, необходимых для решения, в частности, профессиональных задач. В текущем дидактическом контроле рекомендуется критериально-ориентированное тестирование, одной из целей которого является определение степени обученности испытуемого.

В наших исследованиях использовались три основных метода: анализ работ отечественных и зарубежных исследователей по заявленной проблеме, анкетирование преподавателей, анализ математического моделирования тестирования обучающихся. Применено конструирование алгоритмов тестирования. Выборочное анкетирование преподавателей гуманитарных кафедр (78 респондентов) Военной академии связи имени Маршала Советского Союза С. М. Буденного (ВАС) показало, что педагогической диагностике уделяется не более 10–20 % учебного времени.

Преподаватели недостаточно разбираются в современном адекватном целям диагностики образовательных результатов инструментарии, не владеют в полной мере понятийным аппаратом педагогической диагностики. Последняя обычно отождествляется ими с дидактическим контролем, который в первую очередь направлен на выявление уровня знаний, умений, навыков (55 % – в ходе текущей диагностики и 45 % – на итоговой аттестации) и компетенций (32 % и 48 % соответственно) курсантов, приобретенных в образовательном процессе. Индивидуально-личностные качества курсантов практически не учитываются (13 % и 7 % соответственно). Компетенции диагностируются в основном при итоговом контроле.

Тестирование как метод педагогической диагностики в полной мере освоено не всеми преподавателями. Отмечается недостаточность системных знаний в области тестологии, в том числе информации об использовании

компьютерного тестирования для коррекции обучения при текущем педагогическом контроле. Проблема, о которой исследователи писали в 80-е гг. прошлого века, остается актуальной и сейчас: распространено мнение, что с помощью тестов педагог имеет возможность лишь оценить итоговые достижения учащихся, но не установить пробелы в знаниях и выявить причины недостаточной подготовки [1].

Проблема недооценки дидактических возможностей тестирования актуальна и в военном образовании. Согласно нашим исследованиям, в ВАС только 4 % адъюнктов – начинающих преподавателей считают тестирование наиболее эффективным методом педагогической диагностики. Эта же форма контроля поддерживается 23 % опытных преподавателей. Самым эффективным методом диагностики признается устный опрос (55 % опытных и 56 % начинающих педагогов). Эффективность письменных опросов признают 15 % опытных и 16 % начинающих преподавателей, наблюдения – 7 % и 24 % соответственно.

Традиционными способами оценивания образовательных результатов остаются как у начинающих, так и у опытных преподавателей устный и письменный опросы (рис. 1). Несмотря на значительную популярность использования тестов как объективного измерительного инструмента образовательных результатов, в том числе при текущем педагогическом контроле, среди преподавателей ВАС при оценке знаний, умений, навыков и компетенций, тестирование не превалирует среди методов диагностики, однако опытные преподаватели используют его чаще начинающих, чередуя с традиционными формами опроса.

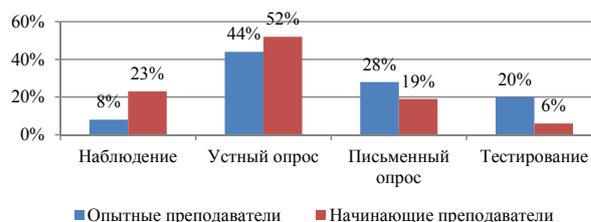


Рис. 1. Наиболее часто используемые методы педагогической диагностики

Fig. 1. Popular methods of pedagogical diagnostics

Исследование разработанности педагогической диагностики как научной дисциплины в отечественной педагогике показало, что чаще всего она представляется как самостоятельная теоретико-прикладная отрасль педагогики, которая изучает закономерности вынесения диагностических суждений о разнообразных элементах и параметрах педагогических систем, отношений их субъектов, правила проведения диагностической процедуры, принципы, методы и формы диагностики в педагогической сфере [2, с. 22].

Педагогический контроль рассматривается как составная часть педагогической диагностики. Это система научно-обоснованной проверки и оценки результатов образования, обучения и воспитания. Выделяют инструментальные

и субъективные методы педагогического контроля. К инструментальным методам относят тестирование (оценка знаний) и инструментальное наблюдение (оценка действий), к субъективным – устный опрос, проверочную беседу, контрольную письменную работу, зачет, экзамен, контрольное наблюдение и др. Педагогический контроль выполняет четыре основные функции: диагностирующую, обучающую, организующую и воспитывающую [3].

Диагностирующая функция определяется как направляющая систематический анализ результатов обучения, целью которого является получение объективной и достоверной информации о причинах неуспешности в обучении для внесения в него корректив. Добавим: и успешности в обучении, выявлении причинно-следственных связей критериев и факторов успеха, неуспеха. Организующая функция воплощается путем ориентации обучающихся на определенную цель. Она направлена на создание в процессе контроля положительных мотивов учебной деятельности, творческой атмосферы состязательности и благоприятных условий для проявления познавательной активности, на стимулирование инициативы обучающихся. Воспитательная функция реализуется через приучение обучаемых к систематической работе и формирование у них в процессе контроля моральной ответственности за результаты собственной деятельности. Исследования в области управления качеством образовательного процесса показывают, что даже незначительный рост уровня учебной мотивации обучающихся оказывает на качество военно-образовательного процесса большее положительное влияние, чем внедрение инновационных технологий обучения [4].

Традиционно в отечественной педагогике выделялись внешняя мотивация и внутренняя мотивация, более ценная для личностного развития [5]. В современных зарубежных исследованиях, как указывают Н. Г. Малошонок с соавторами, преобладают два основных теоретических подхода, в которых мотивацию связывают с разными видами целей, – теория достиженческих целевых ориентаций и иерархическая теория самодетерминации [6]. В исследовании достиженческих целевых ориентаций выделяются две базовые цели: цель мастерства и результативная цель. Направленность на мастерство стимулирует учебную деятельность и положительные эмоции по отношению к ней. При прочих равных условиях этот вид целевой ориентации положительно сказывается на достижениях, проявляющихся в результатах тестирования. Именно такой вид ценностной ориентации у студентов стимулируют наиболее успешные преподаватели. Ориентацию на результат обычно связывают с поверхностным отношением к обучению. Студенты, нацеленные на мастерство и стремящиеся получить навыки и знания в профессиональной сфере, чаще упоминают о желании преуспеть в будущем (стать профессионалом на рабочем месте, построить карьеру, повысить социальный статус через получение профессии). Они вкладывают усилия

в собственное личностное и профессиональное развитие, выполняя учебные задания в университете. В процедурах диагностики им важна информация о продвижении к этой цели, т. е. самодиагностика. Они готовы вкладывать в подготовку к дидактическому тестированию усилия, осваивая содержание предмета, что улучшает его результаты.

Из проведенного нами в 2020 г. выборочного анкетирования курсантов 2 и 3 курсов ВАС (100 респондентов) видно, что преобладающей целью обучения в вузе они считают получение профессиональных навыков (88 %), ориентация на результат (получение высокой оценки или высокого места в рейтинговой системе) характерна лишь для 10 % опрошенных, и всего 2 % обучающихся заявили о желании получить престижную должность.

Таким образом, учебная мотивация курсантов в основном связана с их интересом к будущей профессии и стремлением ее освоить. Такие социальные факторы, как действия преподавателя, родителей, климат в учебной группе и т. д., действуя через потребности, влияют на тип учебной мотивации, который определяет степень вовлеченности студента в учебный процесс. От этой вовлеченности зависят академические достижения, эмоциональные реакции и динамика самосознания. Причины вовлечения в учебный процесс находятся и в поле зрения иерархической теории самодетерминации [7; 8]. Это либо активность самого субъекта, приносящая удовольствие и приводящая к саморегуляции деятельности, либо внешние факторы активности (стремление получить высокую оценку, построить карьеру, избежать наказания и др.). Достаточно хорошо изучена и доказана связь типов мотивации со степенью вовлеченности субъекта в учебный процесс, социальными факторами, потребностями и достижениями [9].

Выбор теоретической рамки исследования для изучения возможностей критериально-ориентированного тестирования обучающихся в верификации достижений зависит от того, какие аспекты учебной мотивации наиболее важно изучить. Выбор эмпирических методов исследования мотивации достаточно широк и может быть рекомендован в верификации достижений преподавателей [10; 11]. М. В. Гуськова обращает внимание на то, что ввиду ориентации на компетенции, имеющие мета-латентную природу и отсроченный характер проявления, на процесс формирования компетенции, на который влияют контекстные факторы, предыстория развития познавательной деятельности обучающихся и познавательная мотивация, при диагностике необходимо использовать современные идеи и методы эвалюации в образовании [12].

Эвалюация – это сфера деятельности по оцениванию, сбору и анализу информации. В то же время – это аппарат для принятия управленческих решений и внешнего контроля [13]. При проведении эвалюации в образовании можно выявить иерархию факторов: обновление содержания образования, принятие инновационных организационно-технологических педагогических решений, введение новых методов обучения,

изменение стиля взаимодействия со студентами, повышение качества системы контроля в образовательном учреждении, усиление вовлечения студентов в образовательный процесс и пр. Для исследования субъектов образовательной эвалюации выделяют независимые переменные и зависимые переменные-предикторы (по которым отличаются группы субъектов эвалюации). Например, если нужно выяснить эффекты влияния компетенций на результативность последующей деятельности выпускников образовательных учреждений, предикторами можно рассматривать компетентностные требования ФГОС по различным направлениям подготовки. Зависимыми, или критериальными, переменными называют те, которые измеряются для определения тех различий у групп субъектов, которые получены в результате выполнения программы обучения. В образовании критериальными переменными выступают учебные достижения и другие результаты обучения.

При решении проблем, поставленных в нашем исследовании, можно использовать представления о косвенной причинно-обусловленной связи в эвалюации. Например, в случае влияния качества измерителей на мотивацию учащихся к освоению компетенций опосредованной переменной будет величина ошибки измерения, поскольку субъективные оценки, полученные с большой ошибкой измерения, снижают мотивацию студентов к обучению.

Итак, благодаря включению идей и методологии эвалюации в систему педагогической или дидактической диагностики, происходит возвращение истинного смысла самой диагностики как процедуры выявления причин неудач и ошибок испытуемых, приводящих к неправильному выполнению оценочных заданий, а также как процедуры, нацеленной на эффективную реализацию обучающих функций по результатам диагностики. Сегодня разрабатываются и в скором времени начнут использоваться российские стандартизированные тесты, в частности при верификации и валидации результатов образования в системе подтверждения квалификаций педагогов, оценки их опыта. Верификация результатов обучения – это сфера применения критериально-ориентированного тестирования.

Вопрос о создании условий для проведения такой процедуры для педагогов, возможно, следует решать в рамках развития системы верификации знаний и компетенций для любой профессиональной сферы. При таком тестировании важно определить, насколько инструменты оценивания адаптивны к индивидуальным особенностям соискателя, насколько надежны и обоснованы инструменты оценивания, какой набор критериев / стандарт используется и насколько точно он фиксирует индивидуальный набор приобретенного соискателем опыта, насколько четко определены и разъяснены процедура, инструменты и стандарты оценивания соискателям, работодателям и образовательным учреждениям¹.

Соответствие целям диагностики – одно из непреложных требований, нарушение которого может привести к явному противоречию и даже конфликту между оцениванием в целях повышения качества обучения и оцениванием в целях осуществления мониторинга. Д. Л. Натолл подчеркивает, что двойные цели Национального оценивания образовательной программы в Англии и Уэльсе (предоставить учителям диагностирующую информацию об учащихся и качественно-оценочную информацию о школах для населения в целом) таят в себе противоречие и в таком виде недостижимы [14]. Учителя будут выставлять ученикам высокие оценки, чтобы иметь репутацию хорошего специалиста или поддержать репутацию образовательного учреждения. Это характерно и для нашей страны. Педагогические цели оценивания в таких случаях все больше отступают на второй план. Системы, разработанные для оценивания школ или учителей, препятствуют выявлению слабых мест в обучении. Мониторинговое тестирование в меньшей степени содержит такое противоречие, если не имеет судьбоносной роли для школы, учителя или ученика.

Сегодня можно считать, что тестология как теория тестирования достаточно хорошо разработана. Имеются международные методологические правила и рекомендации в международных стандартах. Тем не менее модели диагностики должны учитывать конкретные условия, виды и задачи тестирования.

Результаты моделирования

При построении модели оценивания результатов образовательного процесса нужно учитывать его многофакторность. Насколько и какими способами реализуются все функции в текущем контроле, зависит от преподавателя, определяется его личностными качествами, его деятельностью, мотивацией и владением соответствующими методиками. Все влияющие на результат образовательной деятельности обучающихся факторы могут быть диагностированы, инструментом при этом следует выбрать критериально-ориентированные тесты с четкой ориентацией на заданные цели и критерии.

Требования к критериально-ориентированному тестированию обосновываются в работах А. Н. Печникова с коллегами [15; 16]. Это требования достоверности, диагностичности, оперативности, формализуемости и многокритериальности. Требование достоверности предполагает независимость процедуры определения результатов выполнения тестовых заданий от мнения тестирующего; представление результата выполнения тестового задания в шкале, разрешающая способность которой соответствует разрешающей способности используемой формы тестового задания; детерминацию процедуры оценивания результатов выполнения теста до начала тестирования и ее неизменности вплоть до завершения обработки результатов

¹ European guidelines for validating non-formal and informal learning. Luxembourg: Publications Office of the European Union, 2015. 61 p. DOI: 10.2801/008370

всех испытуемых; интервального оценивания [16]. Многокритериальность определяет, что результаты контроля должны отражать весь набор требований, которые предъявляются к виду оцениваемой деятельности с учетом их влияния на достижение поставленной цели. Она дает возможность оценивания как результатов тестирования (правильности и времени выполнения тестовых заданий), так и иных параметров, которые влияют на получение этого результата. Моделирование многокритериальных диагностических процедур критериально-ориентированного тестирования представляет собой сложную наукоемкую задачу.

Рассмотрим пример применения формализации математическими средствами процесса моделирования и представления результатов критериально-ориентированного тестирования курсантов как коммуникативной задачи взаимодействия преподавателя и обучающегося в учебном процессе. В отчете по научно-исследовательской работе одним из авторов статьи (с соавторами) показано, что в ситуации текущего педагогического контроля при осуществлении дидактического тестирования преподаватель может исходить из следующих условий [17]:

- допустить, что параметры обучаемости и уровня учебной мотивации всех обучающихся в процессе изучения тестируемой дидактической единицы были неизменными;
- приравнять к эталонной сложности, определяемой с помощью экспертных оценок, показатель сложности каждого тестового задания;
- представить в одинаковом для всех обучающихся виде каждую дидактическую единицу, проверяемую конкретным тестовым заданием в ходе осуществления текущего педагогического контроля обучающего воздействия.

В этом случае результат выполнения любого тестового задания можно рассматривать как показатель обученности каждого испытуемого (i) по каждому заданию (j):

$$K_{ij}^{об} = K_i^{YA} K_j^{OB}.$$

Множества $\{K_i^{YA}\}$ и $\{K_j^{OB}\}$ неизвестных значений коэффициентов эффективности деятельности обучающего и обучающихся определяются путем минимизации отклонений Δ экспериментально определенных значений a_{ij} от искомым значений $\{K_i^{YA}\}$ и $\{K_j^{OB}\}$ [17; 18]. Практически такой поиск может быть осуществлен на основе двух методов: метода наименьших квадратов (МНК) и метода наименьших модулей (МНМ). А. Н. Печников и Д. А. Печников предлагают использовать МНК и определять Δ как $\Delta = (a_{ij} - K_i^{YA} K_j^{OB})^2$ [18]. Однако, заменяя МНК на МНМ, можно получить более объективную и точную оценку результатов критериально-ориентированного тестирования. Нами предложено использовать МНМ и решать задачу нелинейного программирования вида:

$$\left. \begin{aligned} \sum_{j=1}^m \sum_{i=1}^n |a_{ij} - K_i^{YA} K_j^{OB}| \rightarrow \min, \\ K_i^{YA} K_j^{OB} \in [0, 1]; i = \overline{1, n}; j = \overline{1, m} \end{aligned} \right\},$$

где значения коэффициентов учебной деятельности i -го обучающегося и обучающих воздействий j -го задания рассчитываются способом минимизации суммы модулей отклонений расчетных значений коэффициента обученности i -го обучающегося j -му заданию от экспериментально установленных в процессе тестирования значений a_{ij} . Ограничением данной модели является принадлежность произведения $K_i^{YA} K_j^{OB}$ множеству $[0, 1]$ при $i = \overline{1, n}; j = \overline{1, m}$.

На основе предложенной модели разработан алгоритм оценки эффективности обучающих воздействий при использовании критериально-ориентированного тестирования (рис. 2), включающий следующие действия:

1. При осуществлении текущего педагогического контроля после изучения конкретной темы учебной дисциплины или ее раздела выделяется ряд дидактических единиц, которые должны быть проверены в тесте. Далее следует процесс разработки теста. Целеполагание теста должно соответствовать целям учебного процесса, а процедура составления тестовых заданий выполняться на основе научно обоснованных методических рекомендаций к конструированию тестов.

2. Проводится тестирование группы курсантов, сбор эмпирических данных, составление бинарной матрицы тестовых результатов на основе полученных ответов. Перед формированием матрицы необходимо определить принцип, по которому будут оцениваться ответы. Как правило, индикаторы успешности решения заданий (a_{ij}) определяются по дихотомному принципу, результаты оцениваются альтернативно. При верно выполненном задании это символизируется единицей ($a_{ij}=1$), при неверно выполненном – нулем ($a_{ij}=0$). В этом случае строки матрицы будут состоять из нулей и единиц и соответствовать ответам обучающихся на различные задания теста.

3. По вопросам (разделам) теста далее с помощью экспертов определяется уровень подготовленности курсантов путем выставления экспертных оценок.

4. С помощью экспертных оценок определяется эффективность обучающего воздействия учебного элемента.

5. Производится расчет коэффициента обученности, в нашем случае – усвоения дидактической единицы. В данной модели обученность мы рассматриваем как совместную деятельность обучающего и обучающегося и как результат усвоения учебного элемента, достигнутый в ходе обучающего воздействия, представленного в виде изложения учебного материала. Уровень обученности в данном алгоритме выявляется путем измерения результатов выполнения тестового задания при осуществлении текущего педагогического контроля.

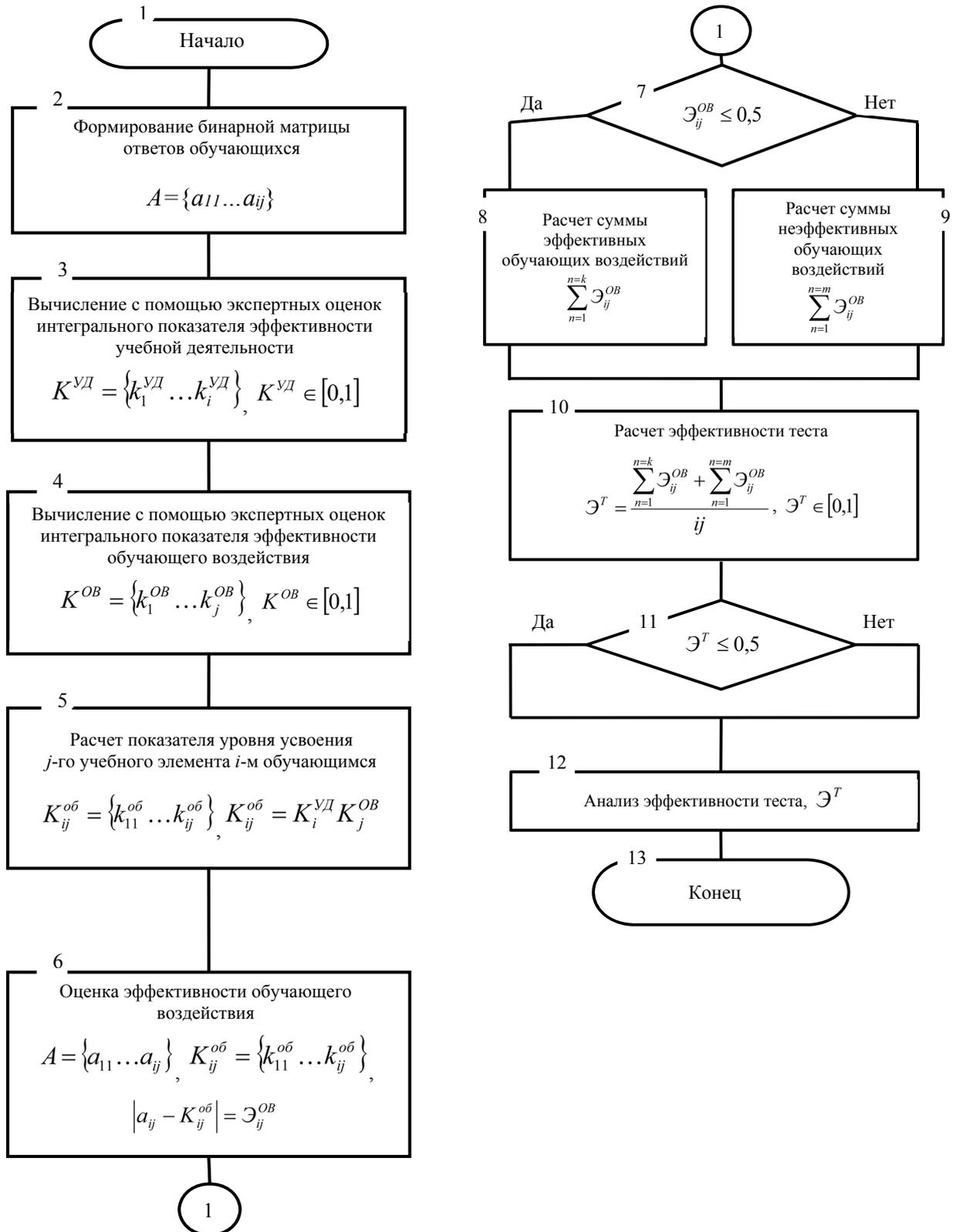


Рис. 2. Алгоритм оценки эффективности обучающих воздействий при использовании критериально-ориентированного тестирования
Fig. 2. Criteria-based algorithm for estimate of efficiency

6. Сопоставляются соответствующие элементы множества $A = \{a_{11} \dots a_{ij}\}$ – бинарной матрицы ответов курсантов и множества $K_{ij}^{об} = \{K_{11}^{об} \dots K_{ij}^{об}\}$, производится расчет эффективности обучающего воздействия $|a_{ij} - K_{ij}^{об}| = \mathcal{E}_{ij}^{об}$.

7. Сравнивается эффективность обучающего воздействия задания (j), выполненного курсантом (i), с числом 0,5. Исходя из введенных при расчете ограничений, если полученный результат $\mathcal{E}_{ij}^{об} \leq 0,5$, то обучающее воздействие педагога можно рассматривать как эффективное; если $\mathcal{E}_{ij}^{об} > 0,5$, то обучающее воздействие является неэффективным (расчет суммы эффективных и неэффективных обучающих воздействий описан в шагах 8 и 9).

8. На основании пунктов 8 и 9 алгоритма, зная количество заданий и количество курсантов, можно произвести расчет показателей эффективности теста на основе формулы:

$$\mathcal{E}^T = \frac{\sum_{n=1}^{n=k} \mathcal{E}_{ij}^{об} + \sum_{n=1}^{n=m} \mathcal{E}_{ij}^{об}}{ij}.$$

9. На шагах 11 и 12 при показателе $\mathcal{E}^T \leq 0,5$, исходя из введенных автором ограничений при определении эффективности оцениваемого теста, тест можно считать эффективным при оценивании усвоения обучающимися конкретной темы.

Обработка результатов критериально-ориентированного тестирования, основанная на концепции Г. Раша, определяет уровень обученности подготовленностью обучающегося и трудностью задания и дает оценку того уровня обученности, который был достигнут в анализируемом процессе обучения. При использовании данной модели при решении задачи нелинейного программирования в дополнение к этой единственной характеристике обучающий получает оценку эффективности: а) обучающихся воздействий, реализуемых в отношении тестируемых дидактических единиц; б) обучающих воздействий педагога в конкретной учебной группе; в) учебной деятельности обучающихся в период изучения ими дидактических единиц, необходимых для выполнения тестовых заданий; г) теста при оценивании усвоения обучающимися конкретной темы.

Модель позволяет рассматривать уровень обученности курсантов как результат совместной деятельности субъектов образовательного процесса, оценивать результаты выполнения тестовых заданий как продукт корпоративной

деятельности при осуществлении взаимодействия педагога и обучающегося, а также эффективность всех обучающих воздействий, которые были реализованы в отношении тестируемых.

Заключение

Критериально-ориентированное тестирование может быть использовано в целях дидактической диагностики. Принципами его применения являются научная обоснованность теории и методики, системность, конкретность, реализация не только контролирующей, но и корректирующей и прогнозной функций.

Мотивация достаточно сильно влияет на результаты обучения, в том числе отдаленные, важные для профессионального становления, определяет выбор стратегий образования студентами. С другой стороны, именно преподаватели существенным образом влияют на формирование мотивации. С помощью специальных исследований можно в дидактических и воспитательных целях определять влияние преподавателя на изменение мотивации в процессе изучения той или иной дисциплины и тем самым учитывать влияние того или иного вида мотивации на результаты диагностики. Изучая стратегию выполнения теста или используя специальные тесты, можно исследовать мотивацию студента, а затем ее влияние на академическую успешность. Знание факторов, влияющих на результаты критериально-ориентированного тестирования, позволяет уточнять математические модели его проектирования и оценки результатов.

Наше исследование решает задачи формирования модели и методики текущего оценивания в ходе критериально-ориентированного тестирования курсантов, когда в процессе обучения мотивацию можно считать практически неизменной и оценить обучающие воздействия преподавателя. С этой целью строится формализованная математическая модель, для применения которой создана соответствующая методика. Разработанные в ходе исследования положения о возможностях и особенностях использования критериально-ориентированного тестирования и полученные выводы можно использовать при верификации педагогических достижений и в дальнейших исследованиях.

Конфликт интересов: Авторы заявили об отсутствии потенциальных конфликтов интересов в отношении исследования, авторства и / или публикации данной статьи.

Литература

1. Талызина Н. Ф. Теоретические основы контроля в учебном процессе. М.: Знание, 1983. 96 с.
2. Алмазова О. В. Психолого-педагогическая диагностика. Екатеринбург: Калинина, 2007. 226 с.
3. Изотова Н. В. Корректирующий контроль как фактор повышения качества обучения (на материале предметов гуманитарного цикла): дис. ... канд. пед. наук. Брянск, 2004. 217 с.
4. Лурье И. Г., Печников А. Н. Управление качеством образовательного процесса на основе анализа дидактического потенциала его характеристик // Вестник РГГУ. Серия «Экономика. Управление. Право». 2007. № 12. С. 38–57.
5. Гордеева Т. О., Сычев О. А., Осин Е. Н. Внутренняя и внешняя учебная мотивация студентов: их источники и влияние на психологическое благополучие // Вопросы психологии. 2013. № 1. С. 35–45.

6. Малошонов Н. Г., Семенова Т. В., Терентьев Е. А. Учебная мотивация студентов российских вузов: возможности теоретического осмысления // Вопросы образования. 2015. № 3. С. 92–121. DOI: 10.17323/1814-9545-2015-3-92-121
7. Deci E. L., Ryan R. M. Intrinsic motivation and self-determination in human behavior. N. Y.: Plenum Press, 1985. 371 p.
8. Vallerand R. J. Toward a hierarchical model of intrinsic and extrinsic motivation // Advances in Experimental Social Psychology. 1997. Vol. 29. P. 271–360. DOI: 10.1016/S0065-2601(08)60019-2
9. Jang H., Kim E. J., Reeve J. Longitudinal test of self-determination theory's motivation mediation model in a naturally occurring classroom context // Journal of Educational Psychology. 2012. Vol. 104. No. 4. P. 1175–1188. DOI: 10.1037/a0028089
10. Виштак О. В. Мотивационные предпочтения абитуриентов и студентов // Социологические исследования. 2003. № 2. С. 135–138.
11. Гордеева Т. О., Осин Е. Н. Особенности мотивации достижения и учебной мотивации студентов, демонстрирующих разные типы академических достижений (ЕГЭ, победы в олимпиадах, академическая успеваемость) // Психологические исследования. 2012. Т. 5. № 24. Режим доступа: <http://www.psystudy.ru/index.php/num/2012v5n24/708-gordeeva24.html> (дата обращения: 04.02.2021).
12. Гуськова М. В. Эвалюация в образовании. М.: ИНФРА-М, 2012. 151 с.
13. Guba E. G., Lincoln Y. S. Effective evaluations: improving the usefulness of evaluation results through responsive and naturalistic approaches. San Francisco: Jossey-Bass, 1981. 423 S.
14. Nuttall D. L. Monitoring national standards. London: Institute of Education; University of London, 1993. 13 p.
15. Печников А. Н., Шиков А. Н. Проектирование и применение компьютерных технологий обучения. СПб.: Изд-во ВВМ, 2014. 393 с.
16. Печников А. Н., Ветров Ю. А. Проектирование и применение компьютерных технологий обучения. Ч. 1: Концепция систем автоматизированного обучения и моделирование процессов деятельности. СПб.: БГТУ, 2003. Кн. 1. 194 с.
17. Печников А. Н., Митрахович В. А., Савищенко А. Н., Спирина О. С., Филонов О. В. Отчет о научно-исследовательской работе «Исследование методики критериальной оценки результатов тестирования знаний обучающихся в военном вузе». СПб.: ВАС, 2017. 202 с.
18. Печников А. Н., Печников Д. А. Решение задач текущего педагогического контроля на основе анализа результатов критериально-ориентированного тестирования // Образовательные технологии и общество. 2015. Т. 18. № 2. С. 489–513.

original article

Estimate of Efficiency of Class and Learning Activities based on Criterion-Oriented Testing

Irina I. Sokolova

S. M. Budyonny Military Academy of the Signal Corps, Russia,
St. Petersburg

Olga S. Spirina

S. M. Budyonny Military Academy of the Signal Corps, Russia,
St. Petersburg; olga_spirina@bk.ru

Received 25 Mar 2021. Accepted 12 Apr 2021

Abstract: The research featured the views of teaching staff of a military engineering university about didactic testing and diagnostics. It included a survey of students' learning motivation based on the achievement goal theory. The military students proved to be oriented towards improving their skills and getting new knowledge in order to achieve professional and personal growth. The article introduces criterion-oriented estimate of efficiency methods that can be used to assess class activities and communicative interaction between the teacher and the student. The modeling process was illustrated using mathematical formalization method. The authors believe that criterion-oriented testing can help to verify teachers' achievements. The article justifies the need to develop new criterion-oriented methodologies for identifying teachers' performance and offers a detailed algorithm that can be used in future research and verification of professional achievements.

Keywords: motivation, training, algorithm of estimate of efficiency for teaching staff, pedagogical diagnostics, test control, evaluation

Citation: Sokolova I. I., Spirina O. S. Estimate of Efficiency of Class and Learning Activities based on Criterion-Oriented Testing. *Vestnik Kemerovskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye i obshchestvennye nauki*, 2021, 5(1): 43–51. (In Russ.) DOI: <https://doi.org/10.21603/2542-1840-2021-5-1-43-51>

Conflicting interests: The authors declared no potential conflicts of interests regarding the research, authorship, and / or publication of this article.

References

1. Talyzina N. F. *Theoretical foundations of control in the educational process*. Moscow: Znanie, 1983, 96. (In Russ.)
2. Almazova O. V. *Psychological and pedagogical diagnostics*. Ekaterinburg: Kalinina, 2007, 226. (In Russ.)
3. Izotova N. V. *Corrective control as a factor in improving the quality of education (based on the humanities)*. Cand. Ped. Sci. Diss. Bryansk, 2004, 217. (In Russ.)
4. Lurie I. G., Pechnikov A. N. Quality management of educational process based on the didactic potential analysis of its features. *RSUH/RGGU Bulletin. "Economics. Management. Law" Series*, 2007, (12): 38–57. (In Russ.)
5. Gordeyeva T. O., Sychyov O. A., Osin E. N. Inner and outer motivation in students: its sources and influence on psychological well-being. *Voprosy psikhologii*, 2013, (1): 35–45. (In Russ.)
6. Maloshonok N. G., Semenova T. V., Terentyev E. A. Academic motivation among students of Russian higher education establishments: introspection. *Educational Studies*, 2015, (3): 92–121. (In Russ.) DOI: 10.17323/1814-9545-2015-3-92-121
7. Deci E. L., Ryan R. M. *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. N. Y.: Plenum Press, 1985, 371.
8. Vallerand R. J. Toward a hierarchical model of intrinsic and extrinsic motivation. *Advances in Experimental Social Psychology*, 1997, 29: 271–360. DOI: 10.1016/S0065-2601(08)60019-2
9. Jang H., Kim E. J., Reeve J. Longitudinal test of self-determination theory's motivation mediation model in a naturally occurring classroom context. *Journal of Educational Psychology*, 2012, 104(4): 1175–1188. DOI: 10.1037/a0028089
10. Vishtak O. V. Motivation preferences of school leavers and university students. *Sotsiologicheskie issledovaniia*, 2003, (2): 135–138. (In Russ.)
11. Gordeeva T. O., Osin E. N. Differences in achievement motivation and learning motivation in students exhibiting different types of academic attainment (Unified State Examination (USE) scores, academic competition results, academic records). *Psikhologicheskie issledovaniia*, 2012, 5(24). Available at: <http://www.psystudy.ru/index.php/num/2012v5n24/708-gordeeva24.html> (accessed 4 Feb 2021). (In Russ.)
12. Guskova M. V. *Evaluation in education*. Moscow: INFRA-M, 2012, 151. (In Russ.)
13. Guba E. G., Lincoln Y. S. *Effective evaluations: improving the usefulness of evaluation results through responsive and naturalistic approaches*. San Francisco: Jossey-Bass, 1981, 423.
14. Nuttall D. L. *Monitoring national standards*. London: Institute of Education; University of London, 1993, 13.
15. Pechnikov A. N., Shikov A. N. *The design and use of e-Learning*. St. Petersburg: Izd-vo VVM, 2014, 393. (In Russ.)
16. Pechnikov A. N., Vetrov Iu. A. *Design and application of computer training technologies. Part 1: The concept of automated learning systems and modeling of activity processes*. St. Petersburg: BGTU, 2003, book 1, 194. (In Russ.)
17. Pechnikov A. N., Mitkhovich V. A., Savishchenko A. N., Spirina O. S., Filonov O. V. *Report on the research work "Research of the methodology for criterion assessment of the results of testing the knowledge of students in a military university"*. St. Petersburg: VAS, 2017, 202. (In Russ.)
18. Pechnikov A. N., Pechnikov D. A. Solving the problems of the current pedagogical control based on the analysis of the results of criterion-oriented testing. *Obrazovatelnye tekhnologii i obshchestvo*, 2015, 18(2): 489–513. (In Russ.)

оригинальная статья

УДК 37.02

Концептуальные основания проектирования пространственно-образовательной среды в дошкольных образовательных организациях

Наталья Александровна Шмырева

Кемеровский государственный университет, Россия, г. Кемерово;

<https://orcid.org/0000-0002-0540-3293>

Григорий Юрьевич Лопаткин

Кемеровский государственный университет, Россия, г. Кемерово;

gr.lopatkin@gmail.com; <https://orcid.org/0000-0002-7020-5197>

Поступила в редакцию 12.03.2021. Принята в печать 02.04.2021.

Аннотация: Статья посвящена изучению и описанию концептуальных оснований пространственно-образовательной среды в дошкольных образовательных организациях, ее специфических особенностей, раскрытию процессуального аспекта создания нового продукта на основе алгоритма действий, доказательству взаимообусловленности ее смысловых составляющих. Методологическое основание исследования – системный подход, предоставляющий возможность научного познания с целью рассмотрения проблемы в аспекте комплекса взаимосвязанных элементов. Проанализированы научные взгляды в области педагогики и психологии, представляющие сущность определения пространственно-образовательной среды. Обоснован тезис о том, что понятия *пространственная среда* и *образовательная среда* не тождественны по смыслу. Рассмотрено положение о предназначении и взаимосвязи внутренней и внешней среды образовательных организаций для создания пространств, стимулирующих развитие ребенка. Уточнено понятие *проектирование* как существенное и многоплановое явление, позволяющее представить организацию процесса разработки нового объекта, что в рамках поставленной задачи дает возможность получить эффективное решение. Предложен подход к алгоритму действий с использованием базовых проектных характеристик. Описаны ключевые положения концептуализации, раскрывающие сущность, содержание и особенности исследуемого явления. Выделены параметры и разработано содержание рубрикаторов информационного поля, иллюстрирующего этапы проектирования во всех сущностных характеристиках (миссия, компоненты среды, функции, принципы, цели, средства, требования, направления деятельности, ресурсное обеспечение). Даны характеристики критериев результативности проектирования. Выделены и охарактеризованы организационно-педагогические условия изучаемого феномена как важного компонента концептуальных оснований проектирования. Сделан вывод о необходимости определения стратегического и тактического ориентиров в совершенствовании качества проживания дошкольного детства. Сформулирована суть концептуальных оснований проектирования как средств движения в направлении решения проблемы в системе теоретических и практических действий. В числе концептуальных оснований выделены организационно-педагогические условия, обеспечивающие качественный уровень жизнедеятельности всех субъектов образовательного процесса в дошкольных образовательных организациях. **Ключевые слова:** образовательная среда, пространственная среда, образовательное пространство, информационное поле, организационно-педагогические условия

Цитирование: Шмырева Н. А., Лопаткин Г. Ю. Концептуальные основания проектирования пространственно-образовательной среды в дошкольных образовательных организациях // Вестник Кемеровского государственного университета. Серия: Гуманитарные и общественные науки. 2021. Т. 5. № 1. С. 52–62. DOI: <https://doi.org/10.21603/2542-1840-2021-5-1-52-62>

Введение

В настоящее время вопрос проектирования пространственно-образовательной среды (ПОС) в дошкольной образовательной организации (ДОО) является важной составляющей организации воспитания детей. Данная позиция имеет под собой весьма аргументированные основания. Известно, что источником формирования первоначальных научных представлений об окружающей действительности, социального опыта и развития дошкольника является среда его пребывания.

Каждый дошкольник имеет право на индивидуальный путь развития с выраженными явно или потенциально не раскрытыми интересами, склонностями и потребностями.

Поэтому предметно-развивающая среда (ПРС) должна давать каждому ребенку свободу выбора индивидуальной траектории развития, обеспечивать и стимулировать проявление активности в различных видах деятельности: познавательной, коммуникативной, игровой, физической и т. д. В этой связи организация жизнедеятельности ребенка должна быть развивающей, поскольку ее предметное насыщение является основным средством формирования личности дошкольника во всех аспектах.

Анализ и систематизация материалов по основному вопросу исследования позволили выявить важную особенность: однозначного единого подхода в комментариях ПОС нет.

Поэтому, на наш взгляд, особого внимания требует анализ научных подходов к выделению сути ключевого понятия и рассмотрение его понятийно-терминологического тезауруса с позиции разделения на составляющие (среда и пространство, образовательная среда, пространственная среда, образовательное пространство). Учеными в области психологии, педагогики, социологии делались попытки изучить явление с различных позиций с аргументацией и доказательствами, с разными представлениями о функциональном назначении и структурном содержании данных сред. Интерес к вопросам среды выделен, подчеркнут и актуализирован в научных областях еще и потому, что аналитические представления связывают теорию с практикой образования.

Прежде всего обратим внимание на понятия *среда* и *пространство*. Толковый словарь С. И. Ожегова и Н. Ю. Шведовой трактует пространство как «протяженность, место, не ограниченное видимыми пределами»¹. Среда же представляется как условие, обстановка, в рамках которых протекает жизнь и деятельность человека, т. е. среду характеризуют как совокупность дифференцированных условий и социальных отношений, возникающих в процессе жизнедеятельности человека². Можно говорить, что образовательная среда – это специально создаваемая соответственно педагогическим целям система условий организации жизнедеятельности детей, направленная на формирование их отношения к миру, людям и друг к другу.

И. Г. Шендрик называет пространством «системную совокупность реальных взаимодействий человека с действительностью, данную субъекту через восприятие и действие» [1, с. 19]. Ученый считает пространство «освоенной человеком средой (природной, культурной, социальной, информационной)», при этом он уточняет, что для возникновения пространства «необходима специально организованная специфически человеческая деятельность» [1, с. 15].

Интересна позиция И. К. Шалаева и А. А. Веряева, выделяющих составные части понятия *пространственно-образовательная среда*: образовательную среду и образовательное пространство. Содержанием первого выступают специально организованные структурированные социализированные образовательные среды – меди, выполняющие функции освоения культуры, за счет чего среда преобразуется в образовательное пространство [2].

В работе В. А. Явина образовательная среда раскрывается как совокупность условий, влияющих на формирование личности ребенка и ее развитие в социальном и пространственно-предметном окружении [3]. П. А. Кисляков утверждает, что образовательная среда – это «территориально и событийно ограниченная совокупность влияний и условий формирования личности, ... возникающих при взаимодействии личности со своим

социальным и пространственно-предметным окружением» [4, с. 44]. И. М. Федоров рассматривает образовательную среду как «образовательную экосистему социального, культурного и пространственно-предметного, архитектурного и природного окружения», которая создает условия для развития разноплановых качеств личности [5, с. 249].

В концептуальных подходах Л. И. Божович и Н. В. Балабановой смысловые акценты расставлены на системности организации образовательной среды и сочетании внутренних процессов развития и внешних условий, детерминирующих динамику развития и новые качественные образования [6; 7]. По Ю. В. Брыкину, образовательная среда – это «совокупность условий, позволяющих раскрыть весь спектр интересов и способностей обучаемых и обеспечивающих их активную позицию в образовательном процессе, личностное развитие и саморазвитие» [8, с. 89]. А. Р. Текеева характеризует образовательную среду как «систему воздействий и условий формирования личности по заранее установленному образцу, включая возможности ее развития, которые содержатся в социальном и пространственно-предметном окружении» [9, с. 136].

Мы согласны с подходом С. В. Ивановой, утверждающей, что образовательная среда есть «окружение участников образовательного процесса в пространстве образования, включающее педагогические условия, ситуации, систему отношений между лицами, объединенными общностью педагогической и учебной деятельности» [10, с. 25]. Более того, важным дополнением к отмеченному является мысль о качественной характеристике социально-педагогического феномена, о влиянии собственных средовых факторов. Мы считаем, что данное определение учитывает глубину понимания многоуровневой структуры образовательной среды с учетом взаимосвязи, взаимодополнения и взаимообусловленности всех компонентов.

На наш взгляд, большой интерес представляет взгляд Г. Ю. Беляева, который дает педагогическую характеристику качественных признаков-параметров образовательной среды на основании четкого дифференцирования различных типов образовательных учреждений [11]. Е. Б. Лактионова считает важным выделение нескольких моделей образовательной среды: эколого-личностной, коммуникативно-ориентировочной, антропо-психологической и психодиактической модели дифференциации и индивидуализации образовательной среды образовательной организации [12]. В целом подобный подход разносторонне представляет данную психолого-педагогическую реальность с позиции возможности развития личности через включение в социальное и пространственно-предметное окружение.

При формулировке определения образовательной среды мы опираемся на вышеизложенные позиции

¹ Пространство // Ожегов С. И., Шведова Н. Ю. Толковый словарь русского языка. 4-е изд., доп. М.: ТЕМП, 2006. С. 622.

² Среда // Ожегов С. И., Шведова Н. Ю. Толковый словарь русского языка. 4-е изд., доп. М.: ТЕМП, 2006. С. 759.

и рассматриваем это понятие как комплексное, многомерное и многоуровневое:

- как системность в организации образовательной среды;
- как совокупность потенциалов в специально организованных условиях образовательной организации;
- как структурированность и соподчиненность внутренних процессов и внешних обстоятельств, обеспечивающих равные возможности «для полноценного развития каждого ребенка в период дошкольного детства независимо от места жительства, пола, нации, языка, социального статуса, психофизиологических и других особенностей (в том числе ограниченных возможностей здоровья)»³.

Идея организации образовательной среды рассматривается сквозь призму пространства, охватывающего «человека и среду в процессе их взаимодействия, результатом которого выступает приращение индивидуальной культуры образующегося» [13, с. 45].

При изучении научных работ в поле исследуемой проблемы было обращено внимание на использование другого термина – *развивающая образовательная среда*. С. Л. Новоселова акцентирует внимание на том, что ПРС есть система материальных объектов деятельности ребенка, функционально моделирующая содержание развития его духовного и физического облика [14, с. 11].

В учебнике А. Г. Гогоберидзе и О. В. Солнцевой при описании предметно-пространственной среды акцент ставится на естественности комфортабельной обстановки, рационально организованной в пространстве и времени, насыщенной разнообразными предметами и игровыми материалами, обеспечивающей одновременное включение в активную познавательную-творческую деятельность всех детей группы [15]. Н. В. Лексакова уточняет определение ориентиров формирования развивающей образовательной среды детского сада и указывает на необходимость обоснования структуры данной среды [16]. Можно сказать, что многие авторы воспринимают понятия *развивающая образовательная среда* и *пространственно-образовательная среда* как синонимичные, т. к. образовательная среда как коренное понятие всегда должна быть развивающей.

Считаем необходимым рассмотреть понятие *образовательное пространство*. Впервые употребление термина в отечественной научной литературе зафиксировано в 1993 г. в статье И. Д. Фрумина и Б. Д. Эльконина [17]. Ю. В. Сенько образовательное пространство трактует как пространственно-временную связь людей, помогающую открывать смыслы образования и осуществлять их [18]. С. Ф. Жилкин определяет феномен, с одной стороны, как стержень, вокруг которого выстраивается образовательная

стратегия, с другой – как фактор непрерывности образования на основе совокупности требований к отбору содержания, методов и средств обучения [19].

Т. А. Фомина развивает имеющееся представление об образовательном пространстве, рассматривая данное явление как систему управления развитием личности, в которой выделяет несколько уровней: идеологический (философия формирования и развития личности в границах муниципальной системы образования), процессуальный (разработка основных компонентов содержания образования, освоение которых обеспечивает формирование базовой культуры личности) и ресурсный (методические, кадровые, финансовые и материально-технические возможности, обеспечивающие эффективное развитие личности) [20]. А. А. Цукер под образовательным пространством понимает место для совершения человеком образовательного движения. Место, в котором человек может двигаться или продвигаться по мере собственного образования [21].

В научной литературе можно встретить различные определения термина. Считаем, что образовательное пространство – это специально организованное место для осуществления образования человека; это остов, стержень, вокруг которого происходит определение образовательных ориентиров, выделение направлений деятельности субъектов образовательного процесса.

Анализируя ФЗ «Об образовании в Российской Федерации», можно увидеть, что в ст. 2 дается тезаурус, в котором нет понятия *образовательное пространство*, но этот термин вводится в п. 4. ст. 3, где значится принцип «единства образовательного пространства»⁴. А п. 1 ст. 11 гласит, что «федеральные государственные образовательные стандарты и федеральные государственные требования обеспечивают единство образовательного пространства Российской Федерации»⁵.

В контексте развития идеи анализа ключевых терминов следует рассмотреть сущность главного понятия – *пространственно-образовательная среда*. А. Н. Леонтьевым была предложена мысль об использовании этого сложного и многомерного словосочетания с обоснованием того, что ПОС рассматривается как событийно ограниченная совокупность возможностей для развития личности, возникающих при ее взаимодействии с социальным и предметным окружением [22]. Автором была предложена структура среды, включающая внешние и внутренние ее составляющие. К внешним составляющим было отнесено пространство, охватывающее человека и среду в процессе их взаимодействия (архитектура зданий, дизайн интерьера комнат, подсобных помещений, двора ДОО; символическое оформление – гимн ДОО, традиции, книги, альбом памяти и т. д.; эргономика

³ Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования. Утв. Приказом Министерства образования и науки РФ от 17.10.2013 № 1155 // Федеральные государственные образовательные стандарты. Режим доступа: https://fgos.ru/LMS/wm/wm_fgos.php?id=doshk (дата обращения: 15.01.2021).

⁴ Об образовании в Российской Федерации. ФЗ РФ от 29.12.2012 № 273-ФЗ // СПС КонсультантПлюс.

⁵ Там же. Ст. 11. П. 1.

организации деятельности, учебное пространство – дидактические, игровые уголки и т. д.) [22]. Внутренняя составляющая ПОС представлена совокупностью компонентов: содержательным (содержание воспитания, направленное на развитие личности ребенка), процессуальным (формы и методы образовательной деятельности) и деятельностным (взаимосвязь всех видов деятельности) [22]. Обобщая подход А. Н. Леонтьева к определению ПОС, мы уточняем, что в данном случае было показано ее предназначение для создания условий, стимулирующих развитие ребенка.

Изучая понятийно-терминологический тезаурус основного понятия, отмечаем следующее обстоятельство: в научных трудах в большей степени разработаны и охарактеризованы такие формулировки, как *образовательная среда, образовательное пространство, развивающая предметно-пространственная среда*. Сущности понятия *пространственно-образовательная среда* представителями гуманитарных областей уделено меньше всего внимания. Можно констатировать, что данное понятие в своей научной трактовке еще не устоялось. С нашей точки зрения, это объясняется интегративной сложностью сочетания и переплетения микросмыслов. Тем не менее нами была предпринята попытка сформулировать свое видение смысла главного понятия статьи с выделением его характеристик. ПОС – это:

- образовательное поле, обеспечивающее развитие личности дошкольника в специально организованных условиях;
- территориальная комплексность обстоятельств, представляющая системность организации образовательной среды;
- система взаимосвязанных условий различной природы с учетом целеполагания образовательного процесса, организации жизнедеятельности детей;
- обеспеченность информационными и технологическими составляющими, дидактическими и программно-методическими материалами;
- освоение человеком среды (образовательной, культурной, социальной, информационной).

Механизмом действия ПОС выступает организация целенаправленной образовательной деятельности педагогических коллективов, руководящихся педагогическими задачами, принципами и подходами к образованию. Проектирование как существенное и многоплановое явление достаточно широко представлено в научной литературе. Многие авторы солидарны в определении векторов проектирования:

- исследование степени изученности проблемы;
- организация процесса разработки нового объекта, которая в рамках условий поставленной задачи позволяет получить эффективное решение;
- специально организованная целенаправленная и управляемая деятельность с целью получения предполагаемого результата.

Опираясь на позицию И. А. Колесниковой и М. П. Горчаковой-Сибирской, под проектированием ПОС будем понимать процесс создания новых продуктов на основе алгоритма действий и одновременное изучение, познание того, что лишь может возникнуть [23, с. 35]. Цель исследования – разработать содержание информационного поля «Концептуальные основания проектирования ПОС в ДОО» и сформулировать положения оптимальных организационно-педагогических условий достижения результативности изучаемого явления.

Задачи:

- проанализировать теоретические аспекты проектирования ПОС на основе обобщения положений научной литературы;
- сформулировать концептуальные основания проектирования ПОС ДОО;
- выделить организационно-педагогические условия результативности проектирования ПОС ДОО.

Методы и материалы

В процессе исследования использовались нормативные документы, отражающие способы организации образовательного пространства ДОО. Методологическое основание – системный подход, предоставляющий возможность научного познания с целью рассмотрения ПОС в аспекте целостного комплекса взаимосвязанных элементов [24]. Концептуальные основания проектирования ПОС в ДОО в своей основе предполагают использование системного подхода с позиций целостности, иерархичности, структуризации, множественности и системности, что нашло выражение в:

- а) соотношении цели, задач и этапов исследования с миссией концептуальных оснований проектирования и адекватностью разработанных условий показателям результативности;
- б) взаимодействии субъектов воспитательного процесса, их взаимосвязи, взаимозависимости, взаимообусловленности;
- в) соотношении направления деятельности с поставленными задачами и т. д.

Нами выбраны методы исследования, благодаря которым было отражено содержание ПОС с различных научных позиций, расставлены смысловые акценты, раскрыта содержательная сущность проектирования, проведено сравнение подходов к рассматриваемому явлению, сформулированы умозаключения. Эти методы – анализ, сравнение, уточнение, конкретизация, обобщение, систематизация и моделирование. Концептуальные основания представлены в информационном поле как совокупность элементов идеологии проектирования ПОС ДОО, их взаимосвязь и взаимообусловленность. Системный подход позволил изучить и представить самостоятельные компоненты, проанализировать и сопоставить их друг с другом, доказать их зависимость, соподчиненность, объединить в целостную систему.

Результаты и их обсуждение

Чтобы решить проблему проектирования ПОС в ДОО, необходимо всесторонне изучить смысл определения, что позволит, во-первых, выявить проблему, во-вторых, выделить содержательные аспекты проектирования, в-третьих, отметить нераскрытые многочисленные аспекты и аргументировать пути решения проблемы. Важным научным основанием концептуализации послужили идеи И. Н. Мищенко и Н. П. Котляр, которые описали проектирование образовательной среды как необходимое условие воспитания творческой личности, уточняя, что окружающая действительность направлена на воспроизводство культуры и «ставит своей задачей мотивирование обучаемых к самообразованию и самовоспитанию» [25, с. 54].

Научный подход И. А. Колесниковой и М. П. Горчаковой-Сибирской к определению понятий *концепция, концептуализация, концептуальные основания* позволил выделить стержневые акценты. Под концепцией принято понимать систему взглядов на постигаемое явление, общий способ его понимания⁶. «Концепция является своего рода информационной системой, содержащей сведения о цели, принципах, методах, условиях деятельности» [23, с. 71]. В ходе концептуализации как методической процедуры разрабатываются стратегические ориентиры и принципы проектирования, «выявляется структура проектируемого объекта; определяются характеристики нового объекта в целом и отдельных его элементов; уточняются цели и формулируются задачи проектирования; выбираются критерии оценки успешности проектной деятельности» [23, с. 71].

Полагаем, в результате разработки концептуальных оснований, «т. е. того, что лежит в основе» (совокупность понятий, функций, принципов, направления деятельности и т. д.) [26, с. 5], с помощью которых будет строиться общее представление о совокупности положений, каждое из которых вытекает из других положений (все положения находятся во взаимосвязи, взаимодополнении, взаимозависимости, что и доказывает систематизацию смысла рассматриваемого объекта). Выделение положений будем называть концептуальными основаниями рассматриваемого феномена.

Видится, что на этапе концептуализации необходимо четкое определение границ, с одной стороны, а с другой – раскрытие содержания категорий представляемого поля с позиции взаимообусловленности и соподчиненности. В этом смысле информационное поле рассматривается как система важных и необходимых характеристик явления в целом и представляет собой взаимозависимость и взаимодействие всех составляющих компонентов системы. Такой формат фиксирования положений наглядно показывает систему теоретических оснований во всех его составляющих:

целостности, структуризации, иерархичности, функциональности, интегративности.

Вслед за философским энциклопедическим словарем под условием понимаем «то, от чего зависит нечто другое (обуславливаемое)»⁷; обстоятельства, влияющие на формирование среды, в которой протекает феномен. Организацию рассматриваем как внутреннюю упорядоченность, соразмерность взаимодействия людей, совместно реализующих поставленные задачи на основе определенных процедур и правил [27]. Педагогические условия – характеристика педагогической системы, отражающая совокупность потенциальных возможностей образовательной среды, реализация которых обеспечит эффективное функционирование и развитие педагогической системы [28, с. 11]. Мы руководствуемся определением, данным А. А. Володиным и Н. Г. Бондаренко, по которому организационно-педагогические условия есть характеристика педагогической системы, отражающая «совокупность потенциальных возможностей ПОС, реализация которых обеспечит упорядоченное и направленное эффективное функционирование, а также развитие педагогической системы» [29, с. 147].

Резюмируя, считаем необходимым выделить ряд условий результативности проектирования ПОС ДОО:

1. Организационно-методические (использование методик проектирования образовательной развивающей среды, концепций обучения, воспитания, планов обучения, программы, руководства, передового опыта и т. д.).

2. Организационно-педагогические:

- реализация образовательной рабочей программы ДОО в обстоятельствах совершенствования ПОС ДОО адекватных современным требованиям развития дошкольников;
- педагогическое сопровождение профессионального развития учителя / воспитателя;
- соблюдение требований нормативно-правовых документов;
- образовательное насыщение, дизайнерское оформление (применение современных оформительских технологий);
- использование и улучшение необходимой инфраструктуры и учебно-материальной базы образовательной организации.

3. Дидактические (разнообразие целей, задач, форм, методов и направлений деятельности дошкольников с использованием возможностей ПОС ДОО).

4. Психолого-педагогические:

- обеспечение насыщенности ПОС, личного пространства ребенка;
- личностно-ориентированный подход для удовлетворения личных потребностей ребенка в соответствии

⁶ Концепция // Гуманитарный портал. Режим доступа: <https://gtmarket.ru/concepts/6890> (дата обращения: 19.01.2021).

⁷ Условие // Философский энциклопедический словарь / гл. ред. А. Ф. Ильичев, П. Н. Федосеев, С. М. Ковалев, В. Г. Панов. М.: Советская энциклопедия, 1983. С. 707, 708.

с индивидуальной образовательной траекторией развития;

- опора на личностно-ориентированную модель взаимодействия субъектов воспитательного процесса;
- учет предпочтений и уровня развития детей;
- минимизация проблем возрастного развития дошкольников;
- общение между участниками образовательного процесса («психологическая сущность» взаимоотношений субъектов воспитательного процесса, комфортность отношений в различных видах деятельности);
- интеграция образовательных областей.

5. Организация пространства для развития личности дошкольников:

- создание зон комфорта для детей и для педагогов;
- экономическая эффективность здания;
- безопасность;
- четкое зонирование пространства по возрастным группам;
- единство внутреннего и внешнего пространства;
- простота навигации;
- трансформируемое пространство;
- изменение функционала обычных объектов;
- открытость для родителей;
- доступность пространства для всех участников образовательного процесса;
- энергоэффективность;
- физический, личностный и психологический комфорт всех субъектов воспитательного процесса;
- совмещение естественного и искусственного освещения;
- стимулирующая цветовая гамма и т. д.

6. Менеджмент проектирования:

- установление социального партнерства для определения ориентиров совершенствования образовательной среды;
- настройка среды для реализации потенциала человека, его профессиональной деятельности, в том числе познавательной, информационной, научной и др.

В качестве критериального аппарата как качественной характеристики степени результативности проектирования мы выделили две группы составляющих. Во-первых, организационные аспекты управления: соответствие требованиям СанПиН, материально-техническое обеспечение, учебно-материальное обеспечение. Во-вторых, психологический аспект удовлетворенности качества организации ПОС ДОО: обеспечение накопления опыта организационной, контролирующей, предметно-познавательной и коммуникативной деятельности; стимулирование развития познавательных интересов и творческое отражение впечатлений в различных видах продуктивной деятельности детей и педагогического состава; предоставление возможностей

для эмоционального благополучия, самовыражения всех субъектов организационного, воспитательного процессов; удовлетворенность родителей условиями реализации программ, результатами деятельности детей, качеством предоставляемых услуг; динамика развития детей.

Проектирование, выполненное в формате информационного поля, мы рассматривали как процесс, предполагающий:

а) взаимосвязь всех компонентов проектирования ПОС в ДОО;

б) разработку содержательного наполнения компонентов проектирования в рамках поставленной задачи;

в) специально организованную целенаправленную и управляемую деятельность разработчиков по представлению видения достижения предполагаемого результата с использованием методов исследования.

Изложенные концептуальные основания проектирования ПОС ДОО представлены в совокупности компонентов педагогической системы: сформулированные миссия, цели, принципы и требования их реализации, функции, компонентный состав образовательной среды, ресурсное обеспечение, критерии успешности, выбор направлений деятельности субъектами позволяют осмыслить и понять масштабность выбранных ориентиров развития ДОО. Вся совокупность организационно-педагогических условий ПОС ДОО существует для и во имя развития ребенка в благоприятных обстоятельствах и рассматривается как фактор совершенствования профессионализма педагогического коллектива.

Информационное поле понятия «Концептуальные основания проектирования ПОС в ДОО»

Определение:

- «естественная комфортабельная обстановка, рационально организованная, насыщенная разнообразными предметами и игровыми материалами, эстетически оформленная» [30, с. 1128];
- организационно оформленное и предметно насыщенное, приспособленное для удовлетворения потребностей ребенка в познании, общении, труде, физическом и духовном развитии, пространство [31];
- «часть образовательной среды, представленная специально организованным пространством (помещениями, участком и т. п.), материалами, оборудованием и инвентарем для развития детей дошкольного возраста в соответствии с особенностями каждого возрастного этапа, охраны и укрепления их здоровья, учета особенностей и коррекции недостатков их развития»⁸.

Миссия:

- осуществление гармоничного единства социальной, организационно-образовательной, инновационной подсистем ДОО, способствующего обогащению личностного развития ребенка;

⁸ Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования... П. 3.6.3.

- обновление пространства ДОО для личностного развития ребенка.

Функции:

- организационная;
- управленческая;
- аналитическая;
- коммуникативная;
- развивающая;
- воспитательная;
- обучающая;
- контролирующая;
- направляющая;
- корректирующая;
- прогнозирующая;
- мобилизующая;
- рефлексивная.

Идея функций проектирования ПОС – повышение эффективности и качества образования детей дошкольного возраста, стимулирование профессионального роста педагогического состава.

Цели и средства:

- повышение качества дошкольного образования, достижение его соответствия актуальным и перспективным потребностям личности, общества, государства;
- создание комфортных и благоприятных условий для полноценного проживания детей на этапе дошкольного детства, для формирования основ базовой культуры;
- развитие личностных качеств ребенка.

Принципы (руководство):

- стабильность и динамичность;
- гибкое зонирование, предоставляющее возможность построения непересекающихся сфер активности и позволяющее детям заниматься одновременно разными видами деятельности, не мешая друг другу;
- эмоциогенность среды, индивидуальная комфортность и благополучие каждого ребенка;
- сочетание привычных и неординарных элементов в эстетической организации среды;
- безопасность и гигиеничность среды, обеспечивающая соответствие всех ее элементов требованиям охраны жизни и здоровья детей.

Этапы проектирования:

- разработка концептуальных оснований проектирования ПОС;
- разработка содержательного наполнения рубрикаторов проектирования ПОС в соответствии с условиями и возможностями ДОО и учетом профессионального потенциала педагогического коллектива;
- рассмотрение возможностей форматов проектирования: моделирование, прогнозирование возможных перспектив;
- составление контрольно-оценочных материалов;
- презентация продукта проектирования ПОС (условия);

- перспективное прогнозирование дальнейших шагов проектирования.

Ресурсное обеспечение:

- нормативно-правовое обеспечение (нормативные правовые акты различных уровней: международные (подписанные СССР или РФ), федеральные, правительственные, ведомственные, региональные);
- организационные ресурсы (рекомендации по организации воспитательной работы, должностные инструкции методистов, психологов, воспитателей, критерии для стимулирующих выплат педагогам, внутренние локальные акты ДОО, возможность повышения квалификации и др.);
- информационные и мультимедийные ресурсы (типовые, комплексные и парциальные образовательные программы, программы оздоровления детей, медиатеки, банки данных методических разработок, проектов, вариантов индивидуальных траекторий и моделей организации воспитания и обучения, форм портфолио, педагогических технологий, рекомендации центров психолого-педагогической экспертизы игрушек, материалов и оборудования и др.);
- методические ресурсы (информирующие, описывающие, инструктирующие, прикладные);
- кадровые ресурсы (укомплектованность организации кадрами, уровень квалификации, сплоченность и мотивация педагогического коллектива);
- материально-технические (оснащенность ДОО, дидактические материалы и оборудование);
- социальные ресурсы (наличие социальных партнеров).

Требования к результату:

- содержательная насыщенность (соответствие возрастным особенностям и содержанию программы, разнообразие материалов, оборудования, инвентаря);
- поликультурность (учет национально-культурных особенностей современного социума);
- трансформируемость (возможность изменений ПОС в зависимости от образовательной ситуации, меняющихся интересов и возможностей детей);
- вариативность (наличие различных пространств для игр, конструирования, уединения);
- периодическая сменяемость и разнообразие игрового материала, стимулирующего игровую, двигательную, познавательную и исследовательскую активность;
- полифункциональность (возможность использования различных составляющих предметной среды);
- доступность и безопасность (доступность для детей всех помещений, где осуществляется образовательная деятельность, их надежность);
- эстетическая привлекательность (микросреда ДОО, организация внутреннего пространства, интерьер, среда общения, система отношений субъектов образовательного процесса, оказывающая большое воздействие на творческую мотивацию ребенка);

- предметы детского дизайна и народно-прикладного искусства;
- гигиенические требования.

Компоненты ПОС:

- пространственно-предметный (экстерьер зданий, территория, архитектурно-эстетическая организация пространства, структура помещений, дизайн интерьеров, функциональное использование помещения группы, атрибутика обстановки, наличие материалов для коллективных, индивидуальных и творческих заданий, инфраструктура: навигация, удобство использования помещений и перемещения между ними, возможность пространственной трансформации при необходимости);
- ценностный (поле ценностей, ценностная общность субъектного взаимодействия, ценности ДОО, семей, общества);
- социально-контактный (особенности субъектов образовательной среды, типы коммуникативного взаимодействия (воздействие, взаимодействие, содействие), характер общения субъектов образовательного процесса (переживание эмоционального благополучия, сплоченность и сознательность, продуктивность взаимодействий, вовлеченность всех субъектов в проектирование, конструирование, оптимизацию ПОС), социальный заказ: стандарты и типовые программы, запросы родителей, последующих ступеней образования, партнеров);
- организационно-управленческий (стиль управления и организации деятельности, методическая работа, система профессионального роста сотрудников, отношения с внешней средой: программы развития образования, использование ресурсов других организаций);
- информационный (образовательные программы, символическое пространство, сайты, электронные инструменты образовательной деятельности);
- содержательно-технологический (контекстность, научность, современность, адекватность, выбор методического обеспечения, формы, методы, приемы и технологии).

Последний компонент обеспечивает связь остальных компонентов, закладывает основы, задает стратегические ориентиры проектирования.

Разрабатывая содержание рубрикаторов информационного поля, мы руководствовались несколькими целями. Во-первых, представить сущностные характеристики рассматриваемого явления в целом. Во-вторых, остановиться на выделении и описании смысловых пошаговых действий алгоритма. В-третьих, предложить свое решение исследуемой проблемы в виде организационно-педагогических условий достижения результативности проектирования ПОС в качестве компонента концептуальных оснований разрабатываемого феномена.

Выводы

ПОС не может быть построена окончательно. Время требует внесения корректив в рассмотрение ее содержания, которое должно быть привлекательным, интересным, отвечать реалиям настоящего времени. И самое главное, эта среда есть необходимая часть жизнедеятельности ребенка. Отсюда при проектировании ПОС в ДОО необходимы:

- адекватная оценка современных тенденций дошкольного образования;
- знание проблем стратегии и тактических шагов проектирования ПОС;
- владение технологиями проектирования ПОС;
- содержательное соответствие ПОС возрастным особенностям и актуальным интересам детей;
- продуманный многоаспектный и творческий подход всех субъектов образовательного процесса;
- использование элементов проектирования (моделирование, конструирование, прогнозирование осуществления поиска нестандартных подходов к организации ПРС в ДОО);
- привлечение родителей к указанной проблеме и мотивирование стремления к взаимодействию.

ПОС одновременно выступает ресурсом жизнедеятельности, жизнеспособности системы образовательного процесса в ДОО и используется для создания оптимальных условий проживания этапа детства. Организационно-педагогические условия характеризуют педагогическую систему, отражающую совокупность потенциальных возможностей ПОС, реализация которых обеспечит эффективное функционирование рассматриваемого объекта.

Обоснованные концептуальные основания позволяют обозначить ориентир продолжения исследования: проектирование содержания инновационной ПОС ДОО, разработка мероприятий по информированию о состоянии образовательной среды, составление программы вовлечения родителей в преобразование ПОС ДОО.

Заключение

На основании изученных научных и учебных трудов, а также представленного материала была сформулирована сущность концептуальных оснований проблемы, которая заключается в определении стратегических и тактических ориентиров проектирования ПОС ДОО. Проектирование определено как средство движения в решении проблемы в системе теоретических и практических шагов действия. Таким образом, оно позволяет не только обозначить проблему, но и показать направление совершенствования процесса, возможность создавать и реализовывать различные модели ПОС для оптимального выполнения стратегических образовательных целей с учетом прогнозирования перспектив развития. Построено информационное поле понятия «Концептуальные основания проектирования ПОС в ДОО», которое дает возможность увидеть проблему системно и поднять вопросы воспитания дошкольников

на качественно новый уровень. В рамках концептуальных оснований выделены организационно-педагогические условия, обеспечивающие качественный уровень жизнедеятельности субъектов образовательного процесса в ДОО.

Конфликт интересов: Авторы заявили об отсутствии потенциальных конфликтов интересов в отношении исследования, авторства и / или публикации данной статьи.

Литература

1. Шендрик И. Г. Теоретические основы проектирования образовательного пространства субъекта. Екатеринбург: Изд-во Рос. гос. проф.-пед. ун-та, 2006. 198 с.
2. Шалаев И. К., Веряев А. А. От образовательных сред к образовательному пространству: понятие, формирование, свойства // Педагог: наука, технология, практика. 1998. № 1. С. 3–12.
3. Ясвин В. А. Образовательная среда: от моделирования к проектированию. 2-е изд., испр. и доп. М.: Смысл, 2001. 366 с.
4. Кисляков П. А. Экопсихология образовательной среды: подходы к проектированию и мониторингу // Экология человека. 2017. № 4. С. 42–50. DOI: 10.33396/1728-0869-2017-4-42-50
5. Федоров И. М. Переход от образовательной среды к образовательной экосистеме // Молодой ученый. 2019. № 28. С. 246–250.
6. Божович Л. И. Проблемы формирования личности / под ред. Д. И. Фельдштейна. 3-е изд. М.: Институт практической психологии; Воронеж: МОДЭК, 2001. 352 с.
7. Балабанова Н. В. Образовательная среда школы и проблемы социализации личности. Краснодар: КубГУ, 2002. 102 с.
8. Брыкин Ю. В. Анализ понятия «Образовательная среда» в современных научных исследованиях // Вестник РМАТ. 2016. № 1. С. 86–90.
9. Текеева А. Р. Образовательная среда как условие развития личности и ее субъектов // Kant. 2018. № 2. С. 132–137.
10. Иванова С. В. Образовательное пространство и образовательная среда: в поисках отличий // Ценности и смыслы. 2015. № 6. С. 23–28.
11. Беляев Г. Ю. Педагогическая характеристика образовательной среды в различных типах образовательных учреждений: дис. ... канд. пед. наук. М., 2000. 157 с.
12. Лактионова Е. Б. Образовательная среда как условие развития личности и ее субъектов // Известия Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена. 2010. № 128. С. 40–54.
13. Пономарев Р. Е. Образовательное пространство. М.: МАКС Пресс, 2014. 98 с.
14. Новоселова С. Л. Развивающая предметная среда. М.: Центр «Дошкольное детство» им. А. В. Запорожца, 2001. 74 с.
15. Гогоберидзе А. Г., Солнцева О. В. Дошкольная педагогика с основами методик воспитания и обучения. СПб.: Питер; Питер Пресс, 2013. 464 с.
16. Лексакова Н. В. Развивающая образовательная среда в детском саду: особенности формирования в соответствии с требованиями Федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования // Изв. Саратовского государственного университета. Нов. сер. Сер. Философия. Психология. Педагогика. 2019. Т. 19. № 2. С. 221–225. DOI: 10.18500/1819-7671-2019-19-2-221-225
17. Фруммин И. Д., Эльконин Б. Д. Образовательное пространство как пространство развития («школа взросления») // Вопросы психологии. 1993. № 1. С. 24–32.
18. Сенько Ю. В. Гуманизация образовательной среды в университете // Педагогика. 2001. № 5. С. 51–57.
19. Жиакин С. Ф. Социолого-педагогические аспекты управления образовательным пространством промышленного города // Педагогика. 2003. № 3. С. 26–32.
20. Фомина Т. А. Поиск новых подходов к управлению развитием личности в муниципальной системе образования // Завуч. 2000. № 7. С. 17–25.
21. Цукер А. А. Образовательное пространство школы // Управление школой. 2004. № 27-28. С. 31–35.
22. Леонтьев А. Н. Учение о среде в педологических работах Л. С. Выготского // Вопросы психологии. 1998. № 1. С. 108–124.
23. Колесникова И. А., Горчакова-Сибирская М. П. Педагогическое проектирование. М.: Академия, 2005. 284 с.
24. Фельдштейн Д. И. О состоянии и путях повышения качества диссертационных исследований по педагогике и психологии // Alma mater (Вестник высшей школы). 2008. № 1. С. 17–25.
25. Мищенко И. Н., Котляр Н. П. Проектирование образовательной среды как условие воспитания творческой личности // Человеческий капитал. 2019. № 10. С. 54–61.
26. Новиков А. М. Основания педагогики. М.: Эгвес, 2010. 208 с.
27. Сверчков А. В. Организационно-педагогические условия формирования профессионально-педагогической культуры будущих спортивных педагогов // Молодой ученый. 2009. № 4. С. 279–282.

28. Ипполитова Н. В., Стерхова Н. С. Анализ понятия «педагогические условия»: сущность, классификация // *General and Professional Education*. 2012. № 1. С. 8–14.
29. Володин А. А., Бондаренко Н. Г. Анализ содержания понятия «Организационно-педагогические условия» // *Известия Тульского государственного университета. Гуманитарные науки*. 2014. № 2. С. 143–152.
30. Гилева Н. С. Создание предметно-развивающей среды для детей с ограниченными возможностями здоровья // *Молодой ученый*. 2015. № 10. С. 1128–1139.
31. Карабанова О. А., Алиева Э. Ф., Радионова О. Р., Рабинович П. Д., Марич Е. М. Организация развивающей предметно-пространственной среды в соответствии с федеральным государственным образовательным стандартом дошкольного образования. М.: Федеральный институт развития образования, 2014. 95 с.

original article

Conceptual Foundations for Designing the Spatial Learning Environment in Pre-School Establishments

Natalia A. Shmireva
Kemerovo State University, Russia, Kemerovo

Grigory Ju. Lopatkin
Kemerovo State University, Russia, Kemerovo; gr.lopatkin@gmail.com;
<https://orcid.org/0000-0002-7020-5197>

Received 12 Mar 2021. Accepted 2 Apr 2021.

Abstract: The present research featured the conceptual foundations of pre-school spatial learning environment with its interdependent semantic components and a potential for new products. The study was based on the systematic approach to the problem as an integral complex of interrelated elements. A thorough analysis of various definitions of spatial learning environment made it possible to separate it from the concept of learning environment. Both internal and external environment of educational organizations should create such spaces that stimulate children's development. The article also describes the concept of pedagogical design as an important multifaceted phenomenon and introduces efficiency criteria and a basic algorithm of actions: mission, environment components, functions, principles, goals, tools, requirements, directions of activity, and resource provision. Designing the strategic and tactical guidelines can improve the quality of early childhood. The conceptual foundations of design were formulated as tools that facilitate the movement towards solving the problem in the system of theoretical and practical steps. The conceptual foundations include organizational and pedagogical conditions that ensure the high-quality level of life in all subjects of learning process in pre-school educational establishments.

Keywords: learning environment, spatial environment, learning environment, information field, organizational and pedagogical conditions

Citation: Shmireva N. A., Lopatkin G. Ju. Conceptual Foundations for Designing the Spatial Learning Environment in Pre-School Establishments. *Vestnik Kemerovskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye i obshchestvennye nauki*, 2021, 5(1): 52–62. (In Russ.) DOI: <https://doi.org/10.21603/2542-1840-2021-5-1-52-62>

Conflicting interests: The authors declared no potential conflicts of interests regarding the research, authorship, and / or publication of this article.

References

1. Shendrik I. G. *Theoretical foundations of the design of the learning environment of the subject*. Ekaterinburg: Izd-vo Ros. gos. prof.-ped. un-ta, 2006, 198. (In Russ.)
2. Shalaev I. K., Veryaev A. A. From educational environments to educational space: concept, formation, and properties. *Pedagog: nauka, tekhnologiya, praktika*, 1998, (1): 3–12. (In Russ.)
3. Iasvin V. A. *Educational environment: from modeling to design*, 2nd ed. Moscow: Smysl, 2001, 366. (In Russ.)
4. Kislyakov P. A. Ecopsychology of educational environment: design and monitoring approaches. *Ekologiya cheloveka*, 2017, (4): 42–50. (In Russ.) DOI: [10.33396/1728-0869-2017-4-42-50](https://doi.org/10.33396/1728-0869-2017-4-42-50)
5. Fedorov I. M. Transition from educational environment to educational ecosystem. *Molodoi uchenyi*, 2019, (28): 246–250. (In Russ.)
6. Bozhovich L. I. *Problems of personality formation*, ed. Feldshtein D. I., 3rd ed. Moscow: Institut prakticheskoi psikhologii; Voronezh: MODEK, 2001, 352. (In Russ.)

7. Balabanova N. V. *Educational environment of the school and the problems of personality socialization*. Krasnodar: KubGU, 2002, 102. (In Russ.)
8. Brykin Yu. V. Terminological analysis of educational environment in modern science. *Vestnik RMAI*, 2016, (1): 86–90. (In Russ.)
9. Tekeeva A. R. Educational environment as a condition of development of the personality and its subjects. *Kant*, 2018, (2): 132–137. (In Russ.)
10. Ivanova S. V. Education space and education milieu: in search of differences. *Tsennosti i smysly*, 2015, (6): 23–28. (In Russ.)
11. Belyaev G. Yu. *Pedagogical characteristics of the educational environment in various types of educational institutions*. Cand. Ped. Sci. Diss. Moscow, 2000, 157. (In Russ.)
12. Laktionova E. B. Educational environment as the development condition persons of its subjects. *Izvestiia Rossiiskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta im. A. I. Gertsena*, 2010, (128): 40–54. (In Russ.)
13. Ponomarev R. E. *Educational space*. Moscow: MAKS Press, 2014, 98. (In Russ.)
14. Novoselova S. L. *Developing subject environment*. Moscow: Tsentr "Doshkolnoe detstvo" im. A. V. Zaporozhtsa, 2001, 74. (In Russ.)
15. Gogoberidze A. G., Solntseva O. V. *Pre-school pedagogy with the basics of upbringing and teaching methods*. St. Petersburg: Piter; Piter Press, 2013, 464. (In Russ.)
16. Leksakova N. V. Developing educational environment in kindergarten: features of formation in accordance with the requirements of the Federal State Educational Standard for preschool education. *Izv. Saratov Univ. (N. S.), Ser. Philosophy. Psychology. Pedagogy*, 2019, 19(2): 221–225. (In Russ.) DOI: 10.18500/1819-7671-2019-19-2-221-225
17. Frumin I. D., Elkonin B. D. Educational space as a development space ("school of growing up"). *Voprosy psikhologii*, 1993, (1): 24–32. (In Russ.)
18. Senko Yu. V. Humanization of the educational environment at the university. *Pedagogika*, 2001, (5): 51–57. (In Russ.)
19. Zhilkin S. F. Sociological and pedagogical aspects of managing the educational space of an industrial city. *Pedagogika*, 2003, (3): 26–32. (In Russ.)
20. Fomina T. A. Search for new approaches to the management of personality development in the municipal education system. *Zavuch*, 2000, (7): 17–25. (In Russ.)
21. Tsuker A. A. Learning environment of the school. *Upravlenie shkoly*, 2004, (27-28): 31–35. (In Russ.)
22. Leontev A. N. The doctrine of the environment in the pedagogical works of L. S. Vygotsky. *Voprosy psikhologii*, 1998, (1): 108–124. (In Russ.)
23. Kolesnikova I. A., Gorchakova-Sibirskaya M. P. *Pedagogical design*. Moscow: Akademiia, 2005, 284. (In Russ.)
24. Feldshtein D. I. On the state and ways of improving the quality of dissertation research in pedagogy and psychology. *Alma mater (Vestnik vysshei shkoly)*, 2008, (1): 17–25. (In Russ.)
25. Mishchenko I. N., Kotlyar N. P. Design of the educational environment as a condition of education of a creative personality. *Chelovecheskii kapital*, 2019, (10): 54–61. (In Russ.)
26. Novikov A. M. *Foundations of pedagogy*. Moscow: Egves, 2010, 208. (In Russ.)
27. Sverchkov A. V. Organizational and pedagogical conditions for the formation of professional and pedagogical culture of future sports teachers. *Molodoi uchenyi*, 2009, (4): 279–282. (In Russ.)
28. Ippolitova N. V., Sterkhova N. S. Analysis of the notion "pedagogical conditions": essence and classification. *General and Professional Education*, 2012, (1): 8–14. (In Russ.)
29. Volodin A. A., Bondarenko N. G. Analysis of "Organizational and pedagogical conditions" concept. *Izvestiia Tl'skogo gosudarstvennogo universiteta. Gumanitarnye nauki*, 2014, (2): 143–152. (In Russ.)
30. Gileva N. S. Creation of a subject-developing environment for children with disabilities. *Molodoi uchenyi*, 2015, (10): 1128–1139. (In Russ.)
31. Karabanova O. A., Alieva E. F., Radionova O. R., Rabinovich P. D., Marich E. M. *Organization of a developing subject-spatial environment in accordance with the federal state educational standard for preschool education*. Moscow: Federalnyi institut razvitiia obrazovaniia, 2014, 95. (In Russ.)

перевод статьи

УДК 101.3

Проблемы осмысления информации в диалектическом материализме (перевод с английского языка)

Питер Пауль Киршенманн

Амстердамский свободный университет, Нидерланды, г. Амстердам; p.p.kirschenmann@ph.vu.nl

Поступила в редакцию 10.03.2021. Принята в печать 01.04.2021.

Аннотация: Представлен полный перевод статьи профессора П. П. Киршенманна «Problems of Information in Dialectical Materialism». Данная статья, опубликованная в «Studies in Soviet Thought» (1968), является предварительной публикацией заключительных положений монографии «Information und Widerspiegelung. Zu Problemen der Kybernetik und des Diamats» (1969), англоязычный перевод которой был спустя год издан D. Reidel Publishing Company под заглавием «Information and Reflection: On Some Problems of Cybernetics and how Contemporary Dialectical Materialism Copes with Them». Исследование было выполнено П. П. Киршенманном под руководством известного польского философа Ю. М. Бохеньского в рамках специальной программы, которая реализовалась Институтом восточноевропейских исследований Фрибургского университета (Швейцария). В статье выявляются основные черты диалектико-материалистической рефлексии информации, демонстрируется их связь с фундаментальными принципами философии диамата. Автор указывает на существование внутренних коллизий этого направления, препятствующих осуществлению последовательной концептуализации информации. Критическое осмысление диалектико-материалистической философии информации представляет существенный интерес по ряду причин, в числе ключевых следует отметить его значение для формирования образа вовлеченности диалектико-материалистической философии в контекст европейской мысли XX века и актуальность авторских положений для современных отечественных контекстов обсуждения проблем философии информации. На русском языке публикуется впервые.

Ключевые слова: философия информации, кибернетика, теория отражения, илационизм, интерпретация, монизм

Перевод выполнен Александром Витальевичем Думовым, Сибирский федеральный университет, Россия, г. Красноярск; avdumov@inbox.ru

Цитирование: Киршенманн П. П. Проблемы осмысления информации в диалектическом материализме (перевод с английского языка) // Вестник Кемеровского государственного университета. Серия: Гуманитарные и общественные науки. 2021. Т. 5. № 1. С. 63–72. DOI: <https://doi.org/10.21603/2542-1840-2021-5-1-63-72>

Введение

В современной марксистско-ленинской философии значительное внимание уделяется осмыслению науки. После того как марксистско-ленинские идеологи отказались от своего изначально негативного отношения к кибернетике [1], философы, осуществляющие научную рефлексию, обратили внимание и на эту новую научно-техническую дисциплину ввиду того, что точность кибернетических методов порождает мнение о ее связи с естественными науками. Особое внимание было уделено проблемам, связанным с понятием информации, рассмотрению вопроса о ее природе в связи с тем, что термин *информация* играет центральную роль в кибернетике и теории информации. В диалектико-материалистических исследованиях поднимаются различные и нередко несопоставимые по содержанию вопросы. В статье предпринимается попытка обобщения взглядов, представленных в этих исследованиях, в их связи с основными концепциями марксистско-ленинской философии. Помимо рассмотренных задач философской рефлексии теории информации, анализируется специфическая цель диалектико-материалистической философии – обоснование

материалистического монизма, – осуществляемая путем соединения положений конкретных наук с положениями философии. Выявляются затруднения, возникающие в ходе реализации цели, некоторые из которых связаны с нечеткостью используемой философской терминологии. Показано, что диалектико-материалистическая рефлексия информации, осуществляемая на основе теории отражения, позволяет выявить проблемы, присущие данной философской системе.

Общие замечания к интерпретации понятия информации

Кибернетика и в особенности теория информации послужили стимулом для развития философской рефлексии информации. К осмыслению этих новых наук можно подходить по-разному. Философия науки стремится прояснить их предмет, методы и формирование концепций и теорий, изучить их предпосылки. И хотя сторонники марксистско-ленинской философии в какой-то мере и стремятся действовать таким образом, в основном их усилия направлены на интерпретацию положений и концепций этих наук в рамках общеполитической философии

проблематики диалектического материализма. Можно сказать, что в данном случае диалектический материализм представляет собой жесткое, но недостаточно ясное по содержанию идеологическое основание. Таким образом, интерпретация понятия информации осуществляется с учетом предварительно заданной философской ориентации: целью коллективных усилий является создание единого контекста, объединяющего философские и научные положения.

Специфика вопросов, составляющих проблемное поле философии науки, существенно отличает эту сферу познания как от других философских дисциплин, так и от науки самой по себе, т. к. она имеет собственную четко определенную исследовательскую область. Напротив, диалектический материализм, отрицающий относительную автономию философии точных наук с целью указания на существование прямой связи между положениями философии и положениями науки, сталкивается с двойственной опасностью: либо диалектико-материалистические исследования по большей части определяются проблематикой конкретных наук, либо диалектический материализм реализуется как общефилософская концепция. В крайних случаях это приводит либо к формулированию конкретно-научных по содержанию положений, либо к демонстрации общефилософских утверждений и категорий с помощью научных положений, зачастую осуществляемой с применением несообразной заявленным целям терминологии. Подобных опасностей вряд ли можно избежать без введения дополнительных принципов, регламентирующих ход философской рефлексии. Один из подобных принципов может быть выражен в идее выявления характерных черт различных сфер бытия при анализе содержания научных открытий. Другой принцип, который послужит недопущению произвольности интерпретации, – требование ее соответствия цели, присущей и другим общепринятым философским утверждениям, т. е. она должна способствовать пониманию более широких фундаментальных взаимосвязей реальности.

Недостатки, свойственные марксистско-ленинскому подходу, проявляются и в ответах на вопрос о том, что представляет собой природа информации. Общая концепция отношений между наукой и философией находит выражение в программном утверждении, согласно которому категории марксистско-ленинской философии являются обобщениями основных понятий науки, из-за чего научные понятия не только могут, но и должны получать диалектико-материалистическую интерпретацию. Такое утверждение равносильно признанию того, что научные понятия должны иметь объективное содержание. Что касается определения информации, которая рассматривается представителями марксистско-ленинской философии как базовое понятие кибернетики и теории информации, и оно не является исключением: делается попытка выполнить указанное выше требование путем формулирования конкретного понятия, отличающегося от множества иных, выработанных в контексте данных наук и имеющих формальный характер.

Чаще всего предлагаемые представителями марксистско-ленинской философии определения информации как структурного свойства, например разнообразия материальных вещей и процессов, являются примерами чрезмерно обобщенных интерпретаций [2]. Они не выявляют специфические черты тех процессов, которые составляют сферу исследования кибернетики или теории информации как теории сигналов. Подходы к интерпретации понятия *информация* в терминах теории отражения в большей степени сообразны этой задаче [3; 4, с. 55–61]. Однако авторы, которые придерживаются данного подхода, рискуют ограничиться повторением положений кибернетической науки с использованием нечетких терминов теории отражения. Такая интерпретация позволяет им представить теорию информации в качестве примера, подтверждающего справедливость принципов теории отражения. Ввиду этого обстоятельства возникновение необходимости постановки вопроса о разграничении понятий *информация* и *отражение*, равно как и вопроса о том, «соперничает» ли концепция информации с категорией отражения за центральное положение в марксистско-ленинской философии, не вызывает удивления [5, с. 102, 134, 142, 385]. В этом контексте становится очевидным, что простое включение научного знания в предустановленную структуру диалектико-материалистической философии игнорирует специфические особенности конкретных наук. Как только информация определяется, например, в качестве аспекта отражения [6, с. 154, 157], т. е. как момент, присутствующий во всех формах отражения, информация и отражение начинают рассматриваться параллельно, и все рассмотрение в конечном итоге сводится к анализу проблем теории отражения.

Нередко встречаются утверждения, что обобщенная интерпретация информации как структурного свойства является в большей степени фундаментальной, поскольку она включает определения, полученные на основе использования категории отражения. В качестве дополнительного подтверждения этого тезиса применяется указание на очевидность передачи структур в отражательных процессах [2]. Этого недостаточно, чтобы рассматривать какую-либо структуру как информацию. Некоторые авторы пытаются обосновать свою концепцию информации как структурного свойства, более или менее явно связывая материальные структуры с их распознаением и различением [7, с. 402]. Таким образом, понятие информации рассматривается в связи со своим обыденным значением, т. е. отождествляется со знанием. Но, к сожалению, в большинстве случаев отношение к познающему субъекту не включается в характеристику информации. Преодоление этого недостатка могло бы способствовать тому, что интерпретация любой структуры как информации способствовала бы возможности рассмотрения значимой общефилософской проблемы, относящейся к метафизическим основаниям знания: чем обусловлено то, что какие-либо структуры, в том числе исследуемые кибернетикой и теорией информации, в принципе являются познаваемыми?

Материалистический монизм и информация

Представителями марксизма-ленинизма отстаивается позиция, согласно которой их философия является единственной философией, находящей подтверждение в результатах всех без исключения конкретных наук. Этим тезисом определяется и направленность осмысления информации. В то же время разнообразие попыток решения обсуждаемых проблем информации в диалектическом материализме само по себе говорит о том, что заключение об однозначном подтверждении положений марксизма-ленинизма в данных кибернетики и теории информации не является обоснованным. Признается это и самими представителями диамата [7, с. 384]. При этом они призывают к приложению усилий по поиску материалистических решений проблем информации. Вероятнее всего, целесообразно заключить, что опрометчиво допускать любые утверждения о наличии фактов «подтверждения» положений философии, т. к. следует говорить о существовании различных интерпретаций, их преимуществ и сопутствующих трудностей.

С учетом изначально негативного отношения марксизма-ленинизма к кибернетике можно вполне обоснованно задать вопросом: отчего эта осужденная «лженаука» стала считаться подтверждением данной философии? Одна из причин состоит, конечно же, в том, что кибернетику просто необходимо было принять из-за ее практической полезности. Но, помимо этого, кибернетика в целом и основные взгляды многих кибернетиков обладают чертами, тесно связывающими ее с диалектическим материализмом [8]. Именно по этой причине кибернетика могла рассматриваться диалектическими материалистами сначала как соперник, а затем как союзник. Общими для обеих дисциплин являются последовательное стремление к объективному исследованию явлений (по образцу физики), попытка решить проблему сущности психических явлений через их редукцию к физиологическим и неврологическим процессам, а также с помощью объективированных концептуальных моделей, введение концепции познаваемого как осуществимого. Подобные сходства используются при попытках согласования философских положений марксизма-ленинизма с идеями кибернетики и теории информации.

Основной тезис марксистско-ленинской идеологии гласит, что единство мира состоит в его материальности, т. е. материя является источником всех вещей и явлений. Очевидно, что это положение подразумевает, что для объяснения реальности во всей ее сложности необходим только один принцип – материя. Но жесткого монизма можно избежать путем введения дополнительных принципов объяснения. К примеру, считается, что материя наделена внутренними противоречиями, которые обуславливают ее диалектическое саморазвитие. Более того, термин *материальный* является неоднозначным, поскольку используется для обозначения как телесных вещей, так и фундаментальных социальных отношений. Наконец, ограниченность данной формы монизма проявляется в характерном

для ее представителей настойчивом стремлении разделить всю философию на два соперничающих лагеря в соответствии с ответом на «великий основной вопрос философии», после чего оправдать собственные взгляды, отвергая все противоположные. В этом смысле материалистический монизм – это отрицание того, что освобождено от конститутивной материальной взаимосвязи всех вещей и явлений, включая духовные феномены или идеальные формы и образы упорядочения, которые допускают выведение других основных принципов. Всякий раз, когда представителями марксизма-ленинизма в науке обнаруживается некое указание, которое кажется противоречащим спиритуалистическим и идеалистическим взглядам, оно немедленно объявляется подтверждением материалистического монизма. Признать правомерность подобного заключения можно было бы только в том случае, если бы философия фактически была разделена на два взаимоисключающих направления.

Именно в указанном смысле трактовка теорией информации процессов коммуникации и восприятия или сигнальных процессов в материальном кибернетическом аппарате рассматривается как демонстрация того, что нематериальные процессы могут быть исследованы объективно и объяснены с материалистических позиций. На этом основании представители диалектического материализма утверждают, что понятию информации, которое, казалось бы, оставалось «зарезервированным» для области сознания, можно приписывать объективное содержание: информация, поскольку она существует независимо от человеческого сознания, столь же «объективно реальна», как и материя и ее свойства.

Глобальный характер этих соображений обусловлен тем, что методы теории информации применимы во множестве различных областей, а также тем, что термин *информация* находит применение во многих научных и технических дисциплинах. Но отсюда можно сделать только вывод об абстрактном структурном сходстве между различными сферами реальности. Это формальное сходство вполне может служить и подтверждением единства мира, конституированного идеальными формами. Итак, прежде чем вывод о базовом материальном единстве мира станет возможным, необходимо осуществить дальнейшую разработку его обоснования.

Самый простой способ сделать это – рассмотреть информацию как свойство всей материи, «атрибут материи» или нечто, связанное с осуществлением процессов всех сфер бытия. Это мнение находит выражение в работах многих марксистско-ленинских авторов. Так, концепция информации возводится в ранг философской категории. Интерпретация информации как структурного свойства любого рода или, в более общем смысле, как отношения между «возможностью и реальностью», тоже способствует этому, но, как уже упоминалось, достигается это ценой несоответствия философского понимания информации содержанию и целям кибернетических исследований [9, с. 28].

Если философское понятие информации предназначено для объяснения сигнальных кибернетических процессов, то оно не может, каковы бы ни были его особенности, применяться к неорганической природе как таковой. Такого мнения придерживаются многие представители диалектического материализма. Они исходят из предполагаемого единства информации и управления, а также из того, что процессы управления происходят только в системах определенного уровня организации, который не достигается в неорганических системах [3, с. 33, 35, 38; 6, с. 157, 161]. Этот аргумент справедлив, но только отчасти. Верно, что сигнальные процессы являются необходимым условием процессов управления, но из этого не следует, что все сигнальные процессы связаны с процессами управления, если, конечно, любая сигнальная детерминация не называется управлением. Во всяком случае, сигнальные процессы всегда связаны с сигнальными системами, и это является достаточным основанием для утверждения, что информацию нельзя рассматривать как атрибут всей материи.

Следовательно, столь простой путь не приводит к получению убедительных аргументов в пользу материалистического монизма. Тем не менее стоит задать вопрос: действительно ли кибернетикой демонстрируется, что информационные процессы могут быть проанализированы без обращения к человеческому сознанию? Цель всех диалектико-материалистических определений понятия информации, указывающих на объективность его содержания, состоит в том, чтобы доказать это утверждение. Однако положение о том, что любой сигнальный процесс можно назвать информационным процессом, должно быть обосновано. Разве обсуждение информации не должно быть ограничено сферой человеческой коммуникации?

Один из упомянутых аргументов, нередко используемый в поддержку тезиса, согласно которому информационные процессы можно анализировать без привязки к человеческому сознанию, заключается в следующем: информационные процессы, которые до появления кибернетики были «зарезервированы» для человека как духовного существа, теперь объективируются в кибернетических устройствах, где они возникают независимо от человеческого сознания¹. Ошибочность данного аргумента становится очевидной при попытке полностью понять информационные процессы, протекающие в кибернетическом устройстве. Необходимо принимать во внимание и создателя, и пользователя, потому что технологические устройства – это не просто неорганические предметы. Их структура и функции могут быть объяснены только идеей создателя, реализуемой в них и через них, и их значимым отношением к намерениям пользователя. Они функционируют «независимо» от человеческого сознания только потому, что предназначены для этого. Этот контраргумент используется некоторыми философами диалектико-материалистического направления

в сравнительном рассмотрении человеческих способностей и способностей кибернетических машин для доказательства превосходства человека [11, S. 261, 267, 280, 414; 12, с. 53].

Марксистско-ленинские авторы полностью осознают обратную сторону проблемы. Затруднения, связанные с пониманием особенностей идеальной информации, возникающие, если отправной точкой исследования информации является рассмотрение детерминант материальных сигнальных процессов в технических устройствах. Поскольку идеальные информационные процессы зависят от сознания, эта трудность напрямую ведет к основной задаче марксистско-ленинской философии, т. е. к объединению материальных и духовных явлений в единую всеобъемлющую материалистическую концептуальную схему. Фактически, когда один сторонник марксистско-ленинской философии всерьез обратился к этой проблеме, это привело к пересмотру основного вопроса философии [13, р. 319].

В кибернетике и теории информации теоретическое объяснение дается только некоторым аспектам процессов человеческого общения (синтаксические и статистические отношения, физическая структура используемых знаков и сигналов, формальные отношения в семантических и прагматических измерениях знаков). Лишь по той причине, что диалектико-материалистическая концептуализация информации в основе своей порождена осмыслением проблем кибернетики и только второстепенно касается вопросов человеческой коммуникации, создается впечатление о существовании возможности отнесения идеальной информации к шаблону, сформированному данным ракурсом рассмотрения проблемы информации. Именно при обсуждении семиотических вопросов представители диалектического материализма впервые обратились к рассмотрению проблем информации в их связи с человеческой коммуникацией. С того момента более не осуществлялись опрометчивые попытки объединить материальную и идеальную информацию [6, с. 160; 14, р. 635], например, путем двусмысленного использования термина *означающий* или отсылки к т. н. материальному значению, предположительно относящемуся к сфере материальных сигнальных процессов [15, с. 19; 16].

К определению неформального, или «качественного», понятия информации – еще одного проекта, развиваемого сторонниками диалектического материализма, – можно подойти с позиции семиотических концепций. Но все попытки теоретиков осуществить это путем объединения теории информации с физикой, в частности с вопросами термодинамики, являются пустыми спекуляциями [4, с. 70; 7, с. 403]. Концепция информационной энтропии может быть полезна при изучении процессов измерения, но она является избыточной для понимания физических процессов самих по себе.

Когда представители марксизма-ленинизма сосредотачивают свой интерес на человеческом общении, они

¹ Речь идет о понимании информации, изложенном в работе немецкого философа Э. Васмута [10] (прим. переводчика).

принимают во внимание социальные отношения и потребности, которые, согласно их позиции, являются основными чертами человеческой природы. Тогда информация определяется не только как свойство, содержание или функция материальных процессов, но и как продукт социальных факторов, которые также считаются материальными. Как только перед сторонниками диалектического материализма возникает задача четко объяснить духовные явления, как при обсуждении проблем эпистемологии, они прибегают к этой двусмысленности материального, чтобы дать материалистическое объяснение.

Об объективности идеальной информации

Понимая информационные процессы материалистически и стремясь представить их без обращения к субъективным факторам, представители марксистско-ленинской философии заходят в тупик. Важнейший вопрос заключается в том, как идеальная информация может быть объективной. Несоответствия, присущие марксистско-ленинской философии, на которые можно обратить внимание при ближайшем рассмотрении используемой терминологии, не способствуют получению однозначного ответа на этот вопрос.

Если бы вопрос был поставлен в эпистемологическом контексте, трудностей было бы относительно немного. В этом случае то, что изначально относится к постигаемому объекту, а не к познающему субъекту, можно по праву назвать объективным. Если под идеальной информацией понимать концептуальное содержание, передаваемое в ситуации информирования, это содержание, абстрагированное от субъективного акта коммуникации, является объективным, поскольку оно детерминировано как объект. Положение не изменилось бы существенным образом, если бы понятие *идеальная информация* использовалось для обозначения какого-либо знания. В материалистической эпистемологии, однако, передаваемое или известное содержание считается объективным только при условии, что его детерминации всегда правильно передают детерминации материальных вещей, т. е. в этом содержании отражается объективная реальность.

Казалось бы, легко опровергнуть эту точку зрения, указав, что духовное, культурное и идеальное содержание тоже может передаваться. Однако в использовании термина *объективный* материалистической эпистемологией значительную роль играют нормативные факторы. Обсуждение объективности знания происходит применительно к основанию знания, и в конечном счете только материальная реальность признается в качестве такового основания. Следовательно, чтобы опровергнуть позицию диалектического материализма, нужно противопоставить ей тот факт, что знание нематериальных вещей может быть основано на самих этих вещах. Из этого следует, что идеальная информация объективна в той мере, в какой передаваемое когнитивное содержание определяется и основывается на каком-то определенном объекте, а не является простым мнением конкретного человека.

Несмотря на то, что в марксистско-ленинской философии эпистемологические и онтологические вопросы нередко переплетаются, целесообразно рассматривать последние отдельно. Поскольку тезис о материальном единстве мира явно онтологичен, его необходимо обсуждать в рамках онтологии. В эпистемологическом ракурсе осуществляется осмысление объективности идеальной информации, в онтологическом же – прояснение идеальной природы информации и значения идеальной информации. В частности, возникает вопрос: каким образом существует информация?

В диалектическом материализме термин *объективный* обычно используется в составе словосочетания *объективно существующий*, применяемого для обозначения способа существования материальных вещей. Поскольку все идеальное считается нематериальным, нельзя сказать, что идеальная информация существует объективно. Идеальная информация как передаваемое когнитивное содержание не существует независимо от информационных процессов, хотя ее можно абстрагировать от них. Но сами информационные процессы не являются автономными. Это люди, которые взаимодействуют в ситуации информирования, являются автономными точно также, как в контексте познавательной ситуации автономен познающий человек. Способы существования информационных процессов проистекают из способов существования людей, от которых они зависят. Таким образом, проблема способа существования идеальной информации ведет к проблеме способа существования сознания.

Сторонники марксизма-ленинизма не отрицают существования сознания. В. И. Ленин, осмысляя взгляды И. Дицгена, признает правильной точку зрения, согласно которой «... и мысль, и материя "реальны", т. е. существуют» [17, с. 231]. Но расплывчатое понимание термина *реальный*, его отождествление с термином *существующий* не является достаточным для определения этого общего способа бытия. Область реального следует понимать как обозначение всех индивидуальных вещей, способных к возникновению и прекращению своего существования в пространстве и времени и тем самым отличающихся по образу существования от объектов, обладающих внепространственным, вневременным и идеальным бытием. Именно в этом смысле, т. е. в отличие от идеального, о сознании надлежит говорить как о реальном. Представители марксизма-ленинизма по понятным причинам неохотно применяют термин *реальное*, по крайней мере, в указанном смысле по отношению к сознанию, поскольку термин обычно рассматривается как синоним *объективно реальному*, т. е. *материальному*. Чтобы еще больше усложнить ситуацию, они обычно не проводят различия между идеальным и духовным существом и считают идеальное бытие тождественным относящемуся к сознанию, а значит, рассматривают его как духовное.

Человеческие информационные процессы, поскольку они привязаны к реальным людям, реальны во всех своих аспектах. Вопрос о том, следует ли их называть объективно

реальными, объективно идеальными или субъективно идеальными, стоит заменить вопросом с использованием онтологически релевантных обозначений (духовный, телесный или материальный) вместо эпистемологически окрашенных категорий (субъективное и объективное). Человек является субъектом только по отношению к объекту, а человек как таковой – духовная личность. Человеческие информационные процессы, по сути, являются духовными процессами, т. е. принадлежат к способу существования сознания, которое для марксизма-ленинизма представляет собой совокупность духовных явлений. Представители марксизма-ленинизма правы в том, что все эмпирически известные духовные процессы происходят в материальных предметах. Однако невозможно объяснить природу духовного существа, рассматривая ее как простой продукт этого материального основания.

В целом термины *объективный* и *субъективный* должны иметь отношение только к эпистемологическим вопросам (например, как человеком познаются различные реальные явления, включая сами информационные процессы). Материальные вещи, несомненно, даны нам иначе, нежели духовные явления. Мы познаем материальные вещи благодаря впечатлениям, которые они производят на наши чувства, через наше восприятие вещей и взаимодействие с ними. Духовные феномены прямо даны нам в актах мышления и воли, в сопутствующем осознании, что действие совершается нами или посредством сознательного осмысления наших действий, и косвенно – посредством признания существования актов мышления и воли других людей. Когда отражаются идеальные информационные процессы, они и люди, связанные с ними, становятся объектами познания. То, что схватывается в этом осмыслении, является объективным в той мере, в какой оно свободно от субъективных предположений. В этом смысле можно говорить об объективности идеальной информации. Кибернетикой и теорией информации предполагается возможность такого рода исследований. Но в то время как здесь под объективностью знания понимается то, что оно основано на постигаемых вещах, данными науками вводится дополнительное методологическое условие: объективное знание об информации ограничивается точным знанием. Сторонники диалектического материализма также предполагают (по крайней мере имплицитно) существование возможности объективного познания духовных явлений. В противном случае, как ими могли бы быть положены в качестве объективных истин утверждения, подобные тезису «сознание есть отражение материи»?

Неоднозначность терминов *объективная реальность* и *материя*, которые используются синонимично, является одним из проявлений смешения эпистемологических

и онтологических проблем, характерного для философии марксизма-ленинизма. С одной стороны, объективной реальностью или материей считается все, что нам дано в ощущениях. С другой стороны, понятием *материя* обозначается и первоисточник всего сущего. Из-за этой двусмысленности Ф. Энгельс рассуждает непоследовательно, когда делает утверждение: «... материю как таковую еще никто не видел и не испытывал каким-нибудь иным образом ...» [18, с. 189], т. е. материя дана нашим ощущениям не в большей степени, чем человеческий дух. Ф. Энгельс предвосхищает эту несогласованность, указывая, что «материя как таковая» или, скорее, понятие материи, выражающее первопринцип бытия, есть «чистое создание мысли и абстракция» [18, с. 205]. Следовательно, материя постигается путем ее осмысления. Постигание объектов, данных в ощущении, во многом подобно постижению человеческого духа посредством размышлений над человеческими деяниями.

Теория отражения и информация²

Материалистическим учением об отражении охватывается как эпистемологическая теория отражения, так и онтологическое учение о формах отражения, или теория отражения как универсального свойства материального бытия. Последняя, коренящаяся в попытках материалистического монизма объяснить происхождение и развитие сознания, считается подтвержденной данными теории информации и кибернетики. Что касается эпистемологической теории отражения, концепции этих наук используются для ее дальнейшего развития.

Основной тезис эпистемологии диалектического материализма – знание представляет собой образ материальной реальности. Таков диалектико-материалистический ответ на главные вопросы эпистемологии: как возможно познание? как детерминации объекта могут стать детерминациями формы сознания? Теория информации и кибернетика не имеют отношения к данному вопросу эпистемологического реализма. В то же время они действительно способствуют получению более точных описаний физиологических и неврологических аспектов когнитивного процесса и обуславливают направленность диалектико-материалистического рассмотрения эпистемологических проблем на освещение данных аспектов. Кроме того, использование кибернетического подхода способствует принятию того, что восприятие постепенно формируется в процессе работы с объектом. Наконец, методы, используемые в теории информации, могут способствовать выявлению формальных отношений между структурой объекта и структурой формы сознания, особенно после того, как результат восприятия получает выражение в языковой форме и, таким образом, объективируется. В целом такие

² На протяжении всего изложения П. П. Киршенманн использует наименование *доктрина отражения* (*the doctrine of reflection*) вместо устоявшегося в отечественной философской литературе названия *теория отражения*. Тем самым им подчеркивается догматический характер учения. В термине *доктрина отражения* охватываются как онтологические, так и эпистемологические аспекты теории. При переводе использовано устоявшееся в русскоязычной литературе наименование (прим. переводчика).

попытки точного описания различных аспектов восприятия сообразны диалектико-материалистическим воззрениям, согласно которым сознание является функцией или даже совокупностью различных функций, органом-носителем которых является мозг. Но точка зрения диалектического материализма не объясняет синтетического единства сознания, находящего выражение в существовании, например, того факта, что даже на уровне чувственного восприятия различные виды ощущений образуют единство перцептивного содержания.

Подобной концепции отражения, полагающей восприятие в качестве образа объекта, недостаточно для решения ключевой эпистемологической проблемы даже при условии ее уточнения с помощью средств кибернетики и теории информации. По данной причине представители диалектико-материалистической философии вынуждены использовать дополнительную аргументацию для объяснения восприятия. В качестве одного из вариантов может быть рассмотрено введение операции сравнения как значимого компонента процесса отражения [19, с. 25]. Но если под этой операцией подразумевается сознательное сравнение, аргумент становится циклическим: поскольку сравнение может быть выполнено только «изнутри» и с помощью воспринимающего субъекта, оно касается не отображения и его объекта, а только двух сравниваемых восприятий. В этом случае наличие восприятия, как и его объяснения, уже предполагается. Наконец, если содержание операции сравнения оставить без дальнейшего уточнения, ссылка на нее легко может привести к илационистскому³ объяснению восприятия, тенденция к которому уже реализуется теорией отражения. Но илационизм, согласно которому познающий субъект делает выводы о самом объекте на основе впечатлений, произведенных на его органы чувств, противоречит эпистемологическому реализму диалектико-материалистической философии, основанному на положении о том, что внешний мир как таковой непосредственно дан субъекту в его ощущениях и восприятиях.

Представители марксистско-ленинской философии нередко отмечают, что восприятие и его адекватность могут быть объяснены конкретными потребностями живых существ или социальными потребностями человека [20, с. 68]. Этот аргумент представляет собой тщетную попытку объяснить восприятие простым предположением о его необходимости. Во избежание применения подобных чисто вербалистских положений может использоваться термин *потребность* для обозначения причин, вызывающих восприятие. Но ссылка на эти причины не объясняет самой возможности восприятия. Возможность материалистического объяснения восприятия с помощью ссылки на столь расплывчато описываемые

и широко понимаемые потребности представляется сомнительной. Каждую отдельную потребность нельзя назвать материальной, как это двусмысленным образом делается в терминологии диалектического материализма, равно как невозможно и ее адекватное кибернетическое объяснение (например, путем представления в виде проявления нестабильности в состоянии сложной динамической системы [19, с. 82]). Человеческие намерения и цели вызывают и направляют различные восприятия, а в актах слухового восприятия и речевой деятельности восприятие служит осуществлению более высоких интеллектуальных функций.

Помимо склонности представителей марксистско-ленинской философии к перенесению центральной эпистемологической проблемы в область нейрофизиологических процессов или в область социальных потребностей, существует еще одна устойчивая тенденция к замене осмысления этой проблемы рассмотрением вопроса о происхождении сознания. Ведь сознание считается не только свойством материальных процессов и функцией материальных факторов, но и продуктом материи. Ни один представитель диалектического материализма без определенных оговорок не охарактеризует сознание как свойство материальных процессов, иначе ему придется откровенно противоречивым образом говорить о «нематериальном свойстве материи». Характеристика сознания как функции требует, чтобы носитель функции был определен, а для сознательных функций только само сознание может быть надлежащим носителем. Точка зрения диалектического материализма, согласно которой мозг является материальным носителем сознательных функций, находящая свое выражение в искусственном определении сознания как «функционального свойства» материи [19, с. 9, 115], фактически сводит духовные или «идеальные» явления к материальным. Самими же доктринальными положениями диалектического материализма о происхождении сознания подобная редукция исключается.

Диалектико-материалистическое объяснение происхождения сознания реализуется в контексте космологического учения о формах отражения, или теории отражения как универсального свойства материи. Генетическое объяснение такого рода могло бы служить предваряющим основанием для собственно эпистемологии, поскольку оно способствует выявлению существенных характеристик сознания. Однако поскольку сознание само дано нам как феномен, поскольку на вопросы о происхождении обычно ответить гораздо труднее, чем на вопросы о фактах, и поскольку феномен, происхождение которого ставится под вопрос, является по необходимости известным, было бы целесообразно начать рассмотрение с изучения его самого с целью выявления этих характеристик. И все же сторонники диалектического

³ Илационизм – обобщенное наименование для форм теоретико-познавательного реализма, предполагающих выработку дедуктивного доказательства существования трансубъективной внешней реальности с использованием определенного содержания мышления в качестве отправной точки. Наиболее известным примером илационистской аргументации является осуществленное Р. Декартом в «Размышлениях о первой философии» доказательство существования внеположенной субъекту реальности и наличия возможности ее адекватного постижения, исходным пунктом для построения которого является идея совершенства и благодати Бога (прим. переводчика).

материализма удовлетворяются поиском некоторых общих характеристик в различных сферах природы, таких как структурные корреляции между взаимодействующими объектами, которые также могут считаться и характеристиками познавательного процесса. Теория информации считается подтверждением теории о формах отражения, потому что ее методы применимы во многих областях, что позволяет делать выводы о существовании сходств, хотя и довольно абстрактных, в различных областях природы.

Эта космологическая доктрина сталкивается с серьезной трудностью демонстрации того, что в неорганической природе есть что-то вроде отражения. Трудности, с которыми столкнулись сторонники диалектического материализма в этом отношении, очевидны из их неоднократных попыток определить содержание различий, существующих между неорганическим отражением и неорганическим взаимодействием [19, с. 115–119; 21, с. 287; 22; 23]. Концепции кибернетики и теории информации, когда они используются для уточнения идеи отражения, только усугубляют имеющиеся затруднения. Так как информация рассматривается как аспект отражения, критические замечания, сделанные выше, могут быть применены и в данном случае: понятие отражения, как и понятие информации, является избыточным для понимания неорганических процессов, исследуемых естественнонаучными отраслями знания.

Более того, указание на общность характеристик различных сфер бытия не тождественно демонстрации генетической связи между различными формами отражения в этих сферах. Чтобы объяснить происхождение различных форм отражения, которые при всем их постулируемом сходстве хорошо различаются диалектическим материализмом, необходимы другие аргументы. Основной причиной возникновения явлений любого рода, согласно марксистско-ленинской философии, является диалектическое саморазвитие материи, вызванное ее внутренними противоречиями. Утверждается, что качественно новые явления неизбежно возникают из ранее существовавших посредством диалектических скачков, происходящих после того, как эти явления «созреют» в результате ряда чисто количественных изменений. Однако, утверждая, что нечто существенно отличное от ранее существовавших вещей возникло в результате скачка, можно только подчеркнуть существование различия, не объясняя его. Общим предположением о скачкообразных переходах едва ли возможно объяснить возникновение различных конкретных вещей. Безусловно, марксистско-ленинская философия тоже выдвигает более специфические доводы для объяснения происхождения сознания и других явлений. Считается, что сознание возникло по той причине, что общественным трудом предполагается существование вербальной коммуникации. Но человеческий труд, существующий в контексте взаимодействия мыслящих акторов, направлен на реализацию целей, имеющих предустановленный характер, ввиду чего уже предполагает наличие сознания, человеческого духа как такового.

Еще один путь избежания необходимого разрешения задачи по интерпретации на настоящий момент непроявленного процесса действительного развития человека, реализуемый марксистско-ленинской философией, – это привлечение онтологического тезиса, по которому сознание существовало всегда. Представители марксизма-ленинизма, по сути, и делают это, следуя ленинской гипотезе о всеобщности отражения [17, с. 34], но они подчеркивают, что отражение потенциально присуще всем материальным вещам [24, с. 31–33]. Но тогда неуместными становятся попытки использования естественнонаучных данных, а также данных теории информации или кибернетики для доказательства существования процессов отражения в неорганической природе. Предположение о существовании у материи определенной потенции, благодаря наличию которой она содержит в себе все продукты, известные нам как различные по своей сущности явления, представляет собой метафизический тезис. Такой тезис может рассматриваться только как принципиальное основание объяснения в рамках философской системы, но нужно признать, что он не нуждается в подтверждении посредством привлечения данных результатов конкретно-научных исследований.

Подводя итог вышесказанному, отметим, что в рамках марксистско-ленинского осмысления информации не ставится и не решается существенно новых вопросов, связанных с обсуждением фундаментальных философских проблем. Оно, скорее, заставляет обратиться к осмыслению традиционных проблем самой марксистско-ленинской философии, например, к проблематическому характеру вопроса об объяснении существования многообразия онтологически различных явлений. Прежде всего, речь идет о проблеме объяснения сознания в материалистическом монизме. Во всяком случае теперь к решению этих проблем возможно подойти с использованием новых более дифференцированных аргументов. Намерения, полагаемые представителями марксизма-ленинизма в основание рассмотрения вопросов, поднятых кибернетикой или теорией информации, часто являются причиной опрометчивых, предварительно сформулированных ответов, которые содержат бесплодные определения и недостаточно обоснованные обобщения. Но в области рассмотрения конкретной проблематики диалектико-материалистические исследования информации содержат ценные идеи, которые могут способствовать прояснению собственных взглядов читателя на информацию, особенно если читатель в значительной степени разделяет позицию реализма, представленную в данных исследованиях.

Несмотря на все приведенные здесь критические замечания, которым рассмотренные исследования зачастую слишком легко поддавались, не следует забывать, что значение того, что критикуется, никогда не исчерпывается тем, что легко поддается критике. Диалектико-материалистические исследования информации реализуются на прочном идеологическом основании, ввиду чего их степень убедительности зависит не только от обоснованности или, напротив,

непоследовательности используемых аргументов, но и от при-
верженности как автора исследования, так и читателя прин-
ципам марксистско-ленинской идеологии.

Конфликт интересов: Автор и переводчик заявили об отсут-
ствии потенциальных конфликтов интересов в отношении
исследования, авторства и / или публикации данной статьи.

Литература

1. Dahm H. Zur Rezeption der Kybernetik im dialektischen Materialismus // Bilanz der Ära Chruschtschow / Hrsg. E. Boettcher, H.-J. Lieber, B. Meissner. Stuttgart-Berlin-Köln-Mainz: W. Kohlhammer Verlag, 1966. S. 244–283.
2. Урсул А. Д. О природе информации // Вопросы философии. 1965. № 3. С. 132–142.
3. Украинцев Б. С. Информация и отражение // Вопросы философии. 1963. № 2. С. 26–38.
4. Новик И. Б. Кибернетика: филос. и социол. проблемы. М.: Госполитиздат, 1963. 207 с.
5. Дialeктика и логика научного познания / отв. ред. Ф. В. Константинов. М.: Наука, 1966. 430 с.
6. Жуков Н. И. Информация в свете ленинской теории отражения // Вопросы философии. 1963. № 11. С. 153–161.
7. Философия естествознания / под ред. Э. Безчеревных. М.: Политиздат, 1966. 413 с.
8. Kirschenmann P. P. On the kinship of cybernetics to dialectical materialism // Studies in Soviet Thought. 1966. Vol. 6. No. 1. P. 37–41.
9. Акчурин И. А. Развитие кибернетики и диалектика // Вопросы философии. 1965. № 7. С. 22–30.
10. Wasmuth E. Der Mensch und die Denkmaschine. Köln: J. Hegner, 1955. 136 S.
11. Klaus G. Kybernetik in philosophischer Sicht. Berlin: Berlin Dietz, 1961. 491 S.
12. Возможное и невозможное в кибернетике / под ред. А. И. Берга, Э. Я. Кольмана. М.: Изд-во Акад. наук СССР, 1963. 222 с.
13. Vogel H. Materie und «Information» // Deutsche Zeitschrift für Philosophie. 1963. Vol. 11. Iss. 3. P. 314–323. DOI: 10.1524/dzph.1963.11.3.314
14. Metzler H. Information in kybernetischer und philosophischer Sicht // Deutsche Zeitschrift für Philosophie. 1962. Vol. 10. Iss. 5. P. 621–638. DOI: 10.1524/dzph.1962.10.5.621
15. Резников Л. О. Гносеологические вопросы семиотики. Л.: Изд-во Ленингр. ун-та, 1964. 304 с.
16. Thimm W. Zum Verhältnis von Bewußtsein und Information // Deutsche Zeitschrift für Philosophie. 1963. Vol. 11. Iss. 7. P. 851–864. DOI: 10.1524/dzph.1963.11.7.851
17. Ленин В. И. Собрание сочинений. 4-е изд. М.: Госполитиздат, 1954. Т. 14. 368 с.
18. Энгельс Ф. Диалектика природы. М.: Госполитиздат, 1941. 338 с.
19. Тютин В. С. О природе образа (психич. отражение в свете идей кибернетики). М.: Высш. шк., 1963. 123 с.
20. Пехтерев Н. Г. Адекватность образа и адекватность сигнала // Вестник Московского государственного универси-
тета. Серия 8. Экономика, философия. 1965. № 6. С. 62–72.
21. Polikarov A. Ist die Widerspiegelung eine allgemeine Eigenschaft der Materie? // Naturwissenschaft und Philosophie /
Hrsg. G. Harig, J. Schleifstein. Berlin: Akademie-Verlag, 1960. S. 283–303.
22. Тимофеева Н. В. Сохранение следов как свойство отражения // Вестник Московского государственного универ-
ситета. Серия 8. Экономика, философия. 1964. № 6. С. 73–79.
23. Тимофеева Н. В. Особенности отражения в неживой природе // Философские науки. 1964. № 5. С. 53–58.
24. Тютин В. С. «Клеточка» отражения и отражение как свойство всей материи // Вопросы философии. 1964. № 2.
С. 25–34.

article translation

Problems of Information in Dialectical Materialism (Translated from English)

Peter P. Kirschenmann

Vrije University Amsterdam, Netherlands, Amsterdam; p.p.kirschenmann@ph.vu.nl

Received 10 Mar 2021. Accepted 1 Apr 2021.

Abstract: The article introduces a complete translation of Professor P. P. Kirschenmann's "Problems of Information in Dialectical Materialism". It was originally published in the respectable sovietological journal "Studies in Soviet Thought" in 1968. Professor P. P. Kirschenmann's article is a preview of his monograph "Information und Widerspiegelung. Zu Problemen der Kybernetik und des Diamats", published in 1969. Its English translation appeared a year later and was published by D. Reidel Publishing Company as "Information and Reflection: On Some Problems of Cybernetics and how Contemporary Dialectical Materialism Copes with Them". Professor P. P. Kirschenmann worked under the guidance of the famous Polish philosopher J. M. Bochenski

in the framework of a special program implemented by the Institute for Eastern European Studies at the University of Fribourg, Switzerland. In his article, he identified the main features of dialectical and materialistic reflection of information and demonstrated their connection with the fundamental principles of the dialectical materialism. Professor P. P. Kirschenmann focused on the existence of internal collisions, which impeded the implementation of a consistent conceptualization of information. This critical understanding of the dialectical and materialistic philosophy of information is of significant interest for several reasons. First of all, it proves the involvement of dialectical and materialist philosophy in the context of European thought of the XX century. In addition, it demonstrates the relevance of P. P. Kirschenmann's provisions for modern domestic contexts of the philosophy of information.

Keywords: philosophy of information, cybernetics, theory of reflection, illationism, interpretation, monism

Translation by Alexander V. Dumov, Siberian Federal University, Russia, Krasnoyarsk; avdumov@inbox.ru

Citation: Kirschenmann P. P. Problems of Information in Dialectical Materialism (Translated from English). *Vestnik Kemerovskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye i obshchestvennye nauki*, 2021, 5(1): 63–72. (In Russ.) DOI: https://doi.org/10.21603/2542-1840-2021-5-1-63-72

Conflicting interests: The author and translator declared no potential conflicts of interests regarding the research, authorship, and / or publication of this article.

References

1. Dahm H. Zur Rezeption der Kybernetik im dialektischen Materialismus. *Bilanz der Ära Chruschtschow*, Hrsg. Boettcher E., Lieber H.-J., Meissner B. Stuttgart-Berlin-Köln-Mainz: W. Kohlhammer Verlag, 1966, 244–283.
2. Ursul A. D. On the nature of information. *Voprosy Filosofii*, 1965, (3): 132–142. (In Russ.)
3. Ukraintsev B. S. Information and reflection. *Voprosy Filosofii*, 1963, (2): 26–38. (In Russ.)
4. Novik I. B. *Cybernetics: philosophical and sociological problems*. Moscow: Gospolitizdat, 1963, 207. (In Russ.)
5. *Dialectics and logic of scientific knowledge*, ed. Konstantinov F. V. Moscow: Nauka, 1966, 430. (In Russ.)
6. Zhukov N. I. Information in the light of Lenin's theory of reflection. *Voprosy Filosofii*, 1963, (11): 153–161. (In Russ.)
7. *Philosophy of natural science*, ed. Bezcherevnykh E. Moscow: Politizdat, 1966, 413. (In Russ.)
8. Kirschenmann P. P. On the kinship of cybernetics to dialectical materialism. *Studies in Soviet Thought*, 1966, 6(1): 37–41.
9. Akchurin I. A. The development of the cybernetics and dialectics. *Voprosy Filosofii*, 1965, (7): 22–30. (In Russ.)
10. Wasmuth E. *Der Mensch und die Denkmaschine*. Köln: J. Hegner, 1955, 136.
11. Klaus G. *Kybernetik in philosophischer Sicht*. Berlin: Berlin Dietz, 1961, 491.
12. *The possible and the impossible in cybernetics*, eds. Berg A. I., Kolman E. Ia. Moscow: Izd-vo Akad. nauk SSSR, 1963, 222. (In Russ.)
13. Vogel H. Materie und "Information". *Deutsche Zeitschrift für Philosophie*, 1963, 11(3): 314–323. DOI: 10.1524/dzph.1963.11.3.314
14. Metzler H. Information in kybernetischer und philosophischer Sicht. *Deutsche Zeitschrift für Philosophie*, 1962, 10(5): 621–638. DOI: 10.1524/dzph.1962.10.5.621
15. Reznikov L. O. *Gnoseological questions of semiotics*. Leningrad: Izd-vo Leningr. un-ta, 1964, 304. (In Russ.)
16. Thimm W. Zum Verhältnis von Bewußtsein und Information. *Deutsche Zeitschrift für Philosophie*, 1963, 11(7): 851–864. DOI: 10.1524/dzph.1963.11.7.851
17. Lenin V. I. *Collected works*, 4th ed. Moscow: Gospolitizdat, 1954, vol. 14, 368. (In Russ.)
18. Engels F. *Dialektik der Natur*. Moscow: Gospolitizdat, 1941, 338. (In Russ.)
19. Tiukhtin V. S. *On the nature of the image (psychical reflection in light of cybernetics)*. Moscow: Vyssh. shk., 1963, 123. (In Russ.)
20. Pekhterev N. G. The adequacy of the image and the adequacy of the signal. *Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya 8. Ekonomika, filozofia*, 1965, (6): 62–72. (In Russ.)
21. Polikarov A. Ist die Widerspiegelung eine allgemeine Eigenschaft der Materie? *Naturwissenschaft und Philosophie*, Hrsg. Harig G., Schleifstein J. Berlin: Akademie-Verlag, 1960, 283–303.
22. Timofeeva N. V. Storage of traces as a property of reflection. *Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya 8. Ekonomika, filozofia*, 1964, (6): 73–79. (In Russ.)
23. Timofeeva N. V. Peculiarities of reflection in non-living nature. *Filosofskie nauki*, 1964, (5): 53–58. (In Russ.)
24. Tiukhtin V. S. The "Germs" of reflection and reflection as a property of all matter. *Voprosy Filosofii*, 1964, (2): 25–34. (In Russ.)

оригинальная статья
УДК 342.7: 341.231.14

Действие принципа недискриминации в отношении лиц с ВИЧ-положительным статусом при законодательном закреплении и реализации ими права на свободу передвижения и права на труд (сравнительно-правовое исследование)

Дарья Владимировна Буняк

Всероссийский государственный Центр качества и стандартизации лекарственных средств для животных и кормов, Россия, г. Москва;
dariabuniak@yandex.ru

Поступила в редакцию 16.02.2021. Принята в печать 09.04.2021.

Аннотация: Человечество продолжает сталкиваться с новыми видами заболеваний. В то же время некоторые из уже известных болезней все еще окружены ореолом «мифов и легенд», в том числе о способах их передачи. Данный факт приводит к тому, что люди сталкиваются с непониманием и испытывают ограничения не только от наличия у них заболевания, но и от последствий их социального неприятия, а порой и от устаревшего, не реформированного вовремя законодательства. Одним из ярких и печальных примеров подобного является ВИЧ-инфекция. Когда речь идет о правах человека в связи с состоянием его здоровья, государство должно иметь ограниченную «свободу усмотрения» в регулировании (особенно при наличии международного консенсуса), особо четко и откровенно формулировать свою позицию и обосновывать возможные ограничения прав, а также давать адекватный реалиям ответ, в частности о необходимости в конкретном случае различать правовой статус своих граждан и иностранцев. Предмет исследования – нормы законодательства, которыми затрагиваются права ВИЧ-инфицированных лиц, существующие в различных моделях прав человека, и сложившаяся практика их применения. Раскрываются и анализируются содержание принципа недискриминации при регулировании прав ВИЧ-инфицированных и имеющиеся в этой области проблемы. В разных правовых системах данный принцип понимается и проявляется неодинаковым образом, что предопределено сложившимися традициями, господствующей религией, принятой и отраженной в нормах, претворенной в жизнь моделью прав человека. Цель – выявление общего, если таковой имеется, подхода к пониманию и регулированию прав ВИЧ-инфицированных в современном мире (вне зависимости от того, являются они гражданами страны или иностранными гражданами); формулировка предложений по реформированию подхода, существующего в РФ. Указанная тема иллюстрирует важнейшие и наиболее остро стоящие проблемы современного мира, где вопросы дискриминации по признаку здоровья все чаще и чаще становятся предметом дискуссий, споров, судебных разбирательств.

Ключевые слова: права человека, права иностранных граждан, правовой статус, ВИЧ-инфекция, Европейский суд по правам человека

Цитирование: Буняк Д. В. Действие принципа недискриминации в отношении лиц с ВИЧ-положительным статусом при законодательном закреплении и реализации ими права на свободу передвижения и права на труд (сравнительно-правовое исследование) // Вестник Кемеровского государственного университета. Серия: Гуманитарные и общественные науки. 2021. Т. 5. № 1. С. 73–87. DOI: <https://doi.org/10.21603/2542-1840-2021-5-1-73-87>

Введение

Ни политический режим, ни форма правления, ни даже государство как таковое не могут существовать без человека. Существование человека немислимо без прав и свобод. Права и свободы не имеют никакого смысла без жизни человека, которая, в свою очередь, зависит от его здоровья.

Сегодня весь мир столкнулся с пандемией нового коронавируса и ее страшными последствиями. Она в который раз заставила задуматься, насколько хрупка человеческая жизнь и насколько человечество не готово к появлению новых заболеваний. Она напомнила и о другой проблеме: еще не найдены лекарства и способы лечения для многих уже существующих заболеваний. Более того, некоторые

из них все еще окружены «мифами», в том числе о способах передачи, что заставляет болеющих людей страдать не только от самого факта наличия заболевания, но и от последствий социального осуждения, а порой и от устаревшего, не реформированного вовремя законодательства. Печальным примером является ВИЧ-инфекция.

Когда дело касается такого тонкого вопроса, как права человека в связи с состоянием его здоровья, государство должно придерживаться особо выверенной, четко обоснованной и «чуткой» к изменениям, происходящим в различных областях наук, позиции. Им должен быть дан адекватный реалиям ответ: есть ли необходимость

в конкретном случае различать правовой статус гражданина и «негражданина» (иностранного гражданина и лица без гражданства). Каждый индивид имеет право на справедливое регулирование своих прав, на защиту от всех проявлений дискриминации, на совершенствование законодательства в связи с тем, что в социуме происходит постоянное обновление знаний и данных. Если речь идет о здоровье человека, законодатель обязан реагировать на новые открытия в этой области наиболее оперативно.

В работе анализируется действие принципа недискриминации (ст. 14 Конвенции о защите прав человека и основных свобод (далее – Европейская Конвенция)¹, ст. 19 Конституции РФ²) в отношении прав ВИЧ-инфицированных (как граждан страны, так и иностранных граждан) на примере особенностей регулирования права на въезд и проживание в стране, а также права на труд в их тесной взаимосвязи с правом на уважение частной и семейной жизни (ст. 38 Конституции РФ, ст. 8 Европейской Конвенции) как одного из важнейших прав для формирования личности. Именно нарушения данных прав во взаимосвязи с принципом недискриминации обжаловались во всех приведенных в статье решениях Европейского суда по правам человека (ЕСПЧ) и Конституционного Суда РФ (КС РФ). Статьей 14 Европейской Конвенции запрещена дискриминация только в отношении тех прав и свобод, которые гарантированы Конвенцией и дополнительными протоколами к ней. В этом смысле она не является самостоятельной гарантией, поскольку не содержит общего запрета любой дискриминации. Запрет дискриминации, согласно позиции ЕСПЧ, не имеет самостоятельного значения, поэтому рассматривается судами через призму вышеназванных прав.

Нами детально проанализированы подходы, существующие в европейской, исламской и российской моделях прав человека, и дела, рассмотренные судами африканских стран и Индии. Для целей исследования действия принципа недискриминации представляется необходимым классифицировать страны именно по реализуемым в государствах моделях прав человека: систематизация всегда помогает глубже познать суть явления, которое встречается во всех систематизируемых объектах.

Дискриминация – явление, присутствующее во всех без исключения странах мира, однако невозможно проанализировать принятые во всех государствах регулирование и практику. Это означает, что для анализа нужно выбрать отдельную группировку стран. Регулирование вопросов, связанных с правами человека, их обеспечением

в определенных группах государств, на теоретическом уровне объединенных в модель прав человека, носит схожий характер, а вот различие между моделями более существенно, т. к. они сформированы по признаку наличия цивилизационно-культурных особенностей. Обращение к нескольким делам, рассмотренным судами Индии и африканского континента, связано с тем, что именно там впервые были четко сформулированы позиции о недопустимости дискриминации ВИЧ-инфицированных лиц.

Важность исследования связана с тем, что в нем приведены примеры отношения к явлению дискриминации, существующие в различных странах, и варианты конституционных методов борьбы с ним; им подтверждается значимость того, чтобы законодатели принимали во внимание данные, полученные из различных областей науки, и постоянно следили за их развитием и обновлением. При регулировании важнейших вопросов, связанных с правами человека, экономическое состояние страны, которая признает себя социальным государством, должно приниматься во внимание, но оно не может играть единственно решающую роль при решении о регулировании прав лиц, страдающих от дополнительной стигматизации и ограничений. Страны должны быть готовы к международному диалогу и взаимодействию во имя обеспечения прав человека.

Данная работа – это не только попытка провести сравнительно-правовое исследование, но и призыв ко всем людям задуматься о тех, кто страдает не только от неизлечимых на данный момент заболеваний, но и от дискриминации, стереотипов и несправедливого регулирования, связанного с ними. К сожалению, ситуация дискриминации граждан, страдающих от опасных заболеваний (туберкулеза, СПИДа, гепатита, психических расстройств), на сегодняшний день нередка [1, с. 30]. Стигма – это социальный стереотип, в котором нашло отражение предвзятое отношение людей, например к носителям определенных болезней³.

Как сообщается на сайте ООН, на сегодняшний день в 48 странах мира сохраняются ограничения на въезд на их территорию людей с ВИЧ-инфекцией. В их числе Азербайджан, Казахстан, Кыргызия, Россия, Туркменистан. Согласно законодательству некоторых из них, для получения иностранным гражданином или лицом без гражданства разрешения на въезд, проживание, работу или учебу требуется пройти обязательное тестирование на проверку наличия у них вируса иммунодефицита. 27 июня 2019 г. Объединенная программа ООН по ВИЧ / СПИДУ (ЮНЭЙДС) и Программа развития ООН вновь повторили тезис о том, что подобные ограничения носят явно дискриминационный характер

¹ Конвенция о защите прав человека и основных свобод. Заключена в Риме 04.11.1950 // СЗ РФ. 18.05.1998. № 20. Ст. 2143.

² Конституция РФ (принята всенародным голосованием 12.12.1993 с изм., одобренными в ходе общероссийского голосования 01.07.2020) // СПС КонсультантПлюс.

³ Покровский В. В., Кожевникова Г. М., Фролова О. П., Юрин О. Г., Ладная Н. Н., Козырина Н. В., Буравцова Е. В., Родина Л. В., Аверин Ю. П., Иванова М. А., Киржанова В. В., Круглова А. И., Суханова А. А., Семенченко М. В., Туманова М. А., Нарсия Р. С., Михайлова Л. А. Сборник нормативно-правовых актов и методических документов по вопросам диагностики, лечения, эпидемиологического и поведенческого надзора ВИЧ / СПИД и сопутствующих заболеваний. М.: Центр полиграфических услуг «Радуга», 2007. Т. II. С. 21.

и не обеспечивают защиту здоровья населения⁴. Как неоднократно подчеркивалось, ограничения препятствуют доступу ВИЧ-инфицированных к необходимым им для жизни услугам, порождают стигму и дискриминацию.

Южная Африка и Индия

Видится целесообразным начать с краткого анализа нескольких дел, рассмотренных именно в этих регионах, по той причине, что в них в одних из первых наиболее полно были проанализированы особенности положения ВИЧ-инфицированных лиц. Данные дела неоднократно использовались в практике ЕСПЧ при рассмотрении схожих дел.

Дело «Hoffmann v. South African Airways», рассмотренное Конституционным Судом ЮАР, считается одним из ключевых в сфере защиты прав ВИЧ-инфицированных⁵. Заявителю было отказано в приеме на работу в качестве бортпроводника из-за выявленного ВИЧ-положительного статуса. До того как работодатель узнал о его ВИЧ-статусе, заявитель был признан полностью соответствующим всем условиям работы. Работодатель ссылался на то, что данная болезнь не позволяет заявителю быть вакцинированным против желтой лихорадки, а это обязательное требование для совершения международных перелетов. Конституционный Суд подчеркнул, что люди, больные ВИЧ, относятся к меньшинствам, которые на протяжении истории постоянно подвергались дискриминации, особенно в африканских странах. Суд отметил необходимость особой защиты таких лиц, обосновывая это тем, что общий принцип недискриминации распространяется и на защиту прав ВИЧ-инфицированных.

Страх и невежество не должны быть основными причинами для отказа ВИЧ-инфицированным лицам в занятии должностей, каждый должен быть оценен по заслугам, а не по предрассудкам. При определенных обстоятельствах, в том числе подтвержденных медицинской комиссией, конкретное лицо может быть признано не соответствующим должности, но не по единственному формальному основанию – ВИЧ-инфекции. ВИЧ-инфицированность сама по себе не может свидетельствовать, что лицо не соответствует профессиональным требованиям: подобный статус не мешает вести полноценную жизнь. Недопустимо нарушение прав человека из-за предрассудков, господствующих в обществе.

Дискриминация по данному признаку в конечном итоге осудит людей, страдающих от ВИЧ, на медленную «экономическую смерть», т. к. работодателям будет легко обосновать отказ в приеме на работу или в продолжении осуществления трудовой деятельности исключительно наличием подобного заболевания.

Суд посчитал, что ВИЧ-статус человека не приравнивается к категории инвалидности, но тем не менее обнаружил, что дискриминация на этой основе будет представлять собой нарушение равноправия, поскольку это дискриминация по признаку здоровья человека. Дело «X v. State Level Police Recruitment Board», рассмотренное *High Court of Andhra Pradesh* в Индии, интересно тем, что оно практически полностью воспроизводит положения дела «Hoffmann v. South African Airways» и содержит прямые ссылки на него⁶. Заявителю, страдающему ВИЧ, было отказано в службе в органах полиции по формальному основанию, по остальным показателям заявитель полностью соответствовал требованиям службы.

Российская Федерация

Первым нормативным правовым актом, регулирующим права ВИЧ-инфицированных на российском пространстве, считается приказ Минздрава СССР № 776, который предписывал выявлять больных ВИЧ среди иностранных граждан при прохождении ими границы СССР⁷. В марте 1987 г. была введена в действие инструкция о порядке обследования работников органов внутренних дел, военнослужащих внутренних войск и спецконтингента на СПИД⁸. При уклонении от освидетельствования лицо доставлялось в лечебное учреждение. Предусматривалась возможность выдворения иностранных граждан за пределы СССР по признаку наличия заболевания.

Позднее издан приказ Минздрава СССР № 1002⁹, согласно которому гражданам и иностранцам впервые давалось право пройти освидетельствование на СПИД по собственной инициативе, гарантировалась возможность переосвидетельствования. Изданным в 1989 г. приказом Минздрава РСФСР предписывалось создание Комитета по борьбе со СПИДом при Минздраве, а также республиканских, краевых, областных и городских центров по борьбе со СПИДом¹⁰. Важным для развития

⁴ ООН призвала Казахстан и еще 47 стран отменить ограничения на въезд ВИЧ-инфицированных // informБЮРО. 27.06.2019. Режим доступа: <https://informburo.kz/novosti/oon-prizvala-kazahstan-i-eshchyo-47-stran-otmenit-ogranicheniya-na-vezd-vich-inficirovannyh.html> (дата обращения: 20.09.2020).

⁵ Hoffmann v. South African Airways. Case CCT 17/00. Judgment of 28.09.2000 // Constitutional Court of South Africa. Режим доступа: <https://collections.concourt.org.za/handle/20.500.12144/2092> (дата обращения: 10.12.2020).

⁶ X v. The Chairman, State Level Police Recruitment Board and Others. Judgment of 1 Jan 2005 // ILO. Режим доступа: https://www.ilo.org/global/topics/hiv-aids/legislation/WCMS_359409/lang-en/index.htm (дата обращения: 10.12.2020).

⁷ Об организации поиска больных СПИД и контроле доноров на наличие возбудителя СПИД. Приказ Минздрава СССР от 10.06.1985 № 776 (вместе с «Методическими рекомендациями "Синдром приобретенного иммунодефицита"») // СПС КонсультантПлюс.

⁸ Инструкция о порядке обследования работников органов внутренних дел, военнослужащих внутренних войск и спецконтингента на СПИД и проведения диспансерного наблюдения за лицами, инфицированными вирусом иммунодефицита человека (ВИЧ). Утв. МВД СССР 19.03.1987 № 10, Минздравом СССР 14.03.1987 № 280-17 // СПС КонсультантПлюс.

⁹ О мерах профилактики заражения вирусом СПИД. Приказ Минздрава СССР от 04.09.1987 № 1002 // СПС КонсультантПлюс.

¹⁰ Об организации службы профилактики СПИДа в РСФСР. Приказ Минздрава РСФСР от 24.04.1989 № 62 // СПС КонсультантПлюс.

законодательного регулирования являлся Закон СССР от 23 апреля 1990 г., в котором впервые закреплено право на анонимное освидетельствование на ВИЧ и право инфицированных на медицинскую и социальную помощь¹¹. В 1995 г. принят закон «О предупреждении распространения в Российской Федерации заболевания, вызываемого вирусом иммунодефицита человека (ВИЧ-инфекции)» (далее – Закон № 38-ФЗ)¹² и Постановление Правительства РФ № 1017¹³, действующие и в настоящее время.

Несмотря на наличие законодательно установленного запрета на произвольное ограничение прав ВИЧ-инфицированных, на практике все еще встречаются случаи, когда, например, работодатели в нарушение законодательства требуют от своих работников регулярного тестирования на ВИЧ-инфекцию [2, с. 145] или не принимают на работу ВИЧ-инфицированных [3, с. 142]. Для лиц с ВИЧ, действительно, существуют противопоказания для выполнения ряда работ, но перечень весьма узок (только для работников, которые должны проходить обязательное освидетельствование на выявление ВИЧ) и, в принципе, обоснован¹⁴.

Как отмечается рядом исследователей, до сих пор в российском законодательстве присутствует ряд дискриминационных положений [4, с. 52]. Существуют и нормы, регулирующие права ВИЧ-инфицированных иностранных граждан и лиц без гражданства особым образом. В их отношении Законом № 38-ФЗ предусмотрена выдача дипломатическими представительствами или консульскими учреждениями виз на въезд в РФ на срок свыше трех месяцев только при условии предъявления сертификата об отсутствии ВИЧ-инфекции. Согласно правилам, установленным в ст. 11 данного закона, если у находящегося на территории РФ иностранного гражданина или лица без гражданства выявлена ВИЧ-инфекция, то он подлежит депортации.

Статьей 7 закона «О правовом положении иностранных граждан в Российской Федерации» (далее – Закон № 115-ФЗ) закреплено, что разрешение на временное проживание иностранному гражданину не выдается, а ранее выданное разрешение, соответственно, аннулируется, если иностранный гражданин является больным наркоманией либо не имеет сертификата об отсутствии у него заболевания, вызываемого вирусом иммунодефицита человека

(ВИЧ-инфекции)¹⁵. Это означает, что у иностранного гражданина нет права на получение разрешения на временное проживание (а значит, и на нахождение на территории РФ в течение относительно продолжительного периода времени) при наличии у него ВИЧ-инфекции.

Как урегулировано пунктом, внесенным в 2016 г. в ст. 11 Закона № 38-ФЗ, вышеназванные законодательные положения (Законов № 115-ФЗ и № 38-ФЗ) не распространяются на иностранных граждан и лиц без гражданства, страдающих ВИЧ, если они имеют членов семьи (супруга / супругу, детей (включая усыновленных), родителей (включая приемных) – граждан РФ либо иностранных граждан или лиц без гражданства, постоянно проживающих на территории РФ, и при этом отсутствуют факты нарушения ими законодательства РФ о предупреждении распространения ВИЧ-инфекции. Данное нововведение появилось благодаря позиции КС РФ, который сыграл значительную роль в обеспечении гарантий прав ВИЧ-инфицированных.

КС РФ вынесено несколько ключевых решений, развивающих и толкующих законодательные положения о правах ВИЧ-инфицированных. В Определении № 155-О КС РФ открыл свою аргументацию разъяснениями преамбулы Закона № 38-ФЗ: «хроническое заболевание, вызываемое вирусом иммунодефицита человека (ВИЧ-инфекция) приобретает массовое распространение во всем мире, вызывает тяжелые <...> последствия для РФ, создает угрозу личной, общественной, государственной безопасности, а также угрозу существованию человечества» (к сожалению, без каких бы то ни было разъяснений, какая конкретно угроза создается)¹⁶. Отмечено, что законодатель, исходя из конституционно значимых целей и с учетом конституционно защищаемых ценностей (основой которых является охрана государством здоровья граждан), ограничил право на временное проживание в РФ иностранных граждан, инфицированных ВИЧ.

Гражданин Украины Х., зарегистрированный по месту жительства в г. Одессе, имел заболевание, вызываемое ВИЧ-инфекцией. В 2003 г. им был заключен брак с гражданкой РФ, а в 2004 г. родилась дочь, имеющая впоследствии гражданство РФ. Женщины постоянно проживают в Москве. Пребывая на территории РФ временно и зная,

¹¹ О профилактике заболевания СПИД. Закон СССР от 23.04.1990 № 1447-1 // Ведомости Верховного Совета СССР. 09.05.1990. № 19. Ст. 324.

¹² О предупреждении распространения в Российской Федерации заболевания, вызываемого вирусом иммунодефицита человека (ВИЧ-инфекции). ФЗ от 30.03.1995 № 38-ФЗ // СЗ РФ. 03.04.1995. № 14. Ст. 1212.

¹³ Об утверждении Правил проведения обязательного медицинского освидетельствования на выявление вируса иммунодефицита человека (ВИЧ-инфекции). Постановление Правительства РФ от 13.10.1995 № 1017 // СЗ РФ. 23.10.1995. № 43. Ст. 4070.

¹⁴ Об утверждении Перечня отдельных профессий, производств, предприятий, учреждений и организаций, работники которых проходят обязательное медицинское освидетельствование для выявления ВИЧ-инфекции при проведении обязательных предварительных при поступлении на работу и периодических медицинских осмотров. Приказ Минтруда России от 11.12.2020 № 885н // СПС КонсультантПлюс.

¹⁵ О правовом положении иностранных граждан в Российской Федерации. ФЗ от 25.07.2002 № 115-ФЗ // Российская газета. 31.07.2002. № 140. Режим доступа: <https://rg.ru/2002/07/31/inostr-dok.html> (дата обращения: 18.12.2020).

¹⁶ О предупреждении распространения в Российской Федерации заболевания...; По жалобе гражданина Украины Х. на нарушение его конституционных прав п. 2 ст. 11 Федерального закона «О предупреждении распространения в Российской Федерации заболевания, вызываемого вирусом иммунодефицита человека (ВИЧ-инфекции)», п. 13 ст. 7 и п. 13 ст. 9 Федерального закона «О правовом Положении иностранных граждан в Российской Федерации». Определение КС РФ от 12.05.2006 № 155-О // Вестник КС РФ. 2006. № 5.

что наличие указанного заболевания препятствует законному проживанию на территории РФ, заявитель оспаривал конституционность п. 2 ст. 11 Закона № 38-ФЗ и положения Закона № 115-ФЗ, согласно которым если иностранный гражданин не имеет сертификата об отсутствии у него ВИЧ-инфекции, то разрешение на временное проживание ему не выдается, а ранее выданное разрешение аннулируется. По этому же основанию иностранному гражданину не выдается и вид на жительство.

КС РФ обратился к международным актам, в частности к Декларации о приверженности к делу борьбы с ВИЧ / СПИДом, в которой отмечено, что «клеимо позора, умалчивание, дискриминация и отчуждение, а также отсутствие конфиденциальности подрывают усилия по предупреждению и уходу и увеличивают воздействие эпидемии», подчеркнута ключевая роль, которую играет семья в уходе за лицами, инфицированными ВИЧ и констатируется необходимость принятия соответствующего законодательства с целью ликвидации всех форм дискриминации в отношении таких лиц для обеспечения полного осуществления ими прав человека: доступа к образованию, трудоустройству и т. д.¹⁷ КС РФ указал, что меры государственного принуждения и ограничения, введенные в РФ, могут затрагивать права как самого заявителя, так и членов его семьи, а в Конституции РФ содержится положение о возможности ограничения прав и свобод человека и гражданина только в той мере, в какой это необходимо в целях защиты особых ценностей (ч. 3 ст. 55).

Обращаясь к практике ЕСПЧ, КС РФ отметил, что в делах о высылке ВИЧ-инфицированных иностранных граждан ЕСПЧ демонстрирует гибкость и индивидуальный подход. Право иностранца на въезд или проживание в какой-либо стране как таковое не гарантируется Европейской Конвенцией, однако высылка лица из страны, в которой проживают близкие члены его семьи, может нарушать право на уважение семейной жизни и принцип равенства прав. Решения государства о депортации иностранцев должны быть оправданы крайней необходимостью и соразмерны преследуемой цели.

КС РФ, признавая жалобу заявителя не подлежащей дальнейшему рассмотрению, вывел положение: законодательство не исключает, что правоприменительными органами и судами учитываются семейное положение, состояние здоровья ВИЧ-инфицированного иностранного гражданина (лица без гражданства) и иные, заслуживающие внимания обстоятельства при решении вопроса о его временном проживании на территории РФ или депортации. Последствия решения: данная позиция КС РФ не улучшила положение

ВИЧ-инфицированных иностранных граждан, т. к. суды продолжали ссылаться на то, что действующее законодательство, регулирующее вопросы въезда и проживания иностранных граждан, не обязывает правоприменительные органы или суды определять состояние здоровья ВИЧ-инфицированных или клиническую стадию их заболевания для разрешения вопроса о выдаче разрешения на проживание. Разрешая вопрос о временном проживании ВИЧ-инфицированного лица, суды могут, но не обязаны принимать во внимание фактические обстоятельства конкретного дела исходя из гуманных соображений.

В свете вынесенного ЕСПЧ Постановления по делу В. В. Кюютин КС РФ предпринята попытка сформулировать свою позицию по данному вопросу более определенным образом. Обжаловался отказ в предоставлении заявителю разрешения на временное проживание в связи с наличием у него ВИЧ-инфекции. ЕСПЧ обнаружено: по делу нарушены требования статей 8 и 14 Европейской Конвенции¹⁸. В Постановлении № 4-П КС РФ открыл свою позицию изложением тезисов о том, что, в соответствии с Конституцией РФ, наша страна – правовое и социальное государство, ответственное перед будущими и нынешним поколениями, обязанное надлежащим образом охранять здоровье людей; судом подчеркнута особая роль семьи в развитии личности¹⁹. Заявители, граждане Украины и гражданка Республики Молдова, состояли в зарегистрированных браках с гражданами РФ. У всех заявителей было выявлено наличие ВИЧ-инфекции. В связи с этим были приняты решения о нежелательности их пребывания (проживания) на территории РФ. Заявления граждан о признании незаконными данных решений были оставлены без удовлетворения судами всех инстанций, в том числе Верховным Судом РФ (ВС РФ), при этом какой-либо оценки семейным обстоятельствам в рамках данных дел дано не было.

Здоровье – неотъемлемое и неотчуждаемое благо, принадлежащее человеку от рождения и охраняемое государством. Это благо находится под защитой Конституции РФ (статьи 7 и 17), что напрямую обязывает федерального законодателя принимать все меры, направленные на охрану здоровья населения, составляющего, наряду с другими факторами, основу национальной безопасности, угрозой для которой выступает возможность широкого распространения ВИЧ-инфекции на территории России.

Конституция РФ, предусматривая право каждого на свободный выезд за пределы страны, признает право на беспрепятственный въезд в нее только за российскими гражданами (ст. 27), а право свободно передвигаться,

¹⁷ Декларация о приверженности делу борьбы с ВИЧ / СПИДом. Резолюция S-26/2 Генеральной Ассамблеи ООН. Принята в Нью-Йорке 27.06.2001 на 26-ой специальной сессии Генеральной Ассамблеи ООН // СПС КонсультантПлюс.

¹⁸ Дело «Кюютин (Kiyutin) против Российской Федерации». Постановление ЕСПЧ от 10.03.2011 (жалоба № 2700/10) // СПС КонсультантПлюс.

¹⁹ По делу о проверке конституционности положений ч. 4 ст. 25.10 Федерального закона «О порядке выезда из Российской Федерации и въезда в Российскую Федерацию», пп. 13 п. 1 ст. 7 Федерального закона «О правовом положении иностранных граждан в Российской Федерации» и п. 2 ст. 11 Федерального закона «О предупреждении распространения в Российской Федерации заболевания, вызываемого вирусом иммунодефицита человека (ВИЧ-инфекции)» в связи с жалобами ряда граждан. Постановление КС РФ от 12.03.2015 № 4-П // Вестник КС РФ. 2015. № 3.

выбирать место пребывания и жительства на территории РФ гарантирует только тем, кто законно на ней находится. Данное положение соотносится с нормами Европейской Конвенции. Со стороны публичных властей не допускается вмешательство в осуществление права на уважение личной и семейной жизни, за исключением случаев, когда такое вмешательство предусмотрено законом и необходимо в демократическом обществе в интересах национальной безопасности и общественного порядка. КС РФ считает, что законодатель вправе использовать для целей защиты здоровья населения, средства миграционного законодательства.

Применительно к ВИЧ-инфекции на настоящий момент мировым сообществом признано, что наличие таковой у лица не должно рассматриваться как условие, создающее угрозу для здоровья населения, поскольку ВИЧ, хотя и является инфекционным, передается не в результате присутствия инфицированного лица в стране или при случайном контакте через воздух или общие носители, а через конкретные контакты, которые почти всегда являются частными.

Согласно буквальному толкованию положений законов № 115-ФЗ и № 38-ФЗ, выявление ВИЧ-инфекции у иностранного гражданина, законно находящегося на территории РФ, является безусловным основанием для запрета на его проживание в государстве, а также на въезд в него. Такой запрет носит бессрочный характер. Однако эти положения не исключают, что решение о нежелательности проживания ВИЧ-инфицированного иностранного гражданина в РФ или о его въезде принимается правоприменительными органами с учетом всех фактических обстоятельств конкретного дела. Суды общей юрисдикции при проверке решений правоприменительного органа не вправе ограничиваться установлением только формальных оснований применения норм законодательства и должны оценивать наличие реально существующих обстоятельств, служащих основанием признания таких решений необходимыми и соразмерными. КС РФ сделал вывод, что данное конституционно-правовое истолкование законоположений согласуется с позицией ЕСПЧ.

КС РФ, обращаясь к принципу равенства, заключил, что страдающие ВИЧ-инфекцией иностранные граждане и лица без гражданства, члены семьи которых постоянно проживают на территории РФ, составляют особую категорию: в отношении них на РФ возложена обязанность защиты их прав, что не препятствует законодателю вводить дополнительные требования с учетом специфики заболевания, направленные на воспрепятствование распространению ВИЧ-инфекции, при условии, что они будут соразмерны, адекватны и пропорциональны преследуемой цели.

КС РФ подытожил, что законоположения не соответствуют Конституции РФ в той мере, в какой они позволяют

принимать в отношении иностранного гражданина, члены семьи которого постоянно проживают на территории РФ, решение о нежелательности его проживания в России и депортации либо об отказе такому лицу во въезде, в выдаче разрешения на временное проживание лишь на основании наличия ВИЧ-инфекции при отсутствии как нарушений с его стороны требований, которые направлены на предотвращение дальнейшего распространения заболевания, так и иных обстоятельств, свидетельствующих о необходимости применения к этому лицу подобных ограничений.

Подводя промежуточный итог по позиции КС РФ, следует отметить, что им признается значимость принципа недискриминации в контексте прав ВИЧ-инфицированных как особой категории лиц. Суд различает положение граждан РФ и иностранных граждан (лиц без гражданства) по признаку наличия у них ВИЧ-инфекции. Граждане РФ обладают на ее территории всеми правами и свободами без какой-либо дискриминации (конечно, на практике явления дискриминации в отношении граждан, к сожалению, встречаются, например, в трудовой сфере, а сфера ограничений прав лиц, страдающих хроническими заболеваниями, крайне широка). Ограничение принципа равенства прав иностранных граждан в зависимости от наличия заболевания, подтвержденной в установленном порядке, по общему правилу допустимо, но подобное ограничение не должно применяться исходя исключительно из факта наличия у лица ВИЧ-инфекции (только по формальным основаниям). Правоприменителями и судами должны приниматься во внимание особые обстоятельства, к которым относится и наличие у лица семьи на территории РФ (что было впоследствии отражено в законодательстве). Остальные «особые обстоятельства» КС РФ конкретизированы не были, что позволило правоприменителям не учитывать их. Данная позиция полностью оформлена в Постановлении № 4-П.

Помимо позиции КС РФ существует позиция ВС РФ по правам ВИЧ-инфицированных, связанная с действием принципа недискриминации и реализацией права на труд. Видим необходимым привести ее для аргументации. В Решении № АКПИ17-31 ВС РФ указал, что Россия гарантирует равенство прав и свобод человека и гражданина²⁰.

Решение было вынесено на основании исхода дела по обращению Э. А. Романовского. Приказом Министерства транспорта РФ № 50 утверждены Федеральные авиационные правила²¹. В Приложении № 3 к ним установлены требования к состоянию здоровья, на основании которых определяется годность к летной работе, работе по управлению воздушным движением, работе бортпроводником, бортпроводником, пилотом авиации общего назначения. Э. А. Романовский обратился в ВС РФ с административным

²⁰ О признании частично недействующим п. 42.1 Приложения № 3 к Федеральным авиационным правилам «Медицинское освидетельствование летного, диспетчерского состава, бортпроводников, курсантов и кандидатов, поступающих в учебные заведения гражданской авиации», утв. Приказом Минтранса России от 22.04.2002 № 50. Решение ВС РФ от 13.03.2017 № АКПИ17-31 // СПС КонсультантПлюс.

²¹ Об утверждении Федеральных авиационных правил «Медицинское освидетельствование летного, диспетчерского состава, бортпроводников, курсантов и кандидатов, поступающих в учебные заведения гражданской авиации». Приказ Минтранса РФ от 22.04.2002 № 50 // СПС КонсультантПлюс.

исковым заявлением о признании недействующим п. 42.1 Приложения в части признания бортпроводников негодными к летной работе при установлении у них СПИДа и вирусносительства за исключением случаев наличия медицинского заключения о невозможности бортпроводниками по состоянию здоровья осуществлять эту профессиональную деятельность, ссылаясь на его противоречие нормам Закона № 38-ФЗ. В обоснование своего требования истец указал, что оспариваемое нормативное положение о признании бортпроводников негодными к работе только ввиду обнаружения факта ВИЧ-инфекции без прохождения ими медицинского обследования, подтверждающего наличие объективных противопоказаний к работе, носит дискриминационный характер, снижает предусмотренные федеральным законодательством гарантии и нарушает его право на труд.

Была повторена позиция КС РФ, выраженная в Постановлении № 4-П: наличие ВИЧ не должно рассматриваться как условие, создающее угрозу для здоровья населения, поскольку вирус передается не в результате присутствия инфицированного лица в стране или при случайном контакте. ВС РФ также сослался на аргумент ЕСПЧ, заключающийся в том, что неосведомленность по поводу способов распространения болезни породила предрассудки, которые, в свою очередь, привели к клеймлению и маргинализации «носителей вируса». ВС РФ напомнил и о запрете ограничения прав ВИЧ-инфицированных, установленном в Законе № 38-ФЗ: не допускаются увольнение с работы, отказ в приеме на работу, отказ в приеме в организации, осуществляющие образовательную деятельность, ограничение иных прав ВИЧ-инфицированных на основании наличия у них ВИЧ-инфекции.

Вопрос о непригодности человека к осуществлению профессиональной деятельности при выявлении у него ВИЧ должен решаться на основании объективной оценки состояния его здоровья, данной по результатам соответствующего медицинского освидетельствования. Одно лишь наличие ВИЧ-инфекции у лица не должно вести к дискриминации его прав, любые ограничения должны устанавливаться на основании объективной неспособности конкретного лица к осуществлению конкретной деятельности, о чем наличие ВИЧ само по себе не свидетельствует. Безусловно, в определенных ситуациях различие прав граждан государства и иностранных граждан необходимо и обоснованно, но в подобном ли случае?

Описанная аргументация судов и современные данные о ВИЧ подводят к необходимости дать ответ на вопрос: как можно объяснить сохранение ограничения прав иностранных граждан и лиц без гражданства в РФ, в то время как абсолютное большинство стран отказалось от подобного?

Ведь апелляции судов к «национальной безопасности» очень расплывчаты и не выдерживают критики.

Существует весьма трудноразрешимая дилемма: национальная безопасность или расширение прав трудовых мигрантов, – «перед которой Россию, апеллируя к принципам европейского гуманизма, уже не первый год пытаются поставить международные организации. К ним недавно присоединилось Сообщество ВИЧ-инфицированных Восточной Европы и Центральной Азии (ВЕЦА), подготовившее резолюцию в Минздрав РФ с призывом глобально пересмотреть ограничения на въезд в страну и пребывание в ней мигрантов с ВИЧ»²². Согласно мнению ряда международных экспертов, вместо национальной безопасности РФ «собственными руками создает национальную угрозу»: трудовой мигрант, который знает о своем ВИЧ-положительном диагнозе в большинстве случаев откажется от легализации своей трудовой деятельности в России, заранее предполагая, что ему откажут в этом. Он продолжит жить и работать на территории страны, «усугубляя скрытую эпидемию»²³.

К сожалению, данная проблема не может быть решена просто и однозначно. Отмена явно дискриминационной нормы приведет к тому, что трудовым мигрантам должна будет оказываться антиретровирусная терапия за счет средств бюджета РФ, стоимость которой весьма велика. Учитывая объемы трудовой миграции в стране, можно сделать вывод, что экономически это практически неподъемно, а средств бюджета и при текущем положении дел хватает не на все необходимые выплаты. Со слов руководителя Федерального научно-методического центра по профилактике и борьбе со СПИДом академика РАН В. В. Покровского, в 2017 г. из 900 тыс. граждан России, имеющих подтвержденный статус ВИЧ-положительных, получали своевременное лечение всего 340 тыс., а в 2018 г. из почти 1 млн диагностированных – 412 тыс. человек. Ежегодно на борьбу с ВИЧ государство тратит около 17 млрд руб.²⁴

Теоретически выход можно найти и из подобной ситуации. В частности, предлагается разработать специальные межгосударственные механизмы финансирования, которые позволят обеспечить мигрантов антиретровирусной терапией за счет стран их гражданства. В феврале 2019 г. Международная благотворительная организация «Восточноевропейское и Центральноазиатское объединение людей, живущих с ВИЧ» направила обращения в страны гражданства трудовых мигрантов, в которых просила подтвердить готовность содействия обеспечению антиретровирусной терапией ВИЧ-положительных граждан этих стран, находящихся в трудовой миграции в РФ. Особо отмечалась несправедливость существующих норм, т. к. «для граждан стран, входящих в Евразийский экономический союз –

²² Богданович О. Декриминализация мигрантов с ВИЧ в России: две стороны медали гуманизма // Ритм Евразии. 16.05.2019. Режим доступа: <https://www.ritmeurasia.org/news--2019-05-16--dekriminalizacija-migrantov-s-vich-v-rossii-dve-storony-medali-gumanizma-42668> (дата обращения: 26.02.2021).

²³ Там же.

²⁴ Покровский В. В. Глава ВИЧ-центра: лекарство, излечивающее ВИЧ, может появиться в ближайшие несколько лет // Интерфакс. 26.11.2018. Режим доступа: <https://www.interfax.ru/interview/639397> (дата обращения: 26.02.2021).

Армении, Белоруссии, Казахстана и Киргизии – не требуется приобретение патента для работы в России, им также не нужно предоставлять справку об отсутствии ВИЧ. Это означает, что запрет на пребывание на территории России для трудовых мигрантов с ВИЧ фактически работает "наполовину": для одной части мигрантов этот закон применим, а для другой – нет. Легализация ВИЧ позволит устранить это несоответствие»²⁵. Заметим, словосочетание *легализация ВИЧ* видится крайне странным. Насколько это решит проблему при учете крайне невысокого уровня экономического благосостояния большинства стран исхода трудовой миграции в Россию остается большим вопросом на практике.

Усугубляет ситуацию и тот факт, что многие граждане стран Центральной Азии имеют очень низкий уровень знаний о ВИЧ. Согласно данным исследования, проведенного специалистами Национального статистического комитета и ЮНИСЕФ во всех регионах Киргизии, некоторые женщины до сих пор уверены, что ВИЧ передается через комариный укус (41,8 %) или «сверхъестественным путем» (17,8 %) ²⁶. О том, как не заразиться ВИЧ, знает лишь треть жителей Таджикистана. Согласно же религиозным представлениям, сохраняющимся до сих пор, это «болезнь безнравственности», поэтому открыто ее не следует обсуждать.

К сожалению, «легенды» о ВИЧ-инфекции до сих пор распространены и в России, а вот научные и медицинские открытия, связанные с заболеванием, освещаются не так широко (к примеру, оказалось, что есть люди, полностью устойчивые к вирусу [5, с. 40]). Страх заразиться во время сдачи анализов, забора крови на исследование (хотя реальная вероятность заражения вирусом в медицинском кабинете в России – менее 1 %), все еще существующее представление, что люди с ВИЧ живут недолго, порой являются причинами отказа от проверки на ВИЧ. Согласно данным опроса, проведенного ВЦИОМ, почти половине россиян никогда не приходилось сдавать анализ для выявления наличия ВИЧ в крови. Реже всего этот анализ сдают «представители возрастной группы до 24 лет, что, учитывая социальную и сексуальную активность молодежи, по меньшей мере настораживает» [6, с. 134].

Группой новосибирских ученых проводилось исследование, в ходе которого было выявлено, что, хотя студенты медицинских вузов не осуждают ВИЧ-инфицированных людей, они все же испытывают страх заражения при оказании им медицинской помощи, что может приводить даже к отказу от помощи ВИЧ-позитивным пациентам [7, с. 79]. В некоторых других работах отмечалось в целом негативное

отношение медицинских сестер и врачей к инфицированным [8, с. 328].

Европейские страны

Профессор Миланского университета Анжела Ди Грегорио в личной беседе с автором подчеркнула, что в контексте прав ВИЧ-инфицированных европейские страны в большинстве своем полностью солидарны с позицией, выработанной ЕСПЧ, а проблем не возникало уже довольно много лет.

Так, в Постановлении по делу В. В. Кюютин ЕСПЧ приводит ряд мощных доводов, используя метод сравнения, приводя позиции экспертного сообщества, в которых звучит осуждение позиции, существующей в России в отношении прав иностранных граждан²⁷. Суть дела состоит в следующем: заявитель родился в Узбекской ССР и приобрел гражданство Узбекистана после распада СССР. 18 июля 2003 г. заявитель женился на территории РФ на российской гражданке, у них родилась дочь. В августе 2003 г. В. В. Кюютин обратился за разрешением на проживание. Ему было предложено пройти медицинское обследование, показавшее, что он является ВИЧ-инфицированным. В связи с этим его обращение за видом на жительство было отклонено. Федеральная миграционная служба установила, что он незаконно проживает на территории РФ, и наложила штраф. Решением от 26 июня 2009 г. Управление Федеральной миграционной службы по Орловской области указало, что заявитель должен покинуть территорию РФ в течение трех дней во избежание депортации. Заявитель обжаловал отказ в суде, который отклонил его жалобу. Тогда заявитель подал жалобу, сославшись на Определение КС РФ № 155-О, суд отклонил его жалобу в краткой форме. В. В. Кюютин утверждал, что суды не приняли во внимание его семейное положение и состояние здоровья.

Пунктом 2 ст. 2 Международного пакта об экономических, социальных и культурных правах гарантируется, что «права, признаваемые в нем, осуществляются без какой-либо дискриминации по признаку расы, цвета кожи, ... или иных обстоятельств»²⁸. Комитет по экономическим, социальным и культурным правам прямо указал состояние здоровья, в частности ВИЧ-статус, среди «иных обстоятельств», которые упоминаются в п. 2: «Государства часто приводят охрану здоровья общества в качестве основания для ограничения прав человека в контексте состояния здоровья человека. Однако многие такие ограничения являются дискриминационными, например, в тех случаях, когда инфицированность ВИЧ используется в качестве основы для дифференцированного обращения в том, что касается доступа к образованию, занятости, охране здоровья,

²⁵ Юмагузин В. В., Покровская А. В., Калинин А. А., Кашницкий Д. С. О легализации мигрантов с ВИЧ-инфекцией. Киев: ВЦО ЛЖВ, 2018. С. 46.

²⁶ Богданович О. Декриминализация мигрантов с ВИЧ в России ...

²⁷ Дело «Кюютин (Kyutin) против Российской Федерации» ...

²⁸ Международный пакт об экономических, социальных и культурных правах. Принят 16.12.1966 Резолюцией 2200 (XXI) на 1496-ом пленарном заседании Генеральной Ассамблеи ООН // Бюллетень ВС РФ. 1994. № 12.

возможности совершать поездки, социальному обеспечению, жилью и возможности получения убежища»²⁹.

Чаще всего в качестве оснований для ограничения прав человека в контексте ВИЧ государства приводят доводы, связанные с общественным здравоохранением. Но многие подобные нормы представляют собой нарушение принципа недискриминации. Меры, ограничивающие свободу передвижения или свободу выбора места жительства по причине ВИЧ, нельзя обосновать никакими обязательствами по сохранению общественного здоровья. В случаях, когда в силу соображений экономического характера государства запрещают людям с ВИЧ длительное время проживать на своей территории, они не должны выделять заболевание в качестве особой, по сравнению с другими обстоятельствами, причины для запрета.

Если ограничение основных прав применяется к особо уязвимой группе общества, которая претерпела значительную дискриминацию в прошлом, пределы усмотрения государства значительно сужаются, и для них должны быть весьма веские основания. ЕСПЧ полагает, что ВИЧ-инфицированные являются уязвимой группой, исторически подвергавшейся предвзятому отношению и позору, что привело к возникновению законодательных стереотипов. С начала эпидемии в 1980-х гг. они подвергались позору и изоляции по всему миру, включая регион Совета Европы. В первые годы эпидемии, когда диагноз был почти всегда летальным и об угрозе заражения было известно очень мало, люди опасались инфицированных из-за страха заразиться. По мере накопления информации о путях передачи ВИЧ-инфекции ее возникновение связали с такими видами поведения, как однополые контакты, внутривенное употребление наркотиков, проституция или иные формы распущенности.

Запрет на проживание ВИЧ-инфицированных иностранцев не отражает утвердившегося европейского консенсуса и почти не имеет поддержки среди государств-участников Совета Европы. Обращаясь к сравнительным данным, ЕСПЧ подчеркнул: 124 страны, территории и района во всем мире не имеют связанных с ВИЧ ограничений на въезд, пребывание и проживание. Лишь три государства (Армения, Молдова и Россия) могут депортировать лиц, если выяснится, что они ВИЧ-инфицированы. Эти государства, а также Андорра, Кипр и Словакия требуют от лица, ходатайствующего о предоставлении вида на жительство, подтвердить свой ВИЧ-отрицательный статус. Соответственно, Россия обязана привести особо веское оправдание для дифференцированного подхода.

Ограничения на поездки и проживание в отношении лиц, живущих с ВИЧ, могут не только быть неэффективными

для предотвращения распространения заболевания, но и причинить вред здоровью населения страны [9, с. 15]. Во-первых, мигранты будут оставаться в стране нелегально, чтобы избежать проверки на ВИЧ-инфекцию, в этом случае их ВИЧ-статус останется неизвестным как медицинским органам, так и самим мигрантам. Во-вторых, запрещение въезда в страну ВИЧ-инфицированным иностранцам может создать ложное чувство безопасности, т. к. население будет считать ВИЧ «иностранной проблемой» и не будет ощущать необходимости в безопасном поведении. ЕСПЧ приводит следующую позицию ЮНЭЙДС об ограничениях права на передвижение в связи с ВИЧ / СПИДом: «ВИЧ не должен рассматриваться как условие, создающее угрозу для здоровья населения в связи с передвижениями, поскольку, хотя ВИЧ и является инфекционным, он не передается через простое присутствие человека с ВИЧ в стране или при случайном контакте. Ограничительные меры могут фактически противоречить интересам общественного здравоохранения, поскольку изоляция ВИЧ-инфицированных, не являющихся гражданами, усугубляет атмосферу клеймения и дискриминации лиц, живущих с ВИЧ»³⁰.

Доводы властей РФ заключались в озабоченности «по поводу масштабов распространения эпидемии ВИЧ и ее социально-экономических и демографических последствий»³¹, отказ в разрешении на проживание назывался необходимой мерой, направленной на профилактику и борьбу с ВИЧ-инфекцией. При этом власти не разъяснили, каким образом предполагаемые угрозы национальной безопасности и существованию человечества связаны с личной ситуацией заявителя с ВИЧ, какие последствия может повлечь его присутствие на российской территории. Все предположения властей сводятся к обобщению, которое не основано на реальности и не учитывает индивидуальные ситуации. Кроме того, согласно российскому законодательству, любое поведение ВИЧ-инфицированного лица, сознающего свой ВИЧ-статус, которое подвергает кого-либо риску заражения ВИЧ, само по себе признается преступлением, наказуемым лишением свободы.

РФ не применяет связанные с ВИЧ ограничения поездок к туристам или к краткосрочно пребывающим на ее территории лицам. Граждане РФ не обязаны проходить обследование на ВИЧ при выезде из страны и при возвращении, а способы передачи ВИЧ остаются теми же, независимо от продолжительности пребывания лица на территории России и его гражданства. ЕСПЧ не усмотрел объяснения избирательному применению ограничений к иностранцам, обращающимся за разрешением на проживание в РФ, но не к вышеупомянутым категориям, к которым фактически относится большинство туристов и мигрантов.

²⁹ Замечание общего порядка № 20, Недискриминация экономических, социальных и культурных прав (п. 2 ст. 2 Международного пакта об экономических, социальных и культурных правах), Е/С.12/GC/20, 02.07.2009 // Университет Миннесоты. Режим доступа: <http://humanrts.umn.edu/russian/gencomm/Resgencom20.html> (дата обращения: 04.01.2021).

³⁰ Дело «Кийутин (Kiyutin) против Российской Федерации» ...

³¹ Там же.

Не имеется оснований полагать, что они менее склонны к небезопасному поведению, чем оседлые мигранты.

В решении по делу «I. B. c. Grèce» ЕСПЧ признал, что, хотя нарушение, казалось бы, напрямую касается права на труд, нарушены статьи 8 и 14 Европейской Конвенции³². В 2005 г., находясь в отпуске, заявитель узнал, что заразился ВИЧ. Об этом стало известно в компании, в которой он работал. Работники начали жаловаться работодателю, что вынуждены контактировать с ВИЧ-инфицированным, и просили о его увольнении. Работодатель заявителя пригласил специалиста по гигиене труда для разъяснений персоналу о ВИЧ-инфекции и способах ее передачи. Тем не менее примерно половина персонала направила письмо работодателю с просьбой об увольнении заявителя в целях «сохранения их здоровья и права на труд», ссылаясь на то, что гармоничная атмосфера, царящая в компании, ухудшится, если он останется на работе. В итоге работодатель уволил его, произведя выплаты, предусмотренные греческим законодательством. Заявитель обратился в суды. Апелляционный суд прямо признал, что ВИЧ-статус заявителя не влияет на его способность выполнять работу и что не имеется данных о том, что этот статус мог оказать на контракт заявителя отрицательное воздействие, требующее его немедленного прекращения. Кассационный же суд указал, что увольнение было полностью оправдано интересами работодателя, поскольку было направлено на восстановление спокойствия в компании и обеспечение ее бесперебойной работы. Хотя Кассационный суд также не оспаривал того факта, что заболевание заявителя не оказывало отрицательного влияния на исполнение трудового договора, он тем не менее основал свое решение, оправдывающее опасения работников, на явно неточной информации, а именно на «инфекционном» характере болезни заявителя. ЕСПЧ отметил, что, хотя в качестве причины увольнения заявителя указывалась гармоничная рабочая атмосфера в компании, поводом для него определенно являлось известие о его ВИЧ-статусе.

В данном решении ЕСПЧ неоднократно цитирует свое Постановление по делу В. В. Киятина, указывая, что непонимание того, как ВИЧ распространяется, породило предрассудки, которые влекут стигматизацию или маргинализацию его носителей. ЕСПЧ отметил, что в данном случае в основу увольнения было положено субъективное и ошибочное представление других работников организации о том, что заболевание заявителя мешает нормальной работе компании. Помимо этого, ЕСПЧ ссылается на дело «Hoffmann v. South African Airways» и приводит сравнительный анализ законодательства ряда стран. Абсолютное большинство стран-участниц Совета Европы признает важность принципа недискриминации ВИЧ-инфицированных

и предусматривает дополнительные гарантии в сфере трудовых прав (специальное законодательство существует в 7 странах, в остальных государствах предусмотрено, что в случае нарушения трудовых прав лица могут быть защищены на основе общей нормы против дискриминации).

Права ВИЧ-инфицированных лиц как особо уязвимой категории, даже если они являются иностранными гражданами, должны уважаться и охраняться. Их нельзя ограничить, исходя лишь из формального аргумента о наличии ВИЧ-инфекции и обоснования чисто теоретическими конструкциями о «создании угрозы».

Аргументация ЕСПЧ относительно бесполезности установления официального запрета для мигрантов оставаться на территории России лишь по причине наличия у них ВИЧ видится верной:

- ВИЧ передается лишь при весьма специфических контактах;
- заражение ВИЧ не зависит от того, как долго зараженный иностранец находится на территории страны – пять дней или год;
- установление подобного запрета выводит из области правового регулирования целые группы лиц, которые останутся в стране на нелегальных основаниях, а значит, создает гораздо большую угрозу и непонимание;
- никак не контролируется, заражаются ли граждане страны при пребывании за рубежом (они могут «привезти» болезнь);
- нельзя исключить возможность заражения ВИЧ-инфекцией иностранных граждан в стране пребывания, например, при оказании им медицинской помощи;
- подобный запрет может создать для граждан иллюзию, что ВИЧ – иностранная проблема.

Некоторые авторы выделяют в качестве основной проблемы, связанной с ВИЧ, отсутствие в РФ должной государственной финансовой поддержки в сфере защиты здоровья нации [10, с. 95, 96] и несовершенство законодательного регулирования, считая, что следует, помимо прочего, в ТК РФ закрепить четкий запрет дискриминации трудовых прав работников – носителей ВИЧ-инфекции, предоставить им дополнительные права и гарантии, которые позволят совмещать работу и лечение [11, с. 130].

Интересно, что ЕСПЧ приравнивает заболевание ВИЧ к инвалидности. Аналогичная позиция содержится и в национальном законодательстве некоторых европейских стран. К примеру, в Великобритании до 2010 г. действовал *Disability Discrimination Act*³³, которым в понятие инвалидности включено и наличие у лица ВИЧ-инфекции. Этим законом на работодателя была наложена обязанность принимать меры к сохранению трудовых отношений с работниками

³² Affaire I. B. c. Grèce. Arrêt 03.10.2013 (Requête № 552/10) // HUDOC. Режим доступа: <https://hudoc.echr.coe.int/eng#%7B%22itemid%22:%5B%22001-126546%22%5D%7D> (дата обращения: 04.01.2021).

³³ Disability Discrimination Act 1995 // Legislation.gov.uk. Режим доступа: <https://www.legislation.gov.uk/ukpga/1995/50/contents> (дата обращения: 04.01.2021).

с инвалидностью. В 2010 г. закон был отменен, а вместо него принят *Equality Act*³⁴, содержащий аналогичные нормы в отношении ВИЧ-инфицированных.

Страны исламского мира

Исламский мир неоднороден: ряд мусульманских стран более открыт к межкультурному и правовому диалогу (например, Египет), чем другие (ОАЭ, Саудовская Аравия). В связи с этим иногда выделяют классический и «продвинутой» варианты исламской модели прав человека [12], однако в обеих группах до сих пор сильно влияние шариата и основы его остаются неизменными. В странах исламского мира право и религия тесно взаимосвязаны, что накладывает отпечаток и на систему источников конституционного права, и на понимание статуса личности. Это объясняется тем, что из всех современных религий «ислам, пожалуй, наиболее тесно соприкасается с политикой, государством и правом» [13, с. 17].

В 2004 г. мусульманскими и христианскими лидерами подписана Каирская декларация, в которой подчеркнута необходимость бороться с эпидемией ВИЧ, но ряд формулировок данной декларации является весьма специфическим³⁵. В частности, прописано, что лицо может быть виновно в заражении ВИЧ, что чаще всего подобное заражение – это результат недостойного поведения и т. п. В то же время, в ней подчеркнута: людям, живущим с ВИЧ-инфекцией, и их семьям должна быть предоставлена помощь, поддержка, доступ к образованию и медицине вне зависимости от того, есть их вина в заболевании или нет. Каирская декларация призывает все религиозные группы и организации объединить усилия между собой и с государственными структурами для целей обеспечения нуждающихся духовной, психологической и экономической поддержкой.

До недавнего времени большинство исламских стран провозглашало, что на их территории для населения не существует угрозы заражения ВИЧ, т. к. это исключительно «западное» заболевание, которому представители исламской цивилизации не могут быть подвержены. Неоднократно отмечалось, что до сих пор «социальная стигматизация ВИЧ-инфицированных значительно выше среди мусульман, проверки и мониторинг их состояния производятся в меньших масштабах, чем представителей других религиозных и культурных общностей» [14, с. 184]. Нередко можно

столкнуться с высказываниями представителей исламского мира, в которых ВИЧ, наркомания и проституция будут стоять в одном ряду, а заражение лица ВИЧ-инфекцией будет расцениваться как результат его «неправедных дел и наказание от Творца»³⁶.

На 21-й международной Конференции по борьбе с ВИЧ / СПИДом в Южной Африке одним из наиболее обсуждаемых был вопрос, связанный с тем, как исламские государства борются с эпидемией ВИЧ. Было рассказано о шокирующих случаях современности, когда человека, инфицированного ВИЧ, не только лишали работы, но и изгоняли из семьи. ВИЧ-статус в подобных странах не является личной тайной, а выносится на суд общественности. В соответствии с обычаями данное заболевание свидетельствует об особо тяжких грехах заболевшего, что должно вызывать всеобщее порицание [15]³⁷.

Однако есть отдельные решения судов, доступные для ознакомления (открытость в этом вопросе не характерна для исламских стран), свидетельствующих о зарождении нового направления в сфере регулирования прав ВИЧ-инфицированных. Например, решение Каирского суда по делу Ахмеда, вынесенное в феврале 2016 г.³⁸ Ахмед работал сантехником в одном из клубов Гизы в Египте, но в 2015 г. его уволили после того как работодатель узнал о положительном ВИЧ-статусе сотрудника. Ахмед подал иск при поддержке фонда комплексного развития *Al Shehab Foundation*. Каирский суд вынес решение в пользу Ахмеда, постановив, что ВИЧ-положительных людей нельзя лишать места работы исключительно по причине их ВИЧ-статуса. Трудоустройство – одно из базовых прав каждого гражданина, которое не зависит от состояния здоровья, если это непосредственно не отражается на их возможности выполнять работу. Данное судебное решение стало важнейшим правовым прецедентом для дальнейшего разрешения дел в этой сфере. Суд в своей аргументации во многом повторил позицию ЕСПЧ.

Заключение

Люди, страдающие от ВИЧ-инфекции, – особо уязвимая группа населения. Помимо всего перечисленного выше, у ВИЧ-инфицированных меняется отношение к самим себе, разрушается вера в человеческие ценности, происходит переосмысление жизни. «ВИЧ-позитивные погружаются

³⁴ Equality Act 2010 // Legislation.gov.uk. Режим доступа: <https://www.legislation.gov.uk/ukpga/2010/15> (дата обращения: 04.01.2021).

³⁵ The Cairo Declaration of religious leaders in the Arab states in response to the HIV / AIDS epidemic. Cairo, Egypt 11–13.12.2004 // World Council of Churches. 13.12.2004. Режим доступа: <https://www.oikoumene.org/en/resources/documents/other-ecumenical-bodies/church-statements-on-hiv-aids-cairo-declaration> (дата обращения: 04.01.2021).

³⁶ Зинуров Р. И. Отношение Ислама к зараженным ВИЧ // Благотворительный Патриотический Фонд Мусульман. Режим доступа: <http://muslimsfund.ru/отношение-ислама-к-зараженным-вич/> (дата обращения: 04.01.2021).

³⁷ См. Daly M. How majority Muslim countries are handling HIV infections // VICE. 01.08.2016. Режим доступа: https://www.vice.com/en_us/article/wdb8kn/hiv-in-the-islamic-world (дата обращения: 04.01.2021); Teinaz Yu. HIV AIDS and Islam information for Muslim communities // ResearchGate. Режим доступа: https://www.researchgate.net/publication/316219559_HIV_AIDS_AND_ISLAM_INFORMATION_FOR_MUSLIM_COMMUNITIES (дата обращения: 04.01.2021).

³⁸ В Египте вынесено историческое решение суда о запрете дискриминации ВИЧ-положительных людей на рабочем месте // ЮНЭЙДС. 01.07.2016. Режим доступа: https://www.unaids.org/ru/resources/presscentre/featurestories/2016/july/20160713_Egypt (дата обращения: 04.01.2021).

в постоянные мрачные размышления и тем самым самоизолируются» [16, с. 80]. Относительно прав таких граждан большинство государств высказывают единую позицию: общий запрет дискриминации в отношении прав должен быть распространен и на данные случаи, т. к. в настоящий момент мировым сообществом признано, что наличие ВИЧ у лица не должно рассматриваться как условие, создающее угрозу для здоровья населения. Чаще всего споры возникают в связи с осуществлением гражданами трудовой деятельности, в таких случаях национальные и надгосударственные суды единодушны в обнаружении нарушения принципа недискриминации и права на уважение частной и семейной жизни. Данный вывод не подтверждается решениями судов исламских государств (где до сих пор господствуют религиозные обычаи и доктрина), хотя определенное развитие в данном направлении все же наблюдается. ЕСПЧ приравнивает заболевание ВИЧ к инвалидности, как и ряд европейских законодателей, Конституционный Суд ЮАР – нет.

Относительно прав иностранных граждан подобного единого подхода нет. Если европейские страны пришли к консенсусу о недопущении дискриминации иностранных граждан по признаку ВИЧ, то в контексте регулирования прав иностранных граждан законодательство РФ, позиция и аргументация КС РФ представляются немного непоследовательными. КС РФ, ссылаясь на международную практику признания, что наличие ВИЧ-инфекции у лица не должно рассматриваться как условие, создающее угрозу для здоровья населения, тем не менее выносит решение об ограничении прав иностранцев с ВИЧ в связи с заботой о здоровье населения страны и безопасности государства на основе принципа пропорциональности и законности регулирования (делая отступления от этого только в интересах семьи и «особых» обстоятельств; в законе же получило закрепление только «семейное условие»).

ЕСПЧ четко выразил и обосновал позицию, согласно которой меры, ограничивающие, в том числе, свободу передвижения или свободу выбора места жительства иностранцев по причине ВИЧ, нельзя обосновать никакими обязательствами по сохранению общественного здоровья. Ограничения на поездки и проживание в отношении лиц, с ВИЧ, могут не только быть неэффективными для предотвращения распространения заболевания, но и причинить вред здоровью населения страны.

В научной литературе можно встретить мнение, что на данный момент в России отсутствует необходимость в реформировании законодательных норм, касающихся прав ВИЧ-инфицированных иностранных граждан, достаточно обеспечить на практике при разрешении дел учет ряда исключительных обстоятельств:

- семейное положение гражданина (состояние в браке, наличие общих детей, родителей на иждивении);
- наличие иных связей с Россией (длительность проживания, наличие недвижимого имущества, наличие работы – единственного источника существования);

- состояние здоровья ВИЧ-инфицированного лица;
- лечение и профилактические мероприятия (лицо состоит на учете, принимает необходимое лечение);
- уважение к закону (отсутствие судимости, привлечения к административной ответственности в связи с применением наркотических веществ) [17, с. 10].

Все же, учитывая специфический способ распространения заболевания, сложно предположить, что ограничением, наложенным на иностранных граждан, решится проблема распространения ВИЧ в РФ. Видится абсолютно верным аргумент ЕСПЧ: ограничения в РФ почему-то не применяются к туристам или к краткосрочно пребывающим лицам, а граждане не обязаны проходить обследование на ВИЧ при выезде из страны или по возвращении. Способы передачи ВИЧ остаются теми же, независимо от продолжительности пребывания лица на территории РФ и страны его гражданства. Гражданин России, пробывший за рубежом пару суток, имеет возможность заразиться ВИЧ и «привезти» заболевание на территорию страны. Он будет создавать те же опасности для населения и государства, что и иностранный гражданин с ВИЧ, желающий находиться на территории РФ. Обязанность иностранных граждан в случае их продолжительного нахождения на территории РФ проходить обследование на наличие ВИЧ тоже представляется определенной дискриминацией: в чем смысл данной меры, если государству неизвестно точное количество ВИЧ-инфицированных граждан РФ? Подобные ограничения имели бы смысл, если бы ВИЧ не был уже распространен на территории страны и все население было бы здоровым.

России стоит еще раз пересмотреть свое отношение к ВИЧ-инфицированным иностранным гражданам и наконец закрепить более четкое регулирование их статуса: как минимум – прописать, что при принятии решения о выдаче разрешения на проживание и т. п. органами должна приниматься во внимание вся совокупность личных обстоятельств лица; как максимум – отказаться от особого регулирования их статуса, ограничившись заполнением анкет о наличии / отсутствии заболевания. Для решения проблем финансирования необходимо разработать специальные межгосударственные механизмы, которые позволят обеспечить мигрантов антиретровирусной терапией за счет стран их гражданства, а также специальные международные программы по финансированию на случай отсутствия у страны гражданства трудового мигранта денежных средств. В любом случае странам необходимо установить и поддерживать постоянный эффективный диалог для защиты прав ВИЧ-инфицированных.

Если на современном этапе заинтересованным странам не удастся совместными усилиями решить проблему финансирования терапии иностранных граждан, осуществляющих трудовую деятельность и / или проживающих в РФ, возможно, государственным структурам (в частности, КС РФ) необходимо будет признать, что реальная причина ограничения – экономическая, и она будет устранена, когда будет

достигнут международный консенсус по этому вопросу. Россия – социальное государство, но ресурсы любого социального государства ограничены, и оно должно, учитывая реальную ограниченность ресурсов, оказывать поддержку в первую очередь своим гражданам.

О возможной угрозе заражения следует помнить всем гражданам нашей страны. По словам заведующей отделом эпидемиологии и профилактики Московского областного «Центра по профилактике и борьбе со СПИДом и инфекционными заболеваниями» Е. В. Жуковой, «... в нашей стране, как и во всем мире, ВИЧ-инфекция вышла за пределы традиционных групп риска (наркоманы, женщины легкого поведения и т. д.). <... > Сейчас такое понятие – группа риска заражения ВИЧ – даже не применяется. Потому что исследования и практика показали: в действительности заразиться рискует каждый»³⁹.

Успешной борьбе с эпидемией СПИДа никак не способствует «среда, в которой не соблюдаются права человека.

Там, где люди и сообщества могут осуществлять свои права – на образование, свободу ассоциаций, информацию и, что важнее всего, на недискриминацию, – последствия ВИЧ и СПИДа для отдельных лиц и всего общества сокращаются. Там, где общество открыто и готово помочь тем, кто заражен ВИЧ; где такие люди защищены от дискриминации, где уважают их чувство собственного достоинства и где им доступно лечение, уход и поддержка; и где СПИД не влечет за собой стигму; люди будут более склонны сдавать анализы, чтобы определить свой ВИЧ-статус»⁴⁰. В подобной среде и сами люди с ВИЧ-положительным статусом справляются со своим положением более эффективно.

Конфликт интересов: Автор заявил об отсутствии потенциальных конфликтов интересов в отношении исследования, авторства и / или публикации данной статьи.

Литература

1. Егоров К. В., Булина А. С., Гараева Г. Х., Давлетшин А. Р., Карягина Е. Н., Малинина Ю. В., Хабиров А. И. Медицинское право. М.: Статут, 2019. 188 с.
2. Иванов А. А. Правовое положение ВИЧ-инфицированных граждан в сфере труда через призму социально значимых заболеваний // Вестник Поволжского института управления. 2018. Т. 18. № 5. С. 144–152. DOI: 10.22394/1682-2358-2018-5-144-152
3. Явон С. В. ВИЧ-инфицированные: дискриминация и нарушение прав // Социологические исследования. 2016. № 6. С. 142–144.
4. Басова А. В. Историко-правовой анализ развития российского законодательства, запрещающего дискриминацию в отношении лиц, инфицированных вирусом иммунодефицита человека // Медицинское право. 2016. № 3. С. 49–53.
5. Воронин Е. А. Устойчивые к ВИЧ // Наука из первых рук. 2015. № 1. С. 40–42.
6. Комлев А. Д. Распространение ВИЧ в России: понимание проблемы и принятые решения // Мониторинг общественного мнения: экономические и социальные перемены. 2007. № 4. С. 130–138.
7. Хрянин А. А., Решетников О. В., Бочарова В. К., Шпикс Т. А., Русских М. В., Евстропов А. Н., Маринкин И. О. Стигма и дискриминация в отношении людей, живущих с ВИЧ: взгляд студентов-медиков // Journal of Siberian Medical Sciences. 2019. № 1. С. 78–87. DOI: 10.31549/2542-1174-2019-1-78-87
8. Голенков А. В., Щербаков А. А. Сферы дискриминации ВИЧ-инфицированных (по результатам опроса медицинских работников) // Вестник Чувашского университета. 2011. № 3. С. 327–334.
9. Шаблинский И. Г. Дискриминация ВИЧ-инфицированных иностранцев в России: позиция Европейского суда по правам человека. Комментарий к Постановлениям ЕСПЧ от 8 и 15 марта 2016 года (жалобы № 46280/14, 75781/14 и другие) // Международное правосудие. 2017. № 2. С. 3–16. DOI: 10.21128/2226-2059-2017-2-3-16
10. Окулич А. И. Проблема дискриминации личности по признаку положительного статуса ВИЧ / СПИД // Вестник Южно-Уральского государственного университета. Серия «Право». 2017. Т. 17. № 2. С. 93–97. DOI: 10.14529/law170218
11. Рузаева Е. М. К вопросу медицинской помощи ВИЧ-инфицированных как одному из видов социального обеспечения // Вестник Оренбургского государственного университета. 2015. № 3. С. 130–137.
12. Чиркин В. Е. Современные глобальные модели основных прав человека: новый подход // Вестник Университета имени О. Е. Кутафина (МГЮА). 2015. № 5. С. 127–134.
13. Сюкияйнен Л. Р. Мусульманское право: Вопр. теории и практики. М.: Наука, 1986. 254 с.
14. Шишкина А. Р., Исаев Л. М., Коротаев А. В. Щит ислама? Исламский фактор распространения ВИЧ в Африке // История и математика: Аспекты демографических и социально-экономических процессов / отв. ред. Л. Е. Гринин, А. В. Коротаев. Волгоград: Учитель, 2014. С. 184–193.

³⁹ Добрыня А. Мифы и правда о СПИДе в фильме Юрия Дудя про ВИЧ // Комсомольская правда. 18.02.2020. Режим доступа: <https://www.kp.ru/daily/27092/4166153/> (дата обращения: 20.01.2021).

⁴⁰ ВИЧ / СПИД и права человека // Права человека. Режим доступа: <https://www.ohchr.org/RU/Issues/HIV/Pages/HIVIndex.aspx> (дата обращения: 20.01.2021).

15. Kamarulzaman A. Fighting the HIV epidemic in the Islamic world // *The Lancet*. 2013. Vol. 381. Iss. 9883. P. 2058–2060. DOI: 10.1016/S0140-6736(13)61033-8
16. Маркова Т. С. Социально-психологические аспекты ВИЧ-инфекции // *Вестник Совета молодых ученых и специалистов Челябинской области*. 2017. Т. 2. № 1. С. 80–81.
17. Сергеев Ю. Д., Посадкова М. В. Ограничение прав ВИЧ-инфицированных мигрантов: поиск справедливого баланса частных и публичных интересов // *Медицинское право*. 2020. № 3. С. 3–13.

original article

The Role of Anti-Discrimination Principle in Establishing and Implementation of the Right to Freedom of Movement and Labor Rights of People with HIV-Positive Status: a Comparative Analysis

Daria V. Buniak

All-Russian State Center for Quality and Standardization of Medicinal Products for Animals and Feeds, Russia, Moscow; dariabuniak@yandex.ru

Received 16 Feb 2021. Accepted 9 Apr 2021.

Abstract: In the era of global epidemic, the mechanism of HIV transmission still remains a subject of urban legends. HIV-positive patients are stigmatized in all aspects of life, including access to health services, housing, education, and employment. The article covers the legislation and practice that can affect the rights of HIV-positive people in countries that belong to different models of human rights. The author focused on the principle of non-discrimination and its role in the regulation of the rights of HIV-positive citizens. When it comes to human rights in healthcare, the state should have limited "margin of appreciation", especially if there is no international consensus, and response adequately to relevant questions, e.g. about the difference between the legal status of citizens and foreigners. The research objective was to reveal the importance of new scientific data for legislators and law enforcement agencies in different countries. The author believes that an international dialogue could help states to cooperate in order to guarantee people their rights. Public opinion cannot influence the constitutional right on fair treatment.

Keywords: human rights, rights of foreign nationals, legal status, HIV, European Court of Human Rights

Citation: Buniak D. V. The Role of Anti-Discrimination Principle in Establishing and Implementation of the Right to Freedom of Movement and Labor Rights of People with HIV-Positive Status: a Comparative Analysis. *Vestnik Kemerovskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye i obshchestvennye nauki*, 2021, 5(1): 73–87. (In Russ.) DOI: <https://doi.org/10.21603/2542-1840-2021-5-1-73-87>

Conflicting interests: The author declared no potential conflicts of interests regarding the research, authorship, and / or publication of this article.

References

1. Egorov K. V., Bulnina A. S., Garaeva G. Kh., Davletshin A. R., Kariagina E. N., Malinina Iu. V., Khabirov A. I. *Medical law*. Moscow: Statut, 2019, 188. (In Russ.)
2. Ivanov A. A. The legal status of HIV-positive citizens in the field of labor through the prism of socially significant diseases. *Vestnik Povolzhskogo instituta upravleniia*, 2018, 18(5): 144–152. (In Russ.) DOI: 10.22394/1682-2358-2018-5-144-152
3. Yavon S. V. HIV-infected patients: discrimination and rights violations. *Sotsiologicheskie issledovaniya*, 2016, (6): 142–144. (In Russ.)
4. Basova A. V. Historical legal analysis of development of the Russian legislation prohibiting discrimination in respect of persons infected by the human immunodeficiency virus. *Meditinskoe pravo*, 2016, (3): 49–53. (In Russ.)
5. Voronin E. A. HIV resistant people. *Nauka iz pervykh ruk*, 2015, (1): 40–42. (In Russ.)
6. Komlev A. D. The spread of HIV in Russia: problem and decisions. *Monitoring of Public Opinion: Economic and Social Changes*, 2007, (4): 130–138. (In Russ.)
7. Khryanin A. A., Reshetnikov O. V., Bocharova V. K., Shpiks T. A., Russkikh M. V., Evstropov A. N., Marinkin I. O. Stigma and discrimination against people living with HIV: the view of medical students. *Journal of Siberian Medical Sciences*, 2019, (1): 78–87. (In Russ.) DOI: 10.31549/2542-1174-2019-1-78-87

8. Golenkov A. V., Shcherbakov A. A. Spheres of HIV-infected patient's discrimination (based on results of medical workers querying). *Vestnik Chuvashskogo universiteta*, 2011, (3): 327–334. (In Russ.)
9. Shablinskiy I. G. Discrimination of HIV-positive foreigners in Russia and the European Court of Human Rights a commentary on ECHR judgments of January 8 and 15, 2016 (applications Nos. 46280/14, 75781/14, and others). *Mezhdunarodnoe pravosudie*, 2017, (2): 3–16. (In Russ.) DOI: 10.21128/2226-2059-2017-2-3-16
10. Okulich A. I. The problem of personal discrimination based on the positive HIV / AIDS status. *Vestnik Yuzhno-Ural'skogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya "Pravo"*, 2017, 17(2): 93–97. (In Russ.) DOI: 10.14529/law170218
11. Ruzaeva E. M. The question care for HIV infected as one of the branches of social security. *Vestnik Orenburgskogo gosudarstvennogo universiteta*, 2015, (3): 130–137. (In Russ.)
12. Chirkin V. E. Modern global models of fundamental human rights: a new approach. *Vestnik Universiteta imeni O. E. Kutafina (MGUuA)*, 2015, (5): 127–134. (In Russ.)
13. Siukiiainen L. R. *Islamic law: theory and practice*. Moscow: Nauka, 1986, 254. (In Russ.)
14. Shishkina A. R., Isaev L. M., Korotaev A. V. Islam's shield? Islamic factor in the spread of HIV in Africa. *History and mathematics: aspects of demographic and socio-economic processes*, eds. Grinin L. E., Korotaev A. V. Volgograd: Uchitel, 2014, 184–193. (In Russ.)
15. Kamarulzaman A. Fighting the HIV epidemic in the Islamic world. *The Lancet*, 2013, 381(9883): 2058–2060. DOI: 10.1016/S0140-6736(13)61033-8
16. Markova T. S. Social and psychological aspects of HIV infection. *Vestnik soveta molodykh uchenykh i spetsialistov Cheliabinskoi oblasti*, 2017, 2(1): 80–81. (In Russ.)
17. Sergeev Yu. D., Posadkova M. V. Restriction of rights of HIV-positive migrants: search for a fair balance of private and public interests. *Meditinskoe pravo*, 2020, (3): 3–13. (In Russ.)

оригинальная статья

УДК 347.9

Проблемы профессионального представительства в гражданском и административном судопроизводстве Российской Федерации

Наталья Сергеевна Звягина

Кемеровский государственный университет, Россия, г. Кемерово;

natalia.sheglova@list.ru

Вячеслав Джурович Баев

Кемеровский государственный университет, Россия, г. Кемерово

Поступила в редакцию 24.02.2021. Принята в печать 22.03.2021.

Аннотация: Проведено исследование изменений цивилистического процессуального законодательства в части установления образовательного ценза для представителей по всем категориям дел, за исключением рассматриваемых мировыми судьями и районными судами. Рассмотрены положения Кодекса административного судопроизводства РФ, изначально закрепляющие указанное правило без исключений. Отмечается, что расширение сферы профессионального представительства требует анализа указанных поправок и существовавших ранее нормоположений о профессиональном представительстве с точки зрения реализации конституционной гарантии права на судебную защиту и права каждого на получение квалифицированной юридической помощи. Утверждается, что наличие документа о высшем юридическом образовании или об ученой степени по юридической специальности не всегда свидетельствует об уровне профессионализма юриста: профессиональный представитель должен обладать не только теоретическими знаниями, но и положительным практическим опытом их применения, стремиться к развитию в юридической сфере. Дана оценка дифференциации категорий дел, по которым обязательно участие профессионального представителя. Делается вывод о недопустимости установления адвокатской монополии на представительство в цивилистическом процессе и об отсутствии позитивного эффекта установления образовательного ценза представителя в текущем виде. Профессионализация института представительства возможна лишь в условиях эволюционного развития процессуальных отношений и императивного закрепления правил состязательного профессионального процесса.

Ключевые слова: реформа представительства, гарантии судебной защиты, доступ к правосудию, самозащита права, состязательность, эффективность судопроизводства, юридическая монополия в цивилистическом процессе

Цитирование: Звягина Н. С., Баев В. Д. Проблемы профессионального представительства в гражданском и административном судопроизводстве Российской Федерации // Вестник Кемеровского государственного университета. Серия: Гуманитарные и общественные науки. 2021. Т. 5. № 1. С. 88–95. DOI: <https://doi.org/10.21603/2542-1840-2021-5-1-88-95>

Введение

Принцип состязательности судопроизводства, закрепленный в ст. 9 АПК РФ, ст. 12 ГПК РФ и ст. 14 КАС РФ, предоставляет участникам гражданского, арбитражного и административного процессов достаточно широкие возможности по защите своих прав, что проявляется посредством совершения или несоблюдения ими процессуальных действий по собственному усмотрению и в соответствии со своим процессуальным интересом. Грамотное и своевременное совершение процессуальных действий является залогом положительного исхода судебного разбирательства. Вместе с тем процессуальная ошибка участника процессуальных отношений (например, непредставление важного доказательства, неверный выбор способа защиты, пропуск процессуального срока) может привести к неблагоприятным правовым процессуальным и материальным последствиям.

Не оставляет сомнений тот факт, что в условиях равноправия сторон и состязательного процесса лица, не имеющие

правовых знаний и опыта участия в судебных разбирательствах, несут повышенные процессуальные риски наступления неблагоприятных последствий (риск проигрыша дела, невозможности исполнения судебного акта, потери денежных средств, времени и др.). В связи с этим представляется особо важным рассмотреть положения процессуального законодательства в части внедрения профессионального представительства в гражданский и арбитражный процесс¹, а также проанализировать профессиональные цензы к представителю в административном судопроизводстве России.

В соответствии с ч. 2 ст. 49 ГПК РФ, представителями в суде, кроме дел, рассматриваемых мировыми судьями и районными судами, могут выступать адвокаты и иные оказывающие юридическую помощь лица, имеющие высшее юридическое образование либо ученую степень по юридической специальности. Согласно ст. 61 АПК РФ, лица, оказывающие юридическую помощь, за исключением адвокатов

¹ О внесении изменений в отдельные законодательные акты Российской Федерации. ФЗ от 28.11.2018 № 451-ФЗ // СЗ РФ. 03.12.2018. № 49. Ч. 1. Ст. 7523.

и законных представителей, предоставляют суду документы о высшем юридическом образовании или об ученой степени по юридической специальности. КАС РФ изначально закреплял положения, согласно которым представителями в суде по административным делам могут быть адвокаты и иные лица, имеющие высшее юридическое образование либо ученую степень по юридической специальности (ст. 55). В Обзоре судебной практики Верховного Суда РФ (ВС РФ) № 4 за 2019 г. указано, что профессиональным представителем следует считать лицо, которое предоставило в суд один из следующих документов: диплом бакалавра, диплом специалиста, диплом магистра, диплом об окончании аспирантуры (адъюнктуры) по юридической специальности, диплом кандидата или доктора юридических наук². Эта позиция полностью соответствует нормам закона «Об образовании в Российской Федерации»³.

Важно отметить, что действие этого правила не распространяется на законных представителей; патентных поверенных по спорам, связанным с правовой охраной результатов интеллектуальной деятельности и средств индивидуализации; арбитражных управляющих при исполнении возложенных на них обязанностей в деле о банкротстве; профессиональные союзы, их организации, объединения, представляющие в суде интересы лиц, являющихся членами профессиональных союзов, по спорам, связанным с нарушением или оспариванием прав, свобод и законных интересов в сфере трудовых (служебных) отношений и иных непосредственно связанных с ними отношений; исполнительные органы, которые ведут дела организаций; представителей по гражданским делам, рассматриваемым мировыми и районными судами. Практически по всем категориям дел сохраняется право на самозащиту интересов в суде.

Расширение сферы профессионального представительства свидетельствует о необходимости проведения анализа указанных поправок с точки зрения реализации конституционной гарантии права на судебную защиту и права каждого на получение квалифицированной юридической помощи.

Плюсы и минусы реформы профессионального представительства

Российские арбитражные процессуальные кодексы ранее закрепляли положения о профессиональном представительстве. Так, согласно ст. 36 АПК РФ (1992), представителями в арбитражных судах могли выступать адвокаты и работники

организаций. Данные ограничения создавали серьезные сложности для предприятий, желающих защитить свое нарушенное право в судебном порядке, вынуждали их искать пути обхода закона [1, с. 103] и «не обеспечивали в должной мере реализацию принципа состязательности» [2, с. 241]. В этой связи от данных требований к статусу представителя в арбитражном процессе отказались изначально на уровне разъяснений Пленума ВАС РФ⁴. В первоначальной редакции ч. 5 ст. 59 действующего АПК РФ возможность быть представителем организации в арбитражном суде предоставлялась исключительно сотрудникам и руководителям этого юридического лица, а также адвокатам. Однако в 2004 г. данная норма была признана неконституционной, из процессуального закона были исключены какие-либо цензы для представителя, кроме требования о дееспособности данного лица⁵.

На сегодняшний день исследователи отмечают следующие недостатки внедрения профессионального представительства: невозможность привлечения вместо представителя-юриста иных лиц, обладающих необходимой квалификацией, для качественной защиты прав доверителя; сложность в определении профессионализма лица в зависимости от уровня образования; высокий уровень цен на услуги юристов, которые доступны далеко не всем гражданам [3, с. 166, 167, 169; 4; 5]. Кроме того, учеными отмечается, что, закрепля образовательный ценз представителя, законодатель слепо подводит отечественную правовую систему под европейские стандарты (в ряде европейских государств представительство в суде осуществляется исключительно адвокатами), не учитывая при этом объективных реалий. Не вызывает сомнений и наличие проблем качества получаемого юридического образования и уровня профессиональной подготовки выпускников. Так, М. В. Немытина сравнивает современного выпускника юридического направления с выпускником автошколы, которого заставили выучить в теории правила управления автомобилем, правила дорожного движения, устройство технической части автомобиля, но при этом ни разу не посадили за руль [6, с. 23].

В соответствии с позицией Конституционного Суда РФ (КС РФ), правила статей 59, 61 и 63 АПК РФ не исключают право участвующего в арбитражном процессе лица наряду с представителем, отвечающим установленным требованиям, привлекать иных лиц, пусть не имеющих юридического образования⁶. Соответствующая позиция

² Обзор судебной практики Верховного Суда Российской Федерации № 4 (2019). Утв. Президиумом ВС РФ 29.12.2019 // Бюллетень ВС РФ. 2020. № 6. С. 15–48. № 7. С. 10–47.

³ Об образовании в Российской Федерации. ФЗ от 29.12.2012 № 273-ФЗ // СЗ РФ. 31.12.2012. № 53. Ч. 1. Ст. 7598.

⁴ О некоторых вопросах применения Арбитражного процессуального кодекса Российской Федерации. Постановление Пленума ВАС РФ от 23.06.1992 № 11 // СПС КонсультантПлюс.

⁵ По делу о проверке конституционности ч. 5 ст. 59 АПК РФ в связи с запросами Государственного Собрания – Курултая Республики Башкортостан, Губернатора Ярославской области, Арбитражного суда Красноярского края, жалобами ряда организаций и граждан. Постановление КС РФ от 16.07.2004 № 15-П // Вестник КС РФ. 2004. № 6.

⁶ По делу о проверке конституционности ч. 3 ст. 59, ч. 4 ст. 61 и ч. 4 ст. 63 АПК РФ в связи с жалобой общества с ограниченной ответственностью «Александра» и гражданина К. В. Бударина. Постановление КС РФ от 16.07.2020 № 37-П // СЗ РФ. 27.07.2020. № 30. Ст. 5000.

как подтверждает фактически сложившиеся на практике подходы арбитражных судов, допуская неюрисстов, порой даже не называющих их процессуальный статус [7, с. 19], наряду с судебными представителями, так и учитывает критические замечания, высказанные в доктрине [3, с. 169; 8, с. 16]. Несмотря на выявление в Постановлении КС РФ № 37-П конституционно-правового смысла лишь применительно к АПК РФ, позиция КС РФ подлежит применению в гражданском процессе в целом, в том числе и при рассмотрении дел судами общей юрисдикции⁷.

К достоинствам установления профессиональных цензов для судебного представителя ученые относят увеличение эффективности и качества судопроизводства [9], обеспечение реальной защиты прав и интересов лиц [10, с. 87], обеспечение реальной состязательности сторон, упрощение работы суда, разгрузку судебных органов [1, с. 108; 11, с. 385]. Установление образовательного ценза представителя на самом деле может стать лишь первым шагом на пути к становлению действительно состязательного и профессионального процесса [12, с. 433], это своего рода эксперимент.

Проблема определения критериев профессионализма представителя в гражданском и административном судопроизводстве РФ

На наш взгляд, в процессе развития профессионального представительства в гражданском и административном судопроизводстве России необходимо учитывать несколько составляющих. Наличие документа о высшем юридическом образовании или об ученой степени по юридической специальности не всегда свидетельствует о профессионализме юриста [13, с. 60]. Базовые юридические знания возможно получить только обучаясь по программам бакалавриата и специалитета. Именно бакалавры и специалисты являются лицами, которые освоили большинство отраслей юриспруденции. Как известно, специфика обучения в магистратуре предполагает углубление в определенную отрасль юриспруденции без освоения базовых категорий. К тому же диплом об окончании магистратуры (как и аспирантуры) могут получить лица, не имеющие базового юридического образования, что осложняет освоение многих базовых правовых конструкций и ставит под сомнение их профессионализм в сфере судебного представительства.

Аспирантура направлена на формирование теоретических навыков научного исследования. Судебному представителю это может помочь, но лишь отчасти, т. к. теория в определенных точках преломляется на практике. Федеральным законом «О внесении изменений в Федеральный закон "Об образовании в Российской Федерации" и отдельные законодательные акты Российской Федерации» аспирантура

исключена из уровня высшего образования⁸. Данные изменения указывают на то, что обучение в аспирантуре направлено прежде всего на формирование педагогических и исследовательских навыков, подчеркивают ее специфическую функцию и свидетельствуют о согласии законодателя с тем, что подтвердить профессиональную квалификацию юриста в суде путем предъявления диплома об окончании аспирантуры на самом деле невозможно.

Обозначенные поправки могут создать неопределенность в правовом статусе лиц, поступивших в аспирантуру до момента вступления в силу указанных изменений, но получивших диплом об окончании аспирантуры после. При нормативном сроке обучения в аспирантуре по заочной форме поступившие в 2020 г. аспиранты закончат вуз в 2024 г., а если будут уходить в академический отпуск или восстанавливаться после своего отчисления – позже. Таким образом, придется либо корректировать подходы и не допускать выпускников аспирантуры по направлению Юриспруденция в качестве представителей, либо признавать соответствующими формальным требованиям об уровне образования дипломированных выпускников аспирантуры. Нужно понимать, что выпускник аспирантуры и лицо, имеющее ученую степень, – это разные субъекты, т. к. сам факт окончания аспирантуры совершенно не гарантирует выпускнику возможность защитить кандидатскую диссертацию, поэтому диплома кандидата юридических наук такое лицо может и не удостоиться.

Сложнее дело обстоит с профессиональным представительством кандидатами и докторами юридических наук. Действующее законодательство разрешает защищать диссертации лицам, не имеющим высшего юридического образования (они могут иметь оконченное высшее образование по иным направлениям подготовки), но, как правило, кандидаты и доктора юридических наук все же являются юристами по образованию. Однако и здесь существуют проблемы, заключающиеся в осуществлении этими лицами профессионального представительства.

Юридическая наука весьма многогранна, действующая номенклатура научных специальностей включает в себя 15 укрупненных групп юридических наук. В связи с этим можно говорить, что профессионализм в представительстве кандидатами и докторами юридических наук принципиально различается в зависимости от категории спора. Можно встретить кандидата юридических наук по специальности 12.00.03 «Гражданское право; предпринимательское право; семейное право; международное частное право», который будет очень эффективным представителем и окажет качественные юридические услуги в области договорных отношений, защиты вещных прав, семейных отношений и т. д. В то же время, возможна

⁷ Там же; см. Апелляционное определение Второго апелляционного суда общей юрисдикции от 21.01.2021 № 66а-57/2021 // СПС КонсультантПлюс.

⁸ О внесении изменений в Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» и отдельные законодательные акты Российской Федерации. ФЗ от 30.12.2020 № 517-ФЗ // Российская газета. 12.01.2021. № 2. Режим доступа: <https://rg.ru/2021/01/12/obrazovanie-dok.html> (дата обращения: 15.02.2021).

и обратная ситуация, когда доктор юридических наук по специальности 12.00.10 «Международное право; Европейское право» будет обладать низкой квалификацией, например, в делах об оспаривании кадастровой стоимости земельных участков.

Ситуация с участием кандидатов и докторов юридических наук в судебных разбирательствах в качестве представителей осложняется спецификой их деятельности: многие люди с учеными степенями осуществляют свою деятельность в образовательных и научных организациях, что предопределяет у большого числа представителей научного сообщества небольшой опыт практической деятельности. Бесспорно одно – лицо, сумевшее написать и защитить диссертацию, обладает развитыми в высокой степени навыками письменной речи, выявления юридически значимых обстоятельств, приемами толкования нормативных актов, поиском способов решения правовых коллизий. Без данных компетенций невозможна защита диссертации, и эти навыки крайне ценны в практической юриспруденции, чем объясняется стремление многих крупных юридических компаний комплектовать кандидатами и докторами юридических наук штат юристов, участвующих в рассмотрении дела судами проверочной инстанции. В условиях «сплошной кассации» навык лаконично и точно излагать точку зрения о незаконности и необоснованности оспариваемых судебных актов чрезвычайно ценен, поскольку в ситуации чрезмерной загруженности судов ординарных проверочных инстанций реальность заставляет стороны крайне емко формулировать свою правовую позицию [14, с. 193]. Но в отрыве от практических компетенций ученая степень подтверждает лишь уровень исследователя, теоретика. Всех кандидатов и докторов наук равнять «под одну гребенку» недопустимо.

Тем не менее нет оснований утверждать, что лица, имеющие ученую степень по юридическим специальностям, в любом случае могут осуществлять профессиональное представительство в судах: профессионализм кандидата или доктора юридических наук следует расценивать в контексте конкретного спора. Говорить о профессиональном представительстве в гражданском и административном процессе, исходя лишь из наличия у представителя высшего юридического образования либо ученой степени по юридической специальности неверно, поскольку профессиональный представитель должен обладать не только теоретическими знаниями, но и положительным практическим опытом применения данных знаний, а также стремиться к развитию в юридической сфере.

Отдельные процессуальные проблемы реформы профессионального представительства

Закрепление обязательности предоставления документа о высшем юридическом образовании или об ученой степени по юридической специальности при рассмотрении всех категорий дел, за исключением дел, рассматриваемых

в порядке гражданского судопроизводства мировыми судьями и в районных судах, не представляется в полной мере обоснованным. Одна из причин этого заключается в том, что при обжаловании постановлений данных судебных органов в судах апелляционной (для актов районных судов), кассационной или надзорной инстанций закон уже закрепляет соответствующее требование (ст. 49 ГПК РФ). При этом ни ГПК РФ, ни АПК РФ не содержат буквального требования о необходимости приложения к процессуальным обращениям, подписанным представителями, документов, подтверждающих их статус адвоката или уровень образования, хотя совершенно очевидно, что эти документы де-факто подтверждают полномочия судебного представителя [15, с. 9, 10; 16, с. 116, 118].

С одной стороны, данное положение дает заинтересованным в судебной защите лицам большие возможности доступа к правосудию. Например, стоимость услуг непрофессиональных представителей может выгодно отличаться от уровня цен представителей, имеющих соответствующее образование. Очевидно, что рынок юридических услуг, предоставляемых как профессиональными, так и непрофессиональными представителями значительно шире, а значит и доступнее для всех категорий граждан. С другой стороны, законодателем создана ситуация, при которой заинтересованное лицо при оспаривании судебного акта будет вынуждено отказываться от услуг лица, не имеющего юридического образования, и искать профессионального представителя в достаточно короткие сроки (например, общий срок подачи апелляционной жалобы, в соответствии со ст. 321 ГПК РФ, составляет один месяц со дня изготовления решения в окончательной форме). Оперативное обращение к профессиональному юристу и необходимость детального анализа ранее совершенных процессуальных действий с большой вероятностью неблагоприятно скажется на стоимости юридических услуг.

Кроме того, основные процессуальные действия должны быть совершены именно в суде первой инстанции, в связи с чем ошибка непрофессионального представителя может быть фатальной и непоправимой в ходе оспаривания судебного акта [17, с. 87]. Ярким примером такой ошибки является непредоставление имеющихся у стороны доказательств в суде первой инстанции и, как следствие, невозможность их приобщения при рассмотрении дела судом апелляционной инстанции в силу ст. 327.1 ГПК РФ.

В аспекте развития профессионального представительства как в гражданском, так и в административном судопроизводстве РФ необходимо обратить внимание на возможность дифференциации категорий дел, по которым обязательно участие профессионального представителя. Например, согласно статьям 55, 208 КАС РФ, в делах об оспаривании нормативного правового акта обязательно участие представителя стороны, имеющего высшее юридическое образование либо ученую степень по юридической специальности. Самозащита по делам о нормоконтроле,

находящимся в производстве судов общей юрисдикции не ниже уровня областных, краевых и иных, приравненных к ним, не допускается.

В соответствии с п. 17 Постановления Пленума ВС РФ № 50, допускаются подписание и подача административного искового заявления в суд непосредственно административным истцом, не имеющим высшего юридического образования, но ведение административного дела в суде осуществляется исключительно через представителя, имеющего такое образование (части 1 и 9 ст. 208 КАС РФ)⁹. Как разъяснено КС РФ, законодатель, устанавливая жесткие требования к ведению данной категории дел, не лишает заинтересованных лиц права на доступ к правосудию и судебную защиту в полном объеме¹⁰. Хотя ограничение права на судебную защиту несомненно, поскольку в ч. 4 ст. 54 КАС РФ не установлена корреспондирующая гарантия назначения судом административному истцу представителя в случае отсутствия такового у истца. Поэтому целесообразно либо разрешить самозащиту в делах о нормоконтроле, либо закрепить корреспондирующую обязанность государства на безвозмездной для административного истца основе обеспечить назначение адвоката в качестве представителя [18, с. 60].

Впрочем, если развивать идею профессионализации статуса представителя в зависимости от категорий дел, едва ли целесообразно останавливаться на делах о нормоконтроле. В таком контексте допустимо выделение и иных категорий дел, требующих обязательного участия профессионального представителя в целях их максимально эффективного рассмотрения (дела по групповым спорам, о помещении гражданина, подлежащего депортации или реадмиссии в специализированное помещение, о госпитализации в медицинское учреждение в недобровольном порядке и т. д.). Специфика дел административного судопроизводства, полагаем, требует обеспечения гарантий профессионального представительства интересов сторон, а не только возложения на суд обязанности устанавливать объективную реальность, игнорируя начала состязательности [19, с. 98]. Вместе с тем данный подход не представляется в достаточной степени оправданным.

Очевидно, что определение категорий дел, по которым полноценная защита нарушенного права будет возможна только при участии квалифицированного юриста, ограничит доступ заинтересованных лиц к правосудию, а с учетом того, что привлечение профессионального представителя по сложному делу закономерно повлечет за собой существенные финансовые расходы, может и вовсе привести к дифференциации заинтересованных в судебной защите лиц по материальному признаку, а следовательно,

и к грубейшему нарушению основных положений Конституции РФ.

Определение категорий дел, требующих обязательного участия профессионального представителя и исключающих возможности по самозащите нарушенных прав, явно ограничит доступ к полноценной судебной защите достаточно широкого круга лиц, что не может быть оправдано целями повышения эффективности судебного разбирательства, снижения нагрузки на судебные органы и т. д.

Заключение

Процессуальная реформа профессионального представительства в РФ в настоящее время является незавершенной. Сформированный законодателем подход в части установления минимального стандарта квалифицированной юридической помощи [1, с. 111] требует дальнейшей серьезной доработки, в том числе в части внедрения дополнительных объективных критериев профессионального представительства [20, с. 24]. Формальное закрепление образовательного ценза представителя не дает и не способно дать равным счетом ничего. Полагаем, вектор совершенствования института профессионального представительства в гражданском и административном судопроизводстве РФ в дальнейшем должен быть смещен в сторону обеспечения эффективной и полноценной судебной защиты для всех заинтересованных лиц. При этом убеждены, что текущее положение дел в стране не позволяет вводить какие бы то ни было монопольные ограничения. Адвокатский корпус все еще не зарекомендовал себя как способный обеспечить собственную монополию в юридической сфере, поэтому говорить о соответствующих перспективах просто опасно.

В то же время едва ли российский законодатель отменит рассмотренное достижение «процессуальной революции» и вернется к саморегулированию рынка юридических услуг. К сожалению, образовательный ценз представителя, являющийся лишь препятствием для доступа к правосудию, никуда из процессуальных кодексов не денется. Абсолютно убеждены, что России необходим профессиональный и состязательный процесс, но ввиду чрезмерной загруженности судебной системы (в большинстве своем беспорными делами), неудовлетворительного состояния экономики страны, высокой степени недоверия населения государственным органам в целом и судам в частности заветная цель не может быть достигнута революционно, одномоментно. Профессиональный и состязательный судебный процесс – это результат долгого естественного эволюционного развития, достижение которого возможно при обязательном масштабном бюджетном финансировании судебной системы и правозащитной деятельности.

⁹ О практике рассмотрения судами дел об оспаривании нормативных правовых актов и актов, содержащих разъяснения законодательства и обладающих нормативными свойствами. Постановление Пленума ВС РФ от 25.12.2018 № 50 // Бюллетень ВС РФ. 2019. № 2. С. 32–43.

¹⁰ Об отказе в принятии к рассмотрению жалобы граждан Гурмана Юрия Альбертовича и Мальцева Станислава Сергеевича на нарушение их конституционных прав положениями ч. 3 ст. 55, п. 2 ч. 2 ст. 125, пунктов 4 и 5 ч. 1 ст. 126, ч. 1 ст. 130, ч. 9 ст. 208 и ч. 3 ст. 209 КАС РФ. Определение КС РФ от 27.09.2016 № 1783-О // СПС КонсультантПлюс.

Конфликт интересов: Авторы заявили об отсутствии потенциальных конфликтов интересов в отношении исследования, авторства и / или публикации данной статьи.

Литература

1. Бекашева Д. И. На повестке – нормативно закрепленные «критерии» квалифицированной юридической помощи в гражданском судопроизводстве и арбитражном процессе (в свете Постановления КС РФ от 16 июля 2020 г. № 37-П) // Вестник гражданского процесса. 2020. Т. 10. № 6. С. 101–113. DOI: 10.24031/2226-0781-2020-10-6-101-113
2. Шерстюк В. М. Развитие принципа состязательности в арбитражном процессе // Ученые-юристы МГУ о современном праве / под ред. М. К. Треушникова. М.: Городец, 2005. С. 237–264.
3. Дружинина Ю. Ф., Трезубов Е. С. Профессиональное представительство в цивилистическом процессе в свете судебной реформы // Вестник Кемеровского государственного университета. Серия: Гуманитарные и общественные науки. 2019. Т. 3. № 2. С. 165–172. DOI: 10.21603/2542-1840-2019-3-2-165-172
4. Фомина О. Ю. Профессиональное представительство: доводы за и против // Актуальные проблемы российского права. 2019. № 2. С. 95–101. DOI: 10.17803/1994-1471.2019.99.2.095-101
5. Чернова С. И. Профессиональное представительство как институт гражданского общества // Вестник экспертного совета. 2019. № 4. С. 93–95.
6. Профессиональные навыки юриста / под ред. М. В. Немытиной. М.: Юрайт, 2020. 211 с.
7. Решетникова И. В. Профессиональное представительство в российских судах: практика применения // Арбитражный и гражданский процесс. 2020. № 11. С. 19–20. DOI: 10.18572/1812-383X-2020-11-19-20
8. Сапожников С. А., Бармина О. Н. Представительство и судебные издержки третьих лиц: анализ ближайших изменений арбитражного и гражданского процесса // Арбитражный и гражданский процесс. 2019. № 6. С. 14–20.
9. Глухова О. Ю., Назаров В. В. Перспективы развития профессионального представительства в арбитражном процессе России // Актуальные проблемы государства и права. 2019. Т. 3. № 11. С. 385–390. DOI: 10.20310/2587-9340-2019-3-11-385-390
10. Попова Д. Г. Профессиональное судебное представительство: состояние и перспективы // Вестник Кемеровского государственного университета. Серия: Гуманитарные и общественные науки. 2018. № 4. С. 84–91.
11. Приходько И. А., Бондаренко А. В., Столяренко В. М. Реформирование процессуального законодательства: цели, проблемы, тенденции. М.: Междунар. отношения, 2018. 617 с.
12. Гаврилова А. В. Развитие института квалифицированной юридической помощи в России и на постсоветском пространстве // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Юридические науки. 2020. Т. 24. № 2. С. 410–437. DOI: 10.22363/2313-2337-2020-24-2-410-437
13. Скуратовский М. А. О «пользе» высшего юридического образования // Вестник гражданского процесса. 2020. Т. 10. № 5. С. 47–63. DOI: 10.24031/2226-0781-2020-10-5-47-63
14. Трезубов Е. С. «Процессуальная революция». Обзор изменений в цивилистические процессуальные кодексы // Вестник Кемеровского государственного университета. Серия: Гуманитарные и общественные науки. 2019. Т. 3. № 2. С. 187–198. DOI: 10.21603/2542-1840-2019-3-2-187-198
15. Зайков Д. Е. Профессиональное судебное представительство: проблемы практики применения // Право в Вооруженных Силах. 2020. № 5. С. 6–12.
16. Решетникова И. В. Постатейный комментарий к Арбитражному процессуальному кодексу Российской Федерации (гл. 6) // Вестник гражданского процесса. 2020. Т. 10. № 1. С. 100–132. DOI: 10.24031/2226-0781-2020-10-1-100-132
17. Русинова Е. Р., Чудиновская Н. А. Особенности представительства по делам «неисковых» производств в гражданском процессе // Российский юридический журнал. 2019. № 6. С. 79–87.
18. Канунникова Н. Г. К вопросу об институте представительства в суде по административным делам // Административное право и процесс. 2020. № 4. С. 58–60. DOI: 10.18572/2071-1166-2020-4-58-60
19. Ильин А. В. К вопросу о принципе справедливости административного судопроизводства // Закон. 2019. № 1. С. 95–101.
20. Дивин И. М. Взгляд на профессиональное судебное представительство сквозь призму процессуального законодательства // Российская юстиция. 2018. № 3. С. 22–24.

original article

Professional Representation in Civil and Administrative Legal Proceedings in the Russian Federation

Natalia S. Zvyagina

Kemerovo State University, Russia, Kemerovo; natalia.sheglova@list.ru

Viacheslav D. Baev

Kemerovo State University, Russia, Kemerovo

Received 24 Feb 2021. Accepted 22 Mar 2021.

Abstract: In this article, the authors analyze the changes in civil procedural legislation. The research featured the issues of qualification for legal representatives in all categories of cases, with the exception of cases considered by magistrates and district courts. The study was based on the provisions of the Administrative Procedure Code of the Russian Federation, which initially provided no exceptions for this rule. The authors believe that the expansion of the sphere of professional representation requires an analysis of these amendments and existing regulations on professional representation from the point of view of constitutional right to judicial protection and the right to receive qualified legal assistance. A certificate of higher legal education or an academic degree in a legal specialty does not always indicate the level of professionalism. A professional representative should also have positive practical experience, as well as strive for professional development. The authors assessed the classification of cases that require a professional representative. In this article, they criticize the current monopoly of lawyers on representation in civil court and argue the uselessness of establishing the education and qualification of a representative in its current form. The professionalization of the institution of legal professional representation is possible only under the conditions of the evolutionary development of procedural relations and the imperative consolidation of the rules of a competitive professional process.

Keywords: reform of representation, guarantees of judicial protection, access to justice, self-defense of the law, competitiveness, efficiency of judicial proceedings, legal monopoly in civil court

Citation: Zvyagina N. S., Baev V. D. Professional Representation in Civil and Administrative Legal Proceedings in the Russian Federation. *Vestnik Kemerovskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye i obshchestvennye nauki*, 2021, 5(1): 88–95. (In Russ.) DOI: <https://doi.org/10.21603/2542-1840-2021-5-1-88-95>

Conflicting interests: The authors declared no potential conflicts of interests regarding the research, authorship, and / or publication of this article.

References

1. Bekyasheva D. I. The normatively fixed "criteria" of qualified legal assistance in civil proceedings and arbitration procedure are on the agenda (in the light of the Resolution of the Constitutional Court of the Russian Federation of 16 July 2020 No. 37-P). *Vestnik grazhdanskogo protsessa*, 2020, 10(6): 101–113. (In Russ.) DOI: 10.24031/2226-0781-2020-10-6-101-113
2. Sherstyuk V. M. The development of the adversarial principle in the arbitration process. *Scientists-lawyers of Moscow State University on modern law*, ed. Treushnikov M. K. Moscow: Gorodets, 2005, 237–264. (In Russ.)
3. Druzhinina Yu. F., Trezubov E. S. Professional representation in the civil court under the judicial reform. *Vestnik Kemerovskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye i obshchestvennye nauki*, 2019, 3(2): 165–172. (In Russ.) DOI: <https://doi.org/10.21603/2542-1840-2019-3-2-165-172>
4. Fomina O. Yu. Professional representation: arguments "pro" and "contra". *Actual Problems of Russian Law*, 2019, (2): 95–101. (In Russ.) DOI: 10.17803/1994-1471.2019.99.2.095-101
5. Chernova S. I. Professional representation as a civil society institution. *Vestnik ekspertnogo soveta*, 2019, (4): 93–95. (In Russ.)
6. *Professional skills of a lawyer*, ed. Nemytina M. V. Moscow: Iurait, 2020, 211. (In Russ.)
7. Reshetnikova I. V. Professional representation in Russian courts: the application practice. *Arbitrazhnyi i grazhdanskii protsess*, 2020, (11): 19–20. (In Russ.) DOI: 10.18572/1812-383X-2020-11-19-20
8. Sapozhnikov S. A., Barmina O. N. Representation and legal costs of third parties: an analysis of the coming changes in the arbitration and civil procedure. *Arbitrazhnyi i grazhdanskii protsess*, 2019, (6): 14–20. (In Russ.)
9. Glukhova O. Yu., Nazarov V. V. Prospects for the development of professional representation in Russian arbitration proceedings. *Aktual'nye problemy gosudarstva i prava*, 2019, 3(11): 385–390. (In Russ.) DOI: 10.20310/2587-9340-2019-3-11-385-390
10. Popova D. G. Professional judicial representation: current situation and prospects. *Vestnik Kemerovskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye i obshchestvennye nauki*, 2018, (4): 84–91. (In Russ.)

11. Prikhodko I. A., Bondarenko A. V., Stoliarenko V. M. *Reform of procedural legislation: goals, problems, and trends*. Moscow: Mezhdunar. otnosheniia, 2018, 617. (In Russ.)
12. Gavrilova A. V. Development of the institute of qualified legal assistance in Russia and the former Soviet Union. *RUDN Journal of Law*, 2020, 24(2): 410–437. (In Russ.) DOI: 10.22363/2313-2337-2020-24-2-410-437
13. Skuratovsky M. L. On the "benefit" of higher legal education. *Vestnik grazhdanskogo protsesssa*, 2020, 10(5): 47–63. (In Russ.) DOI: 10.24031/2226-0781-2020-10-5-47-63
14. Trezubov E. S. "Procedural revolution". Review of changes to civil procedure codes. *Vestnik Kemerovskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye i obshchestvennye nauki*, 2019, 3(2): 187–198. (In Russ.) DOI: 10.21603/2542-1840-2019-3-2-187-198
15. Zaikov D. E. Professional legal representation: problems of application practice. *Pravo v Vooruzhennykh Silakh*, 2020, (5): 6–12. (In Russ.)
16. Reshetnikova I. V. Article-by-article commentary to the Arbitration Procedure Code of the Russian Federation (chapter 6). *Vestnik grazhdanskogo protsesssa*, 2020, 10(1): 100–132. (In Russ.) DOI: 10.24031/2226-0781-2020-10-1-100-132
17. Rusinova E. R., Chudinovskaya N. A. Features of representation in cases of "non-action" proceedings in civil process. *Rossiiskii iuridicheskii zhurnal*, 2019, (6): 79–87. (In Russ.)
18. Kanunnikova N. G. On the institution of representation in an administrative court. *Administrativnoe pravo i protsess*, 2020, (4): 58–60. (In Russ.) DOI: 10.18572/2071-1166-2020-4-58-60
19. Ilyin A. V. The principle of justice of administrative proceedings. *Zakon*, 2019, (1): 95–101. (In Russ.)
20. Divin I. M. Look to professional legal representation through the prism of procedural law. *Rossiiskaia iustitsiia*, 2018, (3): 22–24. (In Russ.)

оригинальная статья

УДК 342.72/.73

Обеспечение права на получение бесплатной юридической помощи на примере Кемеровской области – Кузбасса

Виктор Владимирович Россиев

Кемеровский государственный университет, Россия, г. Кемерово; rossiev1997@mail.ru

Поступила в редакцию 09.02.2021. Принята в печать 12.03.2021.

Аннотация: Рассматриваются особенности реализации государственной политики по обеспечению права на получение гражданами бесплатной юридической помощи в Кемеровской области – Кузбассе. В указанном контексте с позиции эффективности раскрывается функционирование государственной и негосударственной систем бесплатной юридической помощи в регионе. Отмечается, что удовлетворительным их состояние в Кузбассе признать нельзя, виной чему как отсутствие политической воли и должного финансирования систем бесплатной юридической помощи, так и сложившийся информационный вакуум, неосведомленность потенциальных получателей о гарантиях получения правовой помощи на безвозмездной основе. В Кемеровской области, как и в других регионах России, нет мотивации для адвокатов и иных субъектов, оказывающих квалифицированную бесплатную юридическую помощь: мизерный размер вознаграждения и излишний бюрократизм при его выплате лишь отталкивают юристов от участия в соответствующих проектах. Автор полагает, что именно негосударственная система бесплатной юридической помощи должна рассматриваться как приоритетная, однако для обеспечения соответствующих гарантий на необходимом уровне требуются существенные организационные затраты. Особое внимание необходимо уделить интенсификации деятельности юридических клиник при вузах и организации полномасштабной системы государственных юридических бюро. Адвокатура в современных условиях не способна обеспечить оказание первичной квалифицированной бесплатной юридической помощи по всем гражданским делам, поэтому разумным было бы создание условий для консультирования широкого круга граждан иными организациями, задействованными в системе негосударственной юридической помощи.

Ключевые слова: квалифицированная помощь юристов, государственные гарантии правовой помощи, система бесплатной юридической помощи, адвокатура, региональная политика, юридическая клиника

Цитирование: Россиев В. В. Обеспечение права на получение бесплатной юридической помощи на примере Кемеровской области – Кузбасса // Вестник Кемеровского государственного университета. Серия: Гуманитарные и общественные науки. 2021. Т. 5. № 1. С. 96–104. DOI: <https://doi.org/10.21603/2542-1840-2021-5-1-96-104>

Введение

Каждому гражданину России Конституцией РФ гарантируется право на получение квалифицированной юридической помощи¹. В определенных законом случаях такая помощь должна оказываться бесплатно. Субъекты, оказывающие юридическую помощь, и лица, имеющие право на ее получение, а также ее формы определяются законодателем в ряде нормативных актов, основным из которых является ФЗ «О бесплатной юридической помощи в Российской Федерации»². Вся система оказания бесплатной юридической помощи разделена на две части: государственную и негосударственную.

Участниками государственной системы являются федеральные органы исполнительной власти и подведомственные им учреждения, органы исполнительной власти субъектов и подведомственные им учреждения, органы управления государственных внебюджетных фондов, государственные юридические бюро, т. е. субъекты, включенные в систему

государственной юридической помощи по определению, а также адвокаты, нотариусы и другие субъекты, оказывающие бесплатную юридическую помощь. Вторая группа субъектов наделяется правом участия в государственной системе бесплатной юридической помощи, но не является ее обязательным участником.

Негосударственная система бесплатной юридической помощи представляет собой совокупность социально ориентированных субъектов, осуществляющих свою деятельность на добровольной основе [1, с. 167]. В соответствии с указанным выше законом, в ее состав входят юридические клиники (студенческие консультативные и юридические бюро) и негосударственные центры бесплатной юридической помощи. Состав субъектов, оказывающих бесплатную юридическую помощь, определен неисчерпывающим образом. Указывая на «другие субъекты» в рамках статей,

¹ Конституция РФ (принята всенародным голосованием 12.12.1993 с изм., одобренными в ходе общероссийского голосования 01.07.2020) // СПС КонсультантПлюс.

² О бесплатной юридической помощи в Российской Федерации. ФЗ РФ от 21.11.2011 № 324-ФЗ // Российская газета. 23.11.2011. № 263. Режим доступа: <https://rg.ru/2011/11/23/yurpomosh-dok.html> (дата обращения: 05.12.2020).

посвященных участникам обеих систем, закон оставляет возможность осуществления бесплатной юридической помощи неограниченному кругу лиц, подходящих под критерии субъекта государственной или негосударственной системы оказания бесплатной юридической помощи.

Таким же образом ФЗ «О бесплатной юридической помощи в Российской Федерации» определяет круг лиц, которым данная помощь может оказываться. В ст. 20 устанавливается перечень таких лиц, а согласно ст. 12, органам исполнительной власти субъектов РФ предоставлена возможность посредством издания региональных нормативных актов дополнять этот перечень, устанавливая дополнительные категории граждан, имеющих право на получение бесплатной юридической помощи³. Важно понимать, что такое полномочие может распространяться исключительно на государственную систему оказания бесплатной юридической помощи. Субъекты негосударственного сектора самостоятельно определяют круг потребителей своих услуг, что позволяет им охватывать гораздо больший объем обращений и являться крайне эффективными субъектами оказания бесплатной юридической помощи.

Кроме того, и формы оказываемой помощи не ограничены законодательно. Определены основные ее виды: устное и письменное правовое консультирование, составление различного рода документов, представительство в судах и иные способы, не запрещенные законом. Данная оговорка позволяет системе оказания бесплатной юридической помощи самостоятельно адаптироваться под изменения законодательства РФ и соответствовать современным требованиям.

В целом система оказания бесплатной юридической помощи в РФ «на бумаге» выглядит достаточно работоспособной. Но на практике при непосредственной работе данной системы существует ряд проблем, которые влияют на ее эффективность.

Нормативное регулирование системы оказания бесплатной юридической помощи в Кемеровской области – Кузбассе

По аналогии с Основным законом страны Устав Кемеровской области (1997) содержит правило, в соответствии с которым в случаях, предусмотренных законом, юридическая помощь оказывается бесплатно⁴.

В развитие положений ст. 12 закона «О бесплатной юридической помощи в Российской Федерации» в Кузбассе был принят закон «Об оказании бесплатной юридической помощи отдельным категориям граждан Российской Федерации»⁵. Данным нормативным актом реализуется право регионального законодателя на расширение перечня лиц, имеющих право на получение бесплатной юридической помощи в рамках государственной системы.

В кузбасской экономике основополагающую роль играет угольная промышленность, при этом деятельность угледобывающих и перерабатывающих предприятий подразумевает высокую степень риска. Соответственно, региональный законодатель, учитывая данный фактор, дал возможность получения бесплатной юридической помощи членам семей граждан погибших (умерших), пропавших без вести в результате аварий на предприятиях угольной промышленности Кемеровской области.

Вопрос определения участников государственной системы оказания бесплатной юридической помощи и исполнительного органа, ответственного за ее реализацию на территории Кузбасса, был решен Постановлением Коллегии Администрации Кемеровской области «О мерах по реализации Закона Кемеровской области "Об оказании бесплатной юридической помощи отдельным категориям граждан Российской Федерации"»⁶. Данный нормативный акт определяет Министерство социальной защиты населения Кузбасса (далее – Министерство) и иные исполнительные органы государственной власти Кемеровской области отраслевой и специальной компетенции и подведомственные им учреждения, перечень которых устанавливается Министерством, в качестве субъектов государственной системы оказания бесплатной юридической помощи.

Помимо указанных в Постановлении № 434 органов, субъектами государственной системы оказания бесплатной юридической помощи в Кемеровской области являются адвокаты. Министерство обязано ежегодно (не позднее 1 декабря) заключать с Адвокатской палатой Кемеровской области (АП КО) соглашение об оказании бесплатной юридической помощи и не позднее 31 декабря публиковать список адвокатов, являющихся членами государственной системы оказания бесплатной юридической помощи, в СМИ и на своем официальном сайте в сети Интернет.

Перечисленные региональные и федеральные нормативные акты составляют правовую основу оказания бесплатной юридической помощи на территории Кемеровской области. Конечно, это далеко не полный перечень документов, которые регулируют данный правовой институт. На федеральном уровне существует еще достаточно объемный массив законодательства, отсылающего к системе бесплатной юридической помощи. В основном это нормативные акты,

³ Там же.

⁴ Устав Кемеровской области – Кузбасса. Принят Законодательным Собранием Кемеровской области 09.04.1997 № 45 (с изм. и доп.) // Гарант. Режим доступа: <http://base.garant.ru/7618709/> (дата обращения: 05.12.2020).

⁵ Об оказании бесплатной юридической помощи отдельным категориям граждан Российской Федерации. Закон Кемеровской области от 07.02.2013 № 3-ОЗ // Гарант. Режим доступа: <http://base.garant.ru/7524880/> (дата обращения: 16.02.2021).

⁶ О мерах по реализации Закона Кемеровской области от 07.02.2013 № 3-ОЗ «Об оказании бесплатной юридической помощи отдельным категориям граждан Российской Федерации». Постановление Коллегии Администрации Кемеровской области от 14.10.2013 № 434 // Кодекс. Режим доступа: <http://docs.cntd.ru/document/465201433> (дата обращения: 16.02.2021).

посвященные конкретным категориям граждан (дети-сироты, граждане, пострадавшие от чрезвычайных ситуаций природного и техногенного характера и т. д.). Но базис, на котором строится вся рассматриваемая нами система, основывается на указанных актах.

Государственная система оказания бесплатной юридической помощи на территории Кемеровской области – Кузбасса

Как отмечалось ранее, государственная система оказания бесплатной юридической помощи в Кузбассе представляет собой взаимодействие Министерства социальной защиты населения и подведомственных ему органов, а также АП КО. Подразумевается, что Министерство «нанимает» профессиональных участников рынка оказания правовых услуг, адвокатов для предоставления бесплатной юридической помощи нуждающимся гражданам. При этом региональным законодателем устанавливаются тарифы оплаты услуг, а соответствующие расходы возложены в силу прямого указания закона «Об оказании бесплатной юридической помощи отдельным категориям граждан Российской Федерации» на областной бюджет. По сути, Минсоцзащиты Кузбасса является своеобразным транзитным агентом, который обеспечивает функционирование системы бесплатной юридической помощи в регионе.

Реальная эффективность работы Министерства в рассматриваемой сфере, по нашему мнению, должна подвергаться большому сомнению. Действительно, оно заключает соглашение с АП КО об оказании бесплатной юридической помощи, публикует перечень адвокатов, которые могут оказать такую помощь, но обеспечение эффективности государственной системы бесплатной юридической помощи этим не может быть исчерпано.

Огромной проблемой в сложившейся системе взаимодействия АП КО и Министерства является, казалось бы, определенный законодателем порядок оплаты труда адвокатов, оказывающих бесплатную юридическую помощь. В соответствии с п. 1 ч. 2 ст. 17 Закона Кемеровской области – Кузбасса «Об областном бюджете на 2020 год и плановый период 2021 и 2022 годов», АП КО субсидируется 100 тыс. руб. в год на оплату деятельности адвокатов по оказанию бесплатной юридической помощи⁷. Данная сумма, учитывая тариф оплаты труда адвоката – участника системы оказания бесплатной юридической помощи, ясно отражает

реальные количественные показатели случаев оказания такой помощи (1100 руб. – за каждый день, когда адвокат был фактически занят; 825 руб. – за оказание письменной консультации; 550 руб. – за оказание консультации в устной форме с изучением документов; 275 руб. – за оказание устной консультации без изучения документов; не более 500 руб. компенсации транспортных расходов адвоката, если таковые имеются⁸).

Обычно при оказании услуг по представлению интересов доверителя по гражданскому спору юристу требуется ознакомиться с материалами дела, принять участие в нескольких судебных заседаниях, провести несколько встреч с доверителем. Исходя из этого, применительно к указанным региональным тарифам один получатель бесплатной юридической помощи должен обходиться бюджету в 5–10 тыс. руб. То есть в региональном бюджете на 2020 г. была запланирована «полноценная» помощь всего 10–20 лицам. Согласно Сводному отчету АП КО за январь – декабрь 2019 г., за бесплатной юридической помощью обратились 35 граждан и было зафиксировано 93 случая оказания бесплатной юридической помощи, а бюджетные ассигнования на оплату труда адвокатов в 2019 г., составили 50 тыс. руб.⁹

Очевиден тот факт, что выделяемых регионом средств явно недостаточно для поддержания эффективного функционирования системы бесплатной юридической помощи, поскольку нуждающихся в ней значительно больше, нежели отражено в отчете. В сравнении с рыночными тарифами по оказанию платных услуг, адвокаты не получают адекватного вознаграждения за бесплатно оказанную юридическую помощь гражданам¹⁰. Едва ли в такой ситуации установление тарифов для оплаты услуг адвокатов, выполняющих публично-правовую функцию, можно признать соответствующим в полной мере ст. 37 Конституции РФ, гарантирующей справедливое вознаграждение за труд.

В данном случае необходимо повышение расходов региона на функционирование системы бесплатной юридической помощи в части увеличения самих тарифов оплаты труда адвокатов и повышения бюджетных ассигнований на данную деятельность. Впрочем, следует отметить, что и Правительством РФ установлен низкий размер вознаграждения адвоката, участвующего в гражданском или административном судопроизводстве по назначению суда в порядке ст. 50 ГПК РФ или ст. 54 КАС РФ: не менее 550 руб. и не более 1200 руб., а в ночное время – не менее

⁷ Об областном бюджете на 2020 год и плановый период 2021 и 2022 годов. Закон Кемеровской области – Кузбасса от 11.12.2019 № 137-ОЗ // Кодекс. Режим доступа: <https://docs.cntd.ru/document/561633605> (дата обращения: 16.02.2021).

⁸ Об оказании бесплатной юридической помощи... Ст. 6.

⁹ Сводный отчет АП КО об оказании бесплатной юридической помощи в рамках государственной системы бесплатной юридической помощи за январь – декабрь 2019 года от 28.01.2020 // Министерство социальной защиты населения Кузбасса. Режим доступа: <http://dszko.ru/documents/informatsiya-ob-okazanii-besplatnoy-yuridicheskoy-pomoshchi/> (дата обращения: 18.02.2021).

¹⁰ Рекомендованные минимальные ставки вознаграждений за отдельные виды юридической помощи, оказываемой по соглашениям адвокатами Кемеровской области, и размеры компенсации командировочных расходов с 01 февраля 2019 г. Утв. Решением Совета АП КО от 28.01.2019 № 1/5 // АП КО. Режим доступа: <http://advpalatakem.ru/docs/index.php?id=848> (дата обращения: 05.02.2021).

825 руб. и не более 1800 руб.¹¹ Эти суммы в разы меньше тарифов бесплатной помощи адвоката по уголовным делам и не позволяют утверждать о справедливой и адекватной оплате труда. Не секрет, что работа по назначению среди многих высококвалифицированных адвокатов не пользуется спросом. Поэтому распространена практика уплаты адвокатами дополнительных взносов в адвокатскую палату с целью исключения себя из перечня лиц, участвующих в системе бесплатной юридической помощи по назначению суда, органов следствия или дознания. Убеждены, что низкий размер вознаграждения юриста, зачастую не покрывающий даже реальных затрат работы по назначению, в целом ограничивает интенсификацию применения бесплатной юридической помощи. Кроме того, важно учитывать, что адвокаты, оказывающие правовую помощь по назначению суда, органов следствия и дознания, стремясь заработать, вынуждены брать поручения по значительному числу дел, что сказывается на качестве оказываемых услуг и едва ли способствует обеспечению законности [2, с. 420].

Наряду с проблемой недостаточного финансирования государственной системы оказания бесплатной юридической помощи в Кузбассе существует проблема неиспользования «бюджетного» механизма оплаты труда адвокатов в целом. Как отмечает Д. Г. Попова, несмотря на то, что бюджетом Кемеровской области выделяется определенный объем бюджетных ассигнований, «вознаграждение адвокатам, оказывающим бесплатную юридическую помощь, выплачивалось и продолжает выплачиваться за счет средств специального фонда АП КО» [3, с. 397]. Такой факт, по мнению О. В. Чумаковой, может объясняться «сложностью порядка предоставления соответствующей отчетности и низкими размерами оплаты труда» [4, с. 43]. Действительно, помимо откровенно низких тарифов оплаты труда адвокатов по оказанию бесплатной юридической помощи, региональное законодательство обязывает адвокатов предоставлять достаточно объемный пакет документов, чтобы подтвердить оказанную ими помощь: заявление об оплате труда и компенсации расходов; копия соглашения с гражданином, которому оказана помощь; заявление гражданина об оказании бесплатной юридической помощи; отчет об оказании помощи; документы, подтверждающие расходы адвоката и т. д.

Конечно, АП КО значительно проще оплатить труд своих адвокатов самостоятельно из средств специального фонда и уже в дальнейшем, предоставляя необходимые документы, получать субсидии на данные расходы. В противном случае адвокаты могут ждать своего «бюджетного» вознаграждения достаточно длительное время.

Учитывая данные факторы (недостаточное финансирование и затягивание процесса оплаты труда адвокатов

по оказанию бесплатной юридической помощи), возвратимся к вопросу об эффективности работы Минсоцзащиты Кузбасса. Насколько необходимо именно такое взаимодействие исполнительных органов и адвокатуры? Почему невозможно осуществлять ежегодное прямое финансирование того же самого специального фонда, созданного АП КО, из которого адвокаты и будут получать оплату своей работы по оказанию бесплатной юридической помощи?

По сути, на территории Кемеровской области в рамках государственной системы непосредственного оказания бесплатной юридической помощи существует лишь один субъект ее оказания – АП КО. Ее деятельность в данном направлении, согласно отчетам, крайне неэффективна.

Отдельного рассмотрения требует вопрос о качестве оповещения населения о существовании государственной системы бесплатной юридической помощи. Как указывалось ранее, ответственный за данную систему орган исполнительной власти после заключения соглашения с АП КО обязан опубликовать список адвокатов – участников системы бесплатной юридической помощи в СМИ и на своем официальном сайте в сети Интернет. Данная обязанность исполняется Минсоцзащиты Кузбасса. АП КО также публикует на своем официальном сайте список адвокатов, оказывающих бесплатную юридическую помощь.

Вице-президент Адвокатской палаты Приморского края В. С. Мельников считает, что для улучшения информированности населения и для общего содействия развитию государственной системы бесплатной юридической помощи и правового просвещения очень важным является использование всех средств информирования населения о существовании такой системы [5, с. 72]. По нашему мнению, в Кузбассе, помимо опубликования информации об адвокатах, оказывающих бесплатную юридическую помощь, на сайтах Минсоцзащиты и АП КО, необходимо использовать полный спектр услуг СМИ: региональные теле- и радиопередачи, печатные СМИ, иные публичные интернет-ресурсы. Население зачастую просто не знает о возможности обращения за бесплатной юридической помощью, поэтому с целью донесения до него этой информации регион должен задействовать все возможные ресурсы.

Кроме указанных нами в начале статьи субъектов государственной системы бесплатной юридической помощи в лице органов исполнительной власти, подведомственных им учреждений и адвокатуры, в некоторых регионах РФ создавались государственные юридические бюро. Они были учреждены на территориях 10 субъектов РФ¹². Кемеровская область в перечень данных регионов не вошла, и юридические бюро на ее территории не учреждались.

¹¹ Положение о возмещении процессуальных издержек, связанных с производством по уголовному делу, издержек в связи с рассмотрением дела арбитражным судом, гражданского дела, административного дела, а также расходов в связи с выполнением требований Конституционного Суда Российской Федерации. Утв. Постановлением Правительства РФ от 01.12.2012 № 1240. П. 23.1 // СПС КонсультантПлюс.

¹² О проведении эксперимента по созданию государственной системы оказания бесплатной юридической помощи малоимущим гражданам. Постановление Правительства РФ от 22.08.2005 № 534 // Гарант. Режим доступа: <http://base.garant.ru/12141680/> (дата обращения: 05.02.2021).

В 2008 г. деятельность государственных юридических бюро, подведомственных Минюсту РФ, перестала быть юридическим экспериментом, стала осуществляться на регулярной основе и теперь регламентируется ст. 17 ФЗ «О бесплатной юридической помощи в Российской Федерации»¹³. Представляется, что сама идея создания финансируемого за счет средств регионального бюджета учреждения по оказанию бесплатной квалифицированной юридической помощи нуждающимся гражданам является правильной. Обеспечение деятельности подобного рода центров – прямая обязанность любого правового социального государства. Результаты работы данной организации показывают куда большую эффективность, чем взаимодействие адвокатуры и исполнительного органа власти.

Заместитель директора Департамента по вопросам правовой помощи и взаимодействия с судебной системой Министерства юстиции РФ И. А. Залуцкая отмечает: «За 5-летний период существования в госюрбюро обратилось 169880 граждан, бесплатная юридическая помощь оказана 153269 гражданам, дано 121501 консультаций по правовым вопросам в устной и письменной форме, составлено 22880 документа правового характера, 6800 раз интересы граждан представлялись в гражданском исполнительном производстве по гражданским делам» [6, с. 11]. Данные цифры даже при разделении на временные рамки представленного отчета и количество регионов значительно выше тех, которые демонстрирует государственная система бесплатной юридической помощи в Кемеровской области.

Подводя промежуточный итог в отношении функционирования государственной системы бесплатной юридической помощи на территории Кемеровской области – Кузбасса, необходимо отметить следующее:

- 1) существует явная проблема эффективности работы двух основных взаимодействующих между собой субъектов – Минсоцзащиты Кузбасса и АП КО. Проблема заключается как в излишнем усложнении процедуры взаимодействия, так и в недостаточном финансировании данного направления;
- 2) немаловажным аспектом развития данной системы в будущем является улучшение качества донесения информации о существовании государственной системы бесплатной юридической помощи до населения Кузбасса.

Наиболее эффективным путем решения данных проблем видится увеличение финансирования государственной

системы бесплатной юридической помощи: Кузбасс, в соответствии с опубликованным Минфином России перечнем (Приказ № 1032¹⁴), будет получать дотации на выравнивание бюджетной обеспеченности. Помимо увеличения финансирования направления, необходимо повышение использования ресурса СМИ для оповещения населения о существовании государственной системы бесплатной юридической помощи.

Негосударственная система оказания бесплатной юридической помощи на территории Кемеровской области – Кузбасса

В отличие от четко определенной в субъектном составе государственной системы оказания бесплатной юридической помощи, негосударственная система, фактически ограничивая круг своих участников исключительно критерием образованности¹⁵, позволяет любому лицу, имеющему высшее юридическое образование, оказывать все виды бесплатной юридической помощи, предусмотренные законодательством.

По сути, такое положение негосударственной системы бесплатной юридической помощи, во-первых, позволяет ей иметь необходимый в количественном плане состав участников для организации максимально эффективной работы, во-вторых, при отсутствии ограничений по кругу лиц, которым может оказываться помощь, становится возможным охватить значительно большие массы нуждающихся людей. На первый взгляд, негосударственная система бесплатной юридической помощи должна являться эффективным механизмом, особенно с учетом предусмотренных законом возможностей поддержки органами государственной власти и местного самоуправления, развития и функционирования негосударственной системы бесплатной юридической помощи [7, с. 41].

На территории Кемеровской области, согласно законам «Об оказании бесплатной юридической помощи отдельным категориям граждан Российской Федерации», «О некоммерческих организациях» и «О взаимодействии органов государственной власти Кемеровской области с некоммерческими организациями», исполнительные органы государственной власти субъекта должны осуществлять поддержку некоммерческих организаций, являющихся участниками негосударственной системы бесплатной юридической помощи¹⁶. Непосредственная поддержка некоммерческих организаций, прежде всего, должна выразиться в материальной

¹³ О государственных юридических бюро. Постановление Правительства РФ от 25.12.2008 № 1029 // СЗ РФ. 12.01.2009. № 2. Ст. 229; О бесплатной юридической помощи...

¹⁴ Об утверждении перечней субъектов Российской Федерации в соответствии с положениями п. 5 ст. 130 Бюджетного кодекса Российской Федерации. Приказ Минфина России от 15.11.2019 № 1032 // Гарант. Режим доступа: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/72924098/> (дата обращения: 03.02.2021).

¹⁵ О бесплатной юридической помощи... Ст. 8.

¹⁶ Об оказании бесплатной юридической помощи...; О некоммерческих организациях. ФЗ от 12.01.1996 № 7-ФЗ // СЗ РФ. 15.01.1996. № 3. Ст. 145; О взаимодействии органов государственной власти Кемеровской области – Кузбасса с некоммерческими организациями. Закон Кемеровской области – Кузбасса от 05.04.2011 № 30-ОЗ // Кодекс. Режим доступа: <http://docs.cntd.ru/document/990311123> (дата обращения: 18.02.2021).

помощи. Здесь, в соответствии с региональным законодательством, речь идет о предоставлении льгот по налогам и сборам, по аренде имущества, необходимого для осуществления деятельности организации, непосредственном предоставлении необходимого для работы имущества, предоставлении субсидий, поддержки в области подготовки специалистов-добровольцев некоммерческим организациям и пр.

Вопросом определения организаций, которые получают поддержку от региональной власти в Кемеровской области, ведают ряд органов, основными из которых являются Минсоцзащиты Кузбасса, а также Министерство культуры и национальной политики Кузбасса. Согласно реестру, на территории области существует 295 социально-ориентированных организаций, получающих поддержку от региональной власти¹⁷. При этом ни одна из организаций не специализируется на оказании бесплатной юридической помощи жителям Кузбасса. Получается, что на данный момент, несмотря на предусмотренные федеральным и региональным законодательством формы поддержки негосударственной системы бесплатной юридической помощи, фактически эта поддержка не оказывается.

Определить причины такого положения дел крайне сложно. С одной стороны, региональные органы власти должны быть заинтересованы в поиске и поддержке подобных организаций, ведь положение дел с государственной системой бесплатной юридической помощи явно находится на недожном уровне. С другой стороны, возможно, в Кузбассе существует крайне небольшое количество некоммерческих организаций, занимающихся бесплатной юридической помощью, и даже те вполне могут оставаться вне мер поддержки по различным субъективным причинам, не зависящим от органов власти Кемеровской области.

Закон «О бесплатной юридической помощи в Российской Федерации» не устанавливает жестких ограничений по субъектному составу негосударственной системы бесплатной юридической помощи. Субъектами данной системы могут быть физические (обязательно наличие высшего юридического образования) и юридические лица, осуществляющие свою деятельность на добровольных началах.

Немного конкретики законодатель вносит лишь в части определения статуса юридических клиник (студенческих консультативных бюро) и негосударственных центров

бесплатной юридической помощи в качестве субъектов рассматриваемой системы. Первые существуют при вузах, осуществляющих подготовку юридических кадров. Законодателем не установлена обязанность всех высших образовательных организаций создавать юридические клиники¹⁸ (исключение составляют вузы, готовящие специалистов по направлению Юриспруденция квалификации магистр: для них специальным актом предусмотрена необходимость наличия юридических клиник, помещения для них и возможность прохождения студентами практик на их базе¹⁹; а также ряд вузов, для которых организация юридической клиники обязательна в соответствии с приказом Министерства образования РФ²⁰). Основание и плодотворное функционирование юридических клиник в настоящее время стало своеобразным «знаком качества» юридического института или факультета. Правильно организованная деятельность юридической клиники университета не только обеспечивает оказание бесплатной юридической помощи, но и, будучи интегрированной в образовательный процесс, формирует профессиональные практические навыки будущего юриста – консультанта клиники [8, с. 226; 9, с. 47], которым столь мало внимания уделяется в процессе обучения: навыки коммуникации, публичных выступлений и формирования позиции по делу [10, с. 109, 110].

В 2011 г. был создан Центр развития юридических клиник, ставящий своей целью совершенствование системы бесплатной юридической помощи, повышение эффективности работы юридических клиник, возрастание престижа работы в них для студентов. В Кемеровском государственном университете создано структурное подразделение Юридическая клиника Юридического института, являющееся партнером вышеупомянутой организации и активно действующее в установленных направлениях, реализуя социально-значимые проекты, направленные на оказание бесплатной юридической помощи жителям Кузбасса, и в штатном режиме работая с обращениями граждан.

Требование о наличии в вузе юридической клиники обязательно в части получения образовательной организацией, реализующей подготовку юридических кадров, общественной профессиональной аккредитации, осуществляемой Общероссийской общественной организацией «Ассоциация юристов России» (АЮР) в соответствии

¹⁷ Реестр социально ориентированных некоммерческих организаций Кемеровской области – получателей поддержки на 01.01.2020 // Администрация Правительства Кузбасса. Режим доступа: <https://ako.ru/obshchestvo/sotsialnaya-podderzhka/podderzhka-nko/reestry.php> (дата обращения: 18.02.2021).

¹⁸ О правовых консультациях («правовых клиниках») для населения на базе вузов, осуществляющих подготовку юридических кадров. Приказ Минобрнауки РФ от 30.09.1999 № 433 // Гарант. Режим доступа: <http://base.garant.ru/1581732/> (дата обращения: 05.02.2021).

¹⁹ Об утверждении и введении в действие федерального государственного образовательного стандарта высшего профессионального образования по направлению подготовки 030900 Юриспруденция (квалификация (степень) «Магистр»). Приказ Министерства образования и науки РФ от 14.12.2010 № 1763 // Портал ФГОС ВО. Режим доступа: <http://fgosvo.ru/uploadfiles/fgos/32/20110318162458.pdf> (дата обращения: 05.02.2021).

²⁰ О правовых консультациях («правовых клиниках»)...

со специальным положением²¹. АЮР является субъектом негосударственной системы юридической помощи и выполняет соответствующую работу как на федеральном уровне, так и в регионах. Кемеровское региональное отделение АЮР периодически проводит мероприятия по оказанию правовой помощи (преимущественно в виде консультаций) силами Коллегии адвокатов «РегионСервис» и с привлечением студентов Юридического института Кемеровского государственного университета. Однако данные мероприятия не являются регулярными и не позволяют охватить все население области.

Таким образом, становятся очевидными проблемы функционирования негосударственной системы бесплатной юридической помощи в Кузбассе: отсутствие реально работающих профильных некоммерческих организаций по оказанию бесплатной юридической помощи, недостаточное финансирование негосударственной системы бесплатной юридической помощи (практически полное его отсутствие со стороны органов государственной власти региона). Решение этих вопросов видится в повышении престижа именно такого вида деятельности.

Зачем юристу заниматься бесплатной помощью, когда можно работать в коммерческой организации и реализовывать свою деятельность за достойное вознаграждение? Возможно, если предоставить организациям, занимающимся оказанием бесплатной юридической помощи, необходимое бюджетное финансирование, данный вид деятельности станет более привлекательным для профессиональных участников рынка правовой помощи. По аналогии с адвокатской палатой, которая организует оказание бесплатной юридической помощи в рамках государственной системы, можно заключать соглашения с другими организациями (в порядке эксперимента не на постоянной основе, а однократно, для адресных выездов в проблемные участки региона – т. н. консультационные дни). Таким образом оба критерия негосударственной системы юридической помощи (наличие высшего юридического образования и добровольность работы) нарушаться не будут.

Тем не менее мы убеждены, что банальным увеличением финансирования проблему решить не удастся. Бытовой потребитель юридических услуг все еще согласен с тезисом: «бесплатный адвокат хуже прокурора». Поэтому система бесплатной юридической помощи должна органично вписываться в деятельность юрисдикционных структур [11, с. 74, 75], перестать быть излишне бюрократизированной и формализованной, обеспечивать оказание полноценной правовой помощи, а не ограничиваться лишь консультированием. Соответствующий приоритет интересов личности и общества должен признаваться основой государственной судебно-правовой политики,

обеспечивающей реализацию принципа доступности правосудия [12, с. 51], а в конечном счете – повышение гарантированности механизмов судебной защиты [13, с. 21].

В этой связи чрезвычайно важным направлением государственной политики в области образования и бесплатной юридической помощи представляется полноценное внедрение деятельности юридических клиник в образовательный процесс. Недостаточно юридическую клинику рассматривать как базу для прохождения практики, предусмотренную учебным планом. Работа в клинике, как и любая работа в юридической компании, должна быть адекватно организована и позволять студенту развиваться в профессиональном плане, а руководителям и кураторам юридической клиники (которыми могут быть только практикующие юристы) – получать достойную оплату труда. Важно понимать, что в условиях введенных образовательных цензов представителя в цивилистическом процессе [14, с. 166] на базе юридической клиники может быть оказана лишь первичная правовая помощь: правовое информирование, консультирование, составление документации [15, с. 85] и т. п. Говорить о представлении интересов доверителя недопустимо ни с позиции процессуального закона, ни с позиции закона о бесплатной юридической помощи. Для обеспечения реальной эффективной и комплексной защиты прав обратившихся за помощью лиц деятельность юридических клиник должна быть ассоциирована с профессиональными участниками рынка юридических услуг – адвокатами или иными практикующими судебными юристами. Поэтому важно реализовывать публичные функции по интенсификации бесплатной юридической помощи в нескольких направлениях одновременно с учетом специфики региона и реального уровня доходов населения.

Заключение

На сегодняшний день региональная система бесплатной юридической помощи действует недостаточно результативно. Государственная система представлена единственным работающим субъектом – адвокатурой, а негосударственная система сильно разрознена и не обладает привлекательностью для самих юристов. России в целом и Кузбассу в частности необходимо проделать большую работу по повышению эффективности функционирования системы бесплатной юридической помощи, используя при этом все возможные ресурсы. Обеспечение реальной деятельности системы должно рассматриваться как безусловная обязанность государства.

Конфликт интересов: Автор заявил об отсутствии потенциальных конфликтов интересов в отношении исследования, авторства и / или публикации данной статьи.

²¹ Положение об общественной аккредитации образовательных учреждений высшего профессионального образования, осуществляющих подготовку юридических кадров. Утв. Президиумом Общероссийской общественной организации «Ассоциация юристов России» 09.02.2011 № 25 // Юридический факультет МГУ. Режим доступа: <http://www.law.msu.ru/uploads/pages/254/files/Положение%20об%20общественной%20аккредитации.pdf> (дата обращения: 18.02.2021).

Литература

1. Чумакова О. В. Деятельность органов исполнительной власти по оказанию бесплатной юридической помощи. М.: Проспект, 2019. 288 с. DOI: 10.31085/9785392284511-2019-288
2. Гаврилова А. В. Развитие института квалифицированной юридической помощи в России и на постсоветском пространстве // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Юридические науки. 2020. Т. 24. № 2. С. 410–437. DOI: 10.22363/2313-2337-2020-24-2-410-437
3. Попова Д. Г. Участие адвокатов в государственной системе бесплатной юридической помощи: опыт регионов // Тенденции развития юридической науки на современном этапе: сб. тр. Междунар. науч.-практ. конф. (Кемерово, 28 мая 2015 г.) Кемерово, 2015. С. 394–403.
4. Чумакова О. В. Сколько «стоит» бесплатная юридическая помощь? // Мониторинг правоприменения. 2018. № 4. С. 42–46. DOI: 10.21681/2226-0692-2018-4-42-46
5. Мельников В. С. Участие адвокатов в деятельности государственной системы бесплатной юридической помощи на территории Приморского края // Территория новых возможностей. Вестник Владивостокского государственного университета экономики и сервиса. 2013. № 2. С. 68–73.
6. Залуцкая И. А. Создание и деятельность государственных юридических бюро // Мониторинг правоприменения. 2012. № 3. С. 7–15.
7. Трещева О. Ю., Балаян Э. Ю. Конституционные гарантии осуществления, обеспечения и защиты прав и свобод человека и гражданина органами местного самоуправления // Государственная власть и местное самоуправление. 2019. № 10. С. 40–45. DOI:10.18572/1813-1247-2019-10-40-45
8. История и современные тенденции развития гражданского общества и государства: правозащитный аспект / под ред. С. О. Гаврилова, А. В. Гавриловой. М.: Проспект, 2019. 432 с. DOI: 10.31085/9785392296811-2019-432
9. Исаенкова О. В. Основная цель юридической клиники: защита прав малоимущих или навыки студентов? // Вестник гражданского процесса. 2020. Т. 10. № 1. С. 39–50. DOI: 10.24031/2226-0781-2020-10-1-39-50
10. Немьгина М. В. О методологических подходах в современном клиническом юридическом образовании // Право и образование. 2004. № 4. С. 105–110.
11. Балаян Э. Ю. Некоторые особенности социальной защиты прав человека в зарубежных странах // Вестник Кемеровского государственного университета. Серия: Гуманитарные и общественные науки. 2017. № 4. С. 72–76. DOI: 10.21603/2542-1840-2017-4-72-76
12. Афанасьев С. Ф., Малько Е. А. К вопросу о российском цивилистическом процессе в аспекте концепции правовой политики // Право и государство. 2017. № 1-2. С. 48–57.
13. Малько А. В., Афанасьев С. Ф. Российская судебная политика: особенности формирования с учетом национальных и международных аспектов // Государство и право. 2014. № 7. С. 19–26.
14. Дружинина Ю. Ф., Трезубов Е. С. Профессиональное представительство в цивилистическом процессе в свете судебной реформы // Вестник Кемеровского государственного университета. Серия: Гуманитарные и общественные науки. 2019. Т. 3. № 2. С. 165–172. DOI: 10.21603/2542-1840-2019-3-2-165-172
15. Шереметова Г. С. Право на бесплатную юридическую помощь в гражданском процессе. М.: Статут, 2015. 176 с.

original article

Free Legal Assistance in the Kemerovo Region (Kuzbass)

Victor V. Rossiev

Kemerovo State University, Russia, Kemerovo; rossiev1997@mail.ru

Received 9 Feb 2021. Accepted 12 Mar 2021.

Abstract: The present research featured the state policy that ensures the right on free legal assistance in the Kemerovo region. The author analyzed the efficiency of state and non-state systems of free legal aid in Kuzbass. He believes the state of affairs in this area can hardly be called satisfactory, due to both the lack of political will, funding, information, and public awareness. Kuzbass lawyers and other entities have no motivation to provide free legal assistance as they are discouraged by low fees and red tape. The author believes that it is the non-state system of free legal assistance that should be considered as a priority. Free legal assistance requires significant organizational costs to set up legal clinics at universities and a full-scale system of state legal bureaus. Currently, lawyers are not capable of providing primary qualified free legal assistance in all civil cases. Therefore, it would be reasonable to create conditions for consulting a wide range of citizens by other organizations involved in the system of non-state legal assistance.

Keywords: qualified legal assistance, the state guarantees legal assistance, free legal aid system, advocacy, regional policy, legal clinic

Citation: Rossiev V. V. Free Legal Assistance in the Kemerovo Region (Kuzbass). *Vestnik Kemerovskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye i obshchestvennye nauki*, 2021, 5(1): 96–104. (In Russ.) DOI: <https://doi.org/10.21603/2542-1840-2021-5-1-96-104>

Conflicting interests: The author declared no potential conflicts of interests regarding the research, authorship, and / or publication of this article.

References

1. Chumakova O. V. *The activities of the executive branch authorities for the provision of free legal assistance*. Moscow: Prospekt, 2019, 288. (In Russ.) DOI: 10.31085/9785392284511-2019-288
2. Gavrilova A. V. Development of the institute of qualified legal assistance in Russia and the former Soviet Union. *RUDN Journal of Law*, 2020, 24(2): 410–437. (In Russ.) DOI: 10.22363/2313-2337-2020-24-2-410-437
3. Popova D. G. Participation of lawyers in the state system of legal aid: practical experience of the regions. *Trends in the development of legal science at the present stage*: Proc. Intern. Sci.-Prac. Conf., Kemerovo, 28 May 2015. Kemerovo, 2015, 394–403. (In Russ.)
4. Chumakova O. V. What is the "price" of free legal aid? *Monitoring pravoprimeneniia*, 2018, (4): 42–46. (In Russ.) DOI: 10.21681/2226-0692-2018-4-42-46
5. Melnikov V. S. The participation of lawyers in the state system of legal aid in the Primorsky region. *Territoriya novykh vozmozhnostej. Vestnik Vladivostokskogo gosudarstvennogo universiteta ekonomiki i servisa*, 2013, (2): 68–73. (In Russ.)
6. Zalutskaya I. A. Creation and the activity of state juridical bureaus annotation. *Monitoring pravoprimeneniia*, 2012, (3): 7–15. (In Russ.)
7. Trescheva O. Yu., Balayan E. Yu. Constitutional guarantees of exercising, securing, and protection of human and civil rights and freedoms by local self-government authorities. *Gosudarstvennaia vlast i mestnoe samoupravlenie*, 2019, (10): 40–45. (In Russ.) DOI: 10.18572/1813-1247-2019-10-40-45
8. *The history and modern trends in the development of the civil society and the state: the human rights aspect*, eds. Gavrilov S. O., Gavrilova A. V. Moscow: Prospekt, 2019, 432. (In Russ.) DOI: 10.31085/9785392296811-2019-432
9. Isaenkova O. V. The main objective of the legal clinic: protecting the rights of the poor or skills of students? *Vestnik grazhdanskogo protsesssa*, 2020, 10(1): 39–50. (In Russ.) DOI: 10.24031/2226-0781-2020-10-1-39-50
10. Nemytina M. V. Methodological approaches in modern clinical legal education. *Pravo i obrazovanie*, 2004, (4): 105–110. (In Russ.)
11. Balayan E. Yu. Some features of social protection of human rights abroad. *Vestnik Kemerovskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye i obshchestvennye nauki*, 2017, (4): 72–76. (In Russ.) DOI: 10.21603/2542-1840-2017-4-72-76
12. Afanasiev S. F., Malko E. A. Revisiting the Russian civil litigation in terms of the concept of legal policy. *Pravo i gosudarstvo*, 2017, (1-2): 48–57. (In Russ.)
13. Malko A. V., Afanasiev S. F. The Russian judicial-legal policy: features of formation with the account national and international aspects. *State and Law*, 2014, (7): 19–26. (In Russ.)
14. Druzhinina Yu. F., Trezubov E. S. Professional representation in the civil court under the judicial reform. *Vestnik Kemerovskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye i obshchestvennye nauki*, 2019, 3(2): 165–172. (In Russ.) DOI: 10.21603/2542-1840-2019-3-2-165-172
15. Sheremetova G. S. *The right to free legal assistance in civil proceedings*. Moscow: Statut, 2015, 176. (In Russ.)



Памяти Валерия Валентиновича Невинского

11 февраля 2021 г. ушел из жизни известный ученый, Заслуженный юрист России, доктор юридических наук, профессор кафедры конституционного и муниципального права Московского государственного юридического университета им. О. Е. Кутафина (МГЮА) Валерий Валентинович Невинский.

В. В. Невинский родился 5 декабря 1950 г. в Томске. После окончания средней школы был рабочим сплавной конторы треста «Томлес» (1967–1969), старшим инспектором Молчановского РОВД МВД СССР (1969–1973), секретарем Молчановского райкома ВЛКСМ (1973–1974). Одновременно в 1967–1973 гг. В. В. Невинский обучался на юридическом факультете Томского государственного университета по специальности Правоведение. В 1974–1975 гг. проходил срочную службу в рядах Вооруженных Сил СССР. С 1975 по 2011 гг. В. В. Невинский прошел путь от ассистента до проректора по научной работе и международным связям Алтайского государственного университета. С сентября 2015 г. являлся профессором кафедры конституционного и муниципального права МГЮА.

Валерия Валентиновича всегда отличало внимательное отношение к людям, порядочность, дружелюбие, высокий профессионализм и огромное трудолюбие. Под его научным руководством защитились 24 кандидата и 2 доктора наук. Он выступал официальным оппонентом по защите свыше 40 докторских и кандидатских диссертаций. Общее количество научных публикаций В. В. Невинского более 230 трудов, 40 учебно-методических публикации, более 20 монографий, научно-практических изданий, учебников и учебных пособий (индивидуальных и в соавторстве).

В. В. Невинский принимал участие в качестве эксперта в работе Конституционного Сопределения 1993 г., выступал представителем стороны в трех конституционных судебных процессах, подготовил 14 научных экспертных заключений в Конституционный Суд РФ, участвовал в разработке проектов федеральных и региональных законов, муниципальных уставов, концепций и программ. В качестве эксперта участвовал в процедуре прохождения государственной аккредитации 12 вузов.

В. В. Невинский долгие годы был членом диссертационного совета Омского государственного университета, членом редколлегии пяти юридических журналов из списка ВАК, экспертом Общественной палаты РФ (в течение трех лет подготовил 6 заключений на проекты федеральных законов).

Валерий Валентинович был всегда желанным гостем Юридического института Кемеровского государственного университета, с преподавателями которого поддерживал активные контакты. Его уход – это невосполнимая утрата для всех нас и для отечественной конституционно-правовой науки. Ушел из жизни Учитель, тонкий мыслитель, добрый и надежный друг и замечательный человек. Нам будет его не хватать.

Вечная память дорогому Валерию Валентиновичу Невинскому!

Ю. В. Ким, д.ю.н., профессор кафедры государственного и административного права Юридического института Кемеровского государственного университета.

Е. С. Аничкин, д.ю.н., заведующий кафедрой трудового, экологического права и гражданского процесса Юридического института Алтайского государственного университета.

Коллектив Юридического института Кемеровского государственного университета.

Редакция журнала "Вестник КемГУ. Серия: Гуманитарные и общественные науки".

16+

Вестник Кемеровского государственного университета. Серия: Гуманитарные и общественные науки. Научный журнал

Bulletin of Kemerovo State University. Series: Humanities and Social Sciences. Scientific Journal

Контакты для сотрудничества:

Морозова Ирина Станиславовна, главный редактор
ishmorofozo@aandex.ru

Митько Наталья Викторовна, редактор

8(3842)58-13-01; vestnik@kemsu.ru; vs-seriya@yandex.ru

Contacts for co-operation:

Irina S. Morozova, Editor-in-Chief

ishmorofozo@aandex.ru

Nataliya V. Mitko, Editor

8(3842)58-13-01; vestnik@kemsu.ru; vs-seriya@yandex.ru

Редакторы выпуска:

Лоншакова К. А., Митько Н. В., Печёнкина Е. А., Рабкина Н. В.

Подписано к печати 19.04.2021.

Дата выхода в свет 20.05.2021.

Печать офсетная. Бумага Sveto Copy.

Формат А 4. Усл. печ. л. – 15,8. Уч.-изд. л. – 12.

Тираж 500 экз. Заказ _____

Цена свободная.

ФГБОУ ВО «Кемеровский государственный университет».

Россия, Кемеровская область – Кузбасс, 650000, г. Кемерово, ул. Красная, 6,

<http://kemsu.ru>.

Адрес типографии: Россия, Кемеровская область – Кузбасс, 650000, г. Кемерово, пр. Советский, 73.