

2542-1840 (PRINT)
2541-9145 (ONLINE)

ВЕСТНИК

КЕМЕРОВСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО УНИВЕРСИТЕТА

СЕРИЯ: ГУМАНИТАРНЫЕ И ОБЩЕСТВЕННЫЕ НАУКИ

BULLETIN OF KEMEROVO STATE
UNIVERSITY. SERIES: HUMANITIES
AND SOCIAL SCIENCES

VESTNIK KEMEROVSKOGO
GOSUDARSTVENNOGO UNIVERSITETA.
SERIIA: GUMANITARNYE
I OBSHCHESTVENNYE NAUKI

ТОМ 7 № 4
2023

Вестник Кемеровского государственного университета. Серия: Гуманитарные и общественные науки – национальный научный рецензируемый журнал.

Издается с 2017 года. Выходит 4 раза в год.

Журнал включен в Перечень ведущих рецензируемых журналов Высшей аттестационной комиссии РФ. Журнал относится к категории К2 в соответствии с информационным письмом Высшей аттестационной комиссии при Минобрнауки России от 6 декабря 2022 г. № 02-1198 «О категорировании Перечня рецензируемых научных изданий».

Позиция редакции может не совпадать с мнением авторов.

Плата за публикацию не взимается. Журнал издается за счет средств Кемеровского государственного университета.

Все научные статьи, соответствующие требованиям журнала, проходят двойное слепое рецензирование.

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

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

Статьи распространяются на условиях лицензии CC BY 4.0 International License.

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

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

Подписной индекс в интернет-магазине периодических изданий «Пресса по подписке» – 94232.

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

Адрес учредителя, издателя: Россия, Кемеровская область – Кузбасс, 650000, г. Кемерово, ул. Красная, 6; +7(3842)58-12-26; rector@kemsu.ru

Адрес редакции: Россия, Кемеровская область – Кузбасс, 650000, г. Кемерово, ул. Красная, 6; +7(3842)55-87-61; j.juredu@yandex.ru

Bulletin of Kemerovo State University. Series: Humanities and Social Sciences is a Russian scientific peer-reviewed.

Founded in 2017. Published 4 times a year.

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 included in the K2 in accordance with the information letter of the Higher Attestation Commission under the Ministry of Education and Science of Russia dated December 6, 2022 No. 02-1198 "On the category of the list of reviewed scientific publications".

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: <https://vestnik-hss.kemsu.ru>

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

The articles are distributed under the terms of the CC BY 4.0 International License.

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

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

Subscription indices: 94232 – in the online-store of periodicals "Press by subscription".

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

Address of the founder and publisher: 6, Krasnaya St., Kemerovo, Kemerovo region (Kuzbass), Russia, 650000; +7(3842)58-12-26; rector@kemsu.ru

Editorial Office Address: 6, Krasnaya St., Kemerovo, Kemerovo region (Kuzbass), Russia, 650000; +7(3842)55-87-61; j.juredu@yandex.ru

16+

Морозова Ирина Станиславовна

главный редактор, д-р психол. наук, проф., КемГУ (Кемерово, Россия).

Irina S. Morozova, Editor-in-Chief, Dr.Sci. (Psychol.), Prof., Kemerovo State University (Kemerovo, Russia).

Трезубов Егор Сергеевич

зам. главного редактора, канд. юрид. наук, доцент, КемГУ (Кемерово, Россия).

Egor S. Trezubov, Deputy Editor-in-Chief, Cand.Sci. (Law), Ass. Prof., Kemerovo State University (Kemerovo, Russia).

Редакционная коллегия / Editorial board

Абросимова Елена Антоновна

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

Elena A. Abrosimova, Dr.Sci. (Law), Ass. Prof.,
Lomonosov Moscow State University
(Moscow, Russia).

Агавелян Рубен Оганесович

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

Ruben O. Agavelyan, Dr.Sci. (Psychol.),
Prof., Novosibirsk State Pedagogical University
(Novosibirsk, Russia).

Алмазова Анна Алексеевна

д-р пед. наук, доцент, МПГУ (Москва, Россия).

Anna A. Almazova, Dr.Sci. (Ed.), Ass. Prof.,
Moscow Pedagogical State University (Moscow,
Russia).

Аничкин Евгений Сергеевич

д-р юрид. наук, доцент, АлтГУ (Барнаул,
Россия).

Evgeniy S. Anichkin, Dr.Sci. (Law), Ass. Prof.,
Altai State University (Barnaul, Russia).

Ахметова Дания Загриевна

д-р пед. наук, проф., КИУ (Казань, Россия).

Daniya Z. Akhmetova, Dr.Sci. (Ed.), Prof.,
Kazan Innovative University (Kazan, Russia).

Бабуриин Сергей Николаевич

д-р юрид. наук, проф., ИГП РАН (Москва,
Россия).

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

Брановицкий Константин Леонидович

д-р юрид. наук, доцент, УрГЮУ (Екатеринбург,
Россия).

Konstantin L. Branovitsky, Dr.Sci.
(Law), Ass. Prof., Ural State Law University
(Ekaterinburg, Russia).

Веряев Анатолий Алексеевич

д-р пед. наук, проф., АлтГПУ (Барнаул,
Россия).

Anatoliy A. Veryaev, Dr.Sci. (Ed.), Prof.,
Altai State Pedagogical University (Barnaul,
Russia).

Воркачев Сергей Григорьевич

д-р филол. наук, проф., КубГТУ (Краснодар,
Россия).

Sergey G. Vorkachev, Dr.Sci. (Philol.), Prof.,
Kuban State Technological University (Krasnodar,
Russia).

Гаврилов Станислав Олегович

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

Stanislav O. Gavrilov, Dr.Sci. (Hist.), Cand.Sci.
(Law), Prof., Kemerovo State University
(Kemerovo, Russia).

Грицков Юрий Викторович

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

Yuriy V. Gritskov, Dr.Sci. (Philos.), Prof.,
Siberian Federal University (Krasnoyarsk, Russia).

Гусев Алексей Николаевич

д-р психол. наук, проф., МГУ им. М. В. Ломоносова
(Москва, Россия).

Aleksey N. Gusev, Dr.Sci. (Psychol.), Prof.,
Lomonosov Moscow State University
(Moscow, Russia).

Жданова Светлана Юрьевна

д-р психол. наук, доцент, ПГНИУ (Пермь,
Россия).

Svetlana Yu. Zhdanova, Dr.Sci. (Psychol.),
Ass. Prof., Perm State University (Perm, Russia).

Жукова Ольга Ивановна

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

Olga I. Zhukova, Dr.Sci. (Philos.), Prof.,
Kemerovo State University (Kemerovo, Russia).

Золотухин Владимир Михайлович

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

Vladimir M. Zolotukhin, Dr.Sci. (Philos.), Prof.,
Kuzbass State Technical University (Kemerovo,
Russia).

Калашникова Марина Борисовна

д-р психол. наук, проф., НовГУ (Великий
Новгород, Россия).

Marina B. Kalashnikova, Dr.Sci. (Ed.), Prof.,
Novgorod State University (Velikiy Novgorod,
Russia).

Каменева Вероника Александровна

д-р филол. наук, проф., КемГУ (Кемерово,
Россия).

Veronika A. Kameneva, Dr.Sci. (Philol.), Prof.,
Kemerovo State University (Kemerovo, Russia).

Ким Юрий Владимирович

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

Yuriy V. Kim, Dr.Sci. (Law), Prof., Kemerovo
State University (Kemerovo, Russia).

Кощеев Константин Леонидович

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

Konstantin L. Koshcheev, special ed., Arbitration court of Kemerovo region (Kemerovo, Russia).

Красиков Владимир Иванович

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

Vladimir I. Krasikov, Dr.Sci. (Philos.), Prof., All Russian State University of Justice (RLA of the Ministry of Justice of Russia) (Moscow, Russia).

Курдуманова Ольга Ивановна

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

Olga I. Kurdumanova, Dr.Sci. (Ed.), Prof., Omsk State Pedagogical University (Omsk, Russia).

Лясковска Катаржина

д-р права (habilit), проф., Белостокский университет (UwB, Белосток, Польша).

Katarzyna Laskowska, Dr. hab. (Law), Prof., University of Białystok (UwB, Białystok, Poland).

Мардахаев Лев Владимирович

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

Lev V. Mardakhaev, Dr.Sci. (Ed.), Prof., Russian State Social University (Moscow, Russia).

Московченко Ольга Никифоровна

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

Olga N. Moskovchenko, Dr.Sci. (Ed.), Prof., V. P. Astafyev Krasnoyarsk State Pedagogical University (Krasnoyarsk, Russia).

Невзоров Борис Павлович

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

Boris P. Nevzorov, Dr.Sci. (Ed.), Prof., Kemerovo State University (Kemerovo, Russia).

Немытина Марина Викторовна

д-р юрид. наук, проф., РУДН (Москва, Россия).

Marina V. Nemytina, Dr.Sci. (Law), Prof., RUDN University (Moscow, Russia).

Осипова Светлана Ивановна

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

Svetlana I. Osipova, Dr.Sci. (Ed.), Prof., Siberian Federal University (Krasnoyarsk, Russia).

Остапович Игорь Юрьевич

д-р юрид. наук, доцент, УрГЮУ (Екатеринбург, Россия).

Igor Yu. Ostapovich, Dr.Sci. (Law), Ass. Prof., Ural State University of Law (Ekaterinburg, Russia).

Плаксина Татьяна Алексеевна

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

Tatiana A. Plaksina, Dr.Sci. (Law), Ass. Prof., Tomsk State University (Tomsk, Russia).

Росинский Сергей Борисович

д-р юрид. наук, доцент, Институт государства и права РАН (Москва, Россия).

Sergey B. Rossinskiy, Dr.Sci. (Law), Ass. Prof., The Institute of State and Law of The Russian Academy of Sciences (Moscow, Russia).

Самович Юлия Владимировна

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

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

Слышкин Геннадий Геннадьевич

д-р филол. наук, проф., РАНХиГС (Москва, Россия).

Gennady G. Slyshkin, Dr.Sci. (Philol.), Prof., Russian Presidential Academy of National Economy and Public Administration (Moscow, Russia).

Филатова Ульяна Борисовна

д-р юрид. наук, доцент, ИГУ (Иркутск, Россия).

Uliana B. Filatova, Dr.Sci. (Law), Ass. Prof., Irkutsk State University (Irkutsk, Russia).

Халяпина Людмила Петровна

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

Ludmila P. Khaliapina, Dr.Sci. (Ed.), Prof., Peter the Great St. Petersburg Polytechnic University (St. Petersburg, Russia).

Черненко Тамара Геннадьевна

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

Tamara G. Chernenko, Dr.Sci. (Law), Prof., Kemerovo State University (Kemerovo, Russia).

Чурекова Татьяна Михайловна

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

Tatiana M. Churekova, Dr.Sci. (Ed.), Prof., Kemerovo State Institute of Culture (Kemerovo, Russia).

Шевелева Светлана Викторовна

д-р юрид. наук, проф., ЮЗГУ (Курск, Россия).

Svetlana V. Sheveleva, Dr.Sci. (Law), Prof., Southwest State University (Kursk, Russia).

Шепель Тамара Викторовна

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

Tamara V. Shepel, Dr.Sci. (Law), Prof., Novosibirsk State University (Novosibirsk, Russia).

Яковлева Ирина Михайловна

д-р пед. наук, проф., МГПУ (Москва, Россия).

Irina M. Yakovleva, Dr.Sci. (Ed.), Prof., Moscow Pedagogical State University (Moscow, Russia).

Ящук Татьяна Федоровна

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

Tatiana F. Yashchuk, Dr.Sci. (Law), Prof., Omsk State University (Omsk, Russia).

КОГНИТИВНЫЕ НАУКИ

Междисциплинарные исследования когнитивных процессов

Проблемы и перспективы современных подходов к изучению стратегий пространственного мышления

Барцева К. В., Лиханов М. В., Солдатова Е. Л. 383

Особенности мотивации обучающихся с различным уровнем интеллектуальных способностей
Чуриков И. Ю., Каган Е. С. 399

ПЕДАГОГИКА

Коррекционная педагогика

Анализ синтаксической компетентности учащихся с резистентной к коррекционному воздействию формой общего недоразвития речи

Эльгарт Е. А., Сергеева А. И. 409

Методология и технология профессионального образования

Структура готовности преподавателя вуза к реализации воспитательной деятельности

Ратегова Ж. Б. 416

Общая педагогика, история педагогики и образования

Метричность патриотического воспитания детей дошкольного возраста: диагностический аспект

Аверин С. А., Воронцовская Л. Н., Муродходжаева Н. С., Пунчик В. Н. 425

Формирование профессиональной готовности педагогов дошкольной образовательной организации к реализации модели здоровьесберегающей деятельности

Карпова Л. М. 435

Теория и методика обучения и воспитания

Методы кодирования информации на базе трехмерного параллелепипеда на уроках математики

Сергеева О. А., Кутюнова А. С. 443

Содержание обучения написанию эссе на социально значимую тему

Шарко М. И. 457

Обеспечение формирования функциональной грамотности на уроках иностранного языка

Юрченко М. А. 466

ПРАВО

Публично-правовые (государственно-правовые) науки

Право политической борьбы

Коновальчиков Я. А. 476

Модели управления развитием городских агломераций в России: юридический анализ

Лисина Н. Л., Ушакова А. П., Баев В. Д., Назарян М. Г. 484

Теоретико-исторические правовые науки

Голландская экспансия в Малайе и формирование институтов публичной власти

Арутюнян Р. А. 496

Уголовно-правовые науки

Типология промышленных революций и их классификаций через призму инноваций в области технико-криминалистического обеспечения

Лукинский И. С. 505

Российская и англо-саксонская модели ювенальной юстиции: возможности взаимодействия

Терентьева В. А. 512

Частно-правовые (цивилистические) науки

Участие в судебном заседании путем использования системы веб-конференции: за и против

Кукарцева А. Н. 519

Указатель статей, изданных за 2023 г. в журнале

«Вестник КемГУ. Серия: Гуманитарные и общественные науки» 529

COGNITIVE SCIENCES
Interdisciplinary Cognitive Studies

Challenges and further directions of research on spatial thinking strategies
Bartseva K. V., Likhanov M. V., Soldatova E. L. 383

Motivating Students with Different Cognitive Abilities
Churikov I. Yu., Kagan E. S. 399

PEDAGOGY
Correctional Pedagogy

Syntactic Maturity in Teenagers with Severe Speech Impairments
Elgart E. A., Sergeeva A. I. 409

Methodology and Technology of University Education

Readiness for Educational Activities in Faculty Members
Rategova Z. B. 416

General Pedagogy, History of Pedagogy and Education

Assessing Patriotism in Preschool Children: Diagnostics of Patriotic Education
Averin S. A., Varanetskaya L. N., Murodhodjaeva N. S., Punchyk V. N. 425

Health-Saving Competence in Preschool Teachers
Karpova L. M. 435

Theory and Methodology of Education and Upbringing

Methods of Encoding Information Based on Three-Dimensional Parallelepiped in Teaching Mathematics
Sergeeva O. A., Kutovaya A. S. 443

Teaching Writing on Socially Significant Topics
Sharko M. I. 457

Developing Functional Literacy as Part of Second Language Acquisition
Yurchenko M. A. 466

LAW
Public and State Law

Right to Political Struggle
Konovalchikov Y. A. 476

Urban Agglomerations in Russia: Legal Analysis of Development Control
Lisina N. L., Ushakova A. P., Baev V. D., Nazaryan M. G. 484

Theoretical and Historical Legal Sciences

Effect of Dutch Expansion in Malaya on Local Public Authority System
Arutyunyan R. A. 496

Criminal Law

Typology of Industrial Revolutions and Their Classifications Through the Prism of Innovations in the Field of Technical and Forensic Support
Lukinsky I. S. 505

Russian and Anglo-Saxon Models of Juvenile Justice: Opportunities for Interaction
Terentyeva V. A. 512

Private and Civil Law

Web-Conferencing in Court: Pros and Cons
Kukartseva A. N. 519

Index of articles published in 2023 in the journal
 "Bulletin of Kemerovo State University. Humanities and Social Sciences" 532

обзорная статья

Проблемы и перспективы современных подходов к изучению стратегий пространственного мышления

Барцева Ксения Викторовна

Санкт-Петербургский государственный университет, Россия,

Санкт-Петербург

<https://orcid.org/0000-0003-4854-726X>

Лиханов Максим Владимирович

Пекинский педагогический университет, Китай, Пекин

<https://orcid.org/0000-0001-6003-741X>

Солдатова Елена Леонидовна

Санкт-Петербургский государственный университет, Россия,

Санкт-Петербург

<https://orcid.org/0000-0002-3902-0557>

elena.l.soldatova@gmail.com

Поступила 15.11.2023. Принята после рецензирования 06.12.2023. Принята в печать 14.12.2023.

Аннотация: Пространственное мышление (пространственная способность, *spatial ability*) является важным предиктором успешности в математике, инженерии, науке и других связанных областях. Однако успешность (*performance*) решения пространственных задач имеет достаточно большую вариабельность, которая связана с большим числом факторов, включая социоэкономические и биологические. Стратегии решения пространственных задач – еще один важный, но трудный для изучения фактор, понимаемый как подход, осознанно или неосознанно выбираемый для решения пространственной задачи. В литературе рассматриваются стратегии решения задач на ментальное вращение, пространственную визуализацию, навигацию в естественной среде или в виртуальном лабиринте, механическое мышление и т. д. Обсуждается практическая польза этих исследований: выявление оптимальных стратегий может принести пользу образованию, инженерной психологии, логистике и юзабилити. В настоящем обзоре мы обобщили результаты около ста исследований, опубликованных в ведущих международных журналах, выявили основные тенденции, достижения и проблемы этих работ, а также представили возможные дальнейшие пути развития этого исследовательского направления. Основными методами исследования стали методы работы с литературой: анализ, систематизация и обобщение. Особый акцент сделан на современных методах изучения пространственных стратегий, а именно методах записи движений глаз, работы мозга и перемещений человека в пространстве, которые позволяют получить более точные и объективные данные о применяемых стратегиях при решении конкретной задачи, чего не позволяют сделать традиционно применявшиеся методы самоотчетов. Сбор и накопление таких данных позволит получить новое знание о пространственных стратегиях, а именно: 1) уточнить список существующих пространственных стратегий; 2) определить стратегии (или их комбинации), связанные с более успешным выполнением пространственных задач; 3) определить связи между пространственными стратегиями и индивидуальными различиями, например, полом или тревожностью; 4) разработать новые методы тренировки и развития пространственного мышления; 5) перейти от исследований стратегий в психометрических тестах к изучению стратегий работы с пространственной информацией в повседневной и профессиональной деятельности. В свою очередь, это поможет ответить на запрос современной экономики в подготовке новых квалифицированных инженерных кадров.

Ключевые слова: пространственные способности, пространственное мышление, когнитивные способности, стратегии решения когнитивных задач, образы, вербально-логическое мышление

Цитирование: Барцева К. В., Лиханов М. В., Солдатова Е. Л. Проблемы и перспективы современных подходов к изучению стратегий пространственного мышления. *Вестник Кемеровского государственного университета. Серия: Гуманитарные и общественные науки.* 2023. Т. 7. № 4. С. 383–398. <https://doi.org/10.21603/2542-1840-2023-7-4-383-398>

review article

Challenges and Further Directions of Research on Spatial Thinking Strategies

Ksenia V. Bartseva

St. Petersburg University, Russia, St. Petersburg

<https://orcid.org/0000-0003-4854-726X>

Maxim V. Likhanov

Beijing Normal University, China, Beijing

<https://orcid.org/0000-0001-6003-741X>

Elena L. Soldatova

St. Petersburg University, Russia, St. Petersburg

<https://orcid.org/0000-0002-3902-0557>elena.l.soldatova@gmail.com

Received 15 Nov 2023. Accepted after peer review 6 Dec 2023. Accepted for publication 14 Dec 2023.

Abstract: Spatial thinking (spatial ability) is an important predictor of success in mathematics, engineering, science and other related fields. Spatial performance is related to a large number of factors, including socio-economic and biological influences. Strategies of spatial thinking, understood as the approach, consciously or unconsciously, chosen to solve a spatial problem, is one of the factors that contribute to overall performance. The literature discusses strategies for solving different spatial tasks, including mental rotation, spatial visualisation, navigation, and mechanical reasoning, which are partly overlapping but also have some distinct features. In this review, we have summarised more than one hundred studies published in leading international journals, identified the main trends, insights and limitations of these studies, and presented possible future directions of this research area. A special emphasis is placed on the contemporary methods for studying spatial strategies, including eye tracking, neuroimaging (EEG, fMRI, fNIRS), non-invasive brain stimulation, and tracking location in space (VR mazes, GPS data). The practical significance of this research is discussed. For example, identifying strategies optimal for performance in a specific task can benefit education, engineering psychology, logistics and usability.

Keywords: spatial abilities, spatial intelligence, cognitive abilities, problem-solving strategies, visual imagery, verbal-analytical thinking

Citation: Bartseva K. V., Likhanov M. V., Soldatova E. L. Challenges and Further Directions of Research on Spatial Thinking Strategies. *Vestnik Kemerovskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye i obshchestvennye nauki*, 2023, 7(4): 383–398. (In Russ.) <https://doi.org/10.21603/2542-1840-2023-7-4-383-398>

Введение

Пространственные способности (англ. *spatial ability*; далее – ПС) можно определить как индивидуально-психологические особенности, обеспечивающие успешность в оперировании и обработке пространственной информации [1]. Результаты психометрических тестов (англ. *performance*) на пространственные способности важны для прогноза карьерной и образовательной траектории, т. к. могут предсказывать сферу и уровень достижений человека, в частности в STEM-областях (естественные науки, технические науки, инженерное дело и математика, англ. *science, technology, engineering and mathematics*) [2–4]. При этом дисперсия результатов частично объясняется другими индивидуальными различиями. Р.-Е. Еме и Ж. Магьер подразделяют их на количественные (объем визуально-пространственной рабочей памяти, скорость обработки зрительной информации, скорость ответа) и качественные (т. н. стратегии) [5].

Стратегия определяется как выбор последовательности процессов при выполнении когнитивной задачи [5]. Слово *выбор* в этом определении отличает стратегии от тех процессов, которые являются неотъемлемой

частью решения задачи (например, задача на ориентирование по карте неотъемлемо включает в себя процессы зрительного поиска), и подразумевает, что одна и та же задача может быть решена с использованием разных стратегий. При этом выбор стратегии часто осуществляется неосознанно, что делает стратегии сложным для изучения явлением [6] А. К. Lobben описывает следующий пример того, как человек выбирает стратегию для решения пространственной задачи на ориентирование по карте: человек, у которого сравнительно плохо развита зрительная память, вынужден дольше анализировать карту, чтобы отобразить детали маршрута, которые будут ключевыми. Человек, обладающий хорошо развитой способностью к мысленному вращению объектов, может не вращать карту физически во время навигации [7, р. 273]. Таким образом, стратегия, в отличие от операции, включает в себя элемент выбора (возможно, не осознаваемого) о способе распоряжения имеющимися ресурсами [8]. Кроме того, выбор стратегии зависит и от содержания самой задачи. В литературе продолжается дискуссия о том, являются ли пространственные способности

однофакторным [9–11] или многофакторным [12–14] конструктом. Так, обсуждаются стратегии ментального вращения, навигации, пространственной визуализации, чтения карт и др., каждая из которых приблизительно соответствует определенному типу задачи. Ниже мы рассмотрим примеры пространственных стратегий, которые описаны в литературе.

На сегодняшний день нет однозначно принятой классификации пространственных стратегий, несмотря на то что данная проблема изучается с 1953 г., когда вышла статья «Анализ вербальных отчетов о решении пространственных задач как инструмент определения пространственных факторов» (см. [15]). С момента выхода публикации анализ самоотчетов долгое время оставался доминирующим методом изучения пространственных стратегий [6], накладывая тем самым множество методологических ограничений, приводя к низкой реплицируемости и высокой противоречивости результатов. Однако именно эти результаты сформировали тот язык, на котором говорят сегодня исследователи, изучающие пространственные стратегии [16]. Цель данного раздела статьи состоит в том, чтобы познакомить читателя с этим довольно специфическим и неточным языком, а об ограничениях, сложностях и противоречиях данного языка речь пойдет в разделе *Результаты*, особенно в параграфе *Современные методологические подходы к изучению пространственных стратегий*.

Теоретическая модель описания пространственных стратегий, которая сегодня является доминирующей, основана на противопоставлении двух стратегий: холистической (в некоторых исследованиях – целостной, образной, глобальной, гештальтной) и дробной (в некоторых исследованиях – фрагментарной, аналитической, локальной). Холистическая стратегия описывает подход, при котором пространственный образ (объект или пространственное расположение нескольких объектов) создается и трансформируется как единое целое – например, карта воспринимается как некий цельный образ или фигура, которую нужно мысленно повернуть, вращается целиком. Дробная, или аналитическая, стратегия описывает противоположный подход – образ разделяется на более мелкие части, которые обрабатываются и анализируются отдельно. Целостная стратегия традиционно считается более эффективной: было показано, что участники с более высоким уровнем ПС склонны использовать именно ее. Кроме того, целостную стратегию чаще используют мужчины, и результаты их пространственных тестов традиционно выше, чем у женщин. Это показано в целом ряде метаанализов в неотобранных популяциях [17–20], а также отдельных исследованиях на выборках, отобранных на основе высоких достижений в STEM [21; 22]. Обсуждаются разные объяснения наблюдаемых различий, например,

утверждается, что холистическая стратегия опирается на собственно визуально-пространственные процессы, тогда как при дробной стратегии задействуются и вербально-логические.

При этом холистическая и дробная стратегии могут быть использованы для решения разных типов пространственных задач, как указано, к примеру, в работе J. Glueck и S. Fitting [23]. При навигации холистическая стратегия приравнивается к использованию целостной репрезентации пространства, напоминающей карту, в которой очерчены основные пространственные отношения между элементами. Приведем пример: если факультет психологии Санкт-Петербургского государственного университета находится на набережной, около стрелки Васильевского острова, а общежитие – на противоположной стороне, около Финского залива, то с использованием холистической стратегии нам достаточно представлять себе примерное расположение линий и проспектов, чтобы добраться из одного конца острова в другой. При таком подходе вполне естественно срезать дорогу или попробовать другой маршрут, опираясь на образ (мысленную карту) взаимного расположения объектов. Аналитическая стратегия при навигации часто называется маршрутной (англ. *route-based*) или ориентирной (буквально – основанной на ориентирах, англ. *landmark-based*) – она подразумевает запоминание некоторых деталей маршрута, ориентируясь на которые человек передвигается от одной детали к следующей. Например, возвращаясь к уже приведенному примеру, запоминание последовательности *Биржевая линия – Тучков переулок – Средний проспект* и т. д., поиск этих названий на указателях или же запоминание последовательности достопримечательностей, увиденных по дороге.

В задании на ментальное вращение те же стратегии будут выглядеть иначе [24]. В заданиях такого типа участнику предлагается несколько фигур, объектов или картинок, а участник должен ответить – есть ли среди вариантов ответа такая фигура, которая после вращения совпадает с образцом [25]. Холистическая стратегия в таком задании подразумевает, что мысленный образ, предложенной для вращения, действительно вращается, при этом целиком (поэтому иногда в статьях используются названия *двигательная* или *стратегия ментального вращения*). Аналитическая стратегия подразумевает, что фигура мысленно разделяется на кусочки и уже эти кусочки попарно сравниваются друг с другом. Например, человек может рассуждать следующим образом: «если эту деталь повернуть на 180 градусов, то она будет выглядеть вот так, и если ее соединить с этой, то вместе они...».

В заданиях на пространственную визуализацию холистической стратегией будет представление описанных действий: складывания, прокалывания, разворачивания, работа с целостными образами.

Например, в задании «Складывание бумаги», где участнику нужно мысленно сложить лист бумаги, проткнуть его так, как указано на рисунке, развернуть и представить, как будут расположены проколы, аналитическая стратегия будет подразумевать попарное сравнение проколов в вариантах ответа и в образце, по очереди, т. е. с разделением образа на части: «Если сделать прокол тут, то при раскладывании бумаги отверстия будут тут и тут, а прокол в углу при раскладывании окажется...»

Важно отметить, что несмотря на популярность именно бинарной оппозиции стратегий, часто к холистической и дробной стратегии добавляют и другие: например, в статье K. Schultz говорится о третьей стратегии – изменения перспективы [26]. Вопрос о соотношении стратегии и перспективы остается дискуссионным: некоторые исследователи говорят о существовании эгоцентрической и / или аллоцентрической стратегии: *перемещение объекта vs перемещение себя* [27]. При перемещении объекта позиция наблюдателя не меняется, а задача решается мысленным перемещением объектов. При перемещении наблюдателя расположение объектов остается неизменным, двигается именно наблюдатель. Данное противопоставление базируется на противопоставлении ментальных репрезентаций, выбор которых исследователи выделяют в отдельный процесс – возможно, даже более базовый, чем выбор стратегии, т. к. он включает в себя построение ментальной карты (модели) пространства. Так, M. Hegarty считает, что успешность решения пространственной задачи предсказывается всего двумя характеристиками: выбором оптимальной репрезентации и выбором оптимальной стратегии работы с этой репрезентацией [28].

Выделяют и другие пары стратегий, например, трехмерная и плоскостная (двухмерная) стратегии [27]. Стоит отметить, что при решении многих пространственных задач (например, при ориентировании по карте) часто требуется переключение между двух- и трехмерными репрезентациями, что является отдельной пространственной задачей. Верификация и фальсификация не специфичны для пространственных задач: верификация означает, что правильное решение достигается путем активного поиска, а фальсификация – что решение приходит в процессе исключения неправильных вариантов. S. M. Kosslyn et al. выделяли две специфические стратегии ментального вращения: внутреннюю (где человек может представить собственное движение, вращающее стимул) и внешнюю (где человек будет представлять вращение стимула, вызванное какой-то внешней силой) [29].

Кроме того, термин *стратегия* неоднократно использовался в статьях, описывающих вклад вербальных и моторных процессов в решение пространственных задач: *verbal strategy* (см. [30; 31]); *motor strategy*

(см. [32; 33]). Однако данные противоречивы: ключевым вопросом является определение того, всегда ли моторные / вербальные процессы активируются во время решения пространственных задач, или же участник может сделать выбор в пользу решения задачи через представление физического движения (т. е. моторную стратегию), языковое логическое рассуждение (т. е. вербально) или визуальное представление.

В литературе изучение вербальных стратегий связано с изучением гендерных различий. В многочисленных исследованиях показано, что уровень ПС у женщин ниже, чем у мужчин [18–20]. Существуют предположения, что это обусловлено различиями в гормонах [34], социальной роли [35], смежных когнитивных способностях, таких как уровень визуально-пространственной рабочей памяти [36], а также в выборе пространственных стратегий.

Исследования показывают, что женщины лучше мужчин выполняют тест на навигацию, в котором необходимо запомнить расположение и название объектов, а затем воспроизвести эту информацию (большое кросс-культурное исследование с данными из 40 стран [37] и метаанализ [38]). Предполагается, что это объясняется более высоким уровнем вербальных способностей у женщин (в частности, различиями в вербальной памяти [39] и словарном запасе [40]) и тем, что женщины опираются на свои более высокие вербальные способности, чтобы компенсировать недостаточную развитость тех процессов, на которые опираются мужчины (компенсирующий эффект высоких вербальных способностей уже описан, например, при изучении математики [41]). В 2014 г. L. Wang и M. Carr представили модель, связывающую гендерные различия в пространственных способностях, стратегиях, вербальной и визуально-пространственной рабочей памяти [42], однако в этом исследовании они отождествили аналитическую стратегию с вербальной, а позднее не смогли воспроизвести свою теоретическую модель на эмпирических данных [43].

Современные исследователи отмечают, что традиционные оппозиции стратегий, описанные выше, оторваны от эмпирических данных. В 2019 г. A. Nazareth предположила, что со временем, с накоплением большего количества данных, собранных с использованием объективной современной методологии, будет сформирована новая теоретическая рамка изучения стратегий пространственного мышления [16]. В связи с этим важной становится задача настоящего обзора: проанализировать классические и современные исследования пространственных стратегий, выявить преимущества и ограничения использованных в них методов, а затем на основе обобщения современных эмпирических данных указать возможные перспективы для будущих исследований, посвященных изучению стратегий пространственного мышления.

В настоящем обзоре мы проанализировали около ста научных статей, опубликованных в рецензируемых международных журналах, входящих в базы данных Web of Science, Scopus и Google Scholar. Основными методами исследования стали методы работы с литературой: анализ, систематизация и обобщение.

Результаты

Традиционные методы изучения пространственных стратегий и их ограничения

Почти 50 лет анализ вербальных самоотчетов (в свободной форме и с наводящими вопросами, в момент выполнения задания и по памяти, предварительно и ретроспективно) оставался основным инструментом изучения пространственных стратегий [6]. При этом данный метод активно критикуется: исследователи указывают, что разговор о стратегиях до или во время выполнения теста может создать эффект прайминга (вызвать фиксирование некой предварительно заданной установки). Естественное забывание может исказить информацию в ретроспективном отчете (участники склонны забывать о первых пробах и анализировать пробы в конце). Говорение в процессе решения задач занимает много когнитивных ресурсов, вмешивается в естественную логику решения и в целом требует от участника очень высокого уровня самосознания и владения речью [6; 44]. Отметим, что специальные анкеты и опросники [26] также основаны на самоотчете участника и, следовательно, «наследуют» многие перечисленные выше проблемы и ограничения.

Среди наиболее распространенных методов – изучение времени реакции и скорости ответов. Использование данных метрик в качестве индикаторов когнитивной стратегии основано на допущении, что одна стратегия занимает больше времени, чем другая [45], например, повернуть фигуру целиком можно быстрее, чем попарно сравнивать ее кусочки. В случае, если для решения задачи нужно представить движение, время решения должно соотноситься с совершением этого же движения в реальности [46; 47]. Недостатком такого подхода является то, что он игнорирует альтернативные объяснения: например, время реакции может зависеть от мотивации и усталости в большей степени, чем от использованной стратегии. В контексте пространственных способностей исследования показывают, что в среднем женщины склонны быть более тревожными, из-за этого они решают задачи медленнее и реже пытаются угадать ответ [48; 49]. Таким образом, половые различия во времени ответа могут быть отражением осторожного поведения и уверенности, а не следствием выбора пространственной стратегии.

Другим методом изучения пространственных стратегий является манипулирование стимулами. Например, в описанном Р. Khooshabeh et al. примере участники

должны были выполнить задания на мысленное вращение с целыми фигурами (обычные стимулы) и фрагментированными, разделенными на части. Основанием для такой манипуляции было противопоставление целостной и дробной стратегий. Гипотеза заключалась в том, что фрагментированные фигуры не могут восприниматься целостно и будут мешать решению у тех участников, которые обычно предпочитают холистическую стратегию. Результаты подтвердили эту гипотезу. Участники с хорошими способностями к представлению зрительных образов значительно медленнее вращали фрагментированные фигуры, в то время как участники с плохими способностями показали схожие задержки при вращении двух типов стимулов [50]. Более комплексные манипуляции со стимульным материалом описали А. R. Bilge и Н. А. Taylor. Исследователи сравнивали не только целостные и разрезанные объекты (как в предыдущем исследовании), но и заключали стимулы в рамку, чтобы создать основания для целостного подхода (круглая рамка) или создать некую картезианскую систему координат (прямоугольная рамка), относительно которой может рассчитываться угол разворота фигуры. Эти модификации комбинировались между собой в нескольких экспериментах. Дополнительно все участники заполнили несколько анкет, касающихся их привычного пространственного поведения: пользуются ли они картами, знают ли, где в их родном городе находятся север, юг, восток и запад? Результаты показали, что целые фигуры помогают участникам давать более быстрые ответы, чем разрезанные, а рамки препятствуют вращению в целом, особенно для разрезанных фигур [51]. В целом главным ограничением метода манипулирования стимульным материалом можно считать его низкую генерализуемость, т. е. переносимость на другие стимулы / задания. Необходима дополнительная проверка внешней валидности результатов, чтобы оценить, совпадают ли стратегии, выделенные в тесте на ментальное вращение с одним типом стимульного материала, по меньшей мере со стратегиями в таком же тесте, но с другими стимулами [24]. А насколько генерализуемы такие результаты между тестами? Интересно, что в ранее описанной статье [51] пространственные привычки были связаны со стратегиями. Люди, которые сообщили в опроснике, что чаще опираются на указатели или устные объяснения, чаще использовали дробную стратегию, а люди, сообщавшие, что они чаще пользуются картами, чаще прибегали к целостной стратегии.

Интересным, но редко применимым методом является селективная интерференция: создание дополнительной мешающей нагрузки, которая будет занимать часть процессов, которые могли бы использоваться в решении пространственных задач. Для создания такой интерференции во время решения теста

на ментальное вращение участников просят решать задачи на визуально-пространственную или вербальную рабочую память [52], сохранять в памяти абстрактное изображение или позу человеческого тела [53]. Результаты сравниваются между группами. Например, в одном исследовании было выдвинуто предположение, что если на спортсменов моторная интерференция повлияла сильнее, чем на неспортсменов, значит они привыкли сильнее полагаться на моторные процессы при решении когнитивных задач [54]. Данные методы, как правило, используются при изучении вербальных и моторных стратегий, о роли которых в решении пространственных задач до сих пор ведутся дискуссии.

О важности изучения пространственных стратегий свидетельствуют современные исследования, связанные с образованием. Показано, что именно работа со стратегиями напрямую, их идентификация [55] и тренировка в образовательном процессе [56] способствуют сокращению и преодолению неравенства между полами как в тестировании ПС, так и в успешности деятельности в сфере STEM.

Более того, исследования показывают, что тренировка решения пространственных задач может переноситься не только на успешность решения других задач (см. метаанализ [57]), но и на стратегии решения других задач. Например, было зафиксировано, что тренировка ментального вращения привела к повышению успешности решения арифметических задач. В частности, школьники смогли мысленно превратить горизонтальную проблему в вертикальную (перевернуть ее), чтобы было удобнее проводить операцию сложения или вычитания (в столбик) и / или смогли использовать стратегию декомпозиции, трансформируя большое число в несколько простых (12 в 10 и 2), что также облегчило проведение вычисления и снизило количество ошибок [58].

Подведем промежуточный итог: несмотря на то что исследования указывают на важность изучения стратегий, на сегодняшний день и теоретическая, и методологическая рамки довольно сильно устарели и не позволяют решить теоретические и практические задачи, стоящие перед исследователями. Необходимо продолжать изучение пространственных стратегий с использованием новых, более точных, более объективных методов, таких как электроэнцефалография (ЭЭГ), функциональная магнитно-резонансная томография (фМРТ), функциональная ближняя инфракрасная спектроскопия (fNIRS), транскраниальная магнитная и электрическая стимуляция (ТМС, ТЭС), отслеживание движений глаз (айтрекинг, англ. *eye tracking*), и сбор цифровых следов о маршрутах. В следующей части обзора мы рассмотрим подробнее, какие методы изучения стратегий используются сегодня и каких результатов они уже позволили достичь.

Современные методологические подходы к изучению пространственных стратегий

В 2010 г. вышел комплексный обзор М. Hegarty «Компоненты пространственного мышления» [28]. В нем, на наш взгляд, наиболее полно и системно осмыслены предыдущие исследования пространственных стратегий. Сделан новаторский для своего времени вывод, что при изучении стратегий нужно говорить не о выборе одной стратегии как более эффективной, а о гибком выборе образных (визуально-пространственных, холистических) и аналитических (вербально-логических) процессов, которые могут сочетаться у одного участника даже в пределах одного задания. Например, она приводит пример эффективного комбинированного решения задач в тесте «Складывание бумаги», в котором необходимо оценить количество проколов, сделанных в сложенном листе бумаги. Если сначала посмотреть на место первого прокола и аналитически отобрать те варианты ответа, где этот прокол присутствует, то это сократит время и усилия на дальнейшее использование образной холистической стратегии. Кроме того, М. Hegarty подчеркивает, что комбинирование аналитических и образных (хотя она использует термин *симуляционных*, т.к. симулироваться может не только зрительный образ, но и действие) процессов становится особенно важным при изучении более сложных пространственных задач, например на базовую механику, где нужно представить в пространстве взаимное движение шестеренок, рукояток и блоков [59].

Подчеркнем, что в статье о механическом мышлении использовался метод айтрекинга, и именно он позволил М. Hegarty сделать такой вывод. По нашим данным, эта статья, вышедшая в 1992 г., значительно опередила свое время и хронологически стала одной из первых работ [60], где для изучения пространственных стратегий использовался айтрекинг [61]. Айтрекинг показал, что движение взгляда человека, как правило, повторяет логику движения, передающегося от одной шестеренки к другой. Однако при этом важную роль играет то, как именно человек делит образ на отдельные блоки для дальнейшего представления, а также то, как человек, решая последовательность однотипных задач, аналитически выводит правила, по которым функционирует задача. Использование современных методов, позволяющих собирать объективные данные прямо в процессе решения задачи, – еще одна тенденция, которая отражена в большом количестве работ, опубликованных в 2010–2023 гг.

Дальнейший обзор мы структурировали по трем методам, которые используются в современных исследованиях стратегий решения пространственных задач: 1) изучение нейрональных коррелятов (ЭЭГ, МРТ, fNIRS, ТЭС и ТМС); 2) айтрекинг; 3) регистрация перемещений с использованием GPS-данных.

1. Нейрональные корреляты разных стратегий решения пространственных задач

Прежде всего, признаем, что использование методов нейровизуализации для изучения стратегий решения когнитивных задач само по себе не является открытием последних десятилетий. Например, в статье 1997 г. был представлен обзор нейронаучных статей, в которых исследовалась активность разных полушарий при решении задач на ментальное вращение и сделан вывод, что холистическая стратегия связана с большей активностью правого полушария, а дробная – с активностью левого полушария [62]. Однако сегодняшние исследования характеризует более высокая точность оборудования, отход от локализационизма, постепенный отход от теоретической рамки, сформулированной на ранних этапах, и большей опора на данные.

Так, исследования с использованием неинвазивной стимуляции мозга, а также нейроимиджинговых методов пока свидетельствуют против существования специфической моторной стратегии и в пользу неотъемлемого имплицитного присутствия моторных процессов в решении пространственных задач. Так, метаанализ показал типичность активации моторных зон, связанных с движением рук и пальцев, при решении пространственных задач, которые подразумевают мысленную манипуляцию объектами (например, ментальное вращение) [63].

В исследовании В. А. Osuagwu и А. Vuckovic было проведено сравнение ЭЭГ-данных при эксплицитном (когда участнику говорилось, что он должен мысленно пошевелить левой или правой рукой) и имплицитном представлении движения (когда участнику нужно было решить задачу на ментальное вращение, а решение этого задания, согласно данным предыдущих исследований, может включать в себя моторный компонент). Пространственный анализ показал, что все зоны, которые были активны при эксплицитном представлении движения, были активны и при мысленном вращении: прецентральная извилина, постцентральная извилина, нижняя теменная доля и средняя лобная извилина. Временно-частотный анализ ЭЭГ обнаружил сходство между двумя условиями в поздней части испытания, когда происходила поздняя десинхронизация в бета-диапазоне. Сходство наблюдалось в сенсомоторных областях, при этом отсутствие статистически значимых отличий говорило о сравнимой интенсивности активации. В обеих задачах наблюдались статистически значимые различия, связанные с латеральностью (представлялось движение правой или левой руки) [64].

При этом есть данные, показывающие, что разные стратегии не влияют на степень вовлеченности первичной моторной коры в ментальное вращение. Так, амплитуда моторного ответа, вызванного ТМС

первичной моторной коры, значимо не различалась между двумя стратегиями, что можно интерпретировать как доказательство того, что при использовании разных стратегий участники опирались на моторные процессы примерно в равной степени [65]. Однако стоит отметить ограничения результатов ТМС-исследования. В нем рассматривалась только пара стратегий, предложенная S. M. Kosslyn (внешняя и внутренняя), а манипуляция стратегиями происходила за счет разного вида стимулов: стимулы, которые человек в повседневной жизни может переворачивать движением руки (инструменты, кисти) и стимулы, вращение которых он может представлять только через воздействие абстрактной силы (абстрактные фигуры, дома). Теоретически полученные результаты могут свидетельствовать не о том, что моторная кора активируется вне зависимости от стратегии, а о том, что выделение самих этих стратегий некорректно.

В ЭЭГ-исследованиях важным компонентом изучения стратегий пространственного мышления стала негативность, связанная с вращением (англ. *rotation-related negativity*). Это вызванный потенциал, который рассматривается как нейронный коррелят самого процесса мысленного вращения [66]. Связанная с вращением негативность представляет собой отрицательный медленноволновой потенциал на теменных электродах во временном интервале 300–600 мс после начала стимула. При увеличении углового расстояния между стимулами положительная амплитуда P300, с которой данный компонент пересекается, становится более отрицательной за счет наложения компонента, связанного с вращением. Сам по себе данный компонент не говорит о моторных процессах. Он указывает на представление вращения, которое не обязательно вызвано телесным движением, поворотом руки. Однако ряд исследований, в которых негативность, связанная с вращением, использовалась для изучения стратегий вращения разных типов стимулов, указал на связь этого компонента с моторными репрезентациями. Так, телесные стимулы (человеческие фигуры) вызывали более сильную негативность, связанную с вращением, чем абстрактные стимулы (буквы) [67]. Кроме того, при вращении стимулов, выглядящих как кисть руки, негативность, связанная с вращением, наблюдалась только в том случае, если такое вращение было возможно совершить анатомически [68]. Интересно, что еще одно ЭЭГ-исследование той же команды с анализом других метрик, в т. ч. μ -power, ассоциирующуюся с моторным представлением, также показало важность анатомической возможности движения [69].

На поведенческом уровне несколько исследований показали, что различия в опоре на моторные процессы при решении когнитивных задач могут объясняться предыдущим двигательным опытом

человека – занимается ли он каким-либо спортом, насколько он подвижен и т. д. [70]. Сравнение ЭЭГ-данных также показывает статистически значимые различия в том, как решают задачи на ментальное вращение атлеты и неатлеты. В частности, у атлетов оказываются более выражены амплитуда в компоненте N200 и негативность, связанная с вращением при решении задач с теми стимулами, которые значительно развернуты относительно друг друга, на 120° и 180°. Интересно, что данные ЭЭГ-метрики коррелировали с длительностью тренировок у атлетов. Однако отсутствие анализа источников не позволяет нам объяснять полученные результаты с точки зрения моторных зон и моторных процессов [71].

В заключение блока о моторной стратегии опишем еще одно ЭЭГ-исследование, в котором спектральный анализ мощности в альфа-, тета- и мю-диапазоне при решении задания на ментальное вращение указал на комбинирование аналитических и холистических (связанных с представлением движения) процессов. При решении более сложных задач возрастало количество процессов, связанных с использованием зрительных репрезентаций и рабочей памятью [47].

Далее рассмотрим специфику использования нейровизуализационных методов для изучения навигационных стратегий. Как было неоднократно показано в литературе, навигация связана с работой глубинных структур мозга, которые можно изучать неинвазивно при помощи фМРТ. Исследования с использованием этого метода позволили ученым обнаружить нейрональные корреляты маршрутной и обзорной стратегий. Так, оказалось, что участники, ориентирующиеся по мысленной карте, имеют значительно больше серого вещества в гиппокампе и меньше серого вещества в хвостатом ядре по сравнению с теми, кто запоминал отдельные детали маршрута [72]. Другие исследования с использованием фМРТ указывают, что количество серого вещества в гиппокампе может быть увеличено после тренировки с использованием видеоигр [73], при этом изменения, описанные на нейробиологическом уровне, соотносятся с поведенческими данными о переходе от эгоцентрической к аллоцентрической стратегии [74]. В знаменитых исследованиях, проведенных на лондонских таксистах, были получены схожие результаты: количество серого вещества в гиппокампе увеличивалось у людей, которые проходили двухлетнюю программу, обучающую ориентированию на лондонских улицах [75], при этом объем серого вещества в задней части гиппокампа был связан с научением стратегии ориентирования с опорой на когнитивную карту [76].

Однако другие нейроимиджинговые исследования поставили под сомнение целесообразность выделения алло- и эгоцентрической стратегий при навигации. Попытка разделить эти два типа репрезентации при

навигации натолкнулась на сложности в определении их нейронных коррелятов (см. метаанализ [63]) и тот факт, что они могут чередоваться во время решения задачи, в частности навигации (см. [77]). Вопрос разделения осложняется тем, что называется пространственной референтной рамкой, – тем, как человек предпочитает описывать свое положение, используя естественный язык (например, поверни направо или иди на юг) (см. обзор [78]).

В этом контексте достаточно сложно разделить аллоцентрические и эгоцентрические типы пространственных задач. В частности, поиск пути, навигация, ориентация в пространстве обычно считаются *эгоцентрическими*, или задачами большого масштаба, тогда как мысленное вращение, изменение перспективы, механические рассуждения могут считаться *аллоцентрическими*, или задачами малого масштаба. Взаимосвязь между этими типами задач и стратегиями решения должна быть рассмотрена в будущих исследованиях.

Интересно, что более поздние исследования, позволяющие выделить не одну доминирующую стратегию, а скорее, вклад каждой стратегии в решение задачи на разных этапах, указывают на комбинирование маршрутной и обзорной стратегий при навигации. Это наблюдается как на поведенческом уровне по анализу маршрутов, проложенных в виртуальной среде, так и на нейробиологическом уровне: при маршрутной навигации гемодинамический сигнал наблюдался в вентромедиальной префронтальной коре, а при обзорной стратегии – в парагиппокальной и гиппокальной областях [79].

Отметим, что сам метод МРТ подразумевает, что участник должен оставаться на месте, ориентируясь лишь в компьютерном пространстве, а не в пространстве вокруг, что ставит под сомнение экологическую валидность таких исследований [80]. Однако эта проблема может быть решена с появлением и распространением новых методов изучения активности мозга, менее чувствительных к движениям участников, в частности fNIRS. Этот метод иногда называется «дешевым фМРТ» и позволяет изучать активность мозга во время движения участника с достаточно высоким пространственным разрешением (см. [81]).

Более того, этот метод уже начинает применяться в исследованиях пространственных способностей [82; 83]. Например, в одном исследовании было показано, что при выполнении задач на пространственную ориентацию активируются зоны мозга, связанные с сенсомоторной адаптацией [84]. Результаты этого исследования, во-первых, перекликаются с исследованиями о вкладе моторных процессов в выполнение пространственных задач, во-вторых, в очередной раз показывают важность адаптации и гибкости стратегии.

2. Результаты айтрекинговых исследований

Метод отслеживания движений глаз имеет множество преимуществ, которые объясняют востребованность этого метода при изучении пространственных стратегий. Метод исходит из допущения, что направление взгляда человека является отражением направленности его внимания. Как и методы нейровизуализации, айтрекинг позволяет регистрировать объективные данные во время решения задачи, при этом более простая процедура настройки и распространение легких портативных видеоокулографов позволяют меньше вмешиваться в типичное поведение участника, позволяя человеку свободно передвигаться и выполнять повседневные задачи (см. [85]). Так, в серии исследований портативный, носимый на голове айтрекер позволил исследователям записать естественные передвижения детей и взрослых в загроможденном пространстве: участники беспрепятственно двигались по комнате, спонтанно ходили, прыгали и бегали, адаптируясь к наличию препятствий [86]. Результаты исследования показали, например, что младенцы (в возрасте ~14 месяцев) намного чаще, чем взрослые, удерживают взгляд на препятствии, что отражает изменения визуальных стратегий при навигации с возрастом [87].

Кроме того, гибкость айтрекинга как метода позволяет комбинировать его, например, с записью ЭЭГ [88]. В исследовании, которое использовало ЭЭГ и запись движений глаз, было показано, что: 1) женщины в сравнении с мужчинами больше предпочитали аналитическую стратегию; 2) различия в альфа и бета активности во время выполнения задания на ментальное вращение в виртуальной реальности отсутствуют. Эти результаты могут свидетельствовать о том, что процессы вращения не отличаются у мужчин и женщин, а гендерные различия в пространственных способностях могут быть объяснены выбором стратегии [89].

Интересно, что в исследованиях, использующих метод айтрекинга, наблюдаются тенденции, схожие с теми, которые мы описывали выше, обобщая исследования с применением нейроимиджинга. Во-первых, ведутся поиски таких глазодвигательных характеристик, которые могут быть использованы в дальнейшем анализе стратегий. Например, P. Khooshabeh et al. для изучения стратегий мысленного вращения предложили рассчитывать коэффициент, в котором бы учитывалось соотношение фиксации внутри зоны интереса (фигуры для вращения) к количеству фиксации между объектами [50]. A. Nazareth et al. в дальнейшем усовершенствовали эту характеристику, предлагая рассматривать не общее количество и длительность фиксации, а т. н. *dwell time* – количество фиксации до выхода из зоны интереса [16]. Эти метрики используются для выявления того, как именно происходила визуально-пространственная обработка отдельных стимулов. В случае если взгляд участника

активно перемещается между объектами и делает малое количество остановок внутри выделенных стимулов (регионов интереса), можно предположить, что данный участник более склонен к использованию холистической стратегии, при которой объекты воспринимаются целостно. В случае, если наблюдается большое количество фиксации внутри одного стимула (региона интереса), возможно, наблюдается склонность к дробной (или аналитической) стратегии, при которой стимулы как бы разбиваются на отдельные фрагменты. Подобная логика анализа используется и в навигационных исследованиях, когда рассчитывается, например, количество фиксации на деталях маршрута как индикатор маршрутной стратегии [90] и количество фиксации на полу и стенах для оценки евклидовых расстояний для обзорной стратегии [91]. Ключевым ограничением предложенных метрик является то, что почти все они исходят из предварительно размеченных областей интереса, сфокусированных на конкретных стимулах, соответственно, эти метрики плохо генерализуются между тестами.

Во-вторых, частично подтверждаются данные о том, что мужчины и женщины используют разные стратегии для решения пространственных задач. Исследование [90] показало, что женщины больше, чем мужчины, склонны опираться на стратегию ориентиров, что вело к успешному выполнению задания, но также увеличивало время на его выполнение. Однако исследователи по-прежнему далеки от консенсуса в этом вопросе. Например, более новое исследование показало, что мужчины действительно предпочитают дружную стратегию (стратегию евклидовых расстояний), но женщины не использовали стратегию ориентиров, и, более того, успешность выполнения ими задания не повысилась при использовании инструкций, опирающихся на ориентиры [91; 92].

В-третьих, с повышением точности методов появляются работы, свидетельствующие об устарелости бинарных оппозиций стратегий. Например, в статье A. Nazareth et al. приведен анализ айтрекинговых данных при решении задач на ментальное вращение, в котором сравнивается влияние двух факторов: склонности выбирать одну, более эффективную холистическую стратегию и частота переключений между гибкими и аналитическими процессами. Вопреки господствующей теоретической рамке, именно второй параметр оказался более значимым для предсказания успешности решения. Те участники, кто более гибко переключался между стратегиями, показали результаты выше, чем те, кто жестко следовал какой-то одной стратегии. Дальнейшие исследования выиграют от включения в эту модель характеристик самой задачи (например, психометрического коэффициента сложности), которые могут провоцировать переключение между стратегиями [16].

3. Регистрация перемещений

Маршруты, которые люди прокладывают при навигации, являются важными данными, которые можно анализировать. Существуют многочисленные исследования, посвященные анализу маршрутов в виртуальном лабиринте – так, А. Р. Воопе et al. изучили, какие стратегии могут быть использованы во время навигации в компьютерной среде. Они учли такие элементы навигации, как поиск ориентиров, следование по ранее изученному маршруту, визуализация своего положения на карте или использование коротких путей. Первые две особенности указывают на более маршрутную (*route-based*) стратегию, в то время как две последние – на обзорную стратегию (*survey*) [93]. Однако результаты показали, что данное противопоставление стратегий не является исчерпывающим. В частности, было выявлено еще несколько стратегий: нередко участники перемещались по маршрутам, которые не были ни кратчайшими, ни изученными, а иногда добирались до места назначения, просто блуждая. При этом исследование выявило, что показатель объективной стратегии, индекс решения, слабо коррелирует с показателями способности к навигации или анализу перспективы. Более того, исследование обнаружило лишь частичное подтверждение взаимосвязи между самоотчетом о стратегии навигации и объективно измеренной стратегией.

Однако существуют данные, показывающие, что навигацию в виртуальном пространстве нельзя напрямую соотносить с навигацией в естественной среде [94; 95]. Распространение GPS-навигаторов, а также портативных устройств (смартфонов, фитнес-браслетов и т. д.), постоянно носимых человеком, позволяет собирать большие объемы данных о повседневных передвижениях людей, которые могут использоваться в психологических исследованиях [96]. Интересно, что эти данные свидетельствуют о том, что пути, которые люди выбирают в повседневной жизни, часто не являются кратчайшими, но являются наиболее «прямыми», указывающими на путь назначения, что, по мнению авторов исследования, может обеспечивать экономию вычислительных ресурсов для решения дополнительных задач во время передвижения [97].

Однако исследователи обращают внимание на то, что сами по себе GPS-данные малоинформативны; перспективными будут работы, где данные о перемещениях людей будут дополнены данными об индивидуальных различиях [98], в т. ч. об уровне тревожности [99; 100]. Более того, использование навигаторов в повседневной жизни само может стать причиной изменения навигационных стратегий, и многие ученые сейчас обсуждают то, как использование разных стратегий при использовании навигаторов может помочь снизить негативный эффект их повсеместного использования [101].

Обсуждение

На сегодняшний день можно выявить минимум три тенденции, определяющие современные исследования пространственных стратегий. Во-первых, использование объективных методов для регистрации поведения участника в процессе решения пространственной задачи. Сегодня исследователи признают, что традиционные методы сбора данных имеют множество ограничений [6]. Новые и более объективные инструменты, такие как ЭЭГ, фМРТ, айтрекинг и сбор цифровых следов о маршрутах, могут дать ценные сведения о бессознательных процессах, имеющих отношение к выбору стратегии, не вмешиваясь при этом в естественное поведение участника.

Во-вторых, эмпирическая критика традиционной бинарной модели, описанной на основе поведенческих данных. С развитием новых инструментов и методов данные о гибкости стратегий, которые было сложно выявить при исследовании результатов самоотчетов, теперь легко выявляются и могут быть собраны. В частности, в исследованиях А. Nazareth et al. о мысленном вращении было убедительно показано, что не склонность к одной, якобы более эффективной стратегии, а скорее, переключение между визуализационными и аналитическими процессами наиболее быстро и эффективно предсказывает успешность решения задач [16]. Эта гипотеза косвенно подтверждается в экспериментальных исследованиях, например, в исследовании D. Moreau et al. 2012 г., где после моторной тренировки участники стали чаще пользоваться адаптивной (комбинированной) стратегией [54].

Показательно исследование М. Stieff et al. [56], продемонстрировавшее, что обучение разным типам стратегий может устранить гендерные различия в успешности решения пространственных задач в сфере STEM. Три экспериментальные группы прошли тренировки, сфокусированные вокруг 1) холистической, 2) аналитической и 3) комбинации стратегий. До и после тренировки участникам предлагалось пройти несколько пространственных тестов, а также решить задания по химии, т. к. все учащиеся исследования были студентами, изучающими данный предмет. Результаты показали, что только тренировка с комбинацией стратегий была способна уменьшить наблюдаемые различия между юношами и девушками. Авторы делают вывод, что комбинированное обучение было более эффективным, поскольку оно непосредственно обучало взаимодействию между холистической и аналитической стратегиями, что, возможно, является центральным фактором успеха в решении подобных задач.

Среди ограничений отметим, что в большинстве исследований, даже критикующих бинарную парадигму, все еще говорят в первую очередь

об аналитических vs образных процессах. При этом нужно быть готовыми, что с накоплением новых, более объективных данных теоретическая рамка будет уточнена или пересмотрена. Как отметили A. Nazareth et al., для разработки альтернативной модели решения пространственных задач необходимы новые данные: «важно помнить, что мы пытаемся соотнести паттерны глаз с традиционными описаниями когнитивных стратегий. С ростом использования технологии отслеживания глаз мы ожидаем, что эти существующие определения стратегий будут развиваться, чтобы создать новую теоретическую основу»¹ [16, p. 242].

В-третьих, изучение более сложных типов пространственных задач. Этот пункт связан с двумя предыдущими, т.к. повышение мобильности оборудования (GPS-трекеров, мобильных айтрекеров и fNIRS), а также усложнение моделей анализа данных сделало возможным изучение, например, естественной навигации (в отличие от изучавшейся ранее навигации в специально созданном лабиринте). Однако до сих пор очень немногие исследования рассматривают связь между стратегиями в психометрических пространственных тестах с реальными пространственными задачами. Кроме того, относительно редко рассматривается вопрос, насколько тренируемость пространственных способностей, показанная во многих исследованиях [102], объясняется расширением репертуара пространственных стратегий и / или научением, как выбирать оптимальную стратегию для решения конкретной задачи [56].

Отметим, что в настоящем исследовании за рамками рассмотрения осталась специфичная область изучения пространственных стратегий при работе с пространственной информацией в профессиональной деятельности – например, в инженерии, метеорологии, физике, химии или анатомии [28; 103]. Выделяемые в рамках этой традиции стратегии частично пересекаются с теми, что мы уже упоминали. Например, в одном исследовании решения химических задач выделяются следующие пространственные стратегии: визуальные / воображенные: *я имею тенденцию представлять молекулу в трех измерениях и вращать ее «в голове»*; диаграмматические: *я обычно сначала рисую базовую структуру молекулы и затем меняю ее в ходе решения задачи*; аналитические: *я присваиваю каждой молекуле отдельные лейблы*; алгоритмические: *я использую специальную формулу, чтобы посчитать стереоизомеры* [104].

Однако изучение таких пространственных стратегий имеет свою специфику: во-первых, как показывает приведенный пример, подходы к работе

с реальной пространственной информацией очень вариативны. Во-вторых, большой объем пространственной информации и сложность взаимодействующих элементов вынуждают специалистов и учащихся использовать в деятельности большое количество внешних репрезентаций (таких как карты, модели, схемы и т.д.), в то время как традиционная логика изучения стратегий сосредоточена на репрезентациях внутренних [28].

Заключение

Исследования пространственных стратегий важны для фундаментальной психологической науки, т.к. они расширяют наше понимание пространственных способностей как конструкта. Сбор и накопление таких данных позволит получить новое знание о пространственных стратегиях, а именно: 1) уточнить список существующих пространственных стратегий; 2) определить стратегии (или их комбинации), связанные с более успешным выполнением пространственных задач; 3) определить связи между пространственными стратегиями и индивидуальными различиями, например полом; 4) разработать новые методы тренировки и развития пространственного мышления; 5) перейти от исследований стратегий в психометрических тестах к изучению стратегий работы с пространственной информацией в повседневной и профессиональной деятельности.

Эти исследования также могут найти практическое применение в образовании с целью повышения успеваемости учащихся в сфере STEM; в инженерии при разработке схем и визуально-пространственных репрезентаций; в логистике для моделирования естественной навигации человека, а также тренировке навыков людей, которым необходимо ориентироваться в пространстве в экстремальных условиях (пожарные, спасатели или пилоты самолетов).

На сегодняшний день многочисленные объективные методы позволяют ученым преодолевать ограничения прежней, самоотчетной парадигмы. В современных исследованиях происходит процесс накопления данных для формирования новой теоретической базы, в основу которой, вероятно, ляжет идея гибкости при решении пространственных задач.

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

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

¹ Перевод выполнен авторами статьи.

Критерии авторства: К. В. Барцева – концептуализация, сбор данных, исследование, написание оригинального текста статьи. М. В. Лихханов – концептуализация, сбор данных, исследование, руководство, проверка и редактирование оригинального текста статьи. Е. Л. Солдатова – концептуализация, привлечение финансирования, руководство, проверка и редактирование оригинального текста статьи.

Contribution: K. V. Bartseva developed the research concept, provided data curation, performed the research, and wrote the draft. M. V. Likhhanov developed the research concept, provided data curation, supervised the research, wrote the draft, and proofread the final version of the manuscript. E. L. Soldatova developed the research concept, attracted funds, supervised the research, wrote the draft, and proofread the final version of the manuscript.

Литература / References

- Hegarty M., Waller D. A. Individual differences in spatial abilities. *The Cambridge handbook of visuospatial thinking*, eds. Shah P., Miyake A. 1st ed. Cambridge University Press, 2005, 121–169. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511610448.005>
- Kell H. J., Lubinski D., Benbow C. P., Steiger J. H. Creativity and technical innovation: Spatial ability's unique role. *Psychological Science*, 2013, 24(9): 1831–1836. <https://doi.org/10.1177/0956797613478615>
- Shea D., Lubinski D., Benbow C. Importance of assessing spatial ability in intellectually talented young adolescents: a 20-year longitudinal study. *Journal of Educational Psychology*, 2001, 93(3): 604–614. <http://dx.doi.org/10.1037/0022-0663.93.3.604>
- Wai J., Lubinski D., Benbow C. P. Spatial ability for STEM domains: Aligning over 50 years of cumulative psychological knowledge solidifies its importance. *Journal of Educational Psychology*, 2009, 101(4): 817–835. <https://doi.org/10.1037/a0016127>
- Eme P.-E., Marquer J. Individual strategies in a spatial task and how they relate to aptitudes. *European Journal of Psychology of Education*, 1999, 14(1): 89–108.
- Was C., Sansosti F., Morris B. *Eye-Tracking technology applications in educational research*. IGI Global, 2017, 370.
- Lobben A. K. Tasks, strategies, and cognitive processes associated with navigational map reading: A review perspective. *The Professional Geographer*, 2004, 56(2): 270–281. <https://doi.org/10.1111/j.0033-0124.2004.05602010.x>
- Roberts M. J., Erdos G. Strategy selection and metacognition. *Educational Psychology*, 1993, 13(3-4): 259–266. <https://doi.org/10.1080/0144341930130304>
- Rimfeld K., Shakeshaft N. G., Malanchini M., Rodic M., Selzam S., Schofield K., Dale P. S., Kovas Y., Plomin R. Phenotypic and genetic evidence for a unifactorial structure of spatial abilities. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 2017, 114(10): 2777–2782. <https://doi.org/10.1073/pnas.1607883114>
- Esipenko E. A., Maslennikova E. P., Budakova A. V., Sharafieva K. R., Ismatullinac V. I., Feklicheva I. V., Chipeeva N. A., Soldatova E. L., Borodaeva Z. E., Rimfeld K., Shakeshaft N. G., Malanchinie M., Malykh S. B. Comparing spatial ability of male and female students completing humanities vs. technical degrees. *Psychology in Russia: State of the Art*, 2018, 11(4): 37–49. <http://dx.doi.org/10.11621/pir.2018.0403>
- Malanchini M., Rimfeld K., Shakeshaft N. G., McMillan A., Schofield K. L., Rodic M., Rossi V., Kovas Y., Dale P. S., Tucker-Drob E. M., Plomin R. Evidence for a unitary structure of spatial cognition beyond general intelligence. *Npj Science of Learning*, 2020, 5(1). <https://doi.org/10.1038/s41539-020-0067-8>
- Likhhanov M., Maslennikova E., Costantini G., Budakova A., Esipenko E., Ismatullina V., Kovas Y. This is the way: Network perspective on targets for spatial ability development programmes. *British Journal of Educational Psychology*, 2022, 92(4): 1597–1620. <https://doi.org/10.1111/bjep.12524>
- Likhhanov M. V., Ismatullina V. I., Fenin A. Y., Wei W., Rimfeld K., Maslennikova E. P., Esipenko E. A., Sharafieva K. R., Feklicheva I. V., Chipeeva N. A., Budakova A. V., Soldatova E. L., Zhou X., Kovas Y. V. The factorial structure of spatial abilities in Russian and Chinese students. *Psychology in Russia: State of the Art*, 2018, 11(4): 96–114. <https://doi.org/10.11621/pir.2018.0407>
- Pellegrino J. W., Alderton D. L., Shute V. J. Understanding spatial ability. *Educational Psychologist*, 1984, 19(3): 239–253.
- Barrett F. S., Grimm K. J., Robins R. W., Wildschut T., Sedikides C., Janata P. Music-evoked nostalgia: Affect, memory, and personality. *Emotion*, 2010, 10(3): 390–403. <https://doi.org/10.1037/a0019006>
- Nazareth A., Killick R., Dick A. S., Pruden S. M. Strategy selection versus flexibility: Using eye-trackers to investigate strategy use during mental rotation. *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition*, 2019, 45(2): 232–245. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/xlm0000574>
- Reilly D., Neumann D. L. Gender-role differences in spatial ability: A meta-analytic review. *Sex Roles*, 2013, 68(9): 521–535. <http://dx.doi.org/10.1007/s11199-013-0269-0>

18. Lauer J. E., Yhang E., Lourenco S. F. The development of gender differences in spatial reasoning: A meta-analytic review. *Psychological Bulletin*, 2019, 145(6): 537–565. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/bul0000191>
19. Voyer D., Voyer S., Bryden M. P. Magnitude of sex differences in spatial abilities: A meta-analysis and consideration of critical variables. *Psychological Bulletin*, 117(2): 250–270. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.117.2.250>
20. Linn M. C., Petersen A. C. Emergence and characterization of sex differences in spatial ability: a meta-analysis. *Child Development*, 1985, 56(6): 1479–1498. <https://doi.org/10.2307/1130467>
21. Tsigeman E. S., Likhonov M. V., Budakova A. V., Akmalov A., Sabitov I., Alenina E., Bartseva K., Kovas Y. Persistent gender differences in spatial ability, even in STEM experts. *Heliyon*, 2023, 9(4). <https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2023.e15247>
22. Budakova A. V., Likhonov M. V., Toivainen T., Zhurbitskiy A. V., Sitnikova E. O., Bezrukova E. M., Kovas Y. Measuring spatial ability for talent identification, educational assessment, and support: Evidence from adolescents with high achievement in science, arts, and sports. *Psychology in Russia: State of the Art*, 14(2): 59–85. <https://doi.org/10.11621/pir.2021.0205>
23. Glueck J., Fitting S. Spatial strategy selection: Interesting incremental information. *International Journal of Testing*, 2003, 3(3): 293–308. https://psycnet.apa.org/doi/10.1207/S15327574IJT0303_7
24. Janssen A. B., Geiser C. On the relationship between solution strategies in two mental rotation tasks. *Learning and Individual Differences*, 2010, 20(5): 473–478. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2010.03.002>
25. Shepard R. N., Metzler J. Mental rotation of three-dimensional objects. *Science*, 1971, 171(3972): 701–703. <https://doi.org/10.1126/science.171.3972.701>
26. Schultz K. The contribution of solution strategy to spatial performance. *Canadian Journal of Psychology*, 1991, 45(4): 474–491. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/h0084301>
27. Maresch G. Strategies for assessing spatial ability tasks. *Journal for Geometry and Graphics*, 2014, 18(1): 125–132.
28. Hegarty M. Components of spatial intelligence. *Psychology of Learning and Motivation*, 2010, 52: 265–297. [https://doi.org/10.1016/S0079-7421\(10\)52007-3](https://doi.org/10.1016/S0079-7421(10)52007-3)
29. Kosslyn S. M., Ganis G., Thompson W. L. Neural foundations of imagery. *Nature Reviews Neuroscience*, 2001, 2(9): 635–642. <https://doi.org/10.1038/35090055>
30. Tomasino B., Gremese M. Effects of stimulus type and strategy on mental rotation network: An activation likelihood estimation meta-analysis. *Frontiers in Human Neuroscience*, 2016, 9. <https://doi.org/10.3389/fnhum.2015.00693>
31. Flusberg S. J., Jenkins G. W., Boroditsky L. *Motor affordances in mental rotation: When minds reflect the world and when they go beyond*. 2009. URL: <https://escholarship.org/uc/item/1k75d054> (accessed 9 Oct 2023).
32. Rilea S. L. Sex and hemisphere differences when mentally rotating meaningful and meaningless stimuli. *Laterality*, 2008, 13(3): 217–233. <https://doi.org/10.1080/13576500701809846>
33. Lamp G., Alexander B., Laycock R., Crewther D. P., Crewther S. G. Mapping of the underlying neural mechanisms of maintenance and manipulation in visuo-spatial working memory using an n-back mental rotation task: A functional magnetic resonance imaging study. *Frontiers in Behavioral Neuroscience*, 2016, 10. <https://doi.org/10.3389/fnbeh.2016.00087>
34. McGee M. G. Human spatial abilities: Psychometric studies and environmental, genetic, hormonal, and neurological influences. *Psychological Bulletin*, 1979, 86(5): 889–918. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/0033-2909.86.5.889>
35. Pletzer B., Steinbeisser J., Van Laak L., Harris T. Beyond biological sex: Interactive effects of gender role and sex hormones on spatial abilities. *Frontiers in Neuroscience*, 2019, 13. <https://doi.org/10.3389/fnins.2019.00675>
36. Voyer D., Voyer S. D., Saint-Aubin J. Sex differences in visual-spatial working memory: A meta-analysis. *Psychonomic Bulletin and Review*, 2017, 24: 307–334. <https://doi.org/10.3758/s13423-016-1085-7>
37. Silverman I., Choi J., Peters M. The hunter-gatherer theory of sex differences in spatial abilities: Data from 40 countries. *Archives of Sexual Behavior*, 2007, 36: 261–268. <https://doi.org/10.1007/s10508-006-9168-6>
38. Voyer D., Saint-Aubin J., Altman K., Doyle R. A. Sex differences in tests of mental rotation: Direct manipulation of strategies with eye-tracking. *Journal of Experimental Psychology: Human Perception and Performance*, 2020, 46(9): 871–889. <https://doi.org/10.1037/xhp0000752>
39. Choi J., L'Hirondelle N. Object location memory: A direct test of the verbal memory hypothesis. *Learning and Individual Differences*, 2005, 15(3): 237–245. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2005.02.001>
40. Toivainen T., Papageorgiou K. A., Tosto M. G., Kovas Y. Sex differences in non-verbal and verbal abilities in childhood and adolescence. *Intelligence*, 2017, 64: 81–88. <https://doi.org/10.1016/j.intell.2017.07.007>
41. Lu Y., Zhang X., Zhou X. Assessing gender difference in mathematics achievement. *School Psychology International*, 2023, 44(5): 553–567. <https://doi.org/10.1177/01430343221149689>
42. Wang L., Carr M. Working memory and strategy use contribute to gender differences in spatial ability. *Educational Psychologist*, 2014, 49(4): 261–282. <http://dx.doi.org/10.1080/00461520.2014.960568>

43. Wang L., Carr M. Gender, working memory, strategy use, and spatial ability. *North American Journal of Psychology*, 2019, 21(3): 601–618. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1080/00461520.2014.960568>
44. Glück J., Dünser A., Steinbügl K., Kaufmann H. Warning: Subtle aspects of strategy assessment may affect correlations among spatial tests. *Perceptual and Motor Skills*, 2007, 104(1): 123–140. <https://doi.org/10.2466/pms.104.1.123-140>
45. Johnson A. M. Speed of mental rotation as a function of problem-solving strategies. *Perceptual and Motor Skills*, 1990, 71(3): 803–806. <https://doi.org/10.2466/pms.1990.71.3.803>
46. Shepard R. N., Feng C. A chronometric study of mental paper folding. *Cognitive Psychology*, 3(2): 228–243. [https://doi.org/10.1016/0010-0285\(72\)90005-9](https://doi.org/10.1016/0010-0285(72)90005-9)
47. Gardony A. L., Taylor H. A., Brunyé T. T. What does physical rotation reveal about mental rotation? *Psychological Science*, 2014, 25(2): 605–612. <https://doi.org/10.1177/0956797613503174>
48. Schmitz S. Gender-related strategies in environmental development: Effects of anxiety on wayfinding in and representation of a three-dimensional maze. *Journal of Environmental Psychology*, 1997, 17(3): 215–228. <https://doi.org/10.1006/jev.1997.0056>
49. Ramírez-Uclés I. M., Ramírez-Uclés R. Gender differences in visuospatial abilities and complex mathematical problem solving. *Frontiers in Psychology*, 2020, 11. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.00191>
50. Khooshabeh P., Hegarty M., Shipley T. F. Individual differences in mental rotation: Piecemeal versus holistic processing. *Experimental Psychology*, 2013, 60(3): 164–171. <https://doi.org/10.1027/1618-3169/a000184>
51. Bilge A. R., Taylor H. A. Framing the figure: Mental rotation revisited in light of cognitive strategies. *Memory & Cognition*, 2017, 45(1): 63–80. <https://doi.org/10.3758/s13421-016-0648-1>
52. Pezaris E., Casey M. B. Girls who use "masculine" problem-solving strategies on a spatial task: proposed genetic and environmental factors. *Brain and Cognition*, 1991, 17(1): 1–22. [https://doi.org/10.1016/0278-2626\(91\)90062-D](https://doi.org/10.1016/0278-2626(91)90062-D)
53. Moreau D. The role of motor processes in three-dimensional mental rotation: shaping cognitive processing via sensorimotor experience. *Learning and Individual Differences*, 2012, 22(3): 354–359. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2012.02.003>
54. Moreau D., Jérôme C., Mansy-Dannay A., Guerrien A. Enhancing spatial ability through sport practice: Evidence for an effect of motor training on mental rotation performance. *Journal of Individual Differences*, 2012, 33(2): 83–88. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1027/1614-0001/a000075>
55. Tzuril D., Egozi G. Gender differences in spatial ability of young children: The effects of training and processing strategies: Gender differences in spatial ability. *Child Development*, 2010, 81(5): 1417–1430. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2010.01482.x>
56. Stieff M., Dixon B. L., Ryu M., Kumi B. C. Strategy training eliminates sex differences in spatial problem solving in a STEM domain. *Journal of Educational Psychology*, 2014, 106(2): 390–402. <http://dx.doi.org/10.1037/a0034823>
57. Hawes Z. C. K., Gilligan-Lee K. A., Mix K. S. Effects of spatial training on mathematics performance: A meta-analysis. *Developmental Psychology*, 2022, 58(1): 112–137. <https://doi.org/10.1037/dev0001281>
58. Cheung C.-N., Sung J. Y., Lourenco S. F. Does training mental rotation transfer to gains in mathematical competence? Assessment of an at-home visuospatial intervention. *Psychological Research*, 2020, 84(7): 2000–2017. <https://doi.org/10.1007/s00426-019-01202-5>
59. Hegarty M. Mental animation: Inferring motion from static displays of mechanical systems. *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition*, 1992, 18(5): 1084–1102. <https://doi.org/10.1037//0278-7393.18.5.1084>
60. Just M. A., Carpenter P. A. Cognitive coordinate systems: Accounts of mental rotation and individual differences in spatial ability. *Psychological Review*, 1985, 92(2): 137–172.
61. Khooshabeh P., Hegarty M. Representations of shape during mental rotation. *Cognitive Shape Processing: Proc. 2010 AAAI Spring Symposium, Technical Report SS-10-02, Stanford, 22–24 Mar 2010. AAAI, 2010.*
62. Corballis M. C. Mental rotation and the right hemisphere. *Brain and Language*, 1997, 57(1): 100–121. <https://doi.org/10.1006/brln.1997.1835>
63. Li Y., Kong F., Ji M., Luo Y., Lan J., You X. Shared and distinct neural bases of large- and small-scale spatial ability: a coordinate-based activation likelihood estimation meta-analysis. *Frontiers in Neuroscience*, 2019, 12. <https://doi.org/10.3389/fnins.2018.01021>
64. Osuagwu B. A., Vuckovic A. Similarities between explicit and implicit motor imagery in mental rotation of hands: An EEG study. *Neuropsychologia*, 2014, 65: 197–210. <https://doi.org/10.1016/j.neuropsychologia.2014.10.029>
65. Bode S., Koeneke S., Jäncke L. Different strategies do not moderate primary motor cortex involvement in mental rotation: A TMS study. *Behavioral and Brain Functions*, 2007, 3. <https://doi.org/10.1186/1744-9081-3-38>
66. Heil M., Rolke B. Toward a chronopsychophysiology of mental rotation. *Psychophysiology*, 2002, 39(4): 414–422.

67. Krause D., Richert B., Weigelt M. Neurophysiology of embodied mental rotation: event-related potentials in a mental rotation task with human bodies as compared to alphanumeric stimuli. *European Journal of Neuroscience*, 2021, 54(4): 5384–5403. <https://doi.org/10.1111/ejn.15383>
68. Ter Horst A. C., Jongsma M. L. A., Janssen L. K., Van Lier R., Steenbergen B. Different mental rotation strategies reflected in the rotation related negativity. *Psychophysiology*, 2012, 49(4): 566–573. <https://doi.org/10.1111/j.1469-8986.2011.01322.x>
69. Ter Horst A. C., Van Lier R., Steenbergen B. Mental rotation strategies reflected in event-related (de)synchronization of alpha and mu power. *Psychophysiology*, 2013, 50(9): 858–863. <https://doi.org/10.1111/psyp.12076>
70. Habacha H., Mallek M., Moreau D., Khalfallah S., Mkaouer B. Differences in mental rotation strategies depend on the level of motor expertise. *The American Journal of Psychology*, 2022, 135(3): 325–336. <https://doi.org/10.5406/19398298.135.3.06>
71. Feng T., Li Y. The time course of event-related brain potentials in athletes' mental rotation with different spatial transformations. *Frontiers in Behavioral Neuroscience*, 2021, 15. <https://doi.org/10.3389/fnbeh.2021.675446>
72. Bohbot V. D., Lerch J., Thorndyraft B., Iaria G., Zijdenbos A. P. Gray matter differences correlate with spontaneous strategies in a human virtual navigation task. *Journal of Neuroscience*, 2007, 27(38): 10078–10083. <https://doi.org/10.1523/JNEUROSCI.1763-07.2007>
73. West G. L., Zendel B. R., Konishi K., Benady-Chorney J., Bohbot V. D., Peretz I., Belleville S. Playing Super Mario 64 increases hippocampal grey matter in older adults. *PLoS One*, 2017, 12(12). <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0187779>
74. Kühn S., Gleich T., Lorenz R. C., Lindenberger U., Gallinat J. Playing Super Mario induces structural brain plasticity: Gray matter changes resulting from training with a commercial video game. *Molecular Psychiatry*, 2014, 19(2): 265–271. <https://doi.org/10.1038/mp.2013.120>
75. Maguire E. A., Gadian D. G., Johnsrude I. S., Good C. D., Ashburner J., Frackowiak R. S. J., Frith C. D. Navigation-related structural change in the hippocampi of taxi drivers. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 2000, 97(8): 4398–4403. <https://doi.org/10.1073/pnas.070039597>
76. Brunec I. K., Robin J., Patai E. Z., Ozubko J. D., Javadi A.-H., Barense M. D., Spiers H. J., Moscovitch M. Cognitive mapping style relates to posterior-anterior hippocampal volume ratio. *Hippocampus*, 2019, 29(8): 748–754. <https://doi.org/10.1002/hipo.23072>
77. Boccia M., Nemmi F., Guariglia C. Neuropsychology of environmental navigation in humans: Review and meta-analysis of fMRI studies in healthy participants. *Neuropsychology Review*, 2014, 24(2): 236–251. <https://doi.org/10.1007/s11065-014-9247-8>
78. Levinson S. C. Language and space. *Annual Review of Anthropology*, 1996, 25(1): 353–382. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1146/annurev.anthro.25.1.353>
79. Anggraini D., Glasauer S., Wunderlich K. Neural signatures of reinforcement learning correlate with strategy adoption during spatial navigation. *Scientific Reports*, 2018, 8(1). <https://doi.org/10.1038/s41598-018-28241-z>
80. Taube J. S., Valerio S., Yoder R. M. Is navigation in virtual reality with fMRI really navigation? *Journal of Cognitive Neuroscience*, 2013, 25(7): 1008–1019. https://doi.org/10.1162/jocn_a_00386
81. Herrmann M. J., Ehlis A.-C., Wagener A., Jacob C. P., Fallgatter A. J. Near-infrared optical topography to assess activation of the parietal cortex during a visuo-spatial task. *Neuropsychologia*, 2005, 43(12): 1713–1720. <https://doi.org/10.1016/j.neuropsychologia.2005.02.011>
82. Ning M., Yücel M. A., Von Lüthmann A., Boas D. A., Sen K. Decoding attended spatial location during complex scene analysis with fNIRS. *BioRxiv*, 2022. <https://doi.org/10.1101/2022.09.06.506821>
83. Hou X., Xiao X., Gong Y., Li Z., Chen A., Zhu C. Functional near-infrared spectroscopy neurofeedback enhances human spatial memory. *Frontiers in Human Neuroscience*, 2021, 15. <https://doi.org/10.3389/fnhum.2021.681193>
84. Yeo S. S., Jang T. S., Yun S. H. Sensorimotor adaptation in spatial orientation task: A fNIRS study. *Scientific Reports*, 2023, 13(1). <https://doi.org/10.1038/s41598-023-42416-3>
85. Hoppe S., Loetscher T., Morey S. A., Bulling A. Eye movements during everyday behavior predict personality traits. *Frontiers in Human Neuroscience*, 2018, 12. <https://doi.org/10.3389/fnhum.2018.00105>
86. Franchak J. M., Adolph K. E. Visually guided navigation: Head-mounted eye-tracking of natural locomotion in children and adults. *Vision Research*, 2010, 50(24): 2766–2774. <https://doi.org/10.1016/j.visres.2010.09.024>
87. Franchak J. M., Kretch K. S., Soska K. C., Adolph K. E. Head-mounted eye-tracking: A new method to describe infant looking. *Child Development*, 2011, 82(6): 1738–1750. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2011.01670.x>
88. Scheer C., Mattioni Maturana F., Jansen P. Sex differences in a chronometric mental rotation test with cube figures: A behavioral, electroencephalography, and eye-tracking pilot study. *Neuroreport*, 2018, 29(10): 870–875. <https://doi.org/10.1097%2FWNR.0000000000001046>

89. Tang Z., Liu X., Huo H., Tang M., Qiao X., Chen D., Dong Y., Fan L., Wang J., Du X., Guo J., Fan Y. Sex differences in eye movements and neural oscillations during mental rotation in virtual reality. *Medicine in Novel Technology and Devices*, 2023, 18. <https://doi.org/10.1016/j.medntd.2023.100233>
90. Andersen N. E., Dahmani L., Konishi K., Bohbot V. D. Eye tracking, strategies, and sex differences in virtual navigation. *Neurobiology of Learning and Memory*, 2012, 97(1): 81–89. <https://doi.org/10.1016/j.nlm.2011.09.007>
91. Harris T., Hagg J., Pletzer B. Eye-movements during navigation in a virtual environment: Sex differences and relationship to sex hormones. *Frontiers in Neuroscience*, 2022, 16. <https://doi.org/10.3389/fnins.2022.755393>
92. Heil M., Jansen-Osmann P. Sex differences in mental rotation with polygons of different complexity: Do men utilize holistic processes whereas women prefer piecemeal ones? *Quarterly Journal of Experimental Psychology*, 2008, 61(5): 683–689. <https://doi.org/10.1080/17470210701822967>
93. Boone A. P., Gong X., Hegarty M. Sex differences in navigation strategy and efficiency. *Memory & Cognition*, 2018, 46 (6): 909–922. <https://doi.org/10.3758/s13421-018-0811-y>
94. Clemenson G. D., Wang L., Mao Z., Stark S. M., Stark C. E. L. Exploring the spatial relationships between real and virtual experiences: What transfers and what doesn't. *Frontiers in Virtual Reality*, 2020, 1. <https://doi.org/10.3389/frvir.2020.572122>
95. Schöberl F., Zwergal A., Brandt T. Testing navigation in real space: contributions to understanding the physiology and pathology of human navigation control. *Frontiers in Neural Circuits*, 2020, 14. <https://doi.org/10.3389/fncir.2020.00006>
96. Müller S. R., Bayer J. B., Ross M. Q., Mount J., Stachl C., Harari G. M., Chang Y.-J., Le H. T. K. Analyzing GPS data for psychological research: A tutorial. *Advances in Methods and Practices in Psychological Science*, 2022, 5(2). <https://doi.org/10.1177/25152459221082680>
97. Bongiorno C., Zhou Y., Kryven M., Theurel D., Rizzo A., Santi P., Tenenbaum J., Ratti C. Vector-based pedestrian navigation in cities. *Nature Computational Science*, 2021, (1): 678–685. <https://doi.org/10.1038/s43588-021-00130-y>
98. Huang W., Wang L. Towards big data behavioral analysis: Rethinking GPS trajectory mining approaches from geographic, semantic, and quantitative perspectives. *ARIN*, 2022, 1(7). <https://doi.org/10.1007/s44223-022-00011-y>
99. He C., Hegarty M. How anxiety and growth mindset are linked to navigation ability: Impacts of exploration and GPS use. *Journal of Environmental Psychology*, 2020, 71. <https://doi.org/10.1016/j.jenvp.2020.101475>
100. Malanchini M., Rimpfeld K., Shakeshaft N. G., Rodic M., Schofield K., Selzam S., Dale P. S., Petrill S. A., Kovas Y. The genetic and environmental aetiology of spatial, mathematics and general anxiety. *Scientific Reports*, 2017, 7. <https://doi.org/10.1038/srep42218>
101. Lanini-Maggi S., Hilton C., Fabrikant S. I. Limiting the reliance on navigation assistance with navigation instructions containing emotionally salient narratives for confident wayfinding. *Journal of Environmental Psychology*, 2023, 91. <https://doi.org/10.1016/j.jenvp.2023.102151>
102. Uttal D. H., Meadow N. G., Tipton E., Hand L. L., Alden A. R., Warren C., Newcombe N. S. The malleability of spatial skills: A meta-analysis of training studies. *Psychological Bulletin*, 2013, 139(2): 352–402. <https://doi.org/10.1037/a0028446>
103. Nguyen N., Mulla A., Nelson A. J., Wilson T. D. Visuospatial anatomy comprehension: The role of spatial visualization ability and problem-solving strategies. *Anatomical Sciences Education*, 2014, 7(4): 280–288. <https://doi.org/10.1002/ase.1415>
104. Stieff M., Ryu M., Dixon B., Hegarty M. The role of spatial ability and strategy preference for spatial problem solving in organic chemistry. *Journal of Chemical Education*, 2012, 89(7): 854–859. <https://doi.org/10.1021/ed200071d>

оригинальная статья

Особенности мотивации обучающихся с различным уровнем интеллектуальных способностей

Чуриков Илья Юрьевич

Кемеровский государственный университет, Россия, Кемерово

iuchurikov@gmail.com

Каган Елена Сергеевна

Кемеровский государственный университет, Россия, Кемерово

<https://orcid.org/0000-0002-8470-961X>

Поступила 11.09.2023. Принята после рецензирования 06.10.2023. Принята в печать 09.10.2023.

Аннотация: Актуальной проблемой является взаимосвязь между индивидуальными мотивационными факторами и интеллектуальным потенциалом. Цель – выявить особенности мотивации обучающихся с различным уровнем интеллектуальных способностей. Предмет – мотивационная и интеллектуальная сферы личности обучающихся. В исследовании, проведенном на базе Сибирского политехнического техникума и школы программирования «Алгоритмика» в г. Кемерово, приняли участие 85 обучающихся 15–19 лет. Для определения доминирующих мотиваций обучающихся было проведено анкетирование, а с целью определения показателей психометрического интеллекта использовалась методика «Тест структуры интеллекта» Р. Амтхауэра. Для обработки полученных данных был применен многофункциональный ϕ -угловой критерий Фишера. Статистическая обработка результатов показала, что значимые различия в проявлении интеллектуальных способностей были обнаружены среди групп обучающихся, констатирующих в качестве своей доминирующей мотивации стремление к саморазвитию и профессиональным достижениям. Результаты имеют практическое значение для педагогов и психологов. Понимание того, каким образом мотивационные факторы влияют на образовательный процесс, и разработка индивидуализированных подходов к обучению позволят достичь более эффективного взаимодействия между педагогами и обучающимися.

Ключевые слова: психология обучения, когнитивные процессы, мотивационная сфера личности, психометрический интеллект, метакогнитивные убеждения, интеллектуальные способности

Цитирование: Чуриков И. Ю., Каган Е. С. Особенности мотивации обучающихся с различным уровнем интеллектуальных способностей. *Вестник Кемеровского государственного университета. Серия: Гуманитарные и общественные науки.* 2023. Т. 7. № 4. С. 399–408. <https://doi.org/10.21603/2542-1840-2023-7-4-399-408>

full article

Motivating Students with Different Cognitive Abilities

Ilya Yu. Churikov

Kemerovo State University, Russia, Kemerovo

iuchurikov@gmail.com

Elena S. Kagan

Kemerovo State University, Russia, Kemerovo

<https://orcid.org/0000-0002-8470-961X>

Received 11 Sep 2023. Accepted after review 6 Oct 2023. Accepted for publication 9 Oct 2023.

Abstract: Individual motivational factors depend on the intellectual potential. The research objective was to identify the characteristics of motivating students with different levels of intellectual abilities based on the motivational and intellectual spheres of their personality. The study was conducted at the Siberian Polytechnic College and Algorithmics Programming School, Kemerovo. It involved 85 students aged 15–19 y.o. R. Amthauer's Intelligence Structure Test made it possible to determine their dominant motivations and psychometric intelligence indicators. The data were processed in line with the Fisher's multifunctional ϕ -angular criterion. Students who stated self-development and professional achievements as their dominant motivations differed in cognitive abilities. The analysis can be of practical importance for teachers and psychologists. It provides a better understanding of how motivational factors can affect academic process and may help to customize approaches to teaching based on a more effective interaction between teachers and students.

Keywords: psychology of learning, cognitive processes, motivational sphere of personality, psychometric intelligence, metacognitive beliefs, cognitive abilities

Citation: Churikov I. Yu., Kagan E. S. Motivating Students with Different Cognitive Abilities. *Vestnik Kemerovskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye i obshchestvennye nauki*, 2023, 7(4): 399–408. (In Russ.) <https://doi.org/10.21603/2542-1840-2023-7-4-399-408>

Введение

Мотивация выступает детерминантой в решении познавательных задач и имеет специфику выраженности у обучающихся с различным уровнем интеллектуальных способностей. В образовательном процессе она представляет собой внутреннюю силу, побуждающую обучающихся к определенным действиям или поведению, и находит проявление в форме внутренних факторов, таких как интерес или желание достичь успеха, и во внешних стимулах – похвале и вознаграждении [1]. В контексте образовательной деятельности мотивация играет значительную роль в формировании активного участия и внимательности, оказывая влияние на качество и глубину усвоения знаний.

Цель – выявить особенности мотивации обучающихся с различным уровнем интеллектуальных способностей. Вопрос актуален по ряду причин, в первую очередь следует отметить, что взаимосвязь между индивидуальными мотивационными факторами и степенью заинтересованности и мотивации к учебной деятельности может существенно различаться у обучающихся с разным интеллектуальным потенциалом.

Учет особенностей мотивации в группах с различным уровнем интеллектуальных способностей может позволить определить эффективные мотивационные стратегии для каждой из этих групп. Некоторые обучающиеся могут быть более склонны к реакции на позитивные внешние стимулы (похвала или вознаграждение), в то время как другие более мотивированы внутренними факторами (интерес к предмету или стремление к саморазвитию). Также изучение особенностей мотивации обучающихся с различным интеллектуальным потенциалом дает возможность лучше понять, какие мотивационные факторы оказывают наибольшее влияние на их академические успехи.

Адаптирование и персонализация методик обучения, основанных на понимании этих различий, позволит создать стимулирующую образовательную среду, разработать более эффективные мотивационные стратегии, которые помогут обучающимся преодолеть потенциальные трудности, возникающие в процессе обучения, и улучшить их результаты в академической и научной деятельности.

Теоретические подходы к мотивации

Существует множество теоретических подходов к мотивации, однако следует отметить, что вопросы, связанные с вариативностью мотивационных процессов у обучающихся с различным уровнем интеллектуальных способностей, до сих пор находятся в стадии активного исследования. Важными аспектами, в частности, являются различия в мотивационных стремлениях, степень саморегуляции и достижения обучающихся в контексте изучения их интеллектуальных способностей.

Одним из возможных вариантов классификации теоретических подходов является разделение пространственных теорий мотивации на две категории: содержательные и процессуальные. Содержательные теории мотивации основываются на определении потребностей (побуждающем к действию осознании отсутствия чего-либо) человека и их структуры. Потребности можно разделить на первичные (генетически обусловленные) и вторичные (выработанные в ходе познания и обретения жизненного опыта). К числу данных теорий относят теории А. Маслоу [2], Д. Макклелланда и др. [3] и Ф. Герцберга [4]. Подход к мотивации с процессуальной точки зрения предполагает, что человеческим поведением можно управлять, меняя эргономичность рабочей среды, и одной из основных процессуальных теорий считается теория ожиданий В. Врума [5].

Иерархия потребностей А. Маслоу [2] представляет собой один из классических теоретических подходов к мотивации и предполагает пятиуровневую структуру потребностей, включающую физиологические, потребность в безопасности, социальные, потребность в признании и самореализации.

Согласно этой теории, физиологические потребности, такие как потребность в пище, воде и сне, являются первостепенными и должны быть удовлетворены перед тем, как человек будет стремиться к реализации потребности в безопасности. Затем следует группа социальных потребностей, включающая потребности принадлежности к группе и социальной связи. Далее – потребность в признании, в которую входит желание быть оцененным и иметь авторитет в обществе. Наконец, самореализация представляет собой потребность в развитии личного потенциала и достижении собственных целей.

Значимость иерархии потребностей А. Маслоу для исследования особенностей мотивации обучающихся заключается в том, что данная теория напоминает преподавателям о необходимости учитывать, что удовлетворение основных потребностей является немаловажным фактором для активации мотивации обучающихся: если базовые физиологические потребности и потребность в безопасности не будут удовлетворены, обучающиеся могут испытывать затруднения в сосредоточении на образовательной деятельности.

Другим важным аспектом для образовательной среды является удовлетворение социальных потребностей. Обучающиеся испытывают стремление к принадлежности к группе и взаимодействию с другими учащимися, поэтому создание благоприятной социальной среды и поддержка сотрудничества и взаимодействия между учащимися дополнительно способствуют их мотивации к обучению.

Также иерархия потребностей А. Маслоу подчеркивает важность признания и достижений для мотивации учеников. Наконец, потребность в самореализации подразумевает стимулирование учеников на развитие своего потенциала и достижение личных целей. Создание условий, позволяющих обучающимся самостоятельно принимать решения, развивать свои навыки и проявлять свою творческую исследовательскую активность, способствует росту уровня мотивации обучающихся и повышению их академических достижений.

Другим важным теоретическим подходом к пониманию мотивации является теория ожидания, предложенная В. Врумом [5], согласно которой мотивация зависит от трех основных факторов: ожидания результатов, ожидания связи между усилиями и результатами и стоимости достижения результата.

1. Ожидание результатов – отражает убеждение человека в том, что его действия приведут к желаемым результатам. Если человек верит, что его усилия и действия дадут успешный и значимый результат, его мотивация будет высокой. Например, ученик, ожидающий, что приложенные им усилия приведут к хорошим оценкам и успеху, будет более мотивирован к активному обучению.

2. Ожидание связи между усилиями и результатами – фокусируется на восприятии человеком тесной связи между усилиями, которые он прилагает, и достижением желаемого результата. Если человек видит прямую связь между своими действиями и достижением цели, его мотивация будет высока. Например, обучающийся, осознающий, что трудолюбие и интенсивное изучение материала приводят к пониманию и хорошим результатам, будет более мотивирован к обучению.

3. Стоимость достижения результата – отражает ожидания человека относительно затрат и жертв, необходимых для достижения желаемого результата. Если человек считает, что достижение цели требует значительных усилий, жертв или времени, его мотивация может быть низкой. Однако, если стоимость достижения результата воспринимается как приемлемая и достижимая, это может поддерживать высокую мотивацию. Например, ученик, осознающий, что интенсивное учение требует времени и усилий, но полагающий, что достижение образовательных целей стоит этих затрат, будет более мотивирован в своем обучении.

Теория ожидания В. Врума в контексте исследования особенностей мотивации обучающихся полезна в том, что понимание ожидания результатов, осознание корреляции между усилиями и результатами и оценка стоимости достижения результата указывают на важность обратной связи, четкого определения желаемых результатов и возможность управления перцепцией стоимости, которую обучающиеся связывают с достижением целей.

Теория самоопределения, разработанная Р. Райаном и Э. Деси [6], представляет собой важный теоретический подход к пониманию мотивации [7–9]. Согласно данной теории, мотивация зависит от удовлетворения трех основных потребностей – компетентности, автономии и связи с другими людьми.

Потребность в компетентности отражает ощущение собственных способностей и уверенность в возможности успешно справиться с задачей или достичь поставленных целей. Когда индивид чувствует себя компетентным и достаточно подготовленным, его мотивация повышается. В контексте образования стимулировать мотивацию обучающихся можно путем прокладывания реалистичных и четко определенных целей, создания учебных задач, соответствующих уровню их навыков, и предоставления подкрепления, которое подчеркивает их прогресс и достижения.

Потребность в автономии связана с желанием самостоятельно принимать решения и контролировать свой процесс обучения. Когда индивид имеет возможность выбирать, контролировать свои действия и самостоятельно устанавливать свои образовательные цели, его мотивация становится более сильной.

Потребность в связи с другими людьми отражает потребность в социальных отношениях, поддержке со стороны окружающих и ощущении принадлежности к коллективу. Социальная связь и взаимодействие с другими обучающимися и педагогами, обеспечение атмосферы сотрудничества и взаимоподдержки играют важную роль в формировании мотивации.

Теория самоопределения значима для понимания структуры мотивации обучающихся, т.к. при реализации таких практик, при которых обучающиеся ощущают себя компетентными, получают возможность самостоятельно принимать решения и контролировать свою образовательную деятельность, а также ощущают принадлежность к сообществу, что способствует формированию положительных метакогнитивных убеждений, их мотивация к познавательной деятельности повышается.

Теория постановки целей Э. Локка [10] тоже является одним из ключевых подходов в области мотивации и включает в себя ряд основных принципов – ясность и конкретность целей, установление временных рамок, предоставление обратной связи и установление высоких целей. В контексте этой теории предполагается, что установка конкретных и достижимых целей позволяет лучше фокусироваться на выполнении задач и повышать свою производительность.

Четко определенные цели помогают людям лучше ориентироваться, правильно формулировать задачи в определении того, чего именно они хотят достигнуть. Спецификация цели делает ее более реалистичной и побуждает к созданию алгоритма конкретных действий: например, вместо цели *хорошо закрыть*

сессию обучающийся может поставить себе конкретную цель – *получить оценку не ниже 4,8 по пятибалльной шкале по определенной дисциплине к концу семестра*.

Немаловажным принципом в теории постановки целей является установление временных рамок, т. к. определение точных сроков помогает людям более эффективно планировать свое время и ресурсы. Поэтапное планирование работы над учебным проектом с рациональными временными рамками может помочь обучающимся управлять своими задачами и избегать прокрастинации при условии, что установленные временные рамки являются разумными и привлекательными для обучающихся, чтобы они ощущали себя мотивированными и могли успешно справиться с задачей.

Третий принцип в данной теории – предоставление обратной связи о достижениях и прогрессе – аналогичен некоторым принципам, выраженным ранее в иерархии потребностей А. Маслоу и теории самоопределения. Получение конструктивной обратной связи помогает быть осведомленными и вносить необходимые корректировки в свои действия, если это требуется.

Стоит отметить, что, согласно исследованиям, более амбициозные и требовательные цели способны стимулировать и мотивировать людей на более высокую производительность. Установление высоких целей побуждает обучающихся к преодолению собственных возможностей и улучшению своих результатов, но только при выполнении условий ясности и достижимости, т. к. чрезмерно высокие цели могут привести к чувству неоправданных ожиданий и ухудшению результатов.

Теория потребностей Д. Макклелланда и др. [3] основана на предположении, что у людей есть индивидуальные различия в мотивации, связанные с их потребностью в достижении определенных целей. Согласно ей, некоторые люди испытывают высокую потребность в достижении, тогда как другие – меньшую. В контексте исследований различий в мотивации обучающихся теория потребности предлагает следующую интерпретацию: т. к. люди с более высоким уровнем интеллектуальных способностей, как правило, имеют более сложные и структурированные цели, некоторые обучающиеся могут частично реализовывать свою потребность в достижении путем стремления к успеху в учебной деятельности. Эти обучающиеся более склонны к саморегуляции, постановке нетривиальных задач и активному контролю своего обучения.

Мотивация в структуре деятельности

Мотивация играет важную роль в структуре деятельности человека, т. к. мотивы являются движущими силами человеческого поведения – внутренними потребностями, побуждающими действовать определенным

образом для достижения желаемых результатов. Мотивы могут быть внутренними (вызванными личным удовлетворением) или внешними (вызванными внешним вознаграждением или давлением).

В контексте регуляции когнитивных процессов роль мотивов состоит в определении области внимания и фокуса когнитивных ресурсов, кодировании информации и ее извлечении при наличии определенной цели, проявлении настойчивости и приложении когнитивных усилий при решении проблем, а также адаптации в ответ на возникающие сложности.

Мотивация придает человеческой деятельности осмысленный характер и может быть рассмотрена как один из конструктов, составляющих структуру деятельности человека [11]. При этом традиционно деятельность человека определяется не единичным мотивом и целью, а их сочетанием. Композицию целей и мотивов не представляется возможным свести к какому-либо одному из них либо разложить на полностью независимые компоненты, однако саму деятельность можно представить в виде отдельных актов – действий. В рамках структуры деятельности мотивация влияет на все ее компоненты, такие как цели, планирование, организация, выбор стратегий, контроль и оценка результата.

К вопросу мотивации в структуре деятельности можно применить теорию самоопределения [6], согласно которой человек является активным существом, управляющим своим поведением для достижения поставленных целей; он определяет цели, разрабатывает планы, выбирает подходящие стратегии и контролирует их выполнение. Мотивация в этой теории является ключевым элементом для активации и поддержания самостоятельной регуляции деятельности.

Касательно образовательной деятельности мотивация обучения является важным фактором, определяющим успешность обучающегося. Деятельность включает в себя четыре основных компонента: цели, задачи, действия и рефлексии [12]. Каждый из этих компонентов является чрезвычайно важным для понимания мотивации обучения.

Цели обучающегося могут быть сформулированы в форме ожиданий, ценностей или желаний. Ожидания могут быть связаны с конкретными результатам обучения, например с получением хорошей оценки. Желания представляют собой стремление получить определенные знания, навыки или опыт. Ценности, в свою очередь, имеют более глобальный характер и связаны с тем, что обучающиеся считают важным в своей жизни. Мотивационным фактором для обучения в данном случае может послужить применимость полученных знаний и умений на практике.

Выполняемые в рамках учебной деятельности задачи тоже являются важным фактором, определяющим

мотивацию обучающихся. Более сложные и интересные задачи могут способствовать удовлетворению от выполненной работы и усиливать мотивацию к обучению [13].

Действиями обучающегося будут считаться конкретные усилия, прилагаемые для достижения своих целей и выполнения задач – они могут включать в себя регулярные занятия, исследование дополнительных источников информации или участие в проектах, связанных с темой обучения. При рассмотрении этого компонента деятельности обучающихся важным аспектом является степень их самоконтроля, который позволяет поддерживать необходимый образ поведения в соответствии с заданными целями.

Рефлексия является последним компонентом деятельности, который позволяет обучающимся оценивать свой прогресс и понимать, насколько успешно они достигают своих целей в обучении. Она может включать в себя оценку достижений, анализ причин неудач и разработку планов для совершенствования полученных результатов [14].

Мотивация и структура деятельности являются взаимосвязанными факторами, важными для успешного обучения. Однако при исследовании мотивации в структуре деятельности необходимо учитывать различия в мотивации у людей с разными уровнями интеллектуальных способностей. При высоком уровне люди могут проявлять более высокую мотивацию в своей деятельности, поскольку сталкиваются со сложными задачами, которые могут стимулировать желание достижения и развития. У данной группы людей могут быть развиты стратегии саморегуляции, что способствует контролю своего поведения и эффективному планированию [15].

В то же время люди с низким уровнем интеллектуальных способностей могут испытывать трудности в установлении и достижении амбициозных целей или иметь меньшую мотивацию. Однако это не означает, что такие обучающиеся априори не могут быть мотивированы, а лишь подразумевает необходимость возможного использования различных подходов и стратегий для их поддержки в ходе образовательного процесса – например, путем индивидуализации обучения, закрепления изученного материала, предоставления дополнительных визуальных и аудиальных подсказок [16].

В целом структура деятельности человека тесно связана с его мотивацией, и обнаружить влияние мотивации на все ее компоненты помогают мотивационные теории и лежащие в их основах принципы [17–20]. Понимание данной взаимосвязи позволяет разрабатывать эффективные стратегии мотивации и поддержки для всех обучающихся с учетом индивидуальных особенностей и потребностей, включая различия в уровнях интеллектуальных способностей.

Интеллектуальные способности как средство деятельности

Роль интеллектуальных способностей в структуре деятельности человека заключается в обеспечении качественного восприятия, анализа и использования информации для решения задач и достижения поставленных целей. Интеллектуальные способности включают в себя способность к анализу, оценке, синтезу и абстрактному мышлению и представляют собой сложный когнитивный механизм, формируемый в результате взаимодействия генетических факторов и опыта обучения. Их развитие немаловажно для успешной деятельности в различных областях, включая научную, творческую, техническую и деловую сферы. Помимо того, интеллектуальные способности являются ключевым фактором, влияющим на личностное развитие человека.

В первую очередь, интеллектуальные способности определяют возможности человека для восприятия и обработки информации, что является необходимым условием эффективной деятельности. Кроме того, они обеспечивают способность анализировать сложные проблемы, принимать решения и прогнозировать результаты действий. Средства деятельности включают в себя технологии, методы работы и организационные процессы, которые используются для достижения целей в различных областях.

В профессиональной сфере интеллектуальные способности играют решающую роль в выполнении задач, требующих абстрактного мышления, креативности и анализа большого количества информации. Люди с более высоким уровнем интеллектуальных способностей обычно успешны в научных, технических и управленческих профессиях, где необходимы сложные когнитивные навыки.

В образовательной сфере интеллектуальные способности имеют огромное значение для усвоения знаний, овладения новыми навыками и их применения в практической деятельности. Обучающиеся с высокими интеллектуальными способностями, как правило, достигают лучших результатов в учебе, быстро усваивают информацию и могут эффективно применять ее в решении различных задач.

В личной жизни интеллектуальные способности играют роль, в частности, в решении повседневных проблем, где высокий уровень развития интеллектуальных способностей означает наличие более развитых навыков коммуникации и более высокую способность к адаптации к различным жизненным ситуациям.

Изучение интеллектуальных способностей и возможностей их развития является одной из основных задач в психологии. Ввиду существования различных подходов и критериев точное определение и классификация этих способностей не является тривиальной задачей. Однако мы можем выделить несколько

теоретических моделей интеллектуальных способностей, которые наиболее часто упоминаются в литературе.

Одной из наиболее известных теорий является теория множественного интеллекта, разработанная американским психологом Г. Гарднером [21], предполагающая, что человеческий интеллект включает несколько независимых, но взаимосвязанных компонентов. Список типов интеллекта, выделенных Г. Гарднером, определялся на основе следующих критериев:

1. Потенциал для определенного вида интеллектуальной деятельности.

2. Нейрофизиологические факторы (взаимосвязь типа интеллекта с определенными областями мозга).

3. Эволюционная историческая значимость: каждый тип интеллекта мог иметь значение в процессе эволюции человечества и в развитии культуры.

На основании этих критериев Г. Гарднер выделил восемь видов интеллекта:

1. Лингвистический (языковой): способность к языковой коммуникации, к развитию языковых навыков, к синтезу и анализу слов и фраз.

2. Логико-математический: способность к решению проблем, использованию логических законов и математических операций для решения сложных задач.

3. Пространственный: способность воспринимать и манипулировать объектами в пространстве, к созданию и использованию карт и моделей.

4. Телесно-кинестетический: способность к управлению своим телом и движениями, к развитию физических навыков и координации.

5. Музыкальный: способность воспринимать, анализировать и создавать музыку, иметь отличную слуховую память.

6. Межличностный: способность к эмпатии, к восприятию и пониманию эмоций других, к управлению межличностными отношениями.

7. Внутриличностный: способность к самоанализу, к осознанию своих эмоций и чувств, к пониманию своих мотивов и ценностей.

8. Естественно-научный: способность к пониманию и объяснению естественных явлений, к использованию научных методов для решения проблем.

Теория множественного интеллекта Г. Гарднера вызвала большой интерес в педагогической практике, т. к. она предполагает, что люди разных типов интеллекта могут обучаться более эффективно в зависимости от того, какие методы и принципы обучения будут применены.

Значительный вклад в исследование интеллектуальных способностей внес российский психолог Л. С. Выготский [22]. Согласно его культурно-исторической теории, интеллект является продуктом социального взаимодействия и культурного контек-

ста. Л. С. Выготский считал, что развитие интеллектуальных способностей связано с усвоением человеком особенностей культуры своего общества и с использованием специальных инструментов, например языка [23].

Теория Л. С. Выготского опирается на несколько ключевых идей:

1. Принцип зоны ближайшего развития. В данной теории утверждается, что человек способен решать задачи, которые он не может решить самостоятельно, но которые он может решить при помощи опытного наставника. Зона ближайшего развития – это промежуток между текущим уровнем развития человека и его потенциальным уровнем развития при помощи опытного наставника [24].

2. Различие между научными и повседневными понятиями. Согласно этой идее, научные понятия являются более развитыми, сложными и абстрактными, чем повседневные понятия. Таким образом, в ходе образовательного процесса нужно помочь обучающимся переходить от повседневных представлений к научным понятиям.

3. Важность социальной интеракции для развития человека. Подчеркивается значение коллективного знания и совместной деятельности, особенно в контексте образования.

4. Влияние культурного контекста на развитие человека. Важно учитывать историческую, социальную и культурную среду, в которой изучается предмет, чтобы полностью понимать его значимость и значимость учения в целом.

Из этих ключевых идей Л. С. Выготский выделил несколько методов, которые могут помочь специалистам, ведущим образовательную деятельность: дружественное обучение, использование понятных примеров для перехода от повседневных понятий к научным концепциям, метод задачного обучения и обучение через игровую деятельность. Его теория оказала значительное влияние на развитие образования, особенно в контексте социально-конструктивистского обучения и обучения взаимодействию.

Активное участие обучающихся, интеграция теории и практики, а также разработка эффективной методологии управления средой протекания когнитивных процессов может способствовать эффективному развитию интеллектуальных способностей. В данном контексте не менее важна и мотивация их развития, т. к. поддержка со стороны окружающих и вознаграждение за достижения позволят улучшить метакогнитивные координации обучающихся.

Методы и материалы

Проведено исследование, в котором приняли участие 85 обучающихся технических специальностей: 82 респондента из Сибирского политехнического

техникума, среди которых 31 обучающийся по направлению «Информационные системы и программирование», 37 – по направлению «Сетевое и системное администрирование» и 14 – по направлению «Химическая технология органических веществ». Помимо этого, участие в исследовании приняли 3 респондента из школы программирования «Алгоритмика», прошедшие курс «Python Start в рамках проекта "Цифровые профессии"».

Сбор данных осуществлялся с применением методов анкетирования. В заполняемой анкете учитывалось следующее: профиль основного образования, специальность среднего или высшего профессионального образования, посещение дополнительных курсов, секций или кружков, учебные интересы и хобби; предлагалось отметить интересные респонденту направления в IT-сфере и ключевые мотивационные факторы для изучения данных направлений.

Для оценки уровня и структуры интеллектуальных способностей был использован тест структуры интеллекта Р. Амтхауэра (адаптация К. М. Гуревича, М. К. Акимовой и др.) [25], позволяющий осуществить диагностику таких компонентов интеллекта, как вербальный, счетно-математический, пространственный и мнемический. Полученные в ходе использования данной методики результаты применялись для расчета показателя IQ респондентов с использованием нормативных таблиц.

Результаты

В таблице 1 представлено распределение обучающихся по уровням интеллектуальных способностей.

В нашем исследовании респондентам предлагалось ответить на вопросы относительно их мнения о необходимости изучения дисциплин, связанных с информационными технологиями. Обучающийся мог выбрать один и более факторов (утверждений), которые, по его мнению, могут быть релевантны в его мотивации для изучения данных дисциплин. Так как при анализе результатов предполагалось проведение сравнительного анализа частоты выбора утверждений в группах респондентов с различным уровнем интеллектуальных

способностей, то кодировка ответов осуществлялась следующим образом: 1 – фактор выбран респондентом, 0 – фактор не выбран респондентом.

Затем группы выборок были объединены с учетом рекомендаций по интерпретации результатов и для корректного выявления статистически значимых различий. Для проведения дальнейшего анализа с использованием многофункционального критерия Фишера требовалось сформировать две выборки, имеющие нормальное распределение. После классификации результатов на основе нормативных таблиц (после перевода тестовых баллов в стандартизованные – коэффициент IQ) в первую группу вошли респонденты, имеющие средний уровень интеллекта и ниже (средний уровень = 26 человек), во вторую – имеющие уровень интеллекта как минимум выше среднего (высокий уровень = 59 человек).

Ниже представлены утверждения с процентом их выборов исследуемой группой респондентов.

Утверждение 1: «Хочу связать с этим будущую профессию, получать высокую зарплату, достичь успеха». Заявляя о своем стремлении к профессиональным успехам, более половины (75,3 %) респондентов отметили осознанный характер своего желания изучать новое.

Утверждение 2: «Хочу получить новые знания и навыки или закрепить существующие». Большинство (52,94 %) респондентов отмечают важность роли когнитивного контроля познания для организации процесса своего обучения.

Утверждение 3: «Хочу подготовиться к сдаче экзаменов, поступить в престижный вуз». С данным утверждением выразили согласие лишь 9,42 % опрошенных, убежденных в значимости получения профильного образования для самореализации.

Утверждение 4: «Хочу создавать собственные проекты, находить новые решения бытовых задач». Стремление к проявлению творческого потенциала подтвердили 34,12 % респондентов.

Утверждение 5: «Посоветовали друзьям или знакомые». Наличие внешней мотивации, обусловленной положительным опытом близкого круга общения, отмечают только 5,88 % респондентов.

Утверждение 6: «Это решение приняли родители». Сравнительно небольшое количество опрошенных (5,88%) отметили внешний характер мотивации, связанный с воспитательным процессом.

Утверждение 7: «Считаю, что это важно, актуально и полезно в современном мире». О своем стремлении к применению познавательной деятельности для самоактуализации и соответствия внешним стандартам и тенденциям сообщают 48,24 % респондентов.

В таблице 2 приведены результаты сравнительного анализа частот выборов представлений о доминирующих мотивах обучающихся с различными уровнями интеллектуальных способностей.

Табл. 1. Распределение обучающихся по уровням интеллектуальных способностей

Tab. 1. Distribution of students by cognitive abilities

Уровень интеллектуальных способностей	N	%
Высокий	15	17,65
Выше среднего	23	27,06
Средний	39	45,88
Ниже среднего	7	8,23
Низкий	1	1,18

Для выявления различий в процентах выборов доминирующих мотиваций в группах обучающихся с различным уровнем интеллектуальных способностей применялся многофункциональный критерий ϕ -углового преобразования Фишера (табл. 3). Анализ результатов показал, что статистически значимые различия в процентах выбора ($p < 0,05$) в исследуемых группах респондентов наблюдаются, когда доминирующей мотивацией обучающегося являются мотивации профессиональных достижений и саморазвития. Обучающиеся с высоким уровнем интеллектуальных способностей чаще выбирают данные мотивации, чем обучающиеся со средним уровнем.

Обсуждение

Полученные в ходе проведенного нами исследования данные сопоставимы с результатами работы Р. Валлеранда [17] и свидетельствуют о присутствии различий в представлении результатов о сущности собственных мотивов. Р. Валлеранд в своем исследовании утверждает, что индивидуальные особенности обучающихся могут оказывать значимое влияние на собственную мотивацию, и полученные в ходе его работы результаты подтвердили, что ключевыми факторами являются стремление к саморазвитию, интерес к предмету и чувство внутреннего удовлетворения.

Табл. 2. Представления о доминирующих мотивах обучающихся с различными уровнями интеллектуальных способностей
 Tab. 2. Ideas about dominant motivation in students with different cognitive abilities

Утверждение	Ответ	Уровень интеллектуальных способностей			
		Средний (n = 26)		Высокий (n = 59)	
		N	%	N	%
Хочу связать с этим будущую профессию, получать высокую зарплату, достичь успеха	Да	15	57,69	49	83,05
	Нет	11	42,31	10	16,95
Хочу получить новые знания и навыки или закрепить существующие	Да	9	65,38	36	61,02
	Нет	17	34,62	23	38,98
Хочу подготовиться к сдаче экзаменов, поступить в престижный вуз	Да	1	3,85	7	11,86
	Нет	25	96,15	52	88,14
Хочу создавать собственные проекты, находить новые решения бытовых задач	Да	6	23,08	23	38,98
	Нет	20	76,92	36	61,02
Посоветовали друзья или знакомые	Да	2	7,69	3	5,08
	Нет	24	92,31	56	94,92
Это решение приняли родители	Да	1	3,85	4	6,78
	Нет	25	96,15	55	93,22
Считаю, что это важно, актуально и полезно в современном мире	Да	15	57,69	26	44,07
	Нет	11	42,31	33	55,93

Табл. 3. Результаты выявления различий в процентах выборов доминирующих мотиваций в группах обучающихся с различными интеллектуальными способностями с помощью ϕ -углового преобразования Фишера

Tab. 3. Differences in choices (%) of dominant motivations in groups of students with different cognitive abilities: Fisher's ϕ -angular transformation

Доминирующая мотивация	Процент обучающихся, выбравших мотивацию в группе (%)		ϕ	p
	Средний уровень (n = 26)	Высокий уровень (n = 59)		
Мотивация профессиональных достижений	57,69	83,05	2,56	0,0121
Мотивация саморазвития	34,62	61,02	2,29	0,0246
Мотивация к академическим успехам	3,84	11,76	1,16	0,2485
Мотивация к творческой реализации	23,08	38,98	1,43	0,1578
Внешняя мотивация: совет друзей	7,69	5,08	-0,47	0,6426
Внешняя мотивация: решение родителей	3,85	6,78	0,52	0,6015
Мотивация оставаться в тренде	57,69	44,07	-1,15	0,2519

Прим.: полужирным шрифтом обозначены статистически значимые различия показателей.

На основе полученных результатов мы считаем возможным сравнить нашу позицию с выраженной Ч. Суманом: в своей работе он доказывает, что ключевым мотивационным фактором в образовательной деятельности является внутренняя мотивация, а также стремление к саморазвитию и самопознанию. Однако в то же время он подчеркивает важность внешней мотивации и изменчивости метакогнитивных убеждений: обучающиеся, убежденные в том, что их интеллектуальные способности можно развить в ходе труда и обучения, склонны лучше осуществлять решение проблем и, как правило, достигают более высоких результатов [18].

Аналогично М. Ибрагим и др. [19] в результате проведенного ими исследования отметили, что наиболее важными факторами для обучения являются внутренняя мотивация и метапознание, что автономная мотивация и рефлексивность обладают взаимосвязью с познавательными процессами обучающихся [20].

Заключение

На основании проведенного исследования считаем возможным сделать следующие выводы касательно особенностей мотивации обучающихся различных уровней интеллектуальных способностей. Определены доминирующие мотивы к осуществлению учебной деятельности, обнаружены статистически значимые различия в показателях психометрического интеллекта в группах обучающихся, имеющих мотивации

к саморазвитию или профессиональным достижениям. Обучающиеся с высоким уровнем интеллектуальных способностей чаще выбирают мотивации профессиональных достижений и саморазвития, чем обучающиеся со средним уровнем.

Также в ходе работы были рассмотрены различные теоретические подходы к мотивации. Изучение данных теорий представляет возможность выявить факторы, релевантные для анализа структуры деятельности обучающихся. Учет индивидуальных особенностей обучающихся и различий в проявляемых ими интеллектуальных способностях и изучение природы их мотивации позволят разработать стратегии для достижения обучающимися более высоких результатов в учебной деятельности и увеличения эффективности образовательного процесса.

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

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

Критерии авторства: Авторы в равной степени участвовали в подготовке и написании статьи.

Contribution: All the authors contributed equally to the study and bear equal responsibility for information published in this article.

Литература / References

1. Величковский Б. М. Когнитивная наука. Основы психологии познания. 2-е изд., испр. и доп. М.: Юрайт, 2020. Т. 1. 405 с. [Velichkovsky B. M. *Cognitive science. Fundamentals of epistemic psychology*. 2nd ed. Moscow: Iurait, 2020, vol. 1, 405. (In Russ.)] <https://www.elibrary.ru/nbmekf>
2. Маслоу А. Мотивация и личность. 3-е изд. СПб.: Питер, 2019. 400 с. [Maslow A. *Motivation & Personality*. 3rd ed. St. Petersburg: Piter, 2019, 400. (In Russ.)]
3. McClelland D. C., Atkinson J. W., Clark R. A., Lowell E. L. *The achievement motive*. New York: Appleton-Century-Crofts, 1953, 333. <https://doi.org/10.1037/11144-000>
4. Herzberg F. *The Motivation to Work*. New York: Wiley, 1959, 157.
5. Vroom V. *Work and Motivation*. New York: Wiley and Sons, 1964, 331.
6. Ryan R. M., Deci E. L. Intrinsic and extrinsic motivation from a self-determination theory perspective: Definitions, theory, practices, and future directions. *Contemporary Educational Psychology*, 2020, 61. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2020.101860>
7. Гордеева Т. О. Психология мотивации достижения. М.: Смысл; Академия, 2006. 336 с. [Gordeeva T. O. *Psychology of achievement motivation*. Moscow: Smysl; Akademiia, 2006, 336. (In Russ.)]
8. Vansteenkiste M., Simons J., Lens W., Sheldon K. M., Deci E. L. Motivating learning, performance, and persistence: the synergistic effects of intrinsic goal contents and autonomy-supportive contexts. *Journal of Personality and Social Psychology*, 2004, 87(2): 246–260. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.87.2.246>
9. Niemiec C. P., Ryan R. M. Autonomy, competence, and relatedness in the classroom: Applying self-determination theory to educational practice. *Theory and Research in Education*, 2009, 7(2): 133–144. <https://doi.org/10.1177/1477878509104318>
10. Locke E. A. Toward a theory of task motivation and incentives. *Organizational Behavior and Human Performance*, 1968, 3(2): 157–189. [https://doi.org/10.1016/0030-5073\(68\)90004-4](https://doi.org/10.1016/0030-5073(68)90004-4)

11. Традиции и перспективы деятельностного подхода в психологии: школа А. Н. Леонтьева, под ред. А. Е. Войскунского, А. Н. Ждан, О. К. Тихомирова. М.: Смысл, 1999. 429 с. [*Traditions and prospects of activity theory in psychology: A. N. Leontiev's school*, eds. Voiskunskii A. E., Zhdan A. N., Tikhomirov O. K. Moscow: Smysl, 1999, 429. (In Russ.)]
12. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность. 2-е изд. М.: Смысл; Академия, 2005. 352 с. [Leontiev A. N. *Action. Cognition. Personality*. 2nd ed. Moscow: Smysl; Akademiia, 2005, 352. (In Russ.)]
13. Хекхаузен Х. Мотивация и деятельность. 2-е изд., доп. М.: Смысл; СПб.: Питер, 2003. 860 с. [Khechhausen H. *Motivation and action*. 2nd ed. Moscow: Smysl; St. Petersburg: Piter, 2003, 860. (In Russ.)]
14. Huang C., Wu X., Wang X., He T., Jiang F., Yu J. Exploring the relationships between achievement goals, community identification and online collaborative reflection: A deep learning and bayesian approach. *Educational Technology & Society*, 2021, 24(3): 210–223. <https://www.jstor.org/stable/27032866>
15. Kuhl J. A functional-design approach to motivation and self-regulation: the dynamics of personality systems interactions. *Handbook of self-regulation*, eds. Boekaerts M., Pintrich P. R., Zeidner M. San Diego: Academic Press, 2000, 111–169. <https://doi.org/10.1016/b978-012109890-2/50034-2>
16. Reeve J., Jang H. What teachers say and do to support students' autonomy during a learning activity. *Journal of Educational Psychology*, 2006, 98(1): 209–218. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.98.1.209>
17. Vallerand R. Toward a hierarchical model of intrinsic and extrinsic motivation. *Advances in Experimental Social Psychology*, 1997, 29: 271–360. [https://doi.org/10.1016/S0065-2601\(08\)60019-2](https://doi.org/10.1016/S0065-2601(08)60019-2)
18. Suman Ch. Implications of extrinsic motivation and mindset in learning. *Peer Review Journal*, 2023, 1: 43–58. <https://doi.org/10.5281/zenodo.8154558>
19. Ibrahim M., Baharun H., Harun H., Othman N. Antecedents of intrinsic motivation, metacognition and their effects on students' academic performance in fundamental knowledge for matriculation courses. *Malaysian Journal of Learning and Instruction*, 2017, 14(2): 211–246. <https://doi.org/10.32890/mjli2017.14.2.8>
20. Волкова Е. В., Докучаев Д. А. Импульсивность – рефлексивность и нейроэффективность интеллектуальной деятельности. *Экспериментальная психология*. 2022. Т. 15. № 2. С. 125–143. [Volkova E. V., Dokuchaev D. A. Impulsivity-reflexivity and neuroefficiency of intellectual activity. *Experimental Psychology*, 2022, 15(2): 125–143. (In Russ.)] <https://doi.org/10.17759/exppsy.2022150210>
21. Gardner H. *Multiple intelligences: The theory in practice*. New York: Basic Books, 1993, 320.
22. Выготский Л. С. Лекции по психологии. Мышление и речь. М.: Юрайт, 2018. 459 с. [Vygotsky L. S. *Lectures on psychology: Thinking and speech*. Moscow: Iurait, 2018, 459. (In Russ.)] <https://elibrary.ru/xdurpc>
23. Выготский Л. С. Психология развития. Избранные работы. М.: Юрайт, 2017. 302 с. [Vygotsky L. S. *Developmental psychology: selected works*. Moscow: Iurait, 2017, 302. (In Russ.)] <https://elibrary.ru/zsxdmd>
24. Божович Е. Д. Зона ближайшего развития: возможности и ограничения ее диагностики в условиях косвенного сотрудничества. *Культурно-историческая психология*. 2008. № 4. С. 91–99. [Bozhovich E. D. Zone of proximal development: Possibilities and limitations of its diagnosis in terms of indirect cooperation. *Cultural-Historical Psychology*, 2008, (4): 91–99. (In Russ.)] <https://elibrary.ru/ixlnjj>
25. Туник Е. Е. Тест интеллекта Амтхауэра. Анализ и интерпретация данных. СПб.: Речь, 2009. 96 с. [Tunik E. E. *Amthauer's intelligence test: data analysis and interpretation*. St. Petersburg: Rech, 2009, 96. (In Russ.)]

оригинальная статья

Анализ синтаксической компетентности учащихся с резистентной к коррекционному воздействию формой общего недоразвития речи

Эльгарт Елена Александровна

Кузбасский региональный центр психолого-педагогической, медицинской и социальной помощи «Здоровье и развитие личности», Россия, Кемерово
elgart1974@mail.ru

Сергеева Анна Иосифовна

Томский государственный педагогический университет,
Россия, Томск

Поступила 15.11.2023. Принята после рецензирования 06.12.2023. Принята в печать 14.12.2023.

Аннотация: Проблема специального исследования состояния уровня сформированности синтаксических конструкций у учеников основной школы с нарушениями речи недостаточно представлена в научных исследованиях. Следовательно, актуализируется разработка алгоритма логопедического обследования синтаксических компетенций на уровне предложений у учащихся 5–6 классов с резистентной к коррекционному воздействию формой общего недоразвития речи, обучающихся по адаптированной основной образовательной программе основного общего образования обучающихся с тяжелыми нарушениями речи (вариант 5.2). Аналитическое осмысление научных источников позволяет сделать предположение о том, что обследование синтаксических конструкций в устной и письменной речи подростков с тяжелыми нарушениями речи выявит их синтаксическую компетентность на уровне предложения. В статье предлагается описание содержательных характеристик синтаксических компетенций в составе синтаксической компетентности с целью определения критериев диагностики. Представлен ход констатирующего этапа эксперимента и дан краткий анализ полученных результатов. Определены проблемные компоненты синтаксической компетентности учащихся с резистентной к коррекционному воздействию формой общего недоразвития речи. Предполагается, что диагностика и интерпретация результатов обследования будут способствовать созданию системы коррекционно-логопедической работы по формированию синтаксической компетентности у подростков с тяжелыми нарушениями речи.

Ключевые слова: синтаксическая компетентность, грамматический строй, резистентность к коррекционному воздействию, тяжелые нарушения речи, образовательная программа, синтаксические конструкции

Цитирование: Эльгарт Е. А., Сергеева А. И. Анализ синтаксической компетентности учащихся с резистентной к коррекционному воздействию формой общего недоразвития речи. *Вестник Кемеровского государственного университета. Серия: Гуманитарные и общественные науки*. 2023. Т. 7. № 4. С. 409–415. <https://doi.org/10.21603/2542-1840-2023-7-4-409-415>

full article

Syntactic Maturity in Teenagers with Severe Speech Impairments

Elena A. Elgart

Health and Personal Development: Kuzbass Regional Center for Psychological, Pedagogical, Medical, and Social Assistance, Russia, Kemerovo
elgart1974@mail.ru

Anna I. Sergeeva

Tomsk State Pedagogical University, Russia, Tomsk

Received 15 Nov 2023. Accepted after peer review 6 Dec 2023. Accepted for publication 14 Dec 2023.

Abstract: Syntactic maturity in schoolchildren with speech disorders remains an understudied issue. This research featured middle school students (grades 5–6, Russian education system) with general speech underdevelopment that proved resistant to corrective action. The participants followed a basic general curriculum adapted for students with severe speech impairments. The authors developed and tested an algorithm for speech therapy examination of syntactic competencies at the sentence level. The diagnostic criteria were based on the content characteristics of syntactic skills within syntactic competence. The article describes the stages of the experiment and gives a brief analysis of the results obtained. The analysis revealed some problematic components of syntactic competence in teenagers with resistant speech impairments. The diagnostic pattern and the interpretation method may help to develop a unified system of correctional speech therapy aimed at improving syntactic skills in children with severe speech disorders.

Keywords: syntactic competence, grammar, correction resistance, general speech underdevelopment, severe speech impairments, adapted basic curriculum, syntactic constructions

Citation: Elgart E. A., Sergeeva A. I. Syntactic Maturity in Teenagers with Severe Speech Impairments. *Vestnik Kemerovskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye i obshchestvennye nauki*, 2023, 7(4): 409–415. (In Russ.) <https://doi.org/10.21603/2542-1840-2023-7-4-409-415>

Введение

В настоящее время вопрос совершенствования образования детей с тяжелыми нарушениями речи характеризуется повышением интереса к развитию их речевых и коммуникативных компетенций на уровне основного образования. Для данной группы учащихся разработан и одобрен решением федерального учебно-методического объединения по общему образованию примерная адаптированная образовательная программа основного общего образования (ПАООП ООО) обучающихся с тяжелыми нарушениями речи (ТНР), в которой применен вариативный подход, соответствующий их особым образовательным потребностям. Однако, несмотря на применение дифференцированного вариативного подхода, предложенного в ПАООП ООО, у обучающихся 5–6 классов с резистентной к коррекционному воздействию формой общего недоразвития речи (ОНР) в ходе коррекционного обучения не до конца преодолевается недоразвитие грамматического строя речи, в частности синтаксических единиц.

Синтаксической единицей считается предложение, которое, наряду со словом, является одной из двух основных единиц языка, а также единицей коммуникативной, т. е. направленной на общение в условиях определенной конкретной ситуации. Успешное освоение предложения как языковой и коммуникативной единицы в совокупности обеспечивает высокий уровень освоения предметных компетенций обучающимися с резистентной к коррекционному воздействию формой ОНР, а также формирует их успешную социальную адаптацию в плане построения коммуникативного взаимодействия с окружающими [1; 2].

В отечественной логопедии существует большое количество исследований, посвященных особенностям формирования предложения как синтаксической структуры у детей с ОНР дошкольного и младшего школьного возраста [3–6]. Кратко приведем ключевые положения из авторитетных исследований. Методические и методологические основы обследования и формирования компонентов речи, в т. ч. ее синтаксического строя, освещаются в трудах Р. Е. Левиной [7]. В них подробно охарактеризованы разные аспекты устранения речевых патологий, которые основываются на понимании организации коррекционного воздействия на определенную сторону языка во взаимосвязи с другими, т. е. реализацию принципа системности, поскольку структурные компоненты речи переживают интеграцию в процессе ее развития [6].

А. А. Алмазова анализирует систему обучения русскому языку школьников с ТНР в инклюзивном и специальном форматах современного образования в России. Автор подчеркивает необходимость активной коррекционной направленности формирования лингвистических единиц, а также значимость специально организованного тщательного логопедического обследования как в начале, так и в процессе обучения [3].

Отмечается распространенность выраженных трудностей в обучении письму у школьников с нарушениями речи, которые проявляются в несовершенстве навыка письма вследствие специфики речевой и неречевой сферы у детей [4]. О. Е. Грибова исследует причины нарушения, этапы и закономерности становления текстовой компетенции младших школьников и подростков. Она акцентирует внимание на неоднородности уровня понимания синтаксической структуры текста у контингента школьников с ТНР, указывает на актуальность пересмотра и разработки методик их школьного обучения для овладения глубоким уровнем понимания различных синтаксических структур [6].

Особо отметим, что О. Е. Грибова расширяет понятие синтаксической компетентности как способности грамматически правильно выстраивать устную и письменную речь. В ее исследованиях приводится количественно-качественный и статистический анализ динамики формирования текстовой деятельности и текстовой компетенции в аспекте понимания содержательно-фактуальной информации текста обучающимися с ОНР [6].

А. А. Алмазова и др. представили авторскую методику развития связной речи, направленную на формирование умений текстообразования с учетом структуры речевого дефекта обучающихся с ТНР. В результате опытно-экспериментальной работы было доказано, что умение текстообразования – фундамент развития связной речи школьников с речевыми нарушениями, степень развития которого зависит от состояния когнитивных функций, в частности, мыслительных и мнестических процессов [8].

Г. В. Бабина разработала методику оценки анализа текста у учащихся пятых классов, при использовании которой был выявлен низкий уровень анализа текста у 35,2 % учеников с ОНР. Результаты диагностики продемонстрировали характерные особенности анализа текста, наблюдающиеся у учащихся с ОНР:

- наличие более двух ошибок при определении границ простых и сложных предложений;
- нарушение логико-синтаксических отношений при развертывании текста;
- немотивированное удаление текстовых единиц, негативно влияющее на целостность и связность текста при его сжатии;
- непонимание метафор;
- повторы лексических единиц;
- хаотичное выделение ключевых слов без учета доминантных смыслов;
- несоответствие названия содержанию текста, пунктов плана – сложному синтаксическому целому и др. [4].

Таким образом, имеющиеся на данный момент в логопедии исследования посвящены изучению специфики формирования лексической стороны речи у учащихся 5–6 классов с ТНР [9], связной речи аналогичной группы обучающихся [8], текстовой компетенции [5]. Однако до сих пор не раскрыта целостная структура синтаксической компетентности учащихся 5–6 классов с резистентной к коррекционному воздействию формой ОНР и не проанализированы ее составляющие [9–28].

По нашему мнению, в состав синтаксической компетентности входят такие компетенции, как:

- способность к моделированию сложносочиненных и сложноподчиненных предложений в устной речи (составление рассказа по серии картинок) с союзами *и, а, но, когда, где, если, хотя, что, чтобы, потому что, так как*;
- способность к моделированию и конструированию сложных предложений (завершение предложений по предложенному началу) с предложенными союзами *и, а, но, когда, где, если, хотя, что, чтобы, потому что, так как*;
- готовность к моделированию сложносочиненных и сложноподчиненных предложений в самостоятельной письменной речи (в форме изложения);
- готовность к употреблению сложносочиненных и сложноподчиненных предложений в самостоятельной письменной речи учеников (в форме сочинения);
- способность выделять существенное, сравнивать, обобщать, классифицировать, составлять анаграммы, находить аналогии в синтаксических структурах (компоненты понятийного мышления).

Исходя из вышеизложенного, мы предполагаем, что формирование синтаксических компетенций на уровне предложений у учащихся 5–6 классов с резистентной к коррекционному воздействию формой ОНР будет эффективным, если:

1) проанализированы, учтены и уточнены научные положения о специфике формирования синтаксических

конструкций на уровне предложения у подростков, получающих образование по АООП ООО (вариант 5.2);

2) разработана и включена в логопедическую работу авторская диагностика для исследования уровня и характера сформированности синтаксических конструкций у обучающихся;

3) теоретически обоснована и реализована система коррекционного воздействия по формированию синтаксических конструкций на уровне предложения у подростков данной группы.

Методы и материалы

Следующий этап опытно-экспериментальной работы – диагностический, направленный на выявление уровня владения подчинительными и сочинительными предложениями в устной и письменной речи у учащихся 5–6 классов с резистентной к коррекционному воздействию формой ОНР. Затем появилась необходимость провести валидизацию стандартизированного программного материала с целью актуализации трудностей при конструировании сложных предложений путем осуществления сравнительного количественного и качественного анализа употребляемых союзов у подростков с ТНР.

На основании анализа тем, который позволил определить преемственность в АООП НОО и АООП ООО обучающихся с ТНР по учебному предмету «Русский язык» и коррекционному курсу «Развитие речи» для 4, 5 и 6 классов, была разработана методика констатирующего этапа эксперимента, включающего в себя 6 видов заданий.

1. Составление рассказа «Ворона и Лисица» по серии картин с опорой на предложенные союзы. Целью исследования является анализ моделирования сложносочиненных и сложноподчиненных предложений в речи учеников 4, 5 и 6 классов, обучающихся по АООП НОО и АООП ООО ТНР. Стимульный материал: 6 картинок к рассказу «Ворона и Лисица», карточки с союзами *и, а, но, когда, где, если, хотя, что, чтобы, потому что, так как*.

2. Письменное задание на составление сложных предложений по заданному началу с предложенными союзами *и, а, но, когда, где, если, хотя, что, чтобы, потому что, так как* с целью выявления уровня сформированности процессов моделирования и конструирования сложных предложений. Стимульный материал: 11 карточек с незавершенными предложениями с союзами и 22 варианта для завершения предложений.

3. Устное задание на составление сложносочиненных и сложноподчиненных предложений из двух простых с союзами *и, а, но, когда, где, если, хотя, что, чтобы, потому что, так как* с целью выявить уровень сформированности процессов конструирования сложных предложений. Стимульный материал:

12 пар простых предложений, 12 карточек с союзами *и, а, но, когда, где, если, хотя, что, чтобы, потому что, так как*.

4. Изложение с целью анализа моделирования сложносочиненных и сложноподчиненных предложений в самостоятельной письменной речи учеников 4, 5 и 6 классов, обучающихся по АООП НОО и АООП ООО ТНР (вариант 5.2). Стимульный материал: текст Д. Аггрей «Лети, орел!».

5. Сочинение по теме «Кем я хочу быть» с целью анализа употребления сложносочиненных и сложноподчиненных предложений в самостоятельной письменной речи учеников 4, 5 и 6 классов, обучающихся по АООП НОО и АООП ООО ТНР (вариант 5.2).

6. Тест Л. Ф. Тихомировой на определение уровня понятийного мышления. В тест входят задания на способность выделять существенное, сравнивать, обобщать, классифицировать, составлять анаграммы; находить аналогии.

В период с 01.04.2023 по 01.06.2023 проведен констатирующий этап эксперимента, в котором приняли участие 131 человек: 71 ученик муниципального бюджетного общеобразовательного учреждения «Гимназия № 41» и 60 учеников муниципального бюджетного общеобразовательного учреждения для учащихся с тяжелыми нарушениями речи «Школа-интернат № 22» г. Кемерово. Возраст учащихся экспериментальной группы составляет 11–13 лет.

Обследование проводилось с соблюдением общепедагогических и специфических принципов коррекционной педагогики, а именно: научности, систематичности и последовательности, доступности, наглядности, сознательности и активности, индивидуального подхода к ребенку. Соблюдался онтогенетический принцип и принцип связи речи с другими сторонами психического развития детей. В рамках предмета нашего исследования значимо определение уровня развития понятийного мышления у подростков с резистентной к коррекционному воздействию формой ОНР для выявления способности к мыслительным операциям, таким как сравнение, обобщение, классификация и возможности проводить аналогии между синтаксическими единицами.

Результаты

Приведем краткий анализ данных, полученных в ходе констатирующего этапа эксперимента. По результатам выполнения заданий выявились наиболее частотные союзы, образующие сочинительные связи в предложениях.

Отметим, что в устной речи учащихся 5–6 классов с резистентной к коррекционному воздействию формой ОНР используются соединительные союзы *и* и *а*, противительный союз *но*. Таблица 1 и рисунок 1 показывают динамические трансформации

Табл. 1. Число случаев употребления союзов *и, а, но* при моделировании предложения учениками 4, 5 и 6 классов
 Tab. 1. Discourse of teenagers with severe speech impairments: coordinative conjunctions

Класс	Количество употреблений	И	А	Но
4	38	17	10	11
5	25	9	8	8
6	24	10	6	8

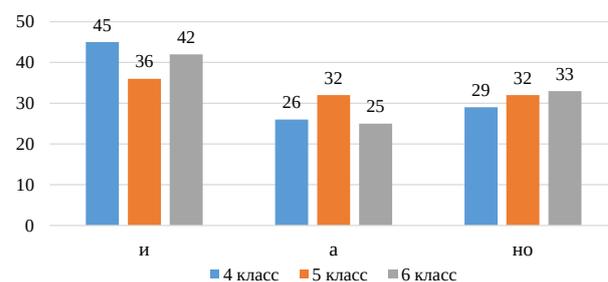


Рис. 1. Употребление союзов *и, а, но* при моделировании предложения учениками 4, 5 и 6 классов, %
 Fig. 1. Discourse of teenagers with severe speech impairments: coordinative conjunctions, %

употребления союзов, образующих сочинительные связи. У учащихся 6 класса употребление противительного союза *но* увеличилось по сравнению с его употреблением учащимися 4 класса, а использование союза *и* уменьшилось.

Анализируя полученные результаты, считаем возможным уточнить, что у учащихся 5–6 классов умение употреблять разделительные союзы *а то / или, если не... то, что... что* частично сформировано, т. к. при составлении рассказа по серии картин учащиеся 4, 5 и 6 классов выборочно использовали их в устной речи. Динамические изменения употребления разделительных союзов при составлении рассказов выражаются в том, что у учащихся 6 класса употребление союза *чтобы* увеличилось по сравнению с его употреблением учащимися 4 класса.

Самыми сложными для употребления в синтаксических конструкциях стали союзы следствия *так что, а... то, а... не то*; условные союзы *если, если бы*; целевые союзы *что, чтобы*, уступительный союз *хотя*, причинный союз *потому что*. Не выявлено положительной динамики в употреблении союзов следствия. У учащихся 6 класса наблюдается уменьшение числа случаев использования союза *что* в предложениях по сравнению с учащимися 4 класса (табл. 2, рис. 2). Временной союз *когда* и изъяснительный *чтобы*, образующие подчинительные связи в предложениях, встречаются в тексте изложения приблизительно у половины испытуемых 5–6 класса.

Табл. 2. Число случаев употребления союзов *когда, что, как, чтобы* при составлении рассказа учениками 4, 5 и 6 классов
Tab. 2. Discourse of teenagers with severe speech impairments: subordinative conjunctions in storytelling

Класс	Количество употреблений	Когда	Что	Как	Чтобы
4	44	11	12	10	11
5	40	10	9	11	10
6	28	7	6	7	8

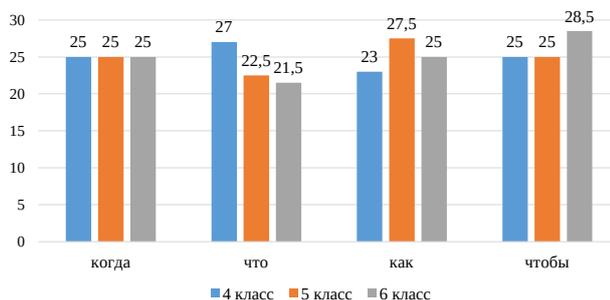


Рис. 2. Употребление союзов *когда, что, как, чтобы* при составлении рассказа учениками 4, 5 и 6 классов, %
Fig. 2. Discourse of teenagers with severe speech impairments: subordinative conjunctions in storytelling, %

Частотность употребления временного союза учащимися 4–6 классов осталась неизменной. В свою очередь, изъяснительный союз встречается в устной речи учащихся 4 и 5 классов в 25 % случаев, 6 классов – в 28,5 %, что свидетельствует о положительной динамике.

Выявлено снижение количества употреблений союза *как* учащимися 6 класса, по сравнению с 5 классом. Отрицательная динамика получена при анализе использования союза *когда* в изложении устного рассказа. Выявлено снижение количества употреблений союза *что* учащимися 6 класса, по сравнению с 5 классом.

Результаты обследования синтаксических компетенций, составляющих компоненты синтаксической компетентности учащихся с резистентной к коррекционному воздействию формой ОНР, выявили ряд трудностей при конструировании сложных предложений и показали актуальность специально организованного коррекционно-логопедического воздействия. Для реализации формирующего этапа эксперимента разработан специальный комплекс

методов и приемов коррекционно-логопедической работы, направленный на формирование синтаксических компетенций у учащихся 5–6 классов, обучающихся по АООП ООО ТНР (вариант 5.2).

Заключение

Расширение составляющих синтаксической компетентности учащихся с резистентной к коррекционному воздействию формой ОНР, необходимых для освоения различных синтаксических единиц, требует методического обеспечения. Диагностика синтаксической компетентности по предлагаемой методике констатирующего эксперимента поможет специалистам в составлении коррекционно-логопедических программ для подростков с резистентной к коррекционному воздействию формой ОНР.

Для обеспечения преемственности в формировании синтаксической компетентности у обучающихся начальной школы и основного звена следует провести анализ современных теоретико-методологических подходов к проблеме исследования процесса освоения моделей синтаксических конструкций младшими школьниками и учащимися 5–6 классов с резистентной к коррекционному воздействию формой ОНР.

Формирование синтаксической компетенции на уровне предложений у учеников 5–6 классов с резистентной к коррекционному воздействию формой общего недоразвития речи, обучающихся по АООП ООО (вариант 5.2), представляет собой многоуровневый процесс, требующий детального изучения развития синтаксических структур у школьников с тяжелыми нарушениями речи с поэтапным мониторингом особенностей взаимовлияния устной и письменной речи в ситуации речевого недоразвития.

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

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

Критерии авторства: Авторы в равной степени участвовали в подготовке и написании статьи.

Contribution: All the authors contributed equally to the study and bear equal responsibility for the information published in this article.

Литература / References

1. Титкова М. Ю. Классификация речевых ошибок школьников: вопрос и вариант решения. *Вестник Вятского государственного гуманитарного университета*. 2015. № 4. С. 134–139. [Titkova M. Iu. Classification of speech mistakes of schoolchildren: The problem and solution. *Vestnik Viatkogo gosudarstvennogo humanitarnogo universiteta*, 2015, (4): 134–139. (In Russ.)] <https://elibrary.ru/sbauqv>

2. Фур Е. П. Научные подходы к исследованию синтаксического компонента грамматической компетенции младших школьников с тяжелыми нарушениями речи. *Концепт*. 2016. № S8. С. 66–70. [Fur E. P. Scientific approaches to the study of the syntactic component of grammatical competence of younger schoolchildren with severe speech disorders. *Koncept*, 2016, (S8): 66–70. (In Russ.)] <https://elibrary.ru/vwywnh>
3. Алмазова А. А. Особенности обучения русскому языку школьников с нарушениями речи. *Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки*. 2009. № 11. С. 308–313. [Almazova A. A. The specificity of teaching Russian language to children with speech disturbance. *Tambov University Review. Series: Humanities*, 2009, (11): 308–313. (In Russ.)] <https://elibrary.ru/kzzdrj>
4. Бабина Г. В. Анализ смысловой структуры текста учащимися с тяжелыми нарушениями речи. *Онтогенез речевой деятельности: Норма и патология*, отв. ред. Л. И. Белякова. М.: Прометей, 2005. С. 172–177. [Babina G. V. Analysis of the semantic structure of the text by students with severe speech disorders. *Ontogenesis of speech activity: norm and pathology*, ed. Belyakova L. I. Moscow: Prometei, 2005, 172–177. (In Russ.)]
5. Бабина Г. В. Общие проблемы исследования текстовой деятельности учащихся с нарушениями чтения. *Чтение в цифровую эпоху: VIII Междунар. науч.-практ. конф. российской ассоциации дислексии*. (Москва, 15 мая 2018 г.) М.: Гос. ИРЯ им. А. С. Пушкина, 2018. С. 16–19. [Babina G. V. General problems of studying the text activity of students with reading disabilities. *Reading in the digital age: Proc. VIII Intern. Sci.-Prac. Conf. of the Russian Dyslexia Association*, Moscow, 15 May 2018. Moscow: Pushkin Institute, 2018, 16–19. (In Russ.)] <https://elibrary.ru/xmawzf>
6. Грибова О. Е. Технология организации логопедического обследования. М.: АРКТИ, 2018. 96 с. [Gribova O. E. *Technology of the organization of speech therapy examination*. Moscow: ARKTI, 2018, 96. (In Russ.)]
7. Основы теории и практики логопедии, ред. Р. Е. Левина. М.: Альянс, 2017. 368 с. [Fundamentals of theory and practice of speech therapy, ed. Levina R. E. Moscow: Alians, 2017, 368. (In Russ.)]
8. Алмазова А. А., Бабина Г. В., Любимова М. М., Соловьёва Т. А., Рябова Н. В., Бабина Е. Д. Выявление факторов риска возникновения нарушений письма и чтения: технологический и прогностический аспекты. *Интеграция образования*. 2018. Т. 22. № 1. С. 151–165. [Almazova A. A., Babina G. V., Lyubimova M. M., Solovyova T. A., Ryabova N. V., Babina E. D. Detection of risk factors causing impaired writing and reading: Technological and prognostic aspects. *Integratsiya obrazovaniya*, 2018, 22(1): 151–165. (In Russ.)] <https://doi.org/10.15507/1991-9468.090.022.201801.151-165>
9. Ахутина Т. В. Порождение речи. Нейролингвистический анализ синтаксиса. М.: МГУ, 1989. 213 с. [Akhutina T. V. *Speech production. Neuro-linguistic syntax analysis*. Moscow: MSU, 1989, 213. (In Russ.)]
10. Алмазова А. А., Бабина Г. В., Любимова М. М., Соловьёва Т. А. Содержательно-организационные аспекты пропедевтики трудностей усвоения письма и чтения у детей с нарушениями речи. *Специальное образование*. 2017. № 4. С. 6–21. [Almazova A. A., Babina G. V., Lyubimova M. M., Solovyova T. A. Propedeutic aspects of content and organization of writing and reading skills acquisition in children with speech disorders. *Special education*, 2017, (4): 6–21. (In Russ.)] <https://elibrary.ru/ynxhmc>
11. Болдырева Д. Л., Гаврилова А. И., Максимова А. Н. Учебная деятельность младших школьников с ЗПР. *Гуманитарные науки: современный взгляд на изучение актуальных проблем*: Междунар. науч.-практ. конф. (Севастополь, 25 мая 2018 г.) Иркутск: Апекс, 2018. С. 62–64. [Boldyreva D. L., Gavrilova A. I., Maksimova A. N. Educational activity of younger schoolchildren with development delay. *Humanities: A modern view on current problems: Proc. Intern. Sci.-Prac. Conf., Sevastopol, 25 May 2018*. Irkutsk: Apeks, 2018, 62–64. (In Russ.)] <https://elibrary.ru/xspfvs>
12. Грибова О. Е. Особенности становления процессов понимания текстов у детей с тяжелыми нарушениями речи. М.: Академия социального управления, 2019. 204 с. [Gribova O. E. *Developing text comprehension in children with severe speech disorders*. Moscow: Akademiia sotsialnogo upravleniia, 2019, 204. (In Russ.)] <https://elibrary.ru/iubdva>
13. Гусева Т. С., Макарова А. В. Формирование диалогической речи у детей младшего школьного возраста с общим недоразвитием речи средствами театрализованной деятельности. *Культурологический подход в дошкольном и специальном образовании: психолого-педагогический аспект*: Всерос. науч.-практ. конф. (Чебоксары, 17 апреля 2018 г.) Чебоксары: ЧГПУ им. И. Я. Яковлева, 2018. С. 132–135. [Guseva T. S., Makarova A. V. Developing dialogic speech in primary school children with general speech underdevelopment by means of theatrical activity. *Culturological approach in preschool and special education: Psychological and pedagogical aspect: Proc. All-Russ. Sci.-Prac. Conf., Cheboksary, 17 April 2018*. Cheboksary: I. Yakovlev CHSPU, 2018, 132–135. (In Russ.)] <https://elibrary.ru/oukmjj>
14. Доброва Г. Р. Вариативность речевого развития детей. М.: ЯСК, 2018. 262 с. [Dobrova G. R. *Variability of speech development in children*. Moscow: IASK, 2018, 262. (In Russ.)] <https://elibrary.ru/skaxpa>

15. Елецкая О. В., Тараканова А. А. Дифференциальная диагностика нарушений речевого развития. М.: Форум, 2019. 160 с. [Eletskaia O. V., Tarakanova A. A. *Differential diagnosis of speech development disorders*. Moscow: Forum, 2019, 160. (In Russ.)]
16. Жукова Н. С., Мастюкова Е. М., Филичева Т. Б. Логопедия. Преодоление общего недоразвития речи у дошкольников. Екатеринбург: Литур, 2003. 320 с. [Zhukova N. S., Mastiukova E. M., Filicheva T. B. *Speech therapy. Overcoming the general underdevelopment of speech in preschoolers*. Ekaterinburg: Litur, 2003, 320. (In Russ.)]
17. Мисаренко Г. Г. Коррекционно-развивающие технологии в работе логопеда общеобразовательной школы. *Логопед*. 2004. № 1. С. 4–10. [Misarenko G. G. Correctional and developmental technologies in the work of a speech therapist at a secondary school. *Logoped*, 2004, (1): 4–10. (In Russ.)]
18. Овсянникова С. А., Обнизова Т. Ю. Особенности формирования устной речи, навыков языкового анализа и синтеза у детей с различным типом течения дисграфии. *Логопедия сегодня*. 2007. № 3. С. 11–19. [Ovsiannikova S. A., Obnizova T. Yu. Oral speech development, language analysis, and synthesis skills in children with different types of dysgraphia. *Logopediia segodnia*, 2007, (3): 11–19. (In Russ.)]
19. Парамонова Л. Г. Предупреждение и устранение дисграфии у детей. СПб.: Союз, 2004. 240 с. [Paramonova L. G. *Prevention and improvement of dysgraphia in children*. St. Petersburg: Soiuz, 2004, 240. (In Russ.)]
20. Российская Е. Н. Методика формирования самостоятельной письменной речи у детей. М.: Айрис-пресс, 2004. 240 с. [Rossiiskaia E. N. *Methodology of formation of independent written speech in children*. Moscow: Airis-press, 2004, 240. (In Russ.)] <https://elibrary.ru/qtnkvp>
21. Садовникова И. Н. Дисграфия, дислексия: технология преодоления. М.: Парадигма, 2012. 279 с. [Sadovnikova I. N. *Dysgraphia and dyslexia: Overcoming technology*. Moscow: Paradigma, 2012, 279. (In Russ.)] <https://elibrary.ru/rbbgwh>
22. Спирова Л. Ф. Особенности речевого развития учащихся с тяжелыми нарушениями речи (I–IV классы). М.: МСГИ, 2004. 200 с. [Spirova L. F. *Speech development in primary school students with severe speech disorders (grades 1–4)*. Moscow: MSGI, 2004, 200. (In Russ.)]
23. Фотекова Т. А., Ахутина Т. В. Диагностика речевых нарушений школьников с использованием нейропсихологических методов. М.: Айрис-пресс, 2007. 96 с. [Fotekova T. A., Akhutina T. V. *Diagnostics of speech disorders in schoolchildren using neuropsychological methods*. Moscow: Airis-press, 2007, 96. (In Russ.)] <https://elibrary.ru/kvilfi>
24. Христюбова Т. А. Предупреждение и преодоление грамматических ошибок в устной и письменной речи учащихся. *Вестник Марийского государственного университета*. 2014. № 2. С. 168–171. [Khristolyubova T. A. How to prevent and overcome grammatical mistakes in schoolchildren's oral and written speech. *Vestnik of the Mari State University*, 2014, (2): 168–171. (In Russ.)] <https://elibrary.ru/tdupyd>
25. Щербак С. Г. Формирование устной монологической речи детей с минимальными дизартрическими расстройствами: проблемы и перспективы. Челябинск: Южно-Уральский научный центр РАО, 2020. 180 с. [Shcherbak S. G. *Development of oral monological speech in children with minimal dysarthric disorders: Problems and prospects*. Chelyabinsk: Iuzhno-Uralskii nauchnyi tsentr RAO, 2020, 180. (In Russ.)] <https://elibrary.ru/koegcl>
26. Эльконин Д. В. Развитие устной и письменной речи учащихся. М.: ИНТОР, 1998. 112 с. [Elkonin D. V. *Development of oral and written speech in students*. Moscow: INTOR, 1998, 112. (In Russ.)]
27. Ястребова А. В. Коррекция недостатков речи у учащихся общеобразовательной школы. М.: АРКТИ, 1997. 158 с. [Iastrebova A. V. *Correction of speech deficiencies in secondary school students*. Moscow: ARKTI, 1997, 158. (In Russ.)]
28. Яструбинская Е. А. Профилактика и коррекция дисграфии и дислексии у детей младшего школьного возраста. *Логопедия*. 2014. № 2. С. 60–70. [Iastrubinskaia E. A. Prevention and correction of dysgraphia and dyslexia in primary school children. *Logopediia*, 2014, (2): 60–70. (In Russ.)]

оригинальная статья

Структура готовности преподавателя вуза к реализации воспитательной деятельности

Ратегова Жанна Батыргалиевна

Красноярский государственный педагогический университет имени В. П. Астафьева, Россия, Красноярск

<https://orcid.org/0009-0002-1766-1510>

zha-ra@bk.ru

Поступила 16.08.2023. Принята после рецензирования 27.10.2023. Принята в печать 30.10.2023.

Аннотация: Рассматривается готовность преподавателя вуза к реализации воспитательной деятельности, ее сущность и специфика формирования. Актуальность темы обусловлена потребностью высшей школы в квалифицированных преподавателях, осознающих и понимающих роль воспитательной деятельности в формировании будущих специалистов, владеющих формами и методами воспитательной работы со студентами. Цель – определить структуру готовности преподавателя вуза к реализации воспитательной деятельности, выявить взаимосвязь и взаимодействие структурных элементов, что позволит раскрыть сущность изучаемого феномена и механизм повышения эффективности воспитательной деятельности в вузе. Методологию составили деятельностный и компетентностный подходы, анализ научной литературы и собственный практический опыт в осуществлении воспитательной работы со студентами. В ходе структурно-содержательного анализа определены педагогические ориентиры: цель воспитательной деятельности в вузе, педагогические задачи для достижения цели, профессиональные умения преподавателя вуза, реализуемые в ходе решения педагогических задач. Выявленные профессиональные умения сгруппированы с учетом способа и формы их применения: организаторские, развивающие, гностические, перцептивные, рефлексивные. Изложена авторская позиция в понимании сути готовности преподавателя вуза к реализации воспитательной деятельности, которая рассматривается как готовность преподавателя применять в ходе воспитательного процесса данный комплекс умений и как готовность обогащать и совершенствовать его. Выявленные умения стали основой для определения и описания структуры готовности преподавателя вуза к реализации воспитательной деятельности как целостности практико-ориентированного, мотивационно-ценностного и рефлексивно-целевого компонентов. Сформированность этих компонентов позволяет преподавателю высшей школы организовывать воспитательный процесс и управлять им в соответствии с требованиями современного образования. Выявленная характеристика структурных компонентов готовности преподавателя вуза к реализации воспитательной деятельности позволила определить спектр действий администрации вуза в целом и кафедры в частности для обеспечения положительной динамики воспитательного процесса в вузе. Результаты исследования позволят спланировать и сконструировать механизм формирования и стимулирования положительного развития организаторских, развивающих, гностических, перцептивных и рефлексивных умений на научной основе.

Ключевые слова: высшая школа, воспитательная деятельность, готовность преподавателя, практическая готовность, теоретическая готовность, профессиональные умения

Цитирование: Ратегова Ж. Б. Структура готовности преподавателя вуза к реализации воспитательной деятельности. *Вестник Кемеровского государственного университета. Серия: Гуманитарные и общественные науки.* 2023. Т. 7. № 4. С. 416–424. <https://doi.org/10.21603/2542-1840-2023-7-4-416-424>

full article

Readiness for Educational Activities in Faculty Members

Zhanna B. Rategova

Krasnoyarsk State Pedagogical University named after V. P. Astafiev, Russia, Krasnoyarsk

<https://orcid.org/0009-0002-1766-1510>

zha-ra@bk.ru

Received 16 Aug 2023. Accepted after review 27 Oct 2023. Accepted for publication 30 Oct 2023.

Abstract: The article discusses the readiness of university academic staff to implement educational activities, its essence, and development. Educational activities are an important part of pedagogical training. Faculty members are

to be proficient in the forms and methods of educational work with students. In this article, the structure of readiness for educational activities was described as an interaction of its structural elements. The methodology included activity-based and competence-based approaches, as well as literary review and the author's own practical experience in educational work at university. The pedagogical guidelines were identified as follows: the goal of educational activities at university, the pedagogical tasks to achieve the goal, and the professional skills of faculty members to solve pedagogical problems. The professional skills were grouped by the method and form of their implementation as organizational, developmental, gnostic, perceptual, and reflective skills. The readiness for educational activities in higher education is the readiness to apply this set of skills during the academic process and to develop them. Its structure is an integrity of practice-oriented, motivational, axiological, and reflective components. These components allow faculty members to adjust the academic process to the current education standards. The readiness to implement educational activities depends on what the university administration and the department have to offer the faculty staff in order to ensure the positive dynamics of the educational process. The research made it possible to construct a tool that could catalyze the development of organizational, developmental, gnostic, perceptual, and reflective skills in faculty members on a scientific basis.

Keywords: higher school, educational activities, readiness of faculty members, practical readiness, theoretical readiness, professional skills

Citation: Rategova Zh. B. Readiness for Educational Activities in Faculty Members. *Vestnik Kemerovskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye i obshchestvennye nauki*, 2023, 7(4): 416–424. (In Russ.) <https://doi.org/10.21603/2542-1840-2023-7-4-416-424>

Введение

Образование как социальный институт постоянно должно соответствовать экономической и социально-культурной динамике, что отражено в требованиях ФГОС к качеству обучения и воспитания в высшей школе. К сожалению, современный преподаватель вуза не всегда готов к осуществлению воспитательной деятельности и управлению ей. В научном мире большой интерес вызывает вопрос, как сформировать и эффективно развивать готовность преподавателя вуза к реализации воспитательной деятельности со студентами, что инициирует необходимость в изучении данной темы и выявлении ее структуры, взаимосвязь компонентов которой даст возможность понять процесс подготовки преподавателей вуза к различным направлениям воспитательной работы.

Актуальность данной темы обусловлена противоречием между необходимостью проводить продуктивную воспитательную работу со студентами в вузах и низким уровнем подготовки вузовских преподавателей к выполнению данной деятельности. По этой причине цель статьи заключается в определении структурных элементов готовности преподавателей вуза к реализации воспитательной деятельности, взаимосвязь и взаимодействие которых позволит раскрыть суть изучаемого феномена и определить спектр организационно-педагогических воздействий на профессорско-преподавательский состав для повышения эффективности воспитательной деятельности в вузе.

Методы и материалы

Согласно психолого-педагогическому словарю М. И. Дьяченко и Л. А. Кандыбовича¹, готовность можно воспринимать как состояние личности, проявляющееся как установка на выполнение задач, предполагающих определенные мотивы и способности, и как результат процесса подготовки, требующий знаний, умений, навыков, настроенности и решимости совершить эти действия [1]. Таким образом, понятие «готовность специалиста» целесообразно рассматривать в рамках теории деятельности и теории личности: деятельностный и компетентностный подходы.

С точки зрения компетентностного подхода профессиональная деятельность рассматривается как условие формирования и развития ключевых индивидуальных и профессиональных качеств личности преподавателя через личностно-ориентированное и личностно-деятельное направление исследования проблемы.

Компетентностный подход рассматривает готовность личности к любой деятельности через взаимосвязь понятий *компетентность*, *компетенция*. Необходимая компетентность преподавателя, включающая в себя определенный комплекс знаний, умений и навыков, формируется в ходе его профессиональной деятельности на основе единства личных и профессиональных качеств (А. А. Вербицкий, И. А. Зимняя, А. К. Маркова, О. А. Козырева, Н. А. Морева, А. В. Луговая, Е. В. Дмитриев и др.) [2]. Овладение специализированными компетенциями, в свою очередь, является способом оценки теоретической

¹ Дьяченко М. И., Кандыбович Л. А. Психологический словарь-справочник. М.: АСТ, 2001. 576 с.

и практической готовности преподавателя к осуществлению его профессиональной деятельности (В. А. Слостенин, И. В. Манукян, В. И. Загвязинский, Н. Н. Никитина, Ю. В. Варданян, Н. Е. Костылева, М. П. Чошанова и др.).

Деятельностный подход выступил практико-ориентированным направлением исследования проблемы и позволил связать цель воспитательного процесса с задачами, решение которых является механизмом реализации воспитательной деятельности в вузе (Л. С. Выготский, С. Л. Рубинштейн, А. Н. Леонтьев, В. П. Грахов, Ю. Г. Кислякова и У. Ф. Симакова, Л. А. Витвицкая и др.).

Данный подход рассматривает готовность преподавателя к любой деятельности через деятельность, которая предполагает профессиональную и индивидуально-психологическую подготовленность (В. Г. Ананьев, А. К. Громцева, А. А. Деркач, С. М. Кирниенко, Л. В. Никитина, С. И. Тадиян и др.).

Учитывая, что изучаемая нами проблема касается готовности преподавателя вуза к реализации воспитательной деятельности, необходимо обратить внимание на исследования Т. В. Калининой, Э. Г. Патрикеевой, Е. Н. Трухмановой, И. В. Романовой и др. Они рассматривают готовность преподавателя к воспитательной работе с обучающимися в условиях высшей школы как совокупность таких компонентов, как субъектное отношение к педагогической деятельности, высокая мотивированность, профессиональная направленность, сформированность профессионально значимых компетенций, личностно-ценностное отношение к студенту [3]. М. Г. Сергеева обращает внимание на то, что в педагогической деятельности преподавателя профессиональные и индивидуальные свойства, его характер и темперамент оказывают существенное влияние на промежуточный и конечный результат деятельности [4].

Таким образом, *готовность преподавателя к реализации воспитательной деятельности* мы будем трактовать как интегративное состояние личности, проявляющееся в виде *установки на деятельность* (субъектное отношение к педагогической деятельности, к объекту деятельности, к результату и к себе как субъекту деятельности) и предполагающее определенные мотивы, способности, опыт; *результат процесса подготовки*, отражающий состояние практической и теоретической готовности, проявляющейся через умения и навыки реализуемых знаний [5]. Практическая готовность преподавателя проявляется в умениях действовать, теоретическая готовность связана с умениями применять в практической деятельности теоретические знания.

При проведении исследования по выявлению структурных элементов готовности преподавателя к реализации воспитательной деятельности мы опирались

на труды В. А. Адольфа, по мнению которого «умение – это конкретные действия в специфической ситуации, и только они поддаются наблюдению, а компетенция – это характеристики, извлекаемые из наблюдений за действиями и умениями» [6, с. 29].

Был проведен структурно-содержательный анализ воспитательной деятельности в вузе, основой которого стали научные труды ученых, изучающих педагогическую (А. М. Новиков, А. В. Боровских, Н. Х. Розов, В. А. Слостенин и др.), профессионально-педагогическую (Г. М. Коджаспирова, А. Ю. Коджаспиров, В. И. Загвязинский, В. А. Слостенин, В. А. Капранова, Н. В. Солова, А. М. Санокко, И. В. Манукян и др.) и воспитательную деятельность (В. И. Загвязинский, В. Т. Лисовский, Г. М. Коджаспирова, А. Ю. Коджаспиров, Э. Ф. Зеер, М. И. Рожков, В. А. Адольф, В. Е. Пешкова, Г. М. Гура, И. В. Хариотонова, Т. А. Баранова и др.).

Воспитательная деятельность в вузе рассмотрена нами с двух позиций:

- как часть профессиональной деятельности преподавателя вуза, которая наряду с учебной, методической, научно-исследовательской видами деятельности направлена на всестороннее профессиональное формирование будущего специалиста;
- как организаторская деятельность преподавателя, осуществляемая в аудиторские и внеаудиторские часы и направленная на управление воспитательным процессом и развитие социальных и нравственных качеств личности обучающихся.

Аудиторские занятия обеспечивают четкое планирование и организацию учебно-воспитательной работы, а также систематический контроль процесса и результатов учебно-познавательной деятельности студентов. Внеаудиторские занятия позволяют значительно расширить возможности воспитательной деятельности: вариативность творческой организации воспитания и развития личности студента, создание оптимальных условий для самостоятельной деятельности студентов, эффективная социальная адаптация студентов, развитие партнерских взаимоотношений преподавателей и студентов в совместной деятельности [7].

Эффективность выполнения воспитательной деятельности в вузе в таком контексте будет зависеть от целенаправленной активности преподавателя, творческого подхода к решению практических задач на основе жизненного и профессионального опыта, готовности к преобразованию ценностей материального мира в ресурс духовного саморазвития. Большое значение в результативности воспитательной работы со студентами, по мнению Э. Ф. Зеера и И. И. Хасановой, имеет личность преподавателя, «ибо воспитание прекращается с утратой его авторитета» [8, с. 276].

В ходе структурно-содержательного анализа воспитательной деятельности в вузе были определены педагогические ориентиры (табл.):

- образовательные потребности современного студента, развитие которых является целью воспитательной деятельности в вузе [9–13];
- педагогические задачи для достижения цели воспитательной деятельности [13–25; 26, с. 203];
- профессиональные умения преподавателя вуза, направленные на реализацию педагогических задач воспитательной деятельности.

Профессиональные умения преподавателя определены на основе изучения особенностей нынешнего поколения студентов. Также учтен собственный практический опыт, приобретенный в ходе воспитательной работы в вузе. Для современных студентов характерны многозадачность, трудность удержания внимания, снижение критичности мышления, клиповое мышление [27–29]. Это необходимо учитывать при организации управления воспитательным процессом, разработке мотивационных программ и социальных мероприятий.

Опираясь на научные труды Н. В. Кузьминой, В. А. Адольфа, Э. Г. Исламгалиева, А. П. Акимовой и др., обосновывающие классификацию профессиональных умений по способу и форме их реализации, мы сгруппировали умения, выявленные в ходе структурно-содержательного анализа воспитательной деятельности в вузе.

- *Организаторские умения* проявляются как способ планирования и осуществления практических действий: организация и осуществление индивидуальной и коллективной работы со студентами, определение формы организации деятельности, инструктаж.
- *Развивающие умения* отражают способности и знания преподавателя подбирать и применять методы, формы, приемы педагогического воздействия и взаимодействия в ходе реализации практических действий воспитательной деятельности.
- *Гностические умения* отражают склонность преподавателя к самосовершенствованию и проявляются в систематическом пополнении и углублении знаний, необходимых для реализации практических действий в ходе воспитательной деятельности.

Табл. Детализация педагогических задач по организации воспитательной деятельности в вузе

Tab. Pedagogical tasks of educational activities at university

Образовательные потребности студента	Педагогические задачи	Профессиональные умения
Потребность в профессиональной самореализации	Передать общественно-исторический опыт студентам с целью подготовки их к общественной жизни и производственному труду	<ul style="list-style-type: none"> • сформулировать четко и детально задачи, поставленные перед студентом; • организовать встречу студентов со специалистами в определенной профессиональной области
Потребность в профессиональном саморазвитии	Поставить перед студентами задачи, решение которых будет стимулом для появления мотивации на определенную цель	<ul style="list-style-type: none"> • обеспечить психологическое сопровождение учебно-воспитательного процесса; • проявить повышенное внимание к личности и индивидуальности студента; • вовлечь студента в творческую деятельность с учетом его интересов; • инициировать своевременную смену видов деятельности студентов
Познавательная потребность	Вовлечь студентов в разнообразные лично- и профессионально-образующие виды деятельности	<ul style="list-style-type: none"> • подбирать методы воспитания студентов с использованием дистанционных и цифровых технологий; • поощрять студентов за выполнение поставленных перед ними задач
Нравственная потребность	Создать условия для самоопределения и социализации студентов на основе социокультурных, духовно-нравственных ценностей ²	<ul style="list-style-type: none"> • формировать авторитет преподавателя среди студентов; • применять коллективные методы воспитания студентов; • стимулировать процесс самоопределения и самоуправления студентов в ходе решения поставленных задач; • организовать благоприятный психологический климат в ходе учебно-воспитательного процесса

² Об образовании в Российской Федерации. ФЗ № 273-ФЗ от 29.12.2012. СПС КонсультантПлюс.

- *Перцептивные умения* определяют гуманистический характер практических действий: соблюдать эмоциональный самоконтроль, проявлять эмпатию.
- *Рефлексивные умения* способствуют саморефлексии в ходе воспитательной деятельности и анализу результатов практических действий, что позволяет регулировать и корректировать их в дальнейшем.

Вышеизложенное позволяет нам рассматривать готовность преподавателя вуза к реализации воспитательной деятельности как интегративное состояние личности, проявляющееся в активном применении организаторских, развивающих, гностических, перцептивных, рефлексивных умений, необходимых для реализации воспитательной деятельности в вузе, а также в склонности развивать их и совершенствовать.

Результаты

Обобщив результаты теоретического исследования, мы определили, что эффективность воспитательной работы со студентами в большей степени зависит от сформированности комплекса профессиональных умений преподавателя вуза как субъекта учебно-воспитательного процесса. Совокупность данных умений включает высокую внутреннюю мотивацию преподавателя к осуществлению воспитательной деятельности, его личностно-ценностное отношение к студентам, богатый педагогический опыт, способность преподавателя успешно вести воспитательную работу со студентами и быстро адаптироваться к изменяющимся условиям педагогической деятельности, что определяет индивидуальный стиль воспитательной деятельности и влияет на ее успешность. Это дает основание утверждать, что структура готовности преподавателя вуза к реализации воспитательной деятельности имеет сложный многоуровневый и динамичный характер, отражающий содержание и специфику воспитательной деятельности в вузе, условия формирования и проявления изучаемой готовности.

В структуре готовности преподавателя вуза к реализации воспитательной деятельности, согласно проведенному исследованию, мы выделили три взаимосвязанных компонента:

Практико-ориентированный компонент охватывает практическую и теоретическую готовность преподавателя вуза к реализации воспитательной деятельности и проявляется как результат профессиональной подготовки. Данный компонент включает развивающие и организаторские умения преподавателя вуза. Соответственно, практико-ориентированный компонент отражает багаж уже накопленного практического опыта и активность его применения

на практике, ответственное отношение к выбору методов и форм воспитательной деятельности в зависимости от поставленных задач.

Мотивационно-ценностный компонент является позиционно-смысловым фундаментом содержания воспитательной деятельности и содержит врожденные и приобретенные способности, позволяющие преподавателю вуза эффективно добиваться нужных результатов в ходе воспитательной деятельности. Данный компонент реализуется в виде перцептивных и гностических умений.

Мы опираемся на мнение Э. Ф. Зеера и С. Л. Рубинштейна, что ценность является регулятором деятельности (гуманность, доброжелательность, дисциплинированность, ответственность) [8, с. 8; 30, с. 182]. И. В. Романова ставит акцент на том, что готовность как внутренний настрой преподавателя на определенное поведение при решении педагогических задач определяется степенью «активности личности, с которой она и будет стремиться получить положительные результаты в своей работе» [31, с. 17].

Мотивационно-ценностный компонент характеризует педагогическую позицию преподавателя, его психологическую установку на осуществление воспитательной деятельности, склонность к проявлению познавательной активности, социально-нравственных и эмоционально-волевых качеств.

Рефлексивно-целевой компонент включает профессионально значимые качества преподавателя, от которых зависит эффективность воспитательной деятельности в вузе. К таким качествам в ходе анализа научных трудов мы отнесли склонность к саморазвитию, самоанализу и самокоррекции и стремление к регуляции процесса воспитательной деятельности. Эти качества преподавателя реализуются в виде рефлексивных умений.

Таким образом, готовность преподавателя вуза к реализации воспитательной деятельности является сложным структурным образованием, основу взаимодействия компонентов которого составляет взаимозависимость. Изменение одного из компонентов является фактором, приводящим к развитию другого, что «в целом положительно влияет на формирование данной интегральной характеристики личности» [32, с. 227].

На рисунке представлена взаимосвязь и взаимовлияние структурных элементов готовности преподавателя вуза к реализации воспитательной деятельности, что раскрывает суть ее компонентов.

Заключение

На основании всего вышесказанного мы можем заключить, что продуктивность выполнения воспитательной деятельности в вузе зависит от эффективного функционирования и взаимодействия структурных элементов готовности преподавателя



Рис. Содержание компонентов готовности преподавателя к реализации воспитательной деятельности в вузе
Fig. Components of readiness for educational activities at university

вуза к реализации воспитательной деятельности: практико-ориентированный, мотивационно-ценностный и рефлексивно-целевой компоненты. Установленные характеристики структурных компонентов готовности преподавателя вуза к реализации воспитательной деятельности позволяют констатировать, что механизмом их положительного изменения служит формирование и стимулирование развития комплекса профессиональных умений преподавателя: организаторских, развивающих, гностических, перцептивных, рефлексивных. Это дает основание сформулировать ряд организационно-педагогических действий администрации вуза в целом и кафедры в частности для обеспечения положительной динамики воспитательного процесса в вузе на научной основе:

1) организаторские умения: материально и нематериально стимулировать целенаправленное включение преподавателей вуза в воспитательную деятельность и помогать им в планировании мероприятий с воспитательным потенциалом;

2) развивающие умения: способствовать участию преподавателей в конференциях и семинарах по повышению эффективности воспитательной деятельности в вузе, обмену положительным опытом с коллегами;

3) гностические умения: содействовать появлению интереса и потребности у преподавателей к непрерывному образованию практико-ориентированной направленности, систематическому приобретению и обновлению знаний продуктивной организации

воспитательной деятельности посредством выстраивания индивидуальной познавательной стратегии с использованием информационных и дистанционных образовательных технологий без отрыва от профессионально-педагогической деятельности;

4) перцептивные умения: обеспечить психолого-педагогическое сопровождение профессорско-преподавательского состава в целях профилактики отклонений поведения, наставничество и поощрение со стороны руководящего аппарата института в целом и кафедры в частности;

5) рефлексивные умения: создать в воспитательной деятельности такие ситуации, которые «актуализировали бы рефлексивную позицию, формировали позитивное самовосприятие, стимулировали процессы самоутверждения» [32, с. 226].

Комплекс организационно-педагогических действий должен постоянно дополняться со временем в соответствии с социальным запросом общества и государства, государственными образовательными стандартами, стратегическими установками вуза, реализацией профессионального потенциала преподавателя вуза.

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

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

Литература / References

1. Штульберг Т. А. Готовность учителя к организации здорового образа жизни школьников как психолого-педагогический феномен. *Известия РГПУ им. А. И. Герцена*. 2008. № 67. С. 513–517. [Stulberg T. A. Teacher's competence in schoolchildren's healthy lifestyle organization as a psychological and pedagogical phenomenon. *Izvestia: Herzen university Journal of humanities & sciences*, 2008, (67): 513–517. (In Russ.)] <https://elibrary.ru/linreb>

2. Казакова Т. В. Теоретические подходы к определению профессиональной компетентности педагога. *Проблемы современного педагогического образования*. 2018. № 60-1. С. 437–440. [Kazakova T. V. Theoretical approaches to determining the professional competence of the teacher. *Problems of modern pedagogical education*, 2018, (60-1): 437–440. (In Russ.)] <https://elibrary.ru/varwke>
3. Калинина Т. В., Патрикеева Э. Г., Трухманова Е. Н. Готовность педагога к воспитательной работе в условиях вузовского образования. *Концепт*. 2020. № 2. С. 55–68. [Kalinina T. V., Patrikeeva E. G., Trukhmanova E. N. Teacher's readiness for educational work in the conditions of higher education. *Kontsept*, 2020, (2): 55–68. (In Russ.)] <https://doi.org/10.24411/2304-120X-2020-11013>
4. Сергеева М. Г. Развитие педагогического мастерства преподавателя в современных условиях. М.: МИЛ, 2015. 180 с. [Sergeeva M. G. *Development of pedagogical skill of the teacher in modern conditions*. Moscow: MIL, 2015, 180. (In Russ.)] <https://elibrary.ru/ytmngp>
5. Кущев П. М., Коняев В. М., Горденко Н. В. Формирование компетентного специалиста в процессе современного образования России. *Проблемы современного педагогического образования*. 2022. № 74-4. С. 150–153. [Kushchev P. M., Konyayev V. M., Gordenko N. V. Formation of a competent specialist in the process of modern education in Russia. *Problems of modern pedagogical education*, 2022, (74-4): 150–153. (In Russ.)] <https://elibrary.ru/sgyytq>
6. Адольф В. А. Избранные труды (в двух томах). Красноярск: Новые компьютерные технологии, 2020. Том 1. 276 с. [Adolf V. A. *Selected works in two volumes*. Krasnoyarsk: Novye kompiuternye tekhnologii, 2020, vol. 1. 276. (In Russ.)]
7. Казаренков В. И., Казаренкова Т. Б., Литвинов А. В. Внеаудиторная работа как фактор формирования у студентов интереса к самообразованию. *Акмеология*. 2016. № 4. С. 225–231. [Kazarenkov V. I., Kazarenkova T. B., Litvinov A. V. Extracurricular work as a factor of heightening students' interest to self-education. *Akmeologiya*, 2016, (4): 225–231. (In Russ.)] <https://elibrary.ru/xiovsf>
8. Зеер Э. Ф., Хасанова И. И. Социально-профессиональное воспитание в вузе. Екатеринбург: РГППУ, 2003. 158 с. [Zeer E. F., Khasanova I. I. *Socio-professional education at university*. Ekaterinburg: RSVPU, 2003, 158. (In Russ.)]
9. Бочкарева Т. Н. Познавательная активность студентов вузов как психолого-педагогическая проблема. *Russian Journal of Education and Psychology*. 2017. Т. 8. № 1. С. 18–31. [Bochkareva T. N. Cognitive activity of university students as a psychological and pedagogical problem. *Russian Journal of Education and Psychology*, 2017, 8(1): 18–31. (In Russ.)] <https://doi.org/10.12731/2218-7405-2017-1-18-31>
10. Гура Г. М. Проблемы воспитательной работы в вузе. *Территория науки*. 2014. № 2. С. 6–12. [Gura G. M. Problems of educational work at the university. *Territoriia nauki*, 2014, (2): 6–12. (In Russ.)] <https://elibrary.ru/tjds wd>
11. Дягилева В. В. Диверсификация образовательных услуг как фактор формирования индивидуальных образовательных потребностей студентов вуза. *Мир науки, культуры, образования*. 2011. № 5. С. 181–182. [Dyagileva V. V. Diversification of educational services as the factor of formation of individual educational requirements of students of high education. *The world of science, culture and education*, 2011, (5): 181–182. (In Russ.)] <https://elibrary.ru/okanmp>
12. Шапиро С. В. Проблема организации воспитательной работы в современных российских вузах. *Переломные моменты истории: люди, события, исследования. К 350-летию со дня рождения Петра Великого: Междунар. науч. конф. (Санкт-Петербург, 1 апреля 2022 г.)* СПб.: СПбГУПТД, 2022. С. 528–533. [Shapiro S. V. The problem of organizing educational work in modern Russian universities. *Turning points in history: People, events, and research. To the 350th anniversary of the birth of Peter the Great: Proc. Intern. Sci. Conf.*, St. Petersburg, 1 Apr 2022. St. Petersburg: SPbSUITD, 2022, 528–533. (In Russ.)] <https://elibrary.ru/ppbeaa>
13. Андриенко О. А., Безенкова Т. А. Из опыта работы по организации воспитательной деятельности с обучающимися юношеского возраста. *Перспективы науки и образования*. 2018. № 5. С. 26–32. [Andrienko O. A., Bezenkova T. A. On the work experience of teaching activities organization with adolescent students. *Perspectives of Science and Education*, 2018, (5): 26–32. (In Russ.)] <https://doi.org/10.32744/pse.2018.5.3>
14. Рожков М. И. Практика социального воспитания: основные тенденции развития. *Ярославский педагогический вестник*. 2017. № 6. С. 13–18. [Rozhkov M. I. Practice of social education: Main tendencies of development. *Yaroslavl Pedagogical Bulletin*, 2017, (6): 13–18. (In Russ.)] <https://elibrary.ru/zxyzcp>
15. Баранова Т. А. Специфика воспитательной деятельности в современном высшем учебном заведении. *Вопросы методики преподавания в вузе*. 2016. № 5. С. 21–33. [Baranova T. A. The specifics of educational activities in a modern higher educational institution. *Teaching Methodology in Higher Education*, 2016, (5): 21–33. (In Russ.)] <https://elibrary.ru/zgwxlr>

16. Долгин Д. С. Некоторые проблемы реализации воспитательной работы сотрудников УИС. *Проблемы современного педагогического образования*. 2018. № 58-3. С. 98–102. [Dolgin D. S. Some problems of realization of educational work of the prison staff. *Problems of modern pedagogical education*, 2018, (58-3): 98–102. (In Russ.)] <https://elibrary.ru/tfyedj>
17. Харитоновна И. В. Трансформация воспитательных задач современного вуза. *Научный диалог*. 2013. № 8. С. 109–118. [Kharitonova I. V. Transformation of modern university's educational objectives. *Nauchnyi Dialog*, 2013, (8): 109–118. (In Russ.)] <https://elibrary.ru/radanb>
18. Гуляева В. П. Воспитательная среда колледжа как условие формирования личности будущего специалиста. *Наука и образование: новое время*. 2015. № 1. С. 61–62 [Gulyaeva V. P. The educational environment at college as a condition for the personality formation of a future specialist. *Nauka i obrazovanie: novoe vremia*, 2015, (1): 61–62. (In Russ.)] <https://elibrary.ru/uhpctx>
19. Ткачёва С. А. О проблемах воспитательной работы в вузе. *Научные труды Калужского государственного университета имени К. Э. Циолковского: регион. универс. науч.-практ. конф.* (Калуга, 1 февраля – 31 марта 2018 г.) Калуга: КГУ им. К. Э. Циолковского, 2018. С. 356–364. [Tkacheva S. A. Educational work at university. *Research at K. E. Tsiolkovsky Kaluga State University: Proc. Regional University Sci.-Prac. Conf.*, Kaluga, 1 Feb – 31 Mar 2018. Kaluga: KSU named after K. E. Tsiolkovsky, 2018, 356–364. (In Russ.)] <https://elibrary.ru/zrwiwt>
20. Гуркина О. А., Рубанова М. Е. Проблемы воспитательной работы в вузе. *Традиции и инновации воспитательной работы в вузе: Междунар. науч.-практ. конф.* (Саратов, 19 февраля 2020 г.) Саратов: ЦеСАин, 2020. С. 28–31. [Gurkina O. A., Rubanova M. E. Problems of educational work in the university. *Traditions and innovations of educational work at university: Proc. Intern. Sci.-Prac. Conf.*, Saratov, 19 Feb 2020. Saratov: CeSAin, 2020: 28–31. (In Russ.)] <https://elibrary.ru/qbtbki>
21. Калимуллина О. А. Проблемы и пути решения в системе воспитательной работы современного вуза. *Технология культурно-досуговой деятельности как фактор укрепления социального, межнационального и межконфессионального согласия в молодежной среде: Всерос. электр. науч.-практ. конф.* (Казань, 1–10 июня 2017 г.) Казань: Астор и Я, 2017. С. 11–15. [Kalimullina O. A. Problems and solutions in the system of educational work of a modern university. *Technology of cultural and leisure activities as a factor of improving social, interethnic, and interfaith harmony in young people: Proc. All-Russian Electronic Sci.-Prac. Conf.*, Kazan, 1–10 Jun 2017. Kazan: Astor i Ia, 2017, 11–15. (In Russ.)] <https://elibrary.ru/ypuolh>
22. Сидорова О. В. Новые ориентиры в решении проблем воспитательной работы вуза. *Перспективы развития высшей школы: I Междунар. науч.-практ. конф.* (Тюмень, 25 сентября 2020 г.) Тюмень: ТИУ, 2020. С. 379–382. [Sidorova O. V. New guidelines in solving the problems of the educational work at university. *Prospects of higher education: I Intern. Sci.-Prac. Conf.*, Tyumen, 25 Sep 2020. Tyumen: IUT, 2020, 379–382. (In Russ.)] <https://elibrary.ru/lttvuu>
23. Зникина Л. С., Боровцов В. А. Воспитательная работа со студентами в вузе: проблемы и возможности. *Теоретические и прикладные вопросы лингвообразования: конф. Межвуз. науч.-метод. объединения.* (Кемерово, 22 мая 2020 г.) Кемерово: КузГТУ, 2020. С. 20–27. [Znikina L. S., Borovtsov V. A. Extra educational work with students at higher school: Problems and opportunities. *Theoretical and applied issues of linguistic education: Conf. Interuniversity Sci.-Method. Association*, Kemerovo, 22 May 2020. Kemerovo: KuzSTU, 2020, 20–27. (In Russ.)] <https://doi.org/10.26730/lingvo.2020.20-27>
24. Лямина О. Н., Калинникова Н. Я., Загайнов С. А. Коммуникативный аспект развития познавательной активности студентов вуза. *Мир науки*. 2018. № 3. [Lyamina O. N., Kalinnikova N. Ya., Zagaynov S. A. Communicative aspect of development of cognitive activity of university students. *Mir nauki*, 2018, (3). (In Russ.)] URL: <https://mir-nauki.com/PDF/21PDMN318.pdf> (accessed 20 Jun 2023). <https://elibrary.ru/xyvvdzz>
25. Ивлиева И. А., Панасюк В. П., Чернышева Е. К. Концептуальные основы построения системы качества профессионального образования. СПб.: ИПООВ РАО, 2001. 152 с. [Ivlieva I. A., Panasyuk V. P., Chernysheva E. K. *Conceptual bases of construction of system of quality of professional education*. St. Petersburg: IPAE RAE, 2001, 152. (In Russ.)] <https://elibrary.ru/sxblxx>
26. Новиков А. М. *Методология образования*. 2-е изд., перераб. и доп. М.: Эгвес, 2006. 488 с. [Novikov A. M. *Methodology of education*. 2nd ed. Moscow: Egves, 2006, 488. (In Russ.)] <https://www.elibrary.ru/pfnted>
27. Ковин Е. А., Лысенко О. В. Теория поколений в контексте социологии управления. *Научный результат. Социология и управление*. 2019. Т. 5. № 4. С. 151–162. [Kovin E. A., Lysenko O. V. The theory of generations in the context of sociology of management. *Research result. Sociology and Management*, 2019, 5(4): 151–162. (In Russ.)] <https://doi.org/10.18413/2408-9338-2019-5-4-0-13>

28. Оберемко Т. В. Когнитивные особенности современных студентов – миф или реальность. *Образование и право*. 2020. № 5. С. 155–159. [Oberemko T. V. Cognitive features of modern students – myth or reality. *Obrazovanie i pravo*, 2020, (5): 155–159. (In Russ.)] <https://www.elibrary.ru/bhzjrs>
29. Сергеева О. А., Кайралиева К. Д., Батыргазиева А. А. Обучение детей поколения Z: особенности и педагогические рекомендации. *Педагогика и современное образование: традиции, опыт и инновации: IX Междунар. науч.-практ. конф.* (Пенза, 5 декабря 2019 г.) Пенза: Наука и Просвещение (ИП Гуляев Г. Ю.), 2019. С. 59–61. [Sergeeva O. A., Kairalieva K. D., Batyrgazieva A. A. Teaching children of generation Z: features and pedagogical recommendations. *Pedagogy and modern education: traditions, experience, and innovations: IX Intern. Sci.-Prac. Conf.*, Penza, 5 Dec 2019. Penza: Nauka i Prosveshchenie (IP Gulaiev G. Yu.), 2019, 59–61. (In Russ.)] <https://elibrary.ru/ppipax>
30. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии. СПб.: Питер, 2015. 713 с. [Rubinshteyn S. L. *Fundamentals of general psychology*. St. Petersburg: Piter, 2015, 713. (In Russ.)] <https://www.elibrary.ru/nksakp>
31. Романова И. В. Готовность педагога к воспитательной работе как составляющая готовности к педагогической деятельности. *Физическая культура. Спорт. Туризм. Двигательная рекреация*. 2019. Т. 4. № 1. С. 14–21. [Romanova I. V. Readiness of teacher to educator work as constituent of readiness to pedagogical activity. *Fizicheskaiia kultura. Sport. Turizm. Dvigatelnaia rekreatsiia*, 2019, 4(1): 14–21. (In Russ.)] <https://elibrary.ru/zahtkp>
32. Кузьмина Т. А. Структурные компоненты готовности будущего учителя к педагогическому сопровождению учебной деятельности школьников. *Психология и педагогика: методика и проблемы практического применения*. 2011. № 20. С. 222–227. [Kuzmina T. A. Structural components of the future teacher's readiness for pedagogical support of educational activities in schoolchildren. *Psikhologiia i pedagogika: metodika i problemy prakticheskogo primeneniia*, 2011, (20): 222–227. (In Russ.)] <https://elibrary.ru/ruyyrr>

оригинальная статья

Метричность патриотического воспитания детей дошкольного возраста: диагностический аспект

Аверин Сергей Александрович
Московский городской педагогический университет,
Россия, Москва

Муродходжаева Наталья Сергеевна
Московский городской педагогический университет,
Россия, Москва

Воронцовская Людмила Николаевна
Минский городской институт развития образования,
Республика Беларусь, Минск

Пунчик Вероника Николаевна
Республиканский институт высшей школы,
Республика Беларусь, Минск
zelda@tut.by

Поступила 22.09.2023. Принята после рецензирования 17.11.2023. Принята в печать 20.11.2023.

Аннотация: В настоящее время патриотическое воспитание молодого поколения начиная с дошкольного возраста является крайне актуальной и важной проблемой. В статье обоснован авторский подход к диагностике патриотического воспитания детей дошкольного возраста, раскрыто содержание и структура операционализируемого понятия, представлен оригинальный диагностический инструментарий. Проанализированы результаты констатирующего исследования по теме инновационной деятельности «Раскрытие воспитательного потенциала STEM-образования», реализуемой под руководством Федерального института современного образования АО «ЭЛТИ-КУДИЦ» на базе 64 образовательных учреждений 22 городов и 10 сел и поселков Российской Федерации. Уровневые шкалы стандартизированы для выборок детей возрастных периодов 5–6 и 6–7 лет. Количественно зафиксирован уровень выраженности патриотической направленности детей старшего дошкольного возраста в соответствии со структурой данного параметра. Определены границы интервалов значений кумулятивного индекса по трем уровням патриотической направленности личности ребенка 5–6 и 6–7 лет. В качественном аспекте была актуализирована значимость метода анализа продуктов детского творчества на тему «Моя Родина – Россия», результаты которого дополнили методический инструментарий процесса патриотического воспитания. В область применения результатов входят научно-педагогическая, методическая, а также воспитательная деятельность педагогов и воспитателей.

Ключевые слова: диагностика, дошкольный возраст, операционализация, уровневые шкалы, констатирующее исследование, воспитание патриота, Родина

Цитирование: Аверин С. А., Воронцовская Л. Н., Муродходжаева Н. С., Пунчик В. Н. Метричность патриотического воспитания детей дошкольного возраста: диагностический аспект. *Вестник Кемеровского государственного университета. Серия: Гуманитарные и общественные науки.* 2023. Т. 7. № 4. С. 425–434. <https://doi.org/10.21603/2542-1840-2023-7-4-425-434>

full article

Assessing Patriotism in Preschool Children: Diagnostics of Patriotic Education

Sergei A. Averin
Moscow City University, Russia, Moscow

Natalia S. Murodhodjaeva
Moscow City University, Russia, Moscow

Liudmila N. Varanetskaya
Minsk City Institute for Education Development,
Republic of Belarus, Minsk

Veranika N. Punchyk
National Institute for Higher Education, Republic of Belarus, Minsk
zelda@tut.by

Received 22 Sep 2023. Accepted after peer review 17 Nov 2023. Accepted for publication 20 Nov 2023.

Abstract: Patriotic upbringing is an inherent part of preschool education. However, its efficiency is extremely difficult to measure. This article introduces an authentic approach to assessing the results of patriotic education in preschool children. The method was tested as part of an innovative project on the prospects of STEM-education, which integrates Science, Technology, Engineering, and Mathematics. The experiment was supervised by the Federal Institute of Modern Education and covered 64 education institutions in 22 cities and 10 villages of the Russian

Federation. It involved children aged 5–7 y.o. Their patriotism was measured quantitatively based on the structural content of this phenomenon. The measurement intervals of the cumulative index were determined for three levels of patriotic orientation in children aged 5–6 and 6–7 y.o. The qualitative analysis relied on a creative task where children were asked to draw a picture of Motherland Russia. The new method demonstrates good pedagogical, methodological, and educational prospects.

Keywords: diagnostics, preschool age, operationalization, level scales, stating study, promoting patriotism, Motherland

Citation: Averin S. A., Varanetskaya L. N., Murodhodjaeva N. S., Punchyk V. N. Assessing Patriotism in Preschool Children: Diagnostics of Patriotic Education. *Vestnik Kemerovskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye i obshchestvennye nauki*, 2023, 7(4): 425–434. (In Russ.) <https://doi.org/10.21603/2542-1840-2023-7-4-425-434>

Введение

Проблема патриотического воспитания относится к проблемам, не теряющим своей значимости в различных социальных и исторических ракурсах. В настоящее время патриотическое воспитание молодого поколения начиная с дошкольного возраста является крайне актуальной и важной проблемой. Концепт патриотизма является многоаспектным, он характеризуется социальным содержанием, которое базируется на любви к Родине и привязанности к месту своего проживания (деревне, городу, области, краю, стране в целом), заботе об интересах своей страны и готовности защищать ее интересы, уважении к историческому прошлому своего народа и наследованным от него традициям и пр.

Анализ опыта комплексной разработки, интерпретации и дальнейшего использования в педагогическом процессе патриотического воспитания детей дошкольного возраста показал, что метрические характеристики присущи скорее процессу мониторинга, а не являются внутренним атрибутом самого педагогического процесса, хотя именно они выступают фактическим отражением состояния его развития и функционирования.

Исследование опирается на концепцию социально-нормативной периодизации формирования личности Д. И. Фельдштейна, культурно-историческую теорию Л. С. Выготского; методы наблюдения, опроса, анализа продуктов образовательной деятельности, ранжирования, шкалирования, частотного анализа, обобщения, систематизации, прогнозирования.

Задачи исследования:

1) охарактеризовать результаты анализа состояния проблемы диагностики патриотического воспитания детей дошкольного возраста в теоретическом и нормативном аспектах;

2) представить авторские концептуальные основы патриотического воспитания детей дошкольного возраста, выступающие основанием проведения процедуры операционализации патриотического воспитания детей дошкольного возраста;

3) описать выявленные параметры, критерии, показатели, диагностические способы и средства патриотического воспитания детей дошкольного возраста;

4) представить количественные и качественные результаты диагностики патриотического воспитания детей дошкольного возраста, полученные в ходе констатирующего исследования по теме инновационной деятельности «Раскрытие воспитательного потенциала СТЕМ-образования», реализуемой под руководством Федерального института современного образования АО «ЭЛТИ-КУДИЦ».

Актуальность диагностики патриотического воспитания детей дошкольного возраста является значимой по ряду причин. Во-первых, дошкольный возраст является одним из наиболее важных периодов в формировании мировоззрения ребенка – именно в этот период формируются основные ценности и убеждения, которые впоследствии будут влиять на его поведение и отношение к окружающему миру. Поэтому патриотическое воспитание в дошкольном возрасте является крайне важным. Во-вторых, в настоящее время многие родители и педагоги осознают важность патриотического воспитания в дошкольном возрасте, но не всегда умеют оценивать его эффективность. Для того чтобы понимать, насколько успешно воспитывается патриотизм у дошкольников, необходимо иметь надежные инструменты диагностики. В-третьих, патриотическое воспитание является важным элементом государственной политики в области образования и воспитания.

Социальная значимость, важность и необходимость воспитания патриотических чувств отражена в нормативных правовых документах различного уровня. Например, в Государственной программе Российской Федерации «Развитие образования» (2018–2030)¹ показатель патриотического воспитания определен как один из основных, влияющих на достижение приоритетов в сфере обеспечения национальной безопасности государства. Задачи патриотического воспитания тесно связаны

¹ Государственная программа (комплексная программа) РФ «Развитие образования» (2018–2030): паспорт. Министерство экономического развития Российской Федерации. URL: <https://programs.gov.ru/Portal/programs/passport/02> (дата обращения: 20.03.2023).

с духовно-нравственным достоянием личности, осознанием единства общественных и государственных интересов, уважением к национально-культурным ценностям, сохранением исторического наследия, воспитанием гражданина и патриота своего Отечества.

Литературный обзор

Многие педагоги и психологи, такие как Л. Н. Воронецкая [1], Н. Н. Леонова и Н. В. Неточаева [2], А. Ю. Нагорнова [3], А. Р. Нуриева и др. [4], Л. С. Кожуховская и др. [5], исследовали различные аспекты патриотического воспитания, в т. ч. в дошкольном возрасте. Их исследования выступили базисной методологией для данного исследования. Патриотизм, как правило, рассматривается специалистами как нравственное качество, которое можно развивать целенаправленно и планомерно. Дошкольный возраст является основой целостного процесса формирования личности, поэтому очень важно организовать патриотическое воспитание с раннего детства, когда ребенок активно взаимодействует со своим окружением и социализируется. На конкретно-научном уровне методологию формирования патриотизма как качества личности составили: рефлексологический подход И. М. Сеченова [6], закономерности онтогенеза психики и сознания, а также самосознания, выявленные В. М. Бехтеревым [7], Л. С. Выготским [8], С. Л. Рубинштейном [9], Б. Г. Ананьевым [10], И. И. Чесноковой [11], И. С. Коном [12].

Дошкольные образовательные учреждения играют важную роль в системе патриотического воспитания граждан страны, т. к. они формируют основы гражданско-патриотической культуры личности, воспитывают патриотические чувства, приобщают к национальным культурным ценностям государства. Как показано в работах Л. Н. Воронецкой [1; 13], Н. А. Коротковой [14], Е. А. Панько [15], Н. Н. Леоновой и Н. В. Неточаевой [2], А. Ю. Нагорновой [3], А. Р. Нуриевой и др. [4], Н. С. Старжинской и В. П. Тукача [16] и др., эти представления включают в себя знания о малой родине и Отечестве, ценностях народа, традициях, праздниках и особенностях природы. В федеральном государственном образовательном стандарте дошкольного образования² зафиксировано подлежащее освоению содержание обучения и воспитания.

В этой связи рассмотрение онтогенеза патриотического воспитания личности детей дошкольного возраста позволило определить *структуру*, выделить *возрастные периоды* и *стадии* его генерации на разных этапах детства [1]. Вышесказанное означает, что онтогенез патриотического воспитания отражается

в трех *стадиях генерации* на разных этапах детства: осознание семейного окружения (от рождения до 3 лет); индивидуальное самосознание (3–5 лет); сознание национальной принадлежности (5–7 лет). В структуре патриотического воспитания детей дошкольного возраста мы выделяем *когнитивно-культурологический* (КК), *аффективно-ценностный* (АЦ), *конативно-интегративный* (КИ) компоненты. Выделенные нами компоненты включают систему представлений ребенка о себе как представителе государства, отражают эмоциональное отношение к социокультурному опыту, констатируют регуляцию поведения воспитанника на основе национально-культурных ценностей социума.

Последний аспект имеет ключевое значение, поскольку информационное общество, с одной стороны, расширяет возможности ребенка в получении новой информации о национальных традициях, народных праздниках, трудовых и культурных достижениях народа, практике владения родным языком и др., а с другой – порождает информационное многообразие, затрудняющее когнитивную деятельность. Именно поэтому современная воспитательная среда должна учитывать это противоречие. Ощущения, вызванные внешними предметами, всегда усиливаются ощущениями, связанными с «приспособительными двигательными реакциями тела», как отмечал И. М. Сеченов [6, с. 430]. Однако для развития самосознания как необходимого условия патриотизма недостаточно одних предметных действий, поскольку ребенком осознаются предметы его собственных действий, а не само предметное действие. Как отмечает Л. Н. Воронецкая [1], начало формирования самосознания понимается как появление у индивида ощущений (самоощущений) и создание экстерорецептивного образа себя самого в доречевой период. Говоря о формировании у ребенка представлений о своем *физическом Я* через познание внешнего вида других людей, исследователь указывает на уподобление одного индивида другому в процессе становления индивидуального самосознания. Эти теоретические аргументы обосновывают ключевую роль взрослых в формировании патриотизма личности. В процессе овладения речью ребенок начинает осознавать свои действия и себя как носителя этих действий (осознает семейное окружение), последовательно действия приобретают осмысленный характер с предполагаемым результатом (индивидуальное самосознание). Далее, в результате активной включенности в организованный воспитательный процесс у ребенка формируется сознание национальной принадлежности, чувство патриотизма.

² Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования. Приказ Министерства науки и высшего образования РФ № 1155 от 17.10.2013. СПС КонсультантПлюс.

Как доказано многими учеными, в период дошкольного детства формируются социальные позиции ребенка по отношению к обществу: начинается освоение социального опыта через утверждение позиции Я среди других, осознание себя субъектом общественных отношений – Я в обществе и Я и общество. В свою очередь, позиции соответствуют уровню психического и личностного развития ребенка.

Усвоение ребенком нормативности через механизм идентификации, считает В. С. Мухина, дает ему возможность успешно адаптироваться в окружающей среде. При этом автор особо отмечает важность осознания ребенком своих прав, поскольку их понимание увеличивает самоуважение ребенка, мотивирует на достижение успеха в деятельности, хорошее поведение, стремление быть лучшим [17, с. 56–96].

Формирование патриотизма как качества личности реализуется в соответствии со структурными блоками самосознания личности, содержание которых наполняется в зависимости от культуры, развития производственных отношений, традиций, эффективных воспитательных средств народной педагогики, ценностных ориентаций общества, возрастных изменений личности.

Д. И. Фельдштейн отмечал, что позиция социального развития детей Я и общество активно формируется в младенческом возрасте, до 1 года, и в возрасте 3–6 лет, когда интенсивно усваиваются нормы человеческих взаимоотношений [18]. Позиция автора подтверждает, что поступательное осознание ребенком своих социальных возможностей через становление личностных новообразований к появлению, укреплению, качественному изменению социальной позиции в результате собственной творческой деятельности содержит высокие потенциальные возможности оптимизации процесса формирования патриотизма детей дошкольного возраста.

Последовательное изучение указанных возрастных периодов формирования патриотизма детей имеет продуктивное значение, раскрывающее особенности и механизмы внутри каждого возрастного периода.

Это влияет на количественное накопление качественно новых элементов потенциального резерва, который подготавливает переход к новому возрастному периоду.

Структурные компоненты, систематизированные по характерному содержанию, выполняемой функции и конкретизации патриотического воспитания, гармонизированные с концепцией формирования национального самосознания детей дошкольного возраста в условиях информационного общества Л. Н. Воронцов [1], приведены в таблице 1.

Содержательную область КК компонента определяет социально-идеологическая функция, которая реализует познавательный интерес детей дошкольного возраста на основе идентификации национального Я, формирует представления о родном крае, сопричастности к современным событиям.

Сферу деятельности АЦ компонента определяет информационно-культурологическая функция, которая реализует интерес детей дошкольного возраста к изучению объемного материала о культуре России и формирует ценностное отношение к национальным традициям и достижениям. Патриотическое воспитание осуществляется на основе единых общественно-государственных ценностей и национальных традиций, которыми руководствуются как основными нормами поведения и отношений в семейном окружении с раннего возраста ребенка, на этапе дошкольной социализации в общении с ровесниками и воспитателями.

В основу КИ компонента заложена деятельностно-аксиологическая функция, отвечающая за осмысленность поступков, приоритет самостоятельности и обдуманности деятельности ребенка, выбор системы национально-культурных ценностей государства.

Методы и материалы

Для того чтобы понимать, насколько успешно воспитывается патриотизм у дошкольников, необходимо иметь релевантные инструменты диагностики. Принимая во внимание многомерность феномена патриотического воспитания и многообразие подходов к оценке

Табл. 1. Структурно-содержательная характеристика компонентов патриотического воспитания дошкольников

Tab. 1. Structure and content of patriotic preschool education

Компоненты	Содержательная характеристика	Функции	Процессы формирования
КК	Содержание реализуется в ходе трехэтапного познавательного процесса: узнавание, понимание, осознание	Социально-идеологическая	Национальное самопознание
АЦ	Содержание определено возрастными показателями развития качеств личности, обусловленными целями, задачами патриотического воспитания детей дошкольного возраста	Информационно-культурологическая	Национальные самоотношения
КИ	Содержание раскрывается через самопознание как начало саморегуляции своих действий, отношения к другим, к самому себе	Деятельностно-аксиологическая	Национальная самореализация

его эффективности, в нашем исследовании в качестве приоритетного диагностического параметра рассматривается выраженность патриотической направленности личности ребенка, которая отражает, прежде всего, результирующее влияние патриотического воспитания на личность ребенка дошкольного возраста [13]. Также был проанализирован накопленный научный и методический материал в данной сфере, изложенный в работах Л. С. Кожуховской и др. [5], Н. Н. Шельшаковой [19], С. С. Яковлевой [20], Н. А. Шепиловой и др. [21], Е. В. Шульгиной и др. [22]. Разработанный нами план диагностических процедур исследования приведен в таблице 2.

Операционализация патриотической направленности личности ребенка осуществлялась с применением интегрального показателя – кумулятивного индекса К. Уровневая дифференциация по степени выраженности качества функционирования компонентов патриотической направленности личности ребенка дошкольного возраста подробно описана Л. Н. Воронцовской в работе [13].

Шкала уровней конкретизирована следующими баллами:

- 0–3 балла – неустойчивый;
- 4–6 баллов – ситуационный;
- 7–9 баллов – активный.

Для обработки результатов были использованы исходные данные, полученные при выполнении 9 содержательных заданий участниками диагностических методик. Каждое задание оценивалось по двухбалльной шкале, где 0 означало, что задание не было выполнено, а 1 – задание выполнено.

Определение уровня патриотической направленности детей дошкольного возраста проводилось в ходе констатирующего исследования по теме инновационной деятельности «Раскрытие воспитательного потенциала СТЕМ-образования» [23], реализуемой под руководством Федерального института современного образования АО «ЭЛТИ-КУДИЦ» в 64 образовательных учреждениях 22 городов и 10 сел и поселков Российской Федерации. Всего в констатирующем исследовании приняли участие 747 детей старшего дошкольного возраста 5–7 лет, в т. ч. 227 детей 5–6 лет, 520 детей 6–7 лет.

Опрос проводился индивидуально с каждым ребенком. Организация встречи педагога с ребенком была представлена в следующем формате: приветствие, алгоритм взаимодействия (педагог задает вопрос, ребенок отвечает); ответы фиксировались в протоколах. Для анализа полученных данных были применены методы описательной статистики. Детальный анализ диагностических данных проводился по всей выборке, а также отдельно для выборок детей 5–6 лет и 6–7 лет [23–25].

Результаты

В таблице 3 представлены результаты корреляционного анализа, который показал, что коэффициент компонентов попарной корреляции КК, АЦ и КИ принимает значения, указывающие на наличие устойчивой прямой зависимости между ними, что свидетельствует о непротиворечивости внутренней структуры диагностической методики и ее релевантности доминирующему параметру.

Табл. 2. План диагностических процедур операционализации параметра *выраженность патриотической направленности личности ребенка*

Tab. 2. Diagnostic procedures for measuring patriotism as part of a child's personality

Приоритетный параметр	Патриотическая направленность личности ребенка		
Интегральная переменная	Кумулятивный индекс патриотической направленности личности ребенка (К)		
Компоненты (критерии)	КК	АЦ	КИ
Переменные	Самопознание	Самоотношение	Самореализация
Фиксируемые показатели	<ul style="list-style-type: none"> • Элементарные знания о России • Достопримечательности России • Государственные и народные праздники России 	<ul style="list-style-type: none"> • Нравственные чувства • Эстетические чувства • Патриотические чувства 	<ul style="list-style-type: none"> • Представление о себе как гражданине России • Проявление интереса к конкретным видам деятельности • Саморегуляция ребенка (действия, поступки, отношение)
Диагностические средства и способы	<ul style="list-style-type: none"> • Анкета «Элементарные знания о России» • Диагностическое задание «Достопримечательности» • Диагностическое задание «Государственные и народные праздники России» 	<ul style="list-style-type: none"> • Анкета «Отношение к самому себе и другим людям» • Диагностическое задание «Отношение к национально-культурным ценностям» • Методика «Лесенка» 	<ul style="list-style-type: none"> • Диагностическое задание «Интервью» • Детский рисунок «Моя Родина – Россия» • Проективная методика «Золотая рыбка»

Табл. 3. Коэффициенты корреляционного анализа

Tab. 3. Correlation analysis results

Выборка	Взаимосвязь КК и АЦ	Взаимосвязь АЦ и ИК	Взаимосвязь КК и КИ
Вся выборка	0,82	0,74	0,72
5–6 лет	0,71	0,68	0,69
6–7 лет	0,83	0,73	0,68

В соответствии со структурой параметра выраженности патриотической направленности личности в таблице 4 приведены средние значения кумулятивного индекса и его компонентов.

Как показывает анализ таблицы 4, имеется положительный прирост значения кумулятивного индекса выраженности КК и АЦ компонентов при увеличении возраста выборки, в то время как значение КИ компонента по выделенным возрастным группам и в целом остается практически постоянной величиной. Это коррелирует с данными, полученными в исследованиях Л. Н. Воронцово о том, что данный компонент проявил наименьшую динамику как в процессе эксперимента, так и в процессе естественного развития [1; 13]. Это свидетельствует о необходимости особого педагогического внимания к деятельностно-аксиологической функции патриотического воспитания при его реализации в практике.

В таблице 5 приведена общая описательная статистика патриотической направленности по всей выборке и выборкам 5–6 и 6–7 лет. В целом выборка является асимметричной, имеет сдвиг влево и является островершинной, а также не соответствует нормальному распределению. На рисунках 1 и 2 приведены карманы частоты значений патриотической направленности участников эксперимента для выборки детей 5–6 лет и 6–7 лет соответственно.

Используя интервальную оценку размаха, основанную на процентилях, а также данные описательной статистики (табл. 5) и анализ кармана частот (рис. 1–2), нами были определены границы интервалов выраженности патриотической направленности личности. Это позволило оценить уровень патриотической направленности личности для каждого ребенка в соответствии с его возрастом и определить, на каком уровне она находится (активном, ситуационном или неустойчивом).

Интервалы значения кумулятивного индекса для определения уровня патриотической направленности личности ребенка дошкольного возраста были определены следующим образом: неустойчивый уровень – $K_i < 9$ (для обеих выборок); ситуационный – $9 \leq K_i < 18$ (для выборки 5–6 лет) и $9 \leq K_i < 20$ (для выборки 6–7 лет); активный $K_i \geq 18$ (для выборки 5–6 лет) и $K_i \geq 20$ (для выборки 6–7 лет) [24].

Табл. 4. Средние значения кумулятивного индекса выраженности патриотической направленности и его компонентов

Tab. 4. Mean cumulative index of patriotism in a child's personality and its components

Выборка	К	КК	АЦ	КИ
Вся выборка	15,8	5,7	5,3	4,8
5–6 лет	15,1	5,4	4,8	4,9
6–7 лет	16,3	5,9	5,6	4,9

Табл. 5. Описательная статистика выраженности патриотической направленности

Tab. 5. Descriptive statistics of patriotism in preschool children

Показатель	5–6 лет	6–7 лет	Вся выборка
Среднее	15,08	16,33	15,33
Стандартная ошибка	0,37	0,24	0,21
Медиана	15	17	15
Мода	9	20	9
Стандартное отклонение	5,60	5,56	6,16
Дисперсия выборки	31,37	30,96	38,01
Экцесс	–0,64	–0,72	–0,63
Асимметричность	0,27	–0,18	–0,14
Интервал	23	25	27
Минимум	4	2	1
Максимум	27	27	26

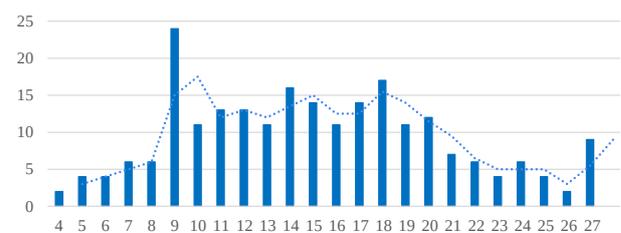


Рис. 1. Карман частот для значений патриотической направленности, выборка детей 5–6 лет

Fig. 1. Frequency map values of patriotism in 5–6-year-old children

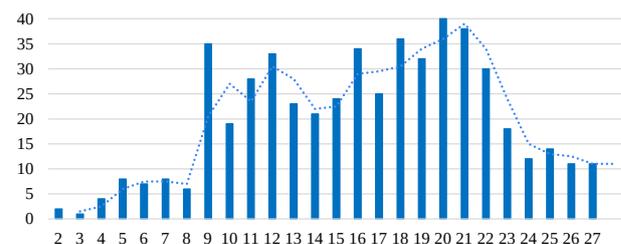


Рис. 2. Карман частот значений патриотической направленности, выборка детей 6–7 лет

Fig. 2. Frequency map values of patriotism in 6–7-year-old children

Для каждого ребенка было определено значение кумулятивного индекса, на основе этого значения они были распределены по уровням патриотической направленности согласно возрастной группе. На рисунке 3 отражено уровневое распределение результатов констатирующего диагностического исследования для двух рассматриваемых нами выборок.

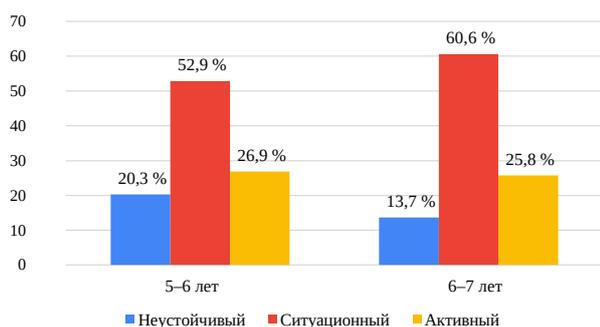


Рис. 3. Уровневое распределение результатов констатирующего диагностического исследования для выборки детей 5–6 лет и 6–7 лет

Fig. 3. Preliminary diagnostic for two age groups

На основе статистического сравнения данных выборки с применением критерия Манна-Уитни было определено, что различия в уровнях выборок являются статистически не значимыми на уровне значимости 0,05. Это свидетельствует о релевантности определения значений интервалов уровней патриотической направленности для детей возраста 5–6 и 6–7 лет.

С целью более глубокого понимания представлений детей о своей Родине и выявления доминирующих тематик и мотивов был проведен качественный анализ продуктов деятельности диагностической методики – детских рисунков на тему «Моя Родина – Россия». Общее количество рисунков, использованных в исследовании, составило более 900, и они были представлены детьми всех вышеуказанных возрастных групп. В рамках исследования экспертам были предоставлены отсканированные изображения или фотографии оригинальных рисунков.

Анализ рисунков осуществлялся на основе качественной экспертизы (более 20 экспертов) с применением методов кластеризации и детализации. Каждый рисунок был внимательно изучен на предмет определения тематики, доминирующих категорий, основных элементов и символов, которые присутствуют на рисунке и отражают представления российских детей о Родине.

Результаты анализа позволили выявить несколько доминирующих тематических категорий, которые присутствовали в большинстве рисунков. К значимым (встречались не более чем в 5 % рисунков)

были отнесены: достопримечательности (45 %); флаг Российской Федерации (38 %), пейзажная русская природа (32 %); Кремль и / или Красная площадь (25 %); Победа и ее атрибутика (военный парад, салют, шествие, противостояние и пр. – 22 %); семья (16 %); медведь и другие животные (18 %); береза (15 %); дома, городские пейзажи (15 %); государственный герб (10 %); голубь мира (7 %); географический контур страны (5 %). Многие категории имеют одно или несколько пересечений: например, рисунок может содержать как достопримечательности, так и флаг или пейзажную природу.

В изображениях достопримечательностей дети отражали видение знаменитых архитектурных сооружений, памятников и культурных символов России, которые являются уникальными. Кремль и Красная площадь также были широко представлены, что свидетельствует о значимости и символической важности для детей. Эти элементы отражают патриотические аспекты и символы национального единства и гордости. Флаг и пейзажная русская природа также занимают высокие позиции, что указывает на национальную гордость и любовь к природным богатствам России. Помимо достопримечательностей, дети уделяли особое внимание национальным праздникам и патриотическим мероприятиям, таким как парады. Изображения парадов и военной символики, включая флаги и военную технику, часто встречались в рисунках и отражали патриотические чувства и гордость за свою Родину.

Еще одной важной тематикой, которая широко присутствовала в рисунках, был образ дома. Дети акцентировали внимание на своем личном пространстве, изображая свои дома и окружающую среду. Это символизировало привязанность к конкретному месту и чувство принадлежности к Родине. Кроме того, рисунки демонстрировали природные красоты России, такие как леса, реки, горы и озера. Природа была изображена яркими красками и изобилвала богатыми деталями, отражая любовь детей к родной природе и ее уникальным особенностям. Герб и голубь символизируют мир и гармонию, военная тематика отражает защиту и силу страны, а салют является символом празднования и торжества. Географический контур страны, хотя и занимает более низкую позицию в частоте рисунков, отражает осознание границ и принадлежности к определенному территориальному пространству.

Также в рисунках часто присутствовали символы единства и гармонии, такие как изображения людей разных национальностей, объединенных под общим флагом. Это свидетельствует о важности толерантности, многонациональности и единства в представлении детей о Родине. Помимо доминирующих тем, присутствовали отдельные элементы, которые появлялись в рисунках реже, но имели свою символическую

значимость. Например, изображения спортивных мероприятий, космических достижений или культурных событий, таких как театральные представления или концерты.

В целом результаты анализа указывают на элементы и символы, которые имеют значительное влияние на представление детей о своей Родине. Достопримечательности, государственные и природные символы России, семейные и национальные культурные традиции отражают патриотические чувства, гордость и привязанность детей к Родине.

Анализ большого количества рисунков позволил получить обширный материал для дальнейших исследований и разработки методик патриотического воспитания, учитывающих мнения и представления детей о своей Родине. Это важный шаг в формировании глубокой привязанности и патриотического сознания у молодого поколения, способствующий развитию патриотических чувств и ценностей среди детей, которые будут строить гармоничное общество в будущем. Таким образом, анализ детских рисунков на тему «Моя Родина – Россия» является доступным и очень значимым инструментом для изучения представлений детей о своей стране. Он позволяет выявить доминирующие темы и символы, которые они ассоциируют с Родиной, и использовать эту информацию для разработки эффективных стратегий патриотического воспитания и формирования глубокой привязанности к Родине у молодого поколения. Для ознакомления педагогического и родительского сообщества, а также всех заинтересованных с результатами детского творчества на сайте Федерального института современного образования был создан тематический виртуальный вернисаж³.

Заключение

Констатирующее исследование, результаты которого представлены в данной статье, позволило авторам зафиксировать качественные и количественные результаты патриотического воспитания детей старшего дошкольного возраста 5–7 лет. В количественном аспекте был операционализирован уровень выраженности патриотической направленности детей дошкольного возраста в соответствии со структурой данного параметра, установлены интервалы

значения кумулятивного индекса для определения уровня патриотической направленности личности ребенка. Для каждого ребенка было определено значение кумулятивного индекса, на основе которого они были распределены по уровням патриотической направленности сообразно возрастной группе (5–6 лет и 6–7 лет).

В качественном аспекте была актуализирована значимость метода анализа продуктов детского творчества. Исследование большого количества рисунков позволило как исследователям, так и педагогам-воспитателям более глубоко осмыслить восприятие Родины современными детьми, чтобы в дальнейшем использовать эту информацию для разработки эффективных методик патриотического воспитания. Именно опора на реальные практические представления детей и их предпочтения дает реальные основания для создания образовательных программ, которые будут способствовать развитию патриотических ценностей, формированию гражданской идентичности и укреплению привязанности к Родине.

В настоящее время под руководством Федерального института современного образования АО «ЭЛТИ-КУДИЦ» проводится развернутый формирующий эксперимент, связанный с созданием условий для патриотического воспитания детей дошкольного возраста средствами СТЕМ-образования. Его эффективность будет оцениваться в процессе контролирующего эксперимента на основе изучения динамики приоритетного диагностического параметра, описанного в данной статье.

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

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

Критерии авторства: Авторы в равной степени участвовали в подготовке и написании статьи.

Contribution: All the authors contributed equally to the study and bear equal responsibility for information published in this article.

Литература / References

1. Вороневская Л. Н. Концепция формирования национального самосознания детей дошкольного возраста в условиях информационного общества. *Вестник Минского городского института развития образования*. 2021. № 1. С. 3–9. [Varanetskaya L. N. The concept of formation of national self-awareness in preschool children in an information society. *Vestnik Minskogo gorodskogo instituta razvitiia obrazovaniia*, 2021, (1): 3–9. (In Russ.)]

³ Виртуальный вернисаж «Моя Родина – Россия». ФИСО АО «ЭЛТИ-КУДИЦ». URL: <https://xn--h1amik.xn--p1ai/virtualnyiy-vernizazh> (дата обращения: 20.03.2023).

2. Леонова Н. Н., Неточаева Н. В. Нравственно-патриотическое воспитание старших дошкольников: целевой практико-ориентированный проект. Волгоград: Учитель, 2019. 104 с. [Leonova N. N., Netochaeva N. V. *Moral and patriotic education of senior preschoolers: a targeted practice-oriented project*. Volgograd: Uchitel, 2019, 104. (In Russ.)]
3. Актуальные вопросы обучения и воспитания детей и подростков в России и за рубежом, отв. ред. А. Ю. Нагорнова. Ульяновск: Зебра, 2020. 304 с. [Current issues of education and upbringing of children and adolescents in Russia and abroad, ed. Nagornova A. Yu. Ulyanovsk: Zebra, 2020, 304. (In Russ.)] <https://elibrary.ru/jmymmq>
4. Нуриева А. Р., Миннуллина Р. Ф., Гиззатова Р. Н. Педагогическое сопровождение патриотического воспитания детей старшего дошкольного возраста. *Проблемы современного педагогического образования*. 2022. № 74-1. С. 175–178. [Nurieva A. R., Minnullina R. F., Gizzatova R. N. Pedagogical support of patriotic education of elder preschool children. *Problems of modern pedagogical education*, 2022, (74-1): 175–178. (In Russ.)] <https://elibrary.ru/ljubgj>
5. Кожуховская Л. С., Игнатович Е. С., Пунчик В. Н., Гайсенюк В. А., Панов С. В., Саликов А. Э., Доброродный Д. Г., Казак О. Г., Емельяненко Ю. В., Минова М. Е., Новик С. Н. Патриотическое воспитание молодежи Республики Беларусь: современное состояние и перспективы развития. 2-е изд. Мн: РИВШ, 2022. 118 с. [Kozhukhovskaia L. S., Ignatovitch E. S., Punchyk V. N., Gaisenyuk V. A., Panov S. V., Salikov A. V., Dabrrodni D. G., Kazak O. G., Emelianenko Yu. V., Minova M. E., Novik S. N. *Patriotic education of the youth of the Republic of Belarus: current state and development prospects*. 2nd ed. Minsk: RIVSH, 2022, 118. (In Russ.)] <https://elibrary.ru/zupwne>
6. Сеченов И. М. Избранные философские и психологические произведения. М.: Гос. изд. полит. лит., 1947. 648 с. [Sechenov I. M. *Selected philosophical and psychological works*. Moscow: Gos. izd. polit. lit., 1947, 648. (In Russ.)]
7. Бехтерев В. М. Сознание и его границы. *Избранные труды по психологии личности*. СПб.: Алетейя, 1999. Т. 1. С. 201–222. [Bekhterev V. M. Consciousness and its boundaries. *Selected works on personality psychology*. St. Petersburg: Aleteiia, 1999, vol. 1, 201–222. (In Russ.)]
8. Выготский Л. С. Младенческий возраст. *Собрание сочинений*. М.: Педагогика, 1984. Т. 4. С. 269–317. [Vygotskii L. S. Infancy. *Collected works*. Moscow: Pedagogika, 1984, vol. 4, 269–317. (In Russ.)]
9. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии. СПб.: Питер, 2015. 713 с. [Rubinshtein S. L. *Fundamentals of general psychology*. St. Petersburg: Piter, 2015, 713. (In Russ.)] <https://elibrary.ru/nksakp>
10. Ананьев Б. Г. К постановке проблемы развития детского самосознания. *Избранные психологические труды*, ред. А. А. Бодалева, Б. Ф. Ломова. М.: Педагогика, 1980. Т. 2. С. 103–127. [Anan'ev B. G. To the formulation of the problem of the development of children's self-awareness. *Selected psychological works*, eds. Bodaleva A. A., Lomova B. F. Moscow: Pedagogika, 1980, vol. 2, 103–127. (In Russ.)]
11. Чеснокова И. И. Особенности развития самосознания в онтогенезе. *Принцип развития в психологии*, отв. ред. Л. И. Анцыферова. М.: Наука, 1978. С. 316–337. [Chesnokova I. I. Features of the development of self-awareness in ontogenesis. *The principle of development in psychology*, ed. Antsyferova L. I. Moscow: Nauka, 1978, 316–337. (In Russ.)]
12. Кон И. С. Открытие «Я». М.: Политиздат, 1978. 367 с. [Kon I. S. *Discovering Ego*. Moscow: Politizdat, 1978, 367. (In Russ.)]
13. Воронцовская Л. Н. Процедура статистического анализа и интерпретации результатов формирования национального самосознания детей дошкольного возраста. *Вестник Белорусского государственного педагогического университета. Серия 1. Педагогика. Психология. Филология*. 2020. № 1. С. 13–18. [Varanetskaia L. N. Process of statistical analysis and interpretation of the results of forming national self-consciousness of preschool children. *Vestnik Belorusskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta. Seriya 1. Pedagogika. Psikhologiya. Filologiya*, 2020, (1): 13–18. (In Russ.)] <https://elibrary.ru/xogwfs>
14. Короткова Н. А. Образовательный процесс в группах детей старшего дошкольного возраста. М.: Линка-пресс, 2007. 208 с. [Korotkova N. A. *The educational process in groups of older preschool children*. Moscow: Linka-press, 2007, 208. (In Russ.)] <https://elibrary.ru/qvyxyb>
15. Панько Е. А. Детство как самоценность. Мн: МОИРО, 2009. 69 с. [Panko E. A. *Childhood as a value in itself*. Minsk: MOIRO, 2009, 69. (In Russ.)]
16. Старжинская Н., Тукач В. Дошкольное образование с позиции самоценности детства: исторический аспект. *Пралеска*. 2023. № 1. С. 46–52. [Starzhinskaya N. S., Tukach V. P. Preschool education from the perspective of the self-worth of childhood: A historical aspect. *Pral'eska*, 2023, (1): 46–52. (In Russ.)] <https://elibrary.ru/fajths>
17. Мухина В. С. Возрастная психология. Феноменология развития и бытия личности. 19-е изд. М.: Наука, 2022. 672 с. [Mukhina V. S. *Age psychology. Phenomenology of personality development and existence*. 19th ed. Moscow: Nauka, 2022, 672. (In Russ.)]

18. Фельдштейн Д. И. Психология развития личности в онтогенезе. М.: Педагогика, 1989. 200 с. [Feldshtein D. I. *Psychology of personality development in ontogenesis*. M.: Pedagogika, 1989, 200. (In Russ.)]
19. Шельшакова Н. Н. Особенности диагностики развития детей дошкольного возраста. *Управление образованием: теория и практика*. 2021. № 4. С. 259–264. [Shelshakova N. N. Features of diagnostics of the development of preschool children. *Education management review*, 2021, (4): 259–264. (In Russ.)] <https://doi.org/10.25726/k3007-8332-8155-1>
20. Яковлева С. С. Педагогические условия патриотического воспитания детей старшего дошкольного возраста в поликультурном регионе. *Проблемы современного педагогического образования*. 2019. № 63-3. С. 269–272. [Yakovleva S. S. Pedagogical conditions of patriotic education of children of senior preschool age. *Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniia*, 2019, (63-3): 269–272. (In Russ.)] <https://elibrary.ru/pgzwlm>
21. Шепилова Н. А., Пустовойтова О. В., Яковлева Л. А. Изучение профессиональной компетентности педагогов дошкольной образовательной организации в области патриотического воспитания дошкольников. *Современная высшая школа: инновационный аспект*. 2023. Т. 15. № 1. С. 80–87. [Shepilova N. A., Pustovoitova O. V., Yakovleva L. A. The study of the professional competence of teachers of preschool educational organizations in the field of patriotic education of preschoolers. *Contemporary Higher Education: Innovative Aspects*, 2023, 15(1): 80–87. (In Russ.)] <https://elibrary.ru/piknccg>
22. Шульгина Е. В., Терещенко М. Н., Емельянова И. Е. Педагогические условия формирования основ ценностно-смысловой сферы личности ребенка на этапе дошкольного детства. *Мир науки, культуры, образования*. 2020. № 5. С. 253–256. [Shulgina E. V., Tereshchenko M. N., Emelyanova I. E. Pedagogical conditions for the formation of foundations of the value-semantic sphere of the child's personality at the stage of preschool childhood. *The world of science, culture and education*, 2020, (5): 253–256. (In Russ.)] <https://doi.org/10.24411/1991-5497-2020-00951>
23. Ситаров В. А., Пунчик В. Н., Аверин С. А., Серебренникова Ю. А., Муродходжаева Н. С., Муродходжаев Ш. Х. Готовность педагогов к инновационной деятельности: STEM-подход. М.: Известия ИППО, 2021. 143 с. [Sitarov V. A., Punchyk V. N., Averin S. A., Serebrennikova Yu. A., Murodkhodzhaeva N. S., Murodkhodzhaev Sh. Kh. *Teachers' willingness to innovate: STEM approach*. Moscow: Izvestiia IPPO, 2021, 143. (In Russ.)] <https://elibrary.ru/tplcko>
24. Муродходжаева Н. С., Пунчик В. Н., Аверин С. А., Обухова М. А. Особенности развития языковых способностей детей дошкольного возраста. *Педагогическое образование*. 2022. Т. 3. № 1. С. 51–56. [Murodkhodzhaeva N. S., Punchyk V. N., Averin S. A., Obukhova M. A. Peculiarities of preschool children's language abilities development. *Pedagogical Education*, 2022, 3(1): 51–56. (In Russ.)] <https://elibrary.ru/ngnhrl>
25. Галкина И. А., Шинкарева Н. А., Кананчук Л. А. Педагогические условия патриотического воспитания детей старшего дошкольного возраста. *Азимут научных исследований: педагогика и психология*. 2022. Т. 11. № 3. С. 10–16. [Galkina I. A., Shinkareva N. A., Kananchuk L. A. Pedagogical conditions of patriotic upbringing in older preschool children. *Azimuth of Scientific Research: Pedagogy and Psychology*, 2022, 11(3): 10–16. (In Russ.)] https://doi.org/10.57145/27128474_2022_11_03_02

оригинальная статья

Формирование профессиональной готовности педагогов дошкольной образовательной организации к реализации модели здоровьесберегающей деятельности

Карпова Любовь Михайловна

Казанский инновационный университет им. В. Г. Тимирязова (ИЭУП), Россия, Казань
ya-osobennaya@yandex.ru

Поступила 24.08.2023. Принята после рецензирования 19.10.2023. Принята в печать 23.10.2023.

Аннотация: В статье рассматриваются составляющие профессиональной готовности педагогов дошкольной образовательной организации, обеспечивающие их здоровьесберегающую деятельность. Цель – теоретически обосновать и экспериментально апробировать модель готовности педагогов дошкольной образовательной организации к реализации здоровьесберегающей деятельности. Предмет – составляющие данной модели. Методологической основой исследования выступает концепция о совокупном единстве в человеке психологического, физического и биологического; исследования, согласно которым модель здоровьесберегающей деятельности педагогов строится на основе системного, валеологического, компетентностного, аксиологического, культурологического и деятельностного подходов. На основе экспериментальных данных нами была разработана модель здоровьесберегающей деятельности педагогов, которая может быть использована руководителями и педагогами дошкольных образовательных организаций в качестве основы для формирования образовательной среды, позволяющей организовать обучение и воспитание детей с ориентацией на их здоровьесбережение. Создана система повышения квалификации педагогов дошкольной образовательной организации в области здоровьесбережения, способствующая реализации учебно-воспитательной деятельности с ориентацией на сохранение и укрепление здоровья воспитанников и своего собственного здоровья. Критерии и показатели такой деятельности могут стать инструментом измерения эффективности педагогического управления процессом формирования готовности педагогов дошкольной образовательной организации к здоровьесберегающей деятельности.

Ключевые слова: здоровьесбережение обучающихся, здоровьесберегающая деятельность, дошкольная образовательная организация, педагог дошкольной образовательной организации

Цитирование: Карпова Л. М. Формирование профессиональной готовности педагогов дошкольной образовательной организации к реализации модели здоровьесберегающей деятельности. *Вестник Кемеровского государственного университета. Серия: Гуманитарные и общественные науки.* 2023. Т. 7. № 4. С. 435–442. <https://doi.org/10.21603/2542-1840-2023-7-4-435-442>

full article

Health-Saving Competence in Preschool Teachers

Lyubov M. Karpova

V. G. Timiryasov Kazan Innovative University (IEMU), Russia, Kazan
ya-osobennaya@yandex.ru

Received 24 Aug 2023. Accepted after review 19 Oct 2023. Accepted for publication 23 Oct 2023.

Abstract: The article describes the professional readiness of pre-school teachers to provide health safety at work, both for themselves and their educatees. It introduces results of a scientific literature review and a scientific test of a model of health-saving activities. The experiment made it possible to test the methodological approaches derived from available publications and interpret the obtained results. The research relied on the concept of an aggregate unity of psychological, physical, and biological components in anthropological studies. As a result, the model of health-saving pre-school activities was developed using a number of approaches that centered on such ideas as system, health science, competence, axiology, culture, and activity. The model and the review can be used at pre-schools to develop an educational environment that provides both children and teachers with health-saving activities. The research also offers criteria and indicators for measuring the effectiveness of pedagogical management in the process of developing the health-saving competence in pre-school teachers.

Keywords: health-saving activities at school, health-saving activities, pre-school, preschool teacher

Citation: Karpova L. M. Health-Saving Competence in Preschool Teachers. *Vestnik Kemerovskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye i obshchestvennye nauki*, 2023, 7(4): 435–442. (In Russ.) <https://doi.org/10.21603/2542-1840-2023-7-4-435-442>

Введение

Сегодня научный и практический круг интересов педагогов дошкольного образования, в т. ч. педагогов системы инклюзивного образования, сконцентрирован на поиске решений проблемы сохранения здоровья обучающихся. Актуальность проблемы подтверждается также пристальным вниманием государства к проблеме здоровья подрастающего поколения в русле инновационной образовательной политики, закрепленной в нормативно-правовой базе правительства РФ, в том числе в ФЗ «Об образовании в Российской Федерации»¹, в Приказе Министерства образования и науки РФ «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования»², в Приказе Министерства труда и социальной защиты РФ «Об утверждении профессионального стандарта "Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)"»³.

Методологической основой исследования выступает концепция о совокупном единстве в человеке психологического, физического и биологического [1; 2]; исследования, согласно которым модель здоровьесберегающей деятельности педагогов строится на основе: системного подхода [3–5], валеологического подхода [6; 7], компетентностного подхода [8; 9], аксиологического подхода [10; 11], культурологического подхода [12; 13], деятельностного подхода [14; 15].

В отечественных медико-педагогических исследованиях последних десятилетий поднимается широкий спектр проблем сохранения здоровья в сфере образования. Обзор диссертационных исследований с 1999 г. по настоящее время позволил сделать вывод о возобновлении интереса к тем или иным аспектам здоровьесбережения.

В диссертациях и монографиях 1999–2001 гг. раскрывается сущность здоровьесберегающей модели педагогической деятельности в школьном образовании. В диссертации Н. А. Пастушенко речь идет о педагогических условиях реализации здоровьесберегающей модели общеобразовательной средней школы Севера. Автор приписывает образовательному учреждению

статус «учреждения, призванного воспитывать физически и психически здоровых граждан, формировать у учащихся потребность в хорошем здоровье, умение ответственно относиться не только к собственному здоровью, но и к здоровью других людей, а также к сохранению среды обитания», и сожалеет, что «в современной системе образования не существует последовательной и непрерывной системы формирования здоровья» [16].

В 2002 г. появилось несколько диссертационных работ, посвященных проблеме здоровьесбережения дошкольников. Среди наиболее значимых можно назвать диссертацию В. А. Балуевой, в которой автор предлагает модель здоровьесберегающей среды для дошкольников, акцентируя внимание на физиологической основе здоровьесбережения [17].

В диссертациях, защищенных в 2003–2005 гг., освещены вопросы санитарно-гигиенической безопасности населения, сохранения здоровья школьников и студентов в образовательной организации, а также культуры здоровья педагогов, в т. ч. будущих. Например, в диссертации Б. В. Лимины раскрывается роль региональных особенностей среды обитания в формировании здоровья населения, т. е. среди факторов формирования культуры здоровьесбережения выделяются только макрофакторы без учета роли социально-психологических факторов [18].

2006–2008 гг. демонстрируют новый виток научного интереса к проблемам здоровьесбережения дошкольников, к таким аспектам, как здоровьесберегающие среда и пространство, взаимодействие семьи и педагогов в вопросах формирования здорового образа жизни, формирование культуры безопасности и мотивации к здоровьесбережению у студентов вуза. Так, Н. В. Седых предлагает педагогическую концепцию формирования основ здорового образа жизни дошкольников, но акцентирует внимание в основном на физиологическом аспекте здоровья. В работе, на наш взгляд, недостаточно отражено формирование мотивации к повышению культуры безопасности и культуры здоровья у дошкольников и их семей педагогическими средствами [19].

¹ Об образовании в РФ. ФЗ № 273-ФЗ от 29.12.2012. СПС КонсультантПлюс.

² Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования. Приказ Министерства образования и науки РФ № 1155 от 17.10.2013. СПС КонсультантПлюс.

³ Об утверждении профессионального стандарта «Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)». Приказ Министерства труда и социальной защиты РФ № 544н от 18.10.2013. СПС КонсультантПлюс.

Период 2009–2011 гг. вновь ознаменован интересом ученых к вопросу исследования факторов формирования культуры здоровья педагогов. Можно назвать работу Н. Н. Малярчук, в которой раскрывается роль педагога в сохранении здоровья учащихся с позиции личностного и профессионального аспектов. В названной диссертации представлен опыт формирования культуры здоровьесбережения учителей, обозначена проблема повышения мотивации педагогов ДОО к формированию культуры здоровья, но по-прежнему вне поле зрения остается вопрос личной ответственности педагога за собственное здоровье [20].

2010–2013 гг. богаты на работы, посвященные изучению проблем взаимодействия семьи и дошкольной образовательной организации, преемственности дошкольного и начального общего образования в решении вопросов здоровьесбережения обучающихся, а также обеспечения здоровья молодежи. В этом ракурсе назовем диссертационную работу М. В. Давыдовой, в которой автор отводит ведущую роль в формировании культуры здоровьесбережения дошкольников педагогическому сопровождению при обязательном соблюдении условия преемственности в образовании дошкольников и младших школьников [21].

2014–2015 гг. – период научного освещения проблем разработки и реализации в детских садах, школах и вузах здоровьесберегающих технологий, а также здоровьесберегающих компетенций обучающихся и педагогов. Можно назвать работу Е. Н. Казаковой: автор в совокупность организационно-педагогических условий реализации модели формирования устойчивого здоровья у дошкольников в образовательном пространстве дошкольных организаций включает необходимость учета регионального компонента образования и воспитания, что также близко нашим взглядам на проблему организации здоровьесберегающей направленности образования [22]. С. И. Карабаева в своей диссертации пишет о компетентностном подходе и необходимости непрерывного образования педагогов по формированию здоровьесберегающей компетентности средствами методической работы, мы же акцентируем внимание и на важности аксеологического подхода и формировании культуры здоровья как личностного ценностного приобретения педагога [23].

С 2018 г. по настоящее время ученых интересует изучение проблем формирования позитивного отношения к здоровью у старшеклассников, готовности будущих педагогов к здоровьесберегающей деятельности, к педагогическим условиям обеспечения безопасности, а также к повышению мотивации к здоровому образу жизни у субъектов образовательных отношений. Наиболее ценной является работа А. С. Фетисова, где автор «выявил закономерности и определил принципы формирования профессиональных качеств педагога

в контексте здоровьесберегающей образовательной среды в ходе повышения квалификации педагога» [24]. Автор трактует здоровьесберегающую среду образования как интегративный феномен, образованный на стыке понятий *здоровье* и *беречь*; как пространство для реализации потенциала педагога. На наш взгляд, в этих работах не отражено ценностное отношение к проблеме культуры здоровьесбережения самого педагога, без чего невозможно воспитание личности обучающегося [24]. Д. З. Ахметова и соавторы исследуют систему инклюзивного образования, среди принципов и ценностей инклюзивного образования обозначили следующие: взаимоуважение, равноправие и гуманность в образовании, эмпатия, внимательное отношение друг к другу, толерантность, ценность человеческой жизни, достоинство [25].

Широкий интерес в отечественной психолого-педагогической литературе к проблемам здоровьесбережения связан не только с политическими, социально-экономическими и экологическими причинами, но и с показателями увеличения количества детей с особенностями здоровья.

Проблема здоровьесбережения населения сегодня стоит особо остро и вызывает тревожность не только у представителей здравоохранения, но и у всех субъектов системы образования в связи со стремительным ухудшением здоровья современных людей всех возрастов, что в свою очередь в перспективе создаст неблагоприятные предпосылки к появлению на свет физически и психологически ослабленного поколения, сформирует негативные предпосылки к рождению соматически ослабленного потомства. Отечественная статистика подтверждает ежегодный прирост числа детей, нуждающихся в специализированном сопровождении в организациях здравоохранения, коррекционного, инклюзивного образования в связи с теми или иными особенностями развития и различным уровнем здоровья, что возможно лишь при наличии здоровья у самого педагога.

Методы и материалы

Наш подход к решению обозначенной проблемы раскрывается сквозь призму мер по сохранению здоровья педагогов как наиболее значимых представителей социальной и педагогической инстанции, влияющих на становление системы воспитания здоровых детей дошкольного возраста. Педагог расценивается нами как гарант здоровьесбережения обучающихся и членов их семей, он выступает носителем ценностного отношения к культуре здоровья и здорового образа жизни. Уровень сформированности его культуры здоровья как составляющей общей и профессиональной культуры личности, рациональное и непрерывное применение здоровьесберегающих ресурсов, наличие стойкой мотивации к развитию культуры собственного

здоровья и осуществлению здоровьесберегающей деятельности в дошкольной образовательной организации является залогом воспитания здоровьесбережения обучающихся.

Очевидна потребность во внедрении новой модели педагогической деятельности в образовательной организации, в первую очередь в дошкольной, как первого уровня образования и формирования общей культуры личности, включающей культуру здоровья и здорового образа жизни.

На первый план выходит идея воспитания педагога, способного своей деятельностью направить коллег, дошкольников и их семьи в русло здоровьесбережения. Данная идея вытекает из убеждения, что педагог играет главенствующую роль в формировании культуры здоровья обучающихся. Реализация здоровьесберегающей деятельности будет эффективна только при условии, что у педагога сформирована готовность к данной деятельности – компетентностная, личностно-социальная.

Под компетентностной готовностью педагога к здоровьесберегающей деятельности в дошкольной образовательной организации мы подразумеваем его умение реализовывать профессиональный стандарт на основе знаний, профессиональных качеств и опыта поддержания и укрепления здоровья обучающихся, их родителей и своего собственного.

Личностно-социальная готовность педагога дошкольной образовательной организации рассматривается нами как интегративный комплекс эмоционально-волевых, мотивационно-ценностных личностных качеств, которые позволяют педагогу проявлять активную социальную позицию, эффективно взаимодействовать с коллегами, обучающимися и их родителями по вопросам здоровьесбережения.

Методы исследования: теоретические методы (наблюдение, беседа, контент-анализ, систематизация, классификация) и эмпирические методы (анкетирование, тестирование, изучение и обобщение передового педагогического опыта, эксперимент, моделирование, статистико-математическая обработка полученных результатов).

Основным методом определения готовности педагога дошкольной образовательной организации к профессиональной деятельности, ориентированного на сохранение здоровья субъектов образовательной деятельности, был педагогический эксперимент, построенный по логике организации экспериментальной деятельности.

Эксперимент длился в период 2014–2023 гг. На первом этапе эксперимента мы изучали знания и умения практикующих педагогов работать в условиях применения здоровьесберегающих технологий. Мы провели анкетирование 100 (ста) педагогов в возрасте 22–70 лет с различным стажем работы, работающих в дошкольных образовательных организациях Казани.

Была предложена авторская анкета «Здоровьесберегающая деятельность педагога ДОО», содержащая 29 вопросов открытого и закрытого типов, ответы на которые позволили анкетированным выразить свое отношение к проблеме здоровьесбережения в дошкольной образовательной организации, а нам – выяснить уровень осведомленности в вопросах здоровьесбережения, степень компетентностной и социально-личностной готовности педагогов и иных работников образовательной организации к осуществлению здоровьесберегающей деятельности, к ответственности за собственное здоровье и здоровье обучающихся. Анкета заполнялась в Google-форме, что сделало процесс сбора и обработки полученных данных оптимальным и удобным.

Результаты

Анализ анкеты на констатирующем этапе эксперимента продемонстрировал, что максимальная степень заинтересованности в сохранении собственного здоровья у педагогов присутствует у 39 % респондентов, средняя – у 54 %, а 7 % имеют минимальную степень заинтересованности в сохранении собственного здоровья. Полностью готовы к здоровьесберегающей деятельности 77 % опрошенных работников дошкольной образовательной организации, остальные 23 % ответили, что скорее готовы.

Режимы труда и отдыха, двигательной активности, питания, сна и бодрствования соблюдают лишь 33 % работников дошкольной образовательной организации. Жизненно важный ресурс *здоровье* стоял у работников дошкольной образовательной организации на третьем месте после таких ресурсов, как *карьера* и *информация*.

Среди факторов жизнедеятельности, отрицательно влияющих на профессиональную и личную среды, отмечены усталость и выгорание (45 %), рабочие перегрузки (55 %), неумение расслабляться (35 %), излишняя ответственность (45 %), тревожность и эмоциональность (40 %), повышенная самокритичность и сниженная самооценка (30 %), неумение говорить «нет» (50 %), несоблюдение режима труда и отдыха (67 %), неумение отделить личное пространство от профессионального (40 %), нехватка общения с близкими (30 %), бытовые проблемы (15 %), отсутствие личного времени и хобби (30 %).

Все перечисленное свидетельствует о недостаточном уровне готовности педагогов к здоровьесберегающей деятельности в дошкольной образовательной организации.

С целью повышения готовности педагогов к реализации здоровьесберегающей деятельности нами была разработана модель здоровьесберегающей деятельности педагога дошкольной образовательной организации.

Модель содержит целевой, методологический, содержательно-процессуальный, критериальный, результативный компоненты и механизмы ее реализации.

Целевой и методологический компоненты предполагают достижение поставленной цели – развитие готовности педагогов дошкольной образовательной организации к здоровьесберегающей деятельности посредством решения следующих задач:

- 1) сформировать методологические основы готовности к здоровьесберегающей деятельности;
- 2) апробировать модель в условиях эксперимента;
- 3) определить условия эффективности модели.

Достижение поставленной цели и решение задач реализуется на основе таких методологических подходов, как аксиологический, системный, валеологический, культурологический, деятельностный, компетентностный.

Содержательно-процессуальный компонент модели здоровьесберегающей деятельности педагога дошкольной образовательной организации включает: ФГОС дошкольного образования, профессиональные стандарты работников дошкольной образовательной организации, федеральную образовательную программу дошкольного образования, проекты социальной направленности, элективный курс для педагогов «Здоровьесберегающая деятельность в дошкольной образовательной организации», мастер-классы, тренинги, семинары-практикумы для повышения уровня готовности к реализации здоровьесберегающей деятельности в дошкольной образовательной организации, семинары и открытые занятия для родителей.

Механизмом реализации модели здоровьесберегающей деятельности педагога дошкольной образовательной организации выступает деятельность педагогов, направленная на самовоспитание и саморегуляцию здоровьесбережения при активном взаимодействии педагогов друг с другом, с дошкольниками и с их родителями.

Критериальный компонент модели здоровьесберегающей деятельности педагога дошкольной образовательной организации включает разработанные нами критерии и показатели сформированности готовности педагогов к здоровьесберегающей деятельности и эффективности такой деятельности в дошкольной образовательной организации:

- *когнитивный* критерий предполагает наличие у педагогов знаний и компетенций в области здоровьесбережения, уровень сформированности готовности к здоровьесберегающей деятельности;
- *мотивационный* критерий предполагает наличие у педагогов мотивации к здоровьесберегающей деятельности, ведению здорового образа жизни;
- *ценностно-культурологический* критерий предполагает высокий уровень сформированности ценностного отношения к здоровью, культуры

здоровья у педагога и владение способами его поддержания и укрепления;

- *рефлексивно-фасилитационный* критерий предполагает наличие достаточного уровня эмоциональной устойчивости педагогов, умение эффективно реализовывать здоровьесберегающую деятельность.

Диагностическими материалами измерения готовности педагогов дошкольной образовательной организации к здоровьесберегающей деятельности послужили авторская анкета, методика САН для определения самочувствия, активности и настроения педагогов.

Результативный компонент модели здоровьесберегающей деятельности педагога дошкольной образовательной организации раскрывает ожидаемый результат ее реализации: физически и нравственно здоровая личность педагога дошкольной образовательной организации, обладающего компетентностной и личностно-социальной готовностью к реализации здоровьесберегающей деятельности и ориентированного на воспитание здорового дошкольника.

На формирующем этапе эксперимента мы работали и включили в систему повышения квалификации педагогов дошкольной образовательной организации авторский дистанционный курс «Здоровьесберегающая деятельность педагогов дошкольной образовательной организации» по формированию компетентностной и личностно-социальной готовности к осуществлению здоровьесберегающей деятельности в образовательной организации, рассчитанный на 72 часа.

Курс включает следующие модули:

1) теоретическая подготовка по формированию компетентностной готовности к реализации здоровьесберегающей деятельности (педагогические проекты, мастер-классы, семинары по повышению готовности к здоровьесбережению, семинары и открытые занятия для родителей);

2) методическая подготовка по организации научно-методического и психолого-педагогического сопровождения здоровьесберегающей деятельности педагогов (проекты социальной направленности, семинары по повышению готовности педагогов к здоровьесбережению, семинары и открытые занятия для коллег);

3) мотивационная и личностно-социальная подготовка по формированию у педагогов мотивации к здоровьесберегающей деятельности и убеждений в сохранении собственного здоровья (создание рациональной образовательной среды, способствующей формированию культуры здоровьесбережения).

Соблюдение режима труда, отдыха, двигательной активности, питания, сна и бодрствования способствовало подъему жизненных сил, энергии, позитивному настрою, что, в свою очередь, помогало быть эффективным работником даже в период интенсивных

профессиональных нагрузок (аттестационный период, период адаптации обучающихся и разработка рабочей программы в начале учебного года, участие в методической работе и т. п.).

Работа, проделанная с педагогами-слушателями курсов на семинарах, тренингах, мастер-классах, на организованных для них лекциях медицинских работников, а также ежедневное заполнение дневника собственного эмоционального и физического состояния позволили повысить ценностное отношение педагогов к собственному здоровью, самооценку, эмоциональную устойчивость, мотивацию к здоровьесберегающей деятельности, желание заниматься творческой деятельностью.

Позитивный настрой, возросшая культура здоровьесбережения повлияли на профессиональные и личностные качества педагога: любовь к жизни, к детям, к профессии, ощущение чувства собственной значимости, улучшение атмосферы в трудовом коллективе, оптимистичное настроение на занятиях и в свободное от работы время, желание творить, профессионально расти, жить в формате здоровьесбережения, умение легко взаимодействовать с обучающимися и их родителями, вдохновляя их своим личным примером, что, в свою очередь, способствовало росту мотивации к здоровьесбережению субъектов образования в дошкольной образовательной организации и, как следствие, уменьшению заболеваемости среди детей и коллег.

Так, результатом апробации модели здоровьесберегающей деятельности педагогов дошкольной образовательной организации стала возросшая готовность к здоровьесберегающей деятельности и существенный рост в заинтересованности педагогов экспериментальной группы в сохранении собственного здоровья: максимальная степень заинтересованности в сохранении собственного здоровья на контрольном этапе выросла с 39 % до 65 %, средняя степень заинтересованности в сохранении собственного здоровья отмечается у 34 % опрошенных, а минимальная степень заинтересованности осталась лишь у 1 % против 7 % на констатирующем этапе.

В таблице представлена динамика показателей готовности педагогов к здоровьесберегающей деятельности в дошкольной образовательной организации, полученная путем сравнения данных начальной диагностики с данными на контрольном этапе исследования.

Заключение

Нами были обобщены результаты исследования и сделаны основные выводы:

1. Наиболее важными аспектами готовности педагогов к реализации здоровьесберегающей модели педагогической деятельности являются их компетентностная и социально-личностная готовность.

Табл. Динамика показателей готовности педагогов к здоровьесберегающей деятельности в дошкольной образовательной организации на констатирующем и контрольном этапах

Tab. Health-saving competence in pre-school teachers: observation and monitoring

Уровень	Констатирующий этап				Контрольный этап			
	КГ		ЭГ		КГ		ЭГ	
	Количество человек	%	Количество человек	%	Количество человек	%	Количество человек	%
Высокий	9	18	8	16	10	20	20	40
Выше среднего	9	18	9	18	11	22	13	26
Средний	21	42	21	42	21	42	13	26
Низкий	11	22	12	24	8	16	4	8

2. Реализация модели здоровьесберегающей педагогической деятельности показала рост позитивного настроения у педагогов дошкольной образовательной организации, стремление соответствовать вызовам современной жизни, желание профессионально расти и развиваться в парадигме здоровьесбережения, что благотворно сказывается как на собственном здоровье, так и на здоровье обучающихся, а также на взаимодействии с их родителями.

3. Ключевым моментом в формировании готовности педагогов к реализации здоровьесберегающей педагогической деятельности является соответствие следующим критериям: когнитивному, ценностно-культурологическому, мотивационному, рефлексивно-фасилитационному.

4. Сделан вывод, что апробированная педагогическая модель эффективна, поскольку носит практико-ориентированный характер и дополняет содержание дошкольного образования аспектами здоровьесбережения всех субъектов образовательных отношений.

5. Дальнейшими перспективами реализации модели здоровьесберегающей деятельности педагогов дошкольной образовательной организации мы видим повышение компетентностной и личностно-социальной готовности педагогов к здоровьесберегающей деятельности на протяжении всей жизни при наличии ценностного отношения к здоровью.

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

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

Литература / References

1. Розин В. М. Личность и ее изучение. М.: УРСС, 2004. 229 с. [Rozin V. M. *Personality and its studies*. Moscow: URSS, 2004, 229. (In Russ.)]
2. Микешина Л. А. Философия науки. Современная эпистемология. Научное знание в динамике культуры. Методология научного исследования. М.: Прогресс-Традиция; МПСИ; Флинта, 2005. 464 с. [Mikeshina L. A. *Philosophy of Science. Modern epistemology. Scientific knowledge in the dynamics of culture. Methodology of scientific research*. Moscow: Progress-Traditsiia; MPSI; Flinta, 2005, 464. (In Russ.)]
3. Загвязинский В. И. Исследовательская деятельность педагога. М.: Академия, 2010. 173 с. [Zagviiazinskii V. I. *Research activities of the teacher*. Moscow: Akademiia, 2010, 173. (In Russ.)]
4. Педагогика, ред. В. А. Сластенин. М.: Академия, 2002. 576 с. [Pedagogy, ed. Slastenin V. A. Moscow: Akademiia, 2002, 576. (In Russ.)]
5. Юдин Э. Г. Системный подход и принцип деятельности. Методологические проблемы современной науки. М.: Наука, 1978. 391 с. [Iudin E. G. *System approach and principle of activity. Methodological problems of modern science*. Moscow: Nauka, 1978, 391. (In Russ.)]
6. Базарный В. Ф. Дитя человеческое. Психофизиология развития и регресса. М.: Концептуал, 2009. 328 с. [Basarniy V. F. *The human child. Psychophysiology of development and regression*. Moscow: Kontseptual, 2009, 328. (In Russ.)]
7. Брехман И. И. Валеология – наука о здоровье. М.: Физкультура и спорт, 1990. 206 с. [Brehman I. I. *Health science*. Moscow: Fizkultura i sport, 1990, 206. (In Russ.)]
8. Зимняя И. А. Компетентностный подход. Каково его место в системе современных подходов к проблемам образования? (теоретико-методологический аспект). *Высшее образование сегодня*. 2006. № 8. С. 20–26. [Zimnaya I. A. Competence and its place in the system of modern approaches to education: theory and methods. *Higher education today*, 2006, (8): 20–26. (In Russ.)] <https://www.elibrary.ru/seolah>
9. Хуторской А. В. Компетентностный подход в обучении. М.: Эйдос, 2013. 73 с. [Khutorskoy A. V. *Competence approach in training*. Moscow: Eidos, 2013, 73. (In Russ.)]
10. Казин Э. М., Касаткина Н. Э., Руднева Е. Л. Здоровьесберегающая деятельность в системе образования: теория и практика. М.: Омега-Л, 2013. 443 с. [Kazin E. M., Kasatkina N. E., Rudneva E. L. *Healthy education: Theory and practice*. Moscow: Omega-L, 2013, 443. (In Russ.)]
11. Сластенин В. А. Аксиологические основания образования. М.: Магистр-Пресс, 2000. 485 с. [Slastenin V. A. *Axiological foundations of education*. Moscow: Magistr-Press, 2000, 485. (In Russ.)]
12. Мудрик А. В. Введение в социальную педагогику. М.: Институт практической психологии, 1997. 365 с. [Mudrik A. V. *Introduction to social pedagogy*. Moscow: Institut prakticheskoi psikhologii, 1997, 365. (In Russ.)]
13. Сластенин В. А. Профессионально-педагогическая культура в системе университетского образования. *Профессионально-педагогическая культура: сущность, структура, формирование*: Всерос. науч. конф. М.: МОРУ, 1996. С. 7–14. [Slastenin V. A. Professional pedagogical culture in the system of university education. *Professional Pedagogical Culture: Essence, Structure, and Development*: Proc. All-Russian Sci. Conf. Moscow: MOSU, 1996, 7–14. (In Russ.)]
14. Асмолов А. Г. Психология личности. М.: МГУ, 1990. 367 с. [Asmolov A. G. *Psychology of the personality*. Moscow: MSU, 1990, 367. (In Russ.)]
15. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность. 2-е изд. М.: Смысл; Академия, 2005. 352 с. [Leontiev A. N. *Activity. Consciousness. Personality*. 2nd ed. Moscow: Smysl; Akademiia, 2005, 352. (In Russ.)]
16. Пастушенко Н. А. Педагогические условия реализации здоровьесберегающей модели общеобразовательной средней школы: на примере школ Севера: дис. ... канд. пед. наук. Новосибирск, 2001. 163 с. [Pastushenko N. A. *Pedagogical conditions of realization of healthy-saving model of general secondary school: on example of schools of the North*. Cand. Ped. Sci. Diss. Novosibirsk, 2001, 163. (In Russ.)] <https://www.elibrary.ru/nlxber>
17. Балужева В. А. Физиологическое обоснование модели здоровьесберегающей среды для детей 4–6 лет в условиях детского образовательного учреждения: автореф. дис. ... канд. биол. наук. Волгоград, 2002. 25 с. [Balueva V. A. *Physiological substantiation of the model of healthy environment for children 4–6 years of age in the conditions of a children's educational institution*. Cand. Biol. Sci. Diss. Abstr. Volgograd, 2002, 25. (In Russ.)]
18. Лимин Б. В. Научные основы обеспечения санитарно-гигиенической безопасности населения региона с использованием новых информационных технологий (на примере Вологодской области): дис. ... д-ра мед. наук. СПб., 2003. 369 с. [Limin B. V. *Scientific bases of ensuring sanitary and hygienic safety of the population of the region using new information technologies in the Vologda region*. Dr. Med. Sci. Diss. St. Petersburg, 2003, 369. (In Russ.)]

19. Седых Н. В. Педагогическая система формирования основ здорового образа жизни детей в дошкольных образовательных учреждениях: автореф. дис. ... д-ра пед. наук. Волгоград, 2006. 43 с. [Sedykh N. V. *Pedagogical system of formation of basic healthy lifestyle at pre-schools*. Dr. Ped. Sci. Diss. Abstr. Volgograd, 2006, 43. (In Russ.)]
20. Малярчук Н. Н. Культура здоровья педагога: личностный и профессиональный аспекты: автореф. дис. ... д-ра пед. наук. Тюмень, 2009. 48 с. [Maliarchuk N. N. *Health Education Culture: Personal vs. Professional*. Dr. Ped. Sci. Diss. Abstr. Tyumen, 2009, 48. (In Russ.)]
21. Давыдова М. В. Педагогическое сопровождение формирования основ здорового образа жизни ребенка в аспекте преемственности дошкольного и начального образования: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Челябинск, 2013. 27 с. [Davydova M. V. *Pedagogical support for developing a healthy lifestyle in children in terms of continuity of pre-school and primary education*. Cand. Ped. Sci. Diss. Abstr. Chelyabinsk, 2013, 27. (In Russ.)] <https://www.elibrary.ru/zovhfr>
22. Казакова Е. Н. Здоровьесберегающие технологии в дошкольной образовательной организации: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Москва, 2014. 28 с. [Kazakova E. N. *Health-saving technologies in preschool educational organizations*. Cand. Ped. Sci. Diss. Abstr. Moscow, 2014, 28. (In Russ.)] <https://www.elibrary.ru/zpgrct>
23. Карабаева С. И. Совершенствование здоровьесберегающей компетентности педагогов в процессе методической работы в дошкольной организации: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Ульяновск, 2014. 26 с. [Karabaeva S. I. *Developing health-saving competence in teachers in the process of methodical work at preschools*. Cand. Ped. Sci. Diss. Abstr. Ulyanovsk, 2014, 26. (In Russ.)] <https://www.elibrary.ru/zpfwhp>
24. Фетисов А. С. Педагогическая концепция формирования профессиональных качеств педагога в контексте здоровьесберегающей образовательной среды: система повышения квалификации: дис. ... д-ра пед. наук. Воронеж, 2019. 454 с. [Fetisov A. S. *Developing professional qualities in teachers in the context of health-saving educational environment: a system of professional development*. Dr. Ped. Sci. Diss. Voronezh, 2019, 454. (In Russ.)]
25. Ахметова Д. З., Тимирясова А. В., Челнокова Т. А., Морозова И. Г., Игнатъев А. Е., Сахнова И. А., Бикбаева М. Р., Гордеева С. Ю., Краснова Е. О. Инклюзивное образование как педагогическая инновация. Казань: Познание, 2021. 228 с. [Akhmetova D. Z., Timiriasova A. V., Chelnokova T. A., Morozova I. G., Ignatiev A. E., Sakhnova I. A., Bikbaeva M. R., Gordeeva S. Yu., Krasnova. E. O. *Inclusive education as a pedagogical innovation*. Kazan: Poznanie, 2021, 228. (In Russ.)] <https://www.elibrary.ru/mjsonw>

оригинальная статья

Методы кодирования информации на базе трехмерного параллелепипеда на уроках математики

Сергеева Ольга Алексеевна

Кемеровский государственный университет, Россия, Кемерово

<https://orcid.org/0000-0002-9204-6318>

okoin@yandex.ru

Кутовая Анастасия Сергеевна

Кемеровский государственный университет, Россия, Кемерово

Поступила 04.07.2023. Принята после рецензирования 25.09.2023. Принята в печать 25.09.2023.

Аннотация: Активно развивающийся процесс информатизации общества требует усиления мер по обеспечению информационной безопасности. Организации и частные лица должны своевременно принимать необходимые меры по защите своей информации и минимизации рисков ее потери. Одним из решений этой задачи является включение соответствующего учебного материала по элементам информационной безопасности, в частности по методам кодирования и шифрования информации, в программу школьных курсов математики и информатики. Цель – предложить оригинальный надежный способ кодирования текста защищаемой информации, доступный для изучения в рамках школьного курса математики в 9–11 классах. Для разработки этого способа были использованы геометрические методы представления точек в трехмерном пространстве, ограниченном замкнутым параллелепипедом, и элементарные алгебраические операции с матрицами. В работе предложены поточные и k-граммные варианты матричного способа кодирования текста и их программная реализация на языке программирования Python. Предложенные методы кодирования доступны к освоению учащимися 9–11 классов общеобразовательных школ, так как не требуют специальной математической подготовки. Освоение данных методов в процессе обучения математике и их последующее практическое использование окажется полезным для повышения уровня личной информационной безопасности учащегося и может способствовать формированию у него алгоритмического стиля мышления и развитию математических способностей. Представленные задания для самостоятельных работ учащихся позволят закрепить практические навыки кодирования текста. Результаты статьи могут быть использованы для разработки учебно-методических материалов по математике при изучении методов кодирования и шифрования информации, а также в рамках учебных дисциплин, связанных с информационной безопасностью.

Ключевые слова: кодирование, алфавит, текст, параллелепипед, матрица, защита информация, шифрование, k-грамма

Цитирование: Сергеева О. А., Кутовая А. С. Методы кодирования информации на базе трехмерного параллелепипеда на уроках математики. *Вестник Кемеровского государственного университета. Серия: Гуманитарные и общественные науки.* 2023. Т. 7. № 4. С. 443–456. <https://doi.org/10.21603/2542-1840-2023-7-4-443-456>

full article

Methods of Encoding Information Based on Three-Dimensional Parallelepiped in Teaching Mathematics

Olga A. Sergeeva

Kemerovo State University, Russia, Kemerovo

<https://orcid.org/0000-0002-9204-6318>

okoin@yandex.ru

Anastasia S. Kutovaya

Kemerovo State University, Russia, Kemerovo

Received 4 Jul 2023. Accepted after review 25 Sep 2023. Accepted for publication 25 Sep 2023.

Abstract: Social informatization requires strong information security measures that would allow companies and individuals to protect their data. Courses in information security may solve this problem. However, methods of coding and encryption can be incorporated in the school curriculum as part of Mathematics and Computer Science. This article introduces an original reliable method of encoding to be integrated with the high school course of Mathematics. The authors used geometric methods of representing points in three-dimensional space bounded by a closed parallelepiped and elementary algebraic operations with matrices. The paper proposes flow and k-gram variants of the matrix method of text encoding and their program implementation in the Python programming language. The encoding methods require no special mathematical training, which makes them teachable to 9–11-graders.

By mastering these methods, high-school students can increase their personal information security and develop an algorithmic style of thinking, as well as mathematical skills in general. The article contains some extramural tasks that consolidate practical skills of text coding. The academic and methodological materials make it possible to give the methods of coding and encryption while teaching Mathematics, as well as part of academic disciplines related to information security.

Keywords: encoding, alphabet, text, parallelepiped, matrix, data protection, encryption, k-grams

Citation: Sergeeva O. A., Kutovaya A. S. Methods of Encoding Information Based on Three-Dimensional Parallelepiped in Teaching Mathematics. *Vestnik Kemerovskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye i obshchestvennye nauki*, 2023, 7(4): 443–456. (In Russ.) <https://doi.org/10.21603/2542-1840-2023-7-4-443-456>

Введение

Во всех сферах деятельности современного человека значительно увеличилось количество обрабатываемой, передаваемой и хранимой информации, поэтому ее защита от несанкционированного доступа стала крайне важной задачей. В связи с этим актуально еще со школьного этапа обучения ориентировать учащихся соблюдать основные принципы преобразования и защиты информации и уметь применять соответствующие меры по их организации [1].

Кодирование текстовой информации – это процесс замены символов текста для облегчения передачи, преобразования и хранения данных. Кодирование текста имеет широкое практическое применение: при передаче и хранении личной информации и конфиденциальных данных, в банковской сфере, при работе с программными приложениями и мессенджерами. Кроме того, кодирование является обязательным этапом, предшествующим шифрованию информации с целью ее защиты от незаконного использования [2].

Для проведения кодирования и последующего шифрования информации ее открытый текст записывается в некотором алфавите, представляющем собой конечное множество знаков, достаточное для написания текста информации. Кодирование позволяет перевести элементы открытого текста в математические объекты (числа, точки, векторы и т. п.), с которыми можно производить математические преобразования.

Кодировать алфавит можно различными способами. Для этого принято использовать:

- порядковые номера символов в используемом алфавите, начиная с нуля или с 10, 100 и т. п. (шифр Цезаря [3], аффинный шифр [4], шифр RSA [4], шифр Хилла [5]);
- координаты символа в алфавитной таблице (шифр Полибия [6]);
- двоичные значения одинаковой размерности (шифр Виженера [7], шифр Бэкона [8]);
- точки кривой (эллиптические шифры [9; 10]).

В современной криптографии появляются новые направления, использующие последние достижения фундаментальных наук, в первую очередь математики и информатики [11]. Однако при этом с активным развитием новых информационных технологий

криптографические методы становятся все уязвимее и недостаточно стойкими к всевозможным атакам [12]. Одним из решений этой проблемы является комбинирование разных способов кодирования и шифрования защищаемой информации [13]. В частности, могут быть использованы нестандартные способы кодирования.

Изучение и применение математических способов кодирования и преобразования информации на школьных уроках математики позволяет подготавливать учащихся как грамотных представителей современного информационного общества [14].

В данной работе в рамках школьного курса математики в форме элективного курса или на внеурочных дополнительных занятиях по математике изучен оригинальный матричный способ кодирования текстовой информации. Он основан на определении координат точек в трехмерном пространстве, взаимно-однозначно соответствующем символам алфавита, и составлении квадратных матриц по этим координатам. Каждый символ выбранного алфавита в этом случае будет представлен в виде матрицы размером 2×2 . Этот матричный способ кодирования алфавита позволяет кодировать и далее при необходимости шифровать открытые тексты посимвольно или k-граммно. В отличие от классического матричного шифра Хилла, использование матриц непосредственно для кодирования алфавита избавляет от необходимости выполнять предварительные преобразования текста на самом этапе шифрования.

Предложенный здесь способ кодирования текста использует элементарный математический аппарат и с необходимыми пояснениями из алгебры [15–17] доступен к освоению обучающимися общеобразовательных школ в 9–11 классах.

Рассмотренные комбинированные способы кодирования информации и методы их графической визуализации могут быть использованы как учебные материалы для углубленного изучения математики на дополнительных уроках или элективных курсах по математике в общеобразовательных учреждениях [18], а также в учреждениях дополнительного образования. Изучение методов кодирования и шифрования информации на уроках математики и применение

их на практике будет способствовать формированию профессионального самоопределения у учащихся в процессе обучения [19], повышению уровня их личной информационной безопасности и развитию у них пространственного мышления, математических способностей и нестандартного креативного подхода к решению актуальных задач.

В профильных классах углубленное обучение происходит сразу по комплексу предметов [19]. В классах с углубленным изучением математики и информатики можно четко обозначить межпредметную связь и преемственность в развитии общих компетенций и универсальных учебных действий обучающихся. Например, при изучении методов шифрования в курсе математики можно добавить занятия по алгоритмизации и заниматься программной реализацией изученных способов кодирования и шифрования. Таким образом, в процессе обучения будет наглядно проявляться межпредметная связь математики, информатики и криптографии.

Для программной реализации в работе был выбран высокоуровневый интерпретируемый язык программирования Python версии 3.10 [20]. Данный язык программирования прост и гибок в применении, его синтаксис отличается от других языков программирования своей лаконичностью и наглядностью. Вложенность операторов обозначается отступами, что повышает читаемость кода и избавляет от использования лишних операторных скобок. Все это способствует быстрому освоению языка Python, благодаря чему его чаще других языков программирования рекомендуют для программной реализации своих учебных или научных проектов непрофессиональным начинающим программистам, в том числе школьникам [21].

При написании программного кода дополнительно была использована свободная библиотека NumPy версии 1.21.6, которая к возможностям встроенного Python добавляет поддержку многомерных массивов большого размера, а также матриц и математических функций для операций с массивами [22].

В материалах работы также приводится программная реализация описанных способов кодирования на языке программирования Python и предложены соответствующие задания для самостоятельных работ учащихся.

Результаты

В статье рассмотрены два варианта матричного способа кодирования открытого текста: на базе параллелепипеда и на базе куба, а также вариант блочного кодирования текста с использованием k -грамм. Ниже приводятся описания каждого варианта кодирования в трехмерном пространстве, методы их графической визуализации, соответствующие примеры, программный код на языке программирования Python и учебно-методические материалы.

Алфавит на базе параллелепипеда

Для матричного кодирования открытого текста каждому символу алфавита поставим в соответствие точку из трехмерного пространства с целочисленными координатами (x, y, z) , где $x, y, z \in N$. Однако точек с такими координатами во всем пространстве R^3 бесконечно много, поэтому их множество необходимо ограничить до конечного. Для этого можно использовать ограниченный трехмерный параллелепипед, все точки которого на границе и внутри, удовлетворяющие условию $x, y, z \in N$, будут использоваться для кодирования символов алфавита (рис. 1).

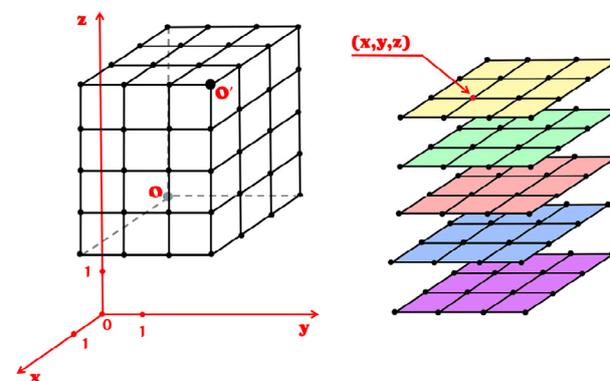


Рис. 1. Трехмерный параллелепипед
Fig. 1. Three-dimensional parallelepiped

Параллелепипед в пространстве можно построить, если задать две его диагонально противоположных точки: нижнюю левую точку и верхнюю правую точку. Назовем их начальной и конечной точками соответственно и обозначим $O = (x_0, y_0, z_0)$ и $O' = (x', y', z')$. Эти точки являются входными параметрами системы и заранее выбираются участниками кодирования.

При этом для корректного кодирования необходимо потребовать, чтобы количество точек с целочисленными координатами в параллелепипеде (внутри и на границе) было равно мощности M используемого алфавита, т. е. равно количеству символов в алфавите. Это означает, что произведение разностей между координатами конечной и начальной точек, увеличенных на единицу, должно быть равным M :

$$(x' - x_0 + 1)(y' - y_0 + 1)(z' - z_0 + 1) = M. \quad (1)$$

Для координат точки (x, y, z) , соответствующей данному символу алфавита, составим квадратную матрицу 2×2 по следующему правилу:

$$\begin{pmatrix} x & y \\ z & x \end{pmatrix}, \quad (2)$$

где по главной диагонали матрицы расположены элементы a_{11} , a_{22} , равные первой координате x точки, на вспомогательной диагонали на месте элемента a_{12} – вторая координата y , на месте элемента a_{21} – третья координата z .

Визуально представить алфавит в трехмерном пространстве достаточно трудно, поэтому для наглядности разделим построенный параллелепипед на составляющие его горизонтальные плоскости, как показано на рисунке 1. По свойству параллелепипеда границу и внутреннюю часть плоскостей дискретно заполняют точки с целочисленными координатами. Проведя координатные линии через эти точки в каждой плоскости, получим графические таблицы, которые можно использовать для кодирования по аналогии с принципом квадрата Полибия. Для этого в каждую ячейку таблицы вписывается символ, номер столбца в таблице будет показывать первую координату точки (x), соответствующей данному символу, номер строки – вторую координату (y), а номер самой таблицы – третью координату (z). Рассмотрим такой метод визуализации геометрического представления алфавита на следующем примере.

Пример 1. Найти кодированное представление буквы «Щ», если заданы:

- 1) начальная точка $O = (16, 23, 10)$,
- 2) конечная точка $O' = (19, 27, 12)$,
- 3) алфавит состоит из:
 - заглавных букв русского алфавита;
 - специальных символов «_», «.», «,», «!», «?», «:», «;», «>», «<», «=», «*», «(», «)», «/», «\», «>», «<»;
 - цифр: 0, 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9.

Решение. Находим разности соответствующих координат:

$x' - x_0 + 1 = 19 - 16 + 1 = 4$ – количество столбцов в таблице,

$y' - y_0 + 1 = 23 - 27 + 1 = 5$ – количество строк в таблице,

$z' - z_0 + 1 = 10 - 12 + 1 = 4$ – количество таблиц.

	16	17	18	19		16	17	18	19		16	17	18	19
23	А	Б	В	Г	23	У	Ф	Х	Ц	23	-	+	=	*
24	Д	Е	Ё	Ж	24	Ч	Ш	Щ	Ъ	24	()	\	/
25	З	И	Й	К	25	Ы	Ь	Э	Ю	25	>	<	0	1
26	Л	М	Н	О	26	Я	-	.	,	26	2	3	4	5
27	П	Р	С	Т	27	!	?	:	;	27	6	7	8	9
	10					11					12			

Рис. 2. Местонахождение символа «Щ» в алфавите
Fig. 2. Character [Щ] in the alphabet

Строим таблицы и заполняем их символами заданного алфавита (рис. 2).

Находим, где располагается буква «Щ», и записываем ее координаты (18, 24, 11). Затем составляем матрицу, на главной диагонали которой записываются значения координаты x , а на второстепенной диагонали – значения координат y и z , получаем:

$$C_{щ} = \begin{pmatrix} 18 & 24 \\ 11 & 18 \end{pmatrix}.$$

В итоге кодированное представление буквы «Щ» найдено.

Алфавит на базе куба

Частным случаем параллелепипеда является куб (рис. 3), поэтому все, что выполнялось для параллелепипеда, будет выполняться и в случае куба, но при этом появляются дополнительные особенности, позволяющие рассмотреть еще один вариант кодирования.

Сначала определимся, что нужно знать для построения куба в пространстве. Есть два варианта:

- 1) пользователи выбирают начальную точку $O = (x_0, y_0, z_0)$ и длину a стороны куба;
- 2) пользователи выбирают константу c и длину a стороны куба.

Как и в случае с параллелепипедом, используя секущие плоскости $z = k$, $k \in N$, разделим куб на составляющие его горизонтальные решетки (рис. 3). По построению куба в узлах решетки находятся точки с целочисленными координатами. Проведя координатные линии через узлы решетки, получим кодировочные таблицы. Для кодирования алфавита в каждую ячейку полученных плоских таблиц вписывается ровно один символ алфавита. Координаты точки в трехмерном пространстве, соответствующей вписанному в ячейку символу, определяются по правилу: номер столбца в таблице указывает первую координату точки (x), номер строки – вторую координату (y), а номер самой кодировочной таблицы дает третью координату (z).

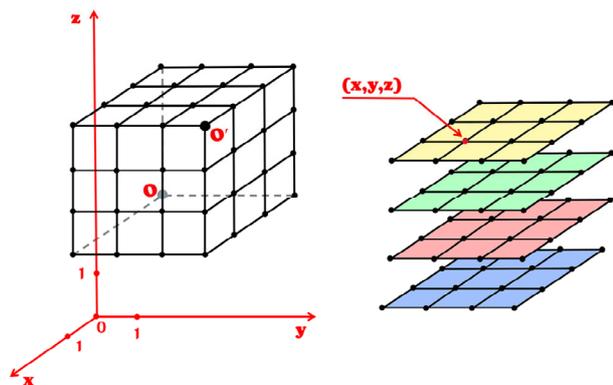


Рис. 3. Трехмерный куб
Fig. 3. Three-dimensional cube

В первом случае надо учитывать, что длина a зависит от количества символов M в выбранном алфавите. Другими словами, a в кубе должна равняться мощности M алфавита

$$a^3 = M. \quad (3)$$

Для демонстрации этого рассмотрим два примера.

Пример 2. Найти матричный код буквы «S», если заданы:

- 1) начальная точка куба $O = (12, 5, 60)$,
- 2) длина стороны куба $a = 3$,
- 3) алфавит из 27 символов (заглавные буквы английского алфавита и пробел «_»).

Решение. Так как длина стороны куба равна трем, то таблиц также будет три. В каждой таблице – по три столбца и три строки (рис. 4).

	12	13	14
5	A	B	C
6	D	E	F
7	G	H	I
	60		

	12	13	14
5	J	K	L
6	M	N	O
7	P	Q	R
	61		

	12	13	14
5	S	T	U
6	V	W	X
7	Y	Z	-
	62		

	41	42	43	44
41	A	Б	В	Г
42	Д	Е	Ё	Ж
43	З	И	Й	К
44	Л	М	Н	О
	41			

	41	42	43	44
41	П	Р	С	Т
42	У	Ф	Х	Ц
43	Ч	Ш	Щ	Ъ
44	Ы	Ь	Э	Ю
	42			

Рис. 5. Местонахождение символа «%» в алфавите
Fig. 5. Character [%] in the alphabet

Находим, где располагается буква «S», и записываем ее координаты (12, 5, 62). Составляем матрицу по формуле (1):

$$C_S = \begin{pmatrix} 12 & 5 \\ 62 & 12 \end{pmatrix}.$$

Матричный код буквы «S» найден.

Во втором случае константа c будет формировать начальную точку следующим образом: $O = (x_0, y_0, z_0) = (c, c, c)$, а также выполняется условие $a^3 = M$.

Пример 3. Найти кодированное представление символа «%», если заданы:

- 1) константа $c = 41$,
- 2) длина стороны куба $a = 4$,
- 3) алфавит состоит из:
 - заглавных букв русского алфавита;
 - специальных символов «_», «.», «,», «!», «?», «:», «;», «>», «<», «(», «)», «-», «+», «=», «%», «*», «"» «\», «/», «@», «№»;
 - цифр: 0, 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9.

Решение. Начальная точка имеет координаты $O = (41, 41, 41)$. Так как длина стороны куба равна четырем, то таблиц также будет четыре. В каждой таблице – по четыре столбца и четыре строки (рис. 5).

Находим, где располагается символ «%», и записываем его координаты (44, 44, 43). Составляем матрицу:

$$C_{\%} = \begin{pmatrix} 44 & 44 \\ 43 & 44 \end{pmatrix}.$$

Кодированное представление символа «%» найдено.

	12	13	14
5	S	T	U
6	V	W	X
7	Y	Z	-
	62		

	41	42	43	44
41	Я	-	.	,
42	!	?	:	;
43	>	<	()
44	-	+	=	%
	43			

	41	42	43	44
41	*	"	\	/
42	@	№	0	1
43	2	3	4	5
44	6	7	8	9
	44			

Рис. 4. Местонахождение символа «S» в алфавите
Fig. 4. Character [S] in the alphabet

Матричные k -граммы

Для символов алфавита, кодированного на базе трехмерного параллелепипеда (куба), есть возможность использовать матричные k -граммы. Формула построения матричной k -граммы схожа с формулой числовой k -граммы. Но есть один важный нюанс, который нужно учитывать, работая с матричными k -граммами и впоследствии используя их для шифрования.

Напомним, что числовой эквивалент k -граммы определяется по формуле:

$$n_j = p^k \cdot x_1 + p^{(k-1)} \cdot x_2 + \dots + p \cdot x_{(k-1)} + x_k, \quad (4)$$

где (x_1, x_2, \dots, x_k) – k -грамма, x_i – числовой эквивалент i -го символа k -граммы, $i = 1, \dots, k$, p – количество символов в используемом алфавите, $j = 1, \dots, m$; m – количество k -грамм в тексте.

В случае построения алфавита на базе параллелепипеда формально формула матричной k -граммы не отличается от (4), но число p имеет другой смысл и определяется формулой:

$$p = \max\{x', y', z'\} + 1, \quad (5)$$

где $O' = (x', y', z')$ – координаты конечной точки.

Это связано с тем, что в случае числовых k -грамм каждый символ имеет свой единственный порядковый номер, а для матричных k -грамм у символа в соответствии будут три числа – целочисленные координаты соответствующей ему точки в трехмерном пространстве.

При работе с кубом для первого случая построения куба (при выбранных начальной точки $O = (x_0, y_0, z_0)$ и длине a значение p будет также вычисляться по формуле (5), где $x' = x_0 + a - 1$, $y' = y_0 + a - 1$, $z' = z_0 + a - 1$.

А во втором случае построения куба (при выбранных константе c и длине a) формула для p принимает вид:

$$p = c + a - 1. \quad (6)$$

Пример 4. Используя кодированный алфавит из примера 1, найдите матричное представление биграммы «БУ» и для проверки выполните обратные действия, чтобы вернуться к исходным символам.

Решение. Найдём матричные представления символов «Б» и «У»:

$$C_B = \begin{pmatrix} 17 & 23 \\ 10 & 17 \end{pmatrix}, C_U = \begin{pmatrix} 16 & 23 \\ 11 & 16 \end{pmatrix}.$$

Найдём $p = \max\{x', y', z'\} + 1 = \max\{19, 27, 12\} + 1 = 27 + 1 = 28$. Вычисляем матричное представление биграммы «БУ», для этого используем операции умножения матрицы на число и сложения матриц [15]:

$$N_{БУ} = 28 \begin{pmatrix} 17 & 23 \\ 10 & 17 \end{pmatrix} + \begin{pmatrix} 16 & 23 \\ 11 & 16 \end{pmatrix} = \begin{pmatrix} 492 & 667 \\ 291 & 492 \end{pmatrix}.$$

Чтобы получить исходные символы «Б» и «У», нужно поделить матрицу $N_{БУ}$ на $p = 28$. Матрица, состоящая из целых частей элементов $\text{div}\left(\frac{1}{28} \cdot N_{БУ}\right)$, будет шифрующей матрицей для первого символа биграммы, где div – это целая часть от деления на p . Матрица, состоящая из остатков от деления элементов $\text{mod}\left(\frac{1}{28} \cdot N_{БУ}\right)$, будет шифрующей матрицей для второго символа биграммы, где mod – это остаток от деления на p . Получаем:

$$C_B = \text{div}\left(\frac{1}{28} \cdot N_{БУ}\right) = \text{div}\left(\frac{1}{28} \cdot \begin{pmatrix} 492 & 667 \\ 291 & 492 \end{pmatrix}\right) = \begin{pmatrix} 17 & 23 \\ 10 & 17 \end{pmatrix},$$

$$C_U = \text{mod}\left(\frac{1}{28} \cdot N_{БУ}\right) = \text{mod}\left(\frac{1}{28} \cdot \begin{pmatrix} 492 & 667 \\ 291 & 492 \end{pmatrix}\right) = \begin{pmatrix} 16 & 23 \\ 11 & 16 \end{pmatrix}.$$

После декодирования исходные символы будут восстановлены.

Программная реализация: матричное кодирование / декодирование текста

Данный программный код можно разделить на две части. Первая часть отвечает за кодирование исходного открытого текста, вторая часть – за декодирование матриц. Рассмотрим каждую в отдельности.

Для начала работы подключаем библиотеку NumPy и все ее инструменты (листинг 1).

Листинг 1. Подключение библиотеки NumPy

Listing 1. Connecting the NumPy Library

```
import numpy as np
```

Для кодирования открытого текста используются четыре функции:

- 1) первая функция *funk1* задает список символов алфавита;
- 2) вторая функция *funk2* создает словарь, в котором каждому символу алфавита в соответствие ставится точка в пространстве;
- 3) третья функция *funk3* составляет матрицу, которая кодирует заданный символ алфавита;
- 4) четвертая функция *funk4* формирует список матриц, в котором каждая матрица соответствует одному символу открытого текста.

Разберем каждую функцию подробнее.

Функция *funk1(alf)* в качестве параметра *alf* принимает строку, которая отвечает за исходный алфавит. Используя цикл *for*, получаем список символов алфавита (листинг 2).

Результатом выполнения этой функции является список символов алфавита (рис. 6).

```
def funk1(alf):
    return [a for a in alf]
```

Листинг 2. Функция *funk1*
Listing 2. *Funk1* function

```
>>> funk1('АБВГДЕЁЖЗИЙКЛМНОПРСТУФХЦЧШЩЬЫЬЭЮЯ .,!?;:~+*(\)/><0123456789')
['А', 'Б', 'В', 'Г', 'Д', 'Е', 'Ё', 'Ж', 'З', 'И', 'Й', 'К', 'Л', 'М', 'Н', 'О', 'П', 'Р', 'С', 'Т', 'У', 'Ф', 'Х', 'Ц', 'Ч', 'Ш', 'Щ', 'Ь', 'Ы', 'Ь', 'Э', 'Ю', 'Я', '.', '!', '?', ':', ';', '~', '+', '*', '(', ')', '\\', '/', '>', '<', '0', '1', '2', '3', '4', '5', '6', '7', '8', '9']
```

Рис. 6. Результат выполнения функции *funk1*
Fig. 6. Executing the *funk1* function

Следующая функция *funk2(alf, x0, y0, z0, xx, yy, zz)* в качестве параметров принимает последовательность символов в исходном алфавите, координаты начальной точки *O* (второй, третий и четвертый параметры) и конечной точки *O'* (пятый, шестой и седьмой параметры). Внутри функции сначала вызывается функция *funk1*, которая формирует список алфавита. Далее создаются три списка, содержащие числа в промежутке между координатами начальной и конечной точек. Формируется список координат точек параллелепипеда в пространстве, т.е. список списков. Объявляется пустой словарь, ключами которого будут являться символы алфавита, а значениями – координаты точек в пространстве. И через цикл *for* словарь заполняется парами значений *символ – точка* (листинг 3).

В результате выполнения этой функции получаем словарь, в котором каждому символу алфавита в соответствие ставится точка в пространстве (рис. 7).

Функция *funk3(BUKVA, alf, x0, y0, z0, xx, yy, zz)* имеет параметр *BUKVA* строкового типа, а также параметры, отвечающие за алфавит и начальную и конечную точки. С помощью функции *funk2* формируется словарь с парами значений *символ – точка*. Далее находятся координаты заданной буквы в пространстве. Другими словами, переменной *coord* присваивается значение словаря с ключом, равным значению параметра *BUKVA*. Далее при использовании библиотеки NumPy составляется матрица, у которой по диагонали элементы принимают значения первой координаты точки, соответствующей данному ключу, а по вспомогательной диагонали – вторую и третью координаты этой же точки (листинг 4).

В результате выполнения этой функции получаем матрицу, кодирующую заданный символ алфавита (рис. 8).

Рассмотрим функцию *funk4(TEXT, alf, x0, y0, z0, xx, yy, zz)*, у которой добавляется параметр *TEXT*

```
def funk2(alf, x0, y0, z0, xx, yy, zz):
    alf = funk1(alf)
    A = [x for x in range(x0,xx+1)]
    B = [y for y in range(y0,yy+1)]
    C = [z for z in range(z0,zz+1)]
    XYZ = [[x,y,z] for z in C for y in B for x in A]
    ABC = {}
    i = 0
    for a in alf:
        ABC[a] = XYZ[i]
        i += 1
    return ABC
```

Листинг 3. Функция *funk2*
Listing 3. *Funk2* function

```
>>> funk2('АБВГДЕЁЖЗИЙКЛМНОПРСТУФХЦЧШЩЬЫЬЭЮЯ .,!?;:~+*(\)/><0123456789',16,23,10,19,27,12)
{'А': [16, 23, 10], 'Б': [17, 23, 10], 'В': [18, 23, 10], 'Г': [19, 23, 10], 'Д': [16, 24, 10], 'Е': [17, 24, 10], 'Ё': [18, 24, 10], 'Ж': [19, 24, 10], 'З': [16, 25, 10], 'И': [17, 25, 10], 'Й': [18, 25, 10], 'К': [19, 25, 10], 'Л': [16, 26, 10], 'М': [17, 26, 10], 'Н': [18, 26, 10], 'О': [19, 26, 10], 'П': [16, 27, 10], 'Р': [17, 27, 10], 'С': [18, 27, 10], 'Т': [19, 27, 10], 'У': [16, 23, 11], 'Ф': [17, 23, 11], 'Х': [18, 23, 11], 'Ц': [19, 23, 11], 'Ч': [16, 24, 11], 'Ш': [17, 24, 11], 'Щ': [18, 24, 11], 'Ь': [19, 24, 11], 'Ы': [16, 25, 11], 'Ь': [17, 25, 11], 'Э': [18, 25, 11], 'Ю': [19, 25, 11], 'Я': [16, 26, 11], ' ': [17, 26, 11], '.' : [18, 26, 11], '!' : [19, 26, 11], '?' : [16, 27, 11], ':' : [17, 27, 11], ';' : [18, 27, 11], ':' : [19, 27, 11], '-' : [16, 23, 12], '+' : [17, 23, 12], '=' : [18, 23, 12], '*' : [19, 23, 12], '(' : [16, 24, 12], ')' : [17, 24, 12], '\\': [18, 24, 12], '/' : [19, 24, 12], '>' : [16, 25, 12], '<' : [17, 25, 12], '0' : [18, 25, 12], '1' : [19, 25, 12], '2' : [16, 26, 12], '3' : [17, 26, 12], '4' : [18, 26, 12], '5' : [19, 26, 12], '6' : [16, 27, 12], '7' : [17, 27, 12], '8' : [18, 27, 12], '9' : [19, 27, 12]}
```

Рис. 7. Результат выполнения функции *funk2*
Fig. 7. Executing *funk2* function

```
def funk3(BUKVA, alf, x0, y0, z0, xx, yy, zz):
    ABC = funk2(alf, x0, y0, z0, xx, yy, zz)
    coord = ABC[BUKVA]
    MATRIX_BUKVA = np.array([[coord[0], coord[1]], [coord[2], coord[0]]])
    return MATRIX_BUKVA
```

Листинг 4. Функция *funk3*
Listing 4. *Funk3* function

```
>>> alf = 'АБВГДЕЁЖЗЙЙКЛМНОПРСТУФХЦЧШЩЬЬЪЭЮЯ ., !? : ; - + * ( ) \ / > < 0123456789'
>>> funk3('А', alf, 16, 23, 10, 19, 27, 12)
array([[16, 23],
       [10, 16]])
```

Рис. 8. Результат выполнения функции *funk3*
Fig. 8. Executing *funk3* function

строкового типа, отвечающий за открытый текст. В первую очередь из входной строки *TEXT* формируем список символов *TEXT_LIST*. Пользуясь функцией *funk3*, получаем список соответствующих им матриц, причем в качестве первого параметра функции *funk3* вводим элементы списка *TEXT_LIST* (листинг 5).

В результате выполнения этой функции получаем список матриц, в котором каждая матрица соответствует одному символу открытого текста. Таким образом, происходит матричное кодирование исходного текста (рис. 9).

Для декодирования открытого текста также используются четыре функции:

- 1) первая функция *funk1* задает список символов алфавита;
- 2) вторая функция *funk2* создает словарь, в котором каждой букве в соответствие ставится точка в пространстве;
- 3) третья функция *funk31* находит символ, который соответствует введенной матрице;
- 4) четвертая функция *funk41* формирует список символов открытого текста.

Разберем каждую функцию подробнее. Первые две повторяются, т. е. это те же самые функции, что и в первой части программного кода. Рассмотрим последние две функции.

```
def funk4(TEXT, alf, x0, y0, z0, xx, yy, zz):
    TEXT_LIST = list(TEXT)
    MATRIX_TEXT = [funk3(TEXT_LIST[i], alf, x0, y0, z0, xx, yy, zz) for i in range(0, len(TEXT))]
    return MATRIX_TEXT
```

Листинг 5. Функция *funk4*
Listing 5. *Funk4* function

```
>>> alf = 'АБВГДЕЁЖЗЙЙКЛМНОПРСТУФХЦЧШЩЬЬЪЭЮЯ ., !? : ; - + * ( ) \ / > < 0123456789'
>>> funk4('ПРИЕМ', alf, 16, 23, 10, 19, 27, 12)
[array([[16, 27],
       [10, 16]]), array([[17, 27],
       [10, 17]]), array([[17, 25],
       [10, 17]]), array([[17, 24],
       [10, 17]]), array([[17, 26],
       [10, 17]])]
```

Рис. 9. Результат выполнения функции *funk4*
Fig. 9. Executing *funk4* function

Функция *funk31*(*MATRIX*, *alf*, *x0*, *y0*, *z0*, *xx*, *yy*, *zz*) в качестве первого параметра использует матрицу, соответствующую одному из символов выбранного алфавита. Следующие параметры отвечают за список символов этого алфавита, координаты начальной и конечной точек. В начале кода функция *funk2* формирует словарь из символов и точек пространства. Затем в переменную *coord_BUKVA* записываются элементы матрицы, соответствующие координатам точки, задающей символ. Далее перебором ключей словаря циклом *for* проверяется равенство значения в словаре и координаты точки, задающей искомую букву (листинг 6).

В результате выполнения этой функции получаем символ, который соответствует заданной матрице (рис. 10).

Вторая функция *funk41*(*MATRIX_TEXT*, *alf*, *x0*, *y0*, *z0*, *xx*, *yy*, *zz*) получает в качестве параметра *MATRIX_TEXT* список матриц и преобразует их в символы, т. е. осуществляет декодирование текста. Используем функцию *funk31*, в качестве ее параметра передаем поочередно элементы списка *MATRIX_TEXT*, а также алфавит и начальную и конечную точки (листинг 7).

В результате выполнения этой функции получаем список символов открытого текста (рис. 11).

```
def funk31(MATRIX,alf,x0,y0,z0,xx,yy,zz):
    ABC = funk2(alf,x0,y0,z0,xx,yy,zz)
    coord_BUKVA = [MATRIX[0][0],MATRIX[0][1],MATRIX[1][0]]
    BUKVA = ''
    for key in ABC:
        if ABC[key] == coord_BUKVA:
            BUKVA = key
    return BUKVA
```

```
>>> alf = 'АБВГДЕЁЖЗИЙКЛМНОПРСТУФХЦЧШЩЬЪЭЮЯ ., !?; : - += * ( ) \ / > < 0123456789'
>>> funk31(np.array([[16, 27], [10, 16]]), alf, 16, 23, 10, 19, 27, 12)
'п'
```

Листинг 6. Функция *funk31*
Listing 6. *Funk31* function

Рис. 10. Результат выполнения функции *funk31*
Fig. 10. Executing *funk31* function

```
def funk41(MATRIX_TEXT,alf,x0,y0,z0,xx,yy,zz):
    TEXT=[funk31(MATRIX_TEXT[i],alf,x0,y0,z0,xx,yy,zz) for i in range(len
(MATRIX_TEXT))]
    return TEXT
```

```
>>> alf = 'АБВГДЕЁЖЗИЙКЛМНОПРСТУФХЦЧШЩЬЪЭЮЯ ., !?; : - += * ( ) \ / > < 0123456789'
>>> funk41([np.array([[16, 27], [10, 16]]), np.array([[17, 27], [10, 17]]),
np.array([[17, 25], [10, 17]]), np.array([[17, 24], [10, 17]]), np.array
([[17, 26], [10, 17]])], alf, 16, 23, 10, 19, 27, 12)
['п', 'р', 'и', 'е', 'м']
```

Листинг 7. Функция *funk41*
Listing 7. *Funk41* function

Рис. 11. Результат выполнения функции *funk41*
Fig. 11. Executing *funk41* function

Программная реализация: матричные k -граммы

Ранее была обозначена возможность использования матричных k -грамм в шифровании. Далее будет представлена ее программная реализация. Первая функция *funkKGramm* отвечает за создания списка матричных k -грамм открытого текста. Вторая функция *funkKGramm2* возвращает строку открытого текста. Разберем каждую функцию подробнее.

Функция *funkKGramm(TEXT, k, p)* принимает три параметра. Параметр *TEXT* отвечает за открытый текст, k – за длину k -граммы, p – за модуль дальнейшего шифрования. Первым действием вызывается функция *funk4*, которая переводит исходный текст в список матриц. Далее запускается цикл *while*, который добавляет символы в конец открытого текста, если их не хватает для формирования последней k -граммы. Перед циклом *for* задаются начальные значения для списка k -грамм, счетчика и матрицы, отвечающей за каждую k -грамму в отдельности. Сам цикл *for* пробегается по всем элементам списка *MATRIX_TEXT* и, проверяя условие, формирует k -грамму. На последнем этапе формирования k -граммы идет переход в блок *else*, в нем k -грамма досчитывается и записывается в список *K_GRAMM*, после чего происходит обнуление счетчика и матрицы, отвечающей за каждую k -грамму отдельно (листинг 8).

В результате выполнения этой функции получаем список матричных k -грамм (рис. 12).

Функция *funkKGramm2(K_GRAMM, k, p)* также принимает три параметра. Параметр *K_GRAMM* отвечает за шифр-текст, k – за длину k -граммы, p – за модуль дальнейшего дешифрования. Сначала объявляем пустой список *MATRIX_TEXT*, который будет отвечать за список шифрующих матриц каждого символа отдельно. Далее цикл *for* перебирает элементы списка *K_GRAMM*, внутри цикла объявляется переменная *k_gramm*, которой присваивается значение текущего x . В этом цикле пробегается еще один цикл *for* по переменной i , меняя ее значение от 1 до $k + 1$. Внутри второго цикла *for* проверяется условие и определяется значение матрицы (численный эквивалент символа открытого текста) по соответствующей формуле. После этого полученное значение добавляется в список *MATRIX_TEXT*, и значение переменной *k_gramm* пересчитывается. Когда переменная i принимает значение k , происходит переход в блок *else*, где переменная *k_gramm* добавляется в конец списка *MATRIX_TEXT*. Сформировав полный список *MATRIX_TEXT* (его длина будет равна длине открытого текста), применяется функция *funk4*, приняв полученный список как параметр. В итоге получается список символов открытого текста, который записывается в переменную *TEXT*. Далее метод *''.join()* превращает список в строку (листинг 9).

В результате выполнения этой функции получаем строку открытого текста (рис. 13).

```

def funkKGramm(TEXT,k,p):
    MATRIX_TEXT=funk4(TEXT)
    i = 0
    while len(MATRIX_TEXT) % k != 0:
        MATRIX_TEXT.append(MATRIX_TEXT[i])
        i += 1
    K_GRAMM=[]
    i = 1
    k_gramm = [[0,0], [0,0]]
    for x in MATRIX_TEXT:
        if i%k != 0:
            k_gramm += (p**(k-i))*x
            i += 1
        else:
            k_gramm += x
            K_GRAMM.append(k_gramm)
            k_gramm = [[0,0], [0,0]]
            i = 1
    return K_GRAMM

```

Листинг 8. Функция funkKGramm
Listing 8. Funkkgramm function

```

def funkKGramm2(K_GRAMM,k,p):
    MATRIX_TEXT = []
    i = 1
    for x in K_GRAMM:
        k_gramm = x
        for i in range(1, k + 1):
            if i % k != 0:
                MATRIX_TEXT.append(k_gramm//(p**(k-i)))
                k_gramm = k_gramm - k_gramm//(p**(k-i))*(p**(k-i))
            else:
                MATRIX_TEXT.append(k_gramm)
    TEXT = funk41(MATRIX_TEXT)
    return ' '.join(TEXT)

```

```

>>> K_GRAMM=[np.array([[ 863, 1246],[ 480, 863]]),np.array([[ 816, 1248],[ 527, 816]]),np.array([[
768, 1105],[ 527, 768]]),np.array([[ 817, 1296],[ 480, 91
1]]),np.array([[ 768, 1107],[ 528, 768]]),np.array([[ 815, 1248],[ 527, 815]]),np.array([[ 771,
1106],[ 527, 771]]),np.array([[ 770, 1104],[ 480, 770]]),np.array([[ 910, 1248],[ 481, 910]])]
>>> funkKGramm2(K_GRAMM,2,47)
'НЕ МУДРСТВУЯ ЛУКАВО '

```

Учебно-методические материалы

В качестве примеров учебно-методических материалов для уроков математики при изучении методов кодирования и шифрования информации ниже представлены два практических задания по кодированию и декодированию текста, записанного в некотором алфавите. Учащимся предлагается письменно произвести кодирование и декодирование сообщения, а также выполнить проверку, используя программный код на языке Python.

```

>>> funkKGramm('НЕ МУДРСТВУЯ ЛУКАВО ',2,47)
[array([[ 863, 1246],
 [ 480, 863]]), array([[ 816, 1248],
 [ 527, 816]]), array([[ 768, 1105],
 [ 527, 768]]), array([[ 817, 1296],
 [ 480, 817]]), array([[ 911, 1292],
 [ 480, 911]]), array([[ 768, 1107],
 [ 528, 768]]), array([[ 815, 1248],
 [ 527, 815]]), array([[ 771, 1106],
 [ 527, 771]]), array([[ 770, 1104],
 [ 480, 770]]), array([[ 910, 1248],
 [ 481, 910]])]

```

Рис. 12. Результат выполнения функции funkKGramm
Fig. 12. Executing funkKGramm function

Листинг 9. Функция funkKGramm2
Listing 9. FunkKGramm2 function

Рис. 13. Результат выполнения функции funkKGramm2
Fig. 13. Executing funkKGramm2 function

Задание 1. Кодирование открытого текста

Пусть дан алфавит, состоящий из:

- заглавных букв русского алфавита;
- специальных символов «_», «.», «,», «!», «?», «:», «;», «-», «+», «=», «*», «(», «)», «\», «/», «>», «<»;
- цифр: 0, 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9.

Используя значения из таблицы 1, соответствующие вашему варианту, закодируйте сообщение. Для решения необходимо построить таблицы, соответствующие горизонтальным плоскостям параллелепипеда, который задается двумя точками (начальной и конечной), и заполнить их заданным алфавитом.

Табл. 1. Варианты практического задания 1

Tab. 1. Task 1: variants

№	Открытый текст	Начальная точка	Конечная точка
1	РОМАШКА	(17,24,11)	(20,28,13)
2	ВАСИЛЁК	(18,25,12)	(21,29,14)
3	ТЮЛЬПАН	(19,26,13)	(22,30,15)

Задание 2. Декодирование шифртекста

Пусть дан алфавит, состоящий из:

- заглавных букв русского алфавита;
- специальных символов «_», «.», «,», «!», «?», «:», «;», «-», «+», «=», «*», «(», «)», «\», «/», «>», «<»;
- цифр: 0, 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9.

Используя значения из таблицы 2, соответствующие вашему варианту, декодируйте сообщение. Для решения необходимо построить таблицы, соответствующие горизонтальным плоскостям параллелепипеда, который задается двумя точками (начальной и конечной), и заполнить их заданным алфавитом.

В ходе решения предложенных задач по кодированию текста у учащихся формируются следующие ответственные навыки:

- навыки пространственного представления при работе с координатами точек в пространстве,
- вычислительные навыки при составлении координатных матриц и выполнении алгебраических преобразований с ними,
- навыки алгоритмического мышления, выражающиеся в умении действовать по предложенному алгоритму и создавать новые алгоритмы.

Табл. 2. Варианты практического задания 2

Tab. 2. Task 2: variants

№	Шифр-текст	Начальная точка	Конечная точка
1	$\begin{pmatrix} 20 & 26 \\ 11 & 10 \end{pmatrix}, \begin{pmatrix} 17 & 24 \\ 11 & 17 \end{pmatrix}, \begin{pmatrix} 18 & 25 \\ 12 & 18 \end{pmatrix},$ $\begin{pmatrix} 20 & 28 \\ 11 & 20 \end{pmatrix}, \begin{pmatrix} 17 & 24 \\ 11 & 17 \end{pmatrix}, \begin{pmatrix} 19 & 27 \\ 11 & 19 \end{pmatrix}.$	(17,24,11)	(20,28,13)
2	$\begin{pmatrix} 21 & 29 \\ 12 & 21 \end{pmatrix}, \begin{pmatrix} 21 & 28 \\ 12 & 21 \end{pmatrix}, \begin{pmatrix} 18 & 29 \\ 12 & 18 \end{pmatrix},$ $\begin{pmatrix} 21 & 28 \\ 12 & 21 \end{pmatrix}, \begin{pmatrix} 18 & 28 \\ 12 & 18 \end{pmatrix}, \begin{pmatrix} 21 & 26 \\ 13 & 21 \end{pmatrix}.$	(18,25,12)	(21,29,14)
3	$\begin{pmatrix} 20 & 30 \\ 13 & 20 \end{pmatrix}, \begin{pmatrix} 19 & 29 \\ 14 & 19 \end{pmatrix}, \begin{pmatrix} 20 & 26 \\ 13 & 20 \end{pmatrix},$ $\begin{pmatrix} 20 & 28 \\ 13 & 20 \end{pmatrix}, \begin{pmatrix} 20 & 29 \\ 13 & 21 \end{pmatrix}, \begin{pmatrix} 19 & 26 \\ 13 & 19 \end{pmatrix}.$	(19,26,13)	(22,30,15)

Заклучение

В настоящее время в условиях ФГОС заметна тенденция обновления содержания школьного курса математики. Делаются попытки интегрировать в школьный курс математики различные практико-ориентированные темы и задачи, направленные на актуализацию математических знаний, развитие математической культуры и понимания роли математики в современном мире [23].

В работе были предложены методы кодирования текста защищаемой информации на базе трехмерного параллелепипеда, адаптированные для изучения в рамках школьной математики. Среди них различаются посимвольные и k -граммные способы матричного кодирования, которые даже для простых криптографических алгоритмов защиты позволяют повысить криптостойкость ввиду невозможности применения классического частотного анализа текста [6]. Кроме того, они не требуют специальной математической подготовки, поэтому данные методы кодирования могут быть рекомендованы к изучению и применению широкому кругу обучающихся 9–11 классов общеобразовательной школы. При изучении данных алгоритмов кодирования информации у учащихся развиваются пространственное мышление и математическая логика, необходимые для составления трехмерного параллелепипеда (или куба) по заданному алфавиту [24]. На этих примерах они знакомятся с математическим определением матрицы в алгебре, узнают виды шифрования, базовые понятия криптографии, такие как алфавит, открытый текст, шифртекст, k -грамма и др. [25], и приобретают актуальные в современном мире навыки защиты текстовой информации.

Включение учебного материала по матричным алгоритмам кодирования информации в школьный курс математики позволит достичь следующие цели:

1. Образовательная: изучить необходимый теоретический материал по элементам линейной алгебры, в частности по теме «Матрицы», и сформировать навыки выполнения элементарных операций над матрицами и вычисления определителя матрицы.

2. Развивающая: содействовать развитию пространственного представления и вычислительных навыков у учащихся, развивать более высокий уровень математической культуры, творческий и прикладной характер мышления.

3. Воспитательная: воспитывать внимательное и ответственное отношение к текстовой информации, умение применять теоретические математические знания на практике для ее защиты.

4. Познавательная: мотивировать учащихся к дальнейшему изучению и практическому применению методов защиты информации.

5. Методическая: способствовать актуализации курса математики в современной школе.

При изучении методов кодирования и комбинированных методов криптографической защиты в школьном курсе математики учащиеся смогут не только расширить свой математический кругозор, но и повысить уровень своей личной информационной безопасности, погрузиться в прикладную часть математики и, возможно, в дальнейшем связать свою профессию с обеспечением безопасности в области информационных технологий. Приведенный в работе программный код, реализующий рассмотренные способы кодирования текста на популярном языке программирования Python, позволяет быстро применить изученные алгоритмы на практике.

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

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

Критерии авторства: Авторы в равной степени участвовали в подготовке и написании статьи.

Contribution: All the authors contributed equally to the study and bear equal responsibility for information published in this article.

Литература / References

1. Деза Е. И., Котова Л. В., Лебедева Е. С. Теория и практика обучения школьников и студентов СПО основам защиты информации. *Наука и школа*. 2020. № 1. С. 139–153. [Deza E. I., Kotova L. V., Lebedeva E. S. Theory and practice of teaching school and university students the basics of information security. *Science and School*, 2020, (1): 139–153. (In Russ.)] <https://elibrary.ru/jpznhs>
2. Дегтярева А. А., Пчелинцева Н. В., Макова Н. Е. Математические основы криптологии. *Наука и Образование*. 2020. Т. 3. № 2. [Degtyareva A. A., Pchelintseva N. V., Makova N. E. Mathematical foundations of cryptology. *Nauka i Obrazovanie*, 2020, 3(2). (In Russ.)] URL: <http://opusmgau.ru/index.php/see/article/download/1789/1788/> (accessed 2 Jun 2023). <https://elibrary.ru/jmndbw>
3. Лепшокова А. Р. Разработка интерактивного приложения для наглядного представления шифра Цезаря. *Актуальные проблемы методики обучения информатике и математике в современной школе: Междунар. науч.-практ. интернет-конф.* (Москва, 24 апреля – 12 мая 2020 г.) М.: МПГУ, 2020. С. 493–498. [Lepshokova A. R. Development of an interactive application for visual representation of Caesar's cipher. *Relevant issues of methods of teaching computer science and mathematics in modern school: Proc. Intern. Sci.-Prac. Internet-Conf., Moscow, 24 Apr – 12 May 2020*. Moscow: MPSU, 2020, 493–498. (In Russ.)] <https://elibrary.ru/cidexf>
4. Коблиц Н. Курс теории чисел и криптографии. М.: ТВП, 2001. 254 с. [Koblits N. *Course of number theory and cryptography*. Moscow: TVP, 2001, 254. (In Russ.)]
5. Мунерман В. И., Самойлова Т. А. Реализация алгоритма шифрования Хилла на основе алгебры многомерных матриц. *Системы высокой доступности*. 2019. Т. 15. № 1. С. 21–27. [Munerman V. I., Samoilova T. A. Implementation of the Hill cipher algorithm on the algebra multidimensional matrices basis. *Sistemy vysokoi dostupnosti*, 2019, 15(1): 21–27. (In Russ.)] <https://elibrary.ru/yhtmfh>
6. Свечников С. Н. Частотный анализ при использовании классических криптоалгоритмов. *Инновации в науке и практике: II Междунар. науч.-практ. конф.* (Уфа, 17 апреля 2020 г.) Уфа: Вестник науки, 2020. С. 57–62. [Svechnikov S. N. Frequency analysis when using classical crypto algorithms. *Innovations in science and practice: Proc. II Intern. Sci.-Prac. Conf., Ufa, 17 Apr 2020*. Ufa: Vestnik nauki, 2020, 57–62. (In Russ.)] <https://elibrary.ru/mdihus>
7. Бабаш А. В., Гузов Р., Касаткин С. В., Прохоров А. Н., Слимов Н. А. Расширение границ применения методов дешифрования шифра Виженера. *Вопросы кибербезопасности*. 2019. № 5. С. 42–50. [Babash A. V., Guzovs R., Kasatkin S. V., Prokhorov A. N., Slimov N. A. Spreading borders of Vigenere cipher decryption methods. *Voprosy kiberbezopasnosti*, 2019, (5): 42–50. (In Russ.)] <https://doi.org/10.21681/2311-3456-2019-5-42-50>
8. Златопольский Д. М. Некоторые факты из истории использования двоичной системы счисления в докомпьютерную эпоху. *Математика в школе*. 2021. № 5. С. 61–70. [Zlatopolsky D. M. Some facts from the history of using the binary number system in the pre-computer era. *Matematika v shkole*, 2021, (5): 61–70. (In Russ.)] <https://elibrary.ru/aolmuw>
9. Стрельцова А. С., Ухваркин С. П., Филимонов В. В. Применение эллиптических кривых в алгоритме Диффи-Хеллмана. *Научный альманах*. 2019. № 1-3. С. 62–64. [Streltsova A. S., Ukhvarkin S. P., Filimonov V. V. Application of elliptic curves in the Diffie-Hellman algorithm. *Science Almanac*, 2019, (1-3): 62–64. (In Russ.)] <https://elibrary.ru/vwbmsa>
10. Кузнецов А. В., Шишкина Э. Л. Методы алгебраической геометрии в криптографии. Воронеж: ВГУ, 2023. 125 с. [Kuznetsov A. V., Shishkina E. L. *Methods of algebraic geometry in cryptography*. Voronezh: VSU, 2023, 125. (In Russ.)] <https://elibrary.ru/tlxomb>

11. Гулевич С. А. Общие сведения о современной криптографии и подходах к ее изучению. *Ratio et Natura*. 2022. № 2. [Gulevich S. A. General information about modern cryptography and approaches to its study. *Ratio et Natura*, 2022, (2). (In Russ.)] URL: <https://ratio-natura.ru/sites/default/files/2023-03/obschie-svedeniya-o-sovremennoy-kriptografii-i-podkhodakh-k-ee-izucheniyu.pdf> (accessed 29 May 2023). <https://elibrary.ru/pdvnht>
12. Хайхан Т. Ю., Никулин В. В. Криптографическая защита информации. *Вестник образовательного консорциума Среднерусский университет. Информационные технологии*. 2021. № 1. С. 4–7. [Haikhan T. Yu., Nikulin V. V. Cryptographic protection of information. *Vestnik obrazovatel'nogo konsortsiuma Srednerusskii universitet. Informatsionnye tekhnologii*, 2021, (1): 4–7. (In Russ.)] <https://elibrary.ru/rvsvbpl>
13. Кутюва А. С. Матричные алгоритмы криптографической защиты информации. *Фундаментальные и прикладные исследования в физике, математике и информатике: XVII (XLIX) Междунар. науч. конф. студентов, аспирантов и молодых ученых «Образование, наука, инновации: вклад молодых исследователей»*. (Кемерово, 21 апреля 2022 г.) Кемерово: КемГУ, 2022. С. 171–174. [Kutovaya A. S. Matrix algorithms of cryptographic information protection. *Fundamental and applied research in physics, mathematics and computer science: Proc. XVII (XLIX) Intern. Sci. Conf. of students, postgraduates and young scientists "Education, science, innovation: contribution of young researchers"*, Kemerovo, 21 Apr 2022. Kemerovo: KemSU, 2022, 171–174. (In Russ.)] <https://elibrary.ru/giygkv>
14. Кузнецова В. Ю. Обеспечение компетентности российских школьников в вопросах криптографии: анализ целей, возможных подходов и технологий, средств их программной поддержки. *Прикаспийский журнал: управление и высокие технологии*. 2019. № 2. С. 163–170. [Kuznetsova V. Yu. The ensuring competence of Russian students in cryptography issues: Analysis of purposes, possible approaches, means of their software support. *Caspian Journal: Control and High Technologies*, 2019, (2): 163–170. (In Russ.)] <https://elibrary.ru/wximcq>
15. Гредасова Н. В., Корешникова М. А., Желонкина Н. И., Корчемкина Л. В., Полищук Е. Г., Иванов В. М., Андреева И. Ю. Линейная алгебра. Екатеринбург: УрФУ, 2019. 88 с. [Gredasova N. V., Koreshnikova M. A., Zhelonkina N. I., Korchemkina L. V., Polishchuk E. G., Ivanov V. M., Andreeva I. Iu. *Linear algebra*. Ekaterinburg: UrFU, 2019, 88. (In Russ.)] <https://elibrary.ru/wxmlrk>
16. Бодров Е. Н. Методическая разработка урока по дисциплине «элементы высшей математики»: алгебра матриц. *Преподавание математики в школах Тверского региона*. 2020. С. 69–78. [Bodrov E. N. Methodical development of a lesson on the discipline "elements of higher mathematics": matrix algebra. *Prepodavanie matematiki v shkolakh Tverskogo regiona*, 2020, 69–78. (In Russ.)] <https://elibrary.ru/rqufvm>
17. Бабенко А. С., Матыцина Т. Н. Научные основы школьного курса математики. Алгебра. Кострома: КГУ, 2022. 86 с. [Babenko A. S., Matytsina T. N. *Scientific bases of the school course of mathematics. Algebra*. Kostroma: KSU, 2022, 86. (In Russ.)]
18. Кутюва А. С. Элективный курс «Основы криптографии» для учащихся 8–9 классов с углубленным изучением математики. *Фундаментальные и прикладные исследования в физике, химии, математике и информатике: XVIII (L) Междунар. науч. конф. студентов, аспирантов и молодых ученых «Образование, наука, инновации: вклад молодых исследователей»*. (Кемерово, 20 апреля 2023 г.) Кемерово: КемГУ, 2023. С. 113–116. [Kutovaya A. S. Elective course in Basic Cryptography for students of 8–9 grades with advanced study of mathematics. *Fundamental and applied research in physics, chemistry, mathematics and computer science*. Proc. XVIII (L) Intern. Sci. Conf. of students, postgraduates, and young scientists: Education, science, and innovation: contribution of young researchers, Kemerovo, 20 Apr 2023. Kemerovo: KemSU, 2023, 113–116. (In Russ.)] <https://elibrary.ru/dbepuw>
19. Боровков А. С. Профильное обучение как фактор формирования готовности школьника к выбору профессии. *Педагогика и психология современного образования: теория и практика: 73-я науч.-практ. конф. «Чтения Ушинского»*. (Ярославль, 5–6 марта 2019 г.) Ярославль: ЯГПУ им. К. Д. Ушинского, 2019. С. 186–189. [Borovkov A. S. Profile training as a factor in the formation of schoolchildren's readiness to choose a profession. *Pedagogy and psychology of modern education: theory and practice: Proc. 73 Sci.-Prac. Conf. "Readings of Ushinsky"*, Yaroslavl, 5–6 Mar 2019. Yaroslavl: YaSPU named after Ushinsky K. D., 2019, 186–189. (In Russ.)] <https://elibrary.ru/unnrwr>
20. Гришков Д. Ю., Аусилова Н. М. Язык высокого уровня программирования Python. *Наука и реальность*. 2022. № 1. С. 114–117. [Grishkov D. Yu., Ausilova N. M. High-level programming language Python. *Science & Reality*, 2022, (1): 114–117. (In Russ.)] <https://elibrary.ru/okojbn>
21. Бухаров Т. А., Нафикова А. Р., Мигранова Е. А. Обзор языка программирования Python и его библиотек. *Colloquium-journal*. 2019. № 3-1. С. 23–25. [Bukharov T. A., Nafikova A. R., Migranova E. A. An overview of the Python programming language and its libraries. *Colloquium-journal*, 2019, (3-1): 23–25. (In Russ.)] <https://elibrary.ru/yxowbv>

22. Пылов П. А., Протодяконов А. В. Использование и представление массивов в библиотеке NumPy. *Инновации. Наука. Образование*. 2020. № 23. С. 258–266. [Pylov P. A., Protodiakonov A. V. Using and representing arrays in the NumPy library. *Innovatsii. Nauka. Obrazovanie*, 2020, (23): 258–266. (In Russ.)] <https://elibrary.ru/naiifo>
23. Зверева Л. Г., Корманенко Н. В., Кузнецова Ю. С. Современные тенденции развития методики обучения математике. *The scientific heritage*. 2019. № 40. С. 16–18. [Zvereva L.G., Kormanenko N. V., Kuznetsova U. S. Current trends in the development of teaching mathematics. *The scientific heritage*, 2019, (40): 16–18. (In Russ.)] <https://elibrary.ru/lwekma>
24. Борбоева Г. М. Роль и место изображений геометрических фигур в формировании пространственного мышления студентов. *Наука, новые технологии и инновации Кыргызстана*. 2019. № 11. С. 186–191. [Borbоеva G. M. Role and place of images of geometric figures in the formation of spatial thinking students. *Science, New technologies and Innovations in Kyrgyzstan*, 2019, (11): 186–191. (In Russ.)] <https://elibrary.ru/txkqj>
25. Земор Ж. Курс криптографии. М.-Ижевск: Регулярная и хаотическая динамика, 2019. 256 с. [Zémor G. *Course of cryptography*. Moscow-Izhevsk: R&C Dynamics, 2019, 256. (In Russ.)]

оригинальная статья

Содержание обучения написанию эссе на социально значимую тему

Шарко Мария Игоревна

Кузбасский институт Федеральной службы исполнения наказаний России, Россия, Новокузнецк

<https://orcid.org/0000-0001-6107-7106>

ivanova.mi@mail.ru

Поступила 08.08.2023. Принята после рецензирования 25.09.2023. Принята в печать 25.09.2023.

Аннотация: Значение жанра эссе на социально значимую тему в самоопределении обучающихся обусловило его востребованность в образовательной практике школы и вуза. Однако специальное обучение написанию текстов данной жанровой разновидности, как правило, не предусмотрено. Для последующей разработки методической модели обучения для конкретной категории обучающихся (школьников или студентов) на основе анализа научной и методической литературы, текстов-образцов уточнено содержание работы. Объектом исследования стало эссе на социально значимую тему, предметом – основные знания и умения, составляющие содержание обучения написанию эссе. Цель – определить содержание работы по обучению написанию эссе на социально значимую тему. Содержание обучения созданию эссе на социально значимую тему может включать: 1. Формирование знаний о субъектности и субъективности; применении универсальных, не обусловленных тематикой сочинения речевых стратегий (генерализация собственной жизни, противопоставление, контраст и преемственность, самоопровержение, интерпретация семантики, ассоциация, парадокс, как если бы, эпатаж и т. п.) и тактик (ссылка на авторитеты, приведение и интерпретация цитаты, пословицы; сопоставление высказываний различных писателей; сообщение научных сведений; приведение фактов из истории, из биографии поэта; анализ примеров из литературы, кинофильмов; рассказ о личном опыте, узнаваемом большинством; включение информации о себе и близких; призыв, предположение, прогноз; выражение своих впечатлений, чувств по поводу темы и задачи написать эссе) субъектности, средств выражения субъективной модальности (лексических, грамматических, графических и т. п.). 2. Формирование аналитико-конструктивных умений анализа текста-образца с точки зрения использования речевых и языковых средств выражения субъектности; конструирования высказывания на основе комбинации различных речевых и языковых средств выражения субъектности. 3. Приобретение опыта создания эссе на социально значимую тему как субъектного высказывания: выбора речевых стратегий и тактик, использования языковых средств выражения субъективной модальности. Научная новизна работы заключается в уточнении понятия *субъектность* как категории высказывания, определении ряда эффективных речевых стратегий и тактик, языковых средств субъективной модальности в выражении субъектности эссе на социально значимую тему. Практическая значимость исследования обусловлена той ролью, которую определение содержания обучения играет в методике работы по развитию речи.

Ключевые слова: эссе, субъектность, субъективность, модальность, речевые стратегии, речевые тактики, коммуникативные знания, коммуникативные умения

Цитирование: Шарко М. И. Содержание обучения написанию эссе на социально значимую тему. *Вестник Кемеровского государственного университета. Серия: Гуманитарные и общественные науки.* 2023. Т. 7. № 4. С. 457–465. <https://doi.org/10.21603/2542-1840-2023-7-4-457-465>

full article

Teaching Writing on Socially Significant Topics

Mariia I. Sharko

Kuzbass Institute of the Federal Penal Service of Russia, Russia, Novokuznetsk

<https://orcid.org/0000-0001-6107-7106>

ivanova.mi@mail.ru

Received 8 Aug 2023. Accepted 25 Sep 2023. Accepted for publication 25 Sep 2023.

Abstract: Modern students are often required to be able to write an essay on a socially significant topic, which is important for their personal identification and future career. However, school or university curricula seldom provide special courses in creative writing. This article introduces a methodological training model for schools and universities based on a literary review and sample texts. The research focuses on the knowledge and skills that

make up the content of teaching essay writing. Teaching social-topic essay skills includes several stages. Stage I develops the knowledge about personality and subjectivity. It teaches how to apply universal speech strategies, e.g., generalization of one's own life experience, opposition, contrast / continuity, self-contradiction, semantic interpretation, association, paradox, as-if strategy, epatage, etc. A similar list of universal tactics includes referencing and interpretation, illustrative proverbs, comparing different writers' opinions, introducing scientific data / historical facts / biography details / examples from fiction and films / personal experience shared by many / facts about oneself and family, appeal, assumption, forecasting, expressing one's personal impressions and feelings, etc. Another list includes mastering lexical, grammatical, and graphic means of expressing subjective modality. Stage II develops analytical skills based on sample texts with various linguistic means of self-expression. It also presupposes the task of writing a statement based on a combination of various speech and language means of self-expression. Stage III involves gaining experience in writing essays on socially significant topics: choosing speech strategies and tactics, applying linguistic means of subjective modality, etc. The research also clarifies the concept of personality as a category of self-expression, as well as determines effective speech strategies, tactics, and linguistic means of subjective modality in expressing one's personality through an essay on a socially significant topic. In addition, the study offers a new methodology of speech development.

Keywords: essays, personality, subjectivity, modality, speech strategies, speech tactics, communicative knowledge, communicative skills

Citation: Sharko M. I. Teaching Writing on Socially Significant Topics. *Vestnik Kemerovskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye i obshchestvennye nauki*, 2023, 7(4): 457–465. (In Russ.) <https://doi.org/10.21603/2542-1840-2023-7-4-457-465>

Введение

Жанр эссе на социально значимую тему (т.е. тему, имеющую общественное звучание, предполагающую включение личности в социально-культурную среду) актуален в образовательной практике как школ, так и высших учебных заведений. Подобный интерес обусловлен спецификой жанра, одной из основных характеристик которого представляется выраженная субъектность создаваемого текста, позволяющая формировать гражданскую позицию, способствующая самоопределению и самовыражению личности.

Вместе с тем специальное обучение созданию эссе на социально значимую тему как разновидности эссе в рамках речевых занятий в школе и вузе, как правило, не предусмотрено. При задаче написать эссе обучающимися воспроизводится форма сочинения, освоенная на этапе подготовки к государственной итоговой аттестации по русскому языку. Это существенно обедняет репертуар письменных связных высказываний, не позволяет в полной мере раскрыться творческому потенциалу обучающихся, стимулировать их самоопределение по актуальным социально значимым вопросам, приводит к клишированности мысли. Таким образом, возникает противоречие между необходимостью создавать оригинальное, личностно окрашенное высказывание и сформированной привычкой следовать шаблону.

В методике развития речи определено, как, в какой последовательности и с помощью каких средств учить. Методическая система развития речи в рамках занятий по русскому языку и риторике, разработанная научной школой Т. А. Ладъженской [1–4], предполагает последовательность аналитических, аналитико-

конструктивных и творческих заданий; включение упражнений, направленных на формирование богатства речи (в аспекте лексики и грамматики); поэтапный переход от фронтальной формы к самостоятельной работе обучающихся; обучение редактированию написанного и т.д. Традиционно общая последовательность работы по обучению созданию высказывания той или иной жанровой формы включает следующие этапы: освоение обучающимися знаний об особенностях жанра (репродуктивных, частично-поисковых, исследовательских методов), формирование аналитических умений (анализ текстов-образцов), формирование умений конструктивного характера (использовать указанные речевые стратегии, предложенный набор речевых тактик; продолжить или изменить исходный текст и т.п.), формирование умений самостоятельно создавать высказывания в заданном жанре.

Для разработки методической модели обучения написанию эссе на социально значимую тему в рамках элективных курсов или консультаций при подготовке обучающихся к участию в конкурсах, на наш взгляд, требуется уточнить на основе анализа научной литературы и высоко оцененных жюри конкурсных эссе содержание работы – чему учить (знания, умения, опыт деятельности).

Объект исследования – эссе на социально значимую тему, предмет исследования – основные понятия и формируемые умения, составляющие содержание обучения написанию текстов данного жанра.

Цель – определить содержание работы по обучению написанию эссе на социально значимую тему. Задачи: охарактеризовать субъектность как жанрообразующую

категорию эссе, выделить способы и средства ее создания; на основе анализа текстов-образцов выделить основные понятия и умения, составляющие содержание обучения.

Научная новизна работы заключается в уточнении понятия *субъектность* как категории высказывания, определении ряда эффективных речевых стратегий и тактик, языковых средств субъективной модальности в выражении субъектности эссе на социально значимую тему. Практическая значимость состоит в определении содержания работы по подготовке обучающихся к написанию эссе на социально значимую тему, эти сведения необходимы для разработки методической модели обучения.

Методы и материалы

В качестве текстов-образцов использовались эссе, отмеченные призовыми местами или специальными номинациями в осенних сессиях всероссийской и международной образовательно-патриотических акциях «Фестиваль сочинений РусФест» в 2020–2021 гг. Выбор эмпирического материала обусловлен рядом факторов: единым предметом речи (русский язык) и общей социально значимой идеей «Спасем язык – спасем и Россию»; категориями участников (обучающиеся 8–9 классов, 10–11 классов, организаций среднего профессионального образования, высшего образования, а также лица, окончившие обучение в образовательных организациях); подходом к выделению работ победителей и призеров по различным возрастным категориям, введением специальных номинаций для работ, произведших особое впечатление на членов жюри; привлечением специалистов для оценки работ; доступностью для анализа – публикацией эссе в авторской редакции¹. Это позволяет рассматривать конкурсные сочинения как тексты-образцы применения эффективных речевых и языковых средств выражения субъектности, которые могут использоваться при создании эссе на любую социально значимую тему.

Основными методами исследования стали теоретико-логический и эмпирический.

На основе анализа научной литературы охарактеризованы некоторые особенности эссе (субъектность) и субъективность текста, способы их выражения), эмпирическое изучение текстов эссе позволило охарактеризовать основные стратегии и тактики их создания, языковые средства выражения субъективной модальности. Эта информация дала возможность определить основные понятия и круг коммуникативно-речевых умений, составивших содержание обучения.

Результаты

Субъектность рассматривается как характеристика личности – проявление мировоззренческой позиции, демонстрация готовности влиять на окружающих, делать выбор и нести ответственность [5]. Использование этого понятия применительно к тексту как продукту речевой деятельности представляется возможным в связи с тем, что речь является одним из средств выражения активности личности [6]. Субъектность как категория текста («участие говорящего в высказывании» [7, с. 58], категория авторизации, т. е. проявления образа адресанта [8]) реализуется на коммуникативном и языковом уровнях.

С коммуникативной точки зрения интенция воздействия на читателя осуществляется посредством самопрезентации автора: адресант стремится «смоделировать в сознании адресата авторское ощущение, толкование мира» [9, с. 254]. Любой текст субъектен: содержит открытую или скрытую оценку, явно или латентно несет информацию о личности своего автора – реальных или моделируемых чертах; связан со стремлением вывести в центр внимания с помощью различных языковых средств говорящего субъекта. Субъективность же не является обязательной характеристикой высказывания, более того, адресантом может выбираться с учетом коммуникативной ситуации подчеркнута объективная манера изложения, и в этом уже выражается субъект – его позиция, отношение. Субъектность высказывания как форма проявления личности адресанта не тождественна субъективности как намеренному, явному проявлению личных оценок, симпатий, частных интенций, актуальных смыслов автора высказывания [8; 10].

В связи с тем, что адресант осознанно и целенаправленно строит высказывание, учитывает экстралингвистические факторы общения, он определяет не только содержание высказывания (что написать по данной теме), но и приемы речевого воздействия (как быть наиболее убедительным, в том числе и посредством создания своего образа), а следовательно, моделирует, используя приемы самопрезентации, тот образ пишущего, который, на его взгляд, будет наиболее эффективным; происходит «подмена речевого проявления "я"» [11, с. 99]. При этом выбор приемов самопрезентации есть уже проявление субъектности. Понятия *субъектность* как категория текста (категория авторизации [8]) и *самопрезентация* адресанта высказывания связаны как содержательно – уместное и целесообразное предъяснение тех личностных качеств, которые способствуют реализации интенции, так и на уровне

¹ Примеры эссе взяты из следующих источников: Сборник работ победителей Всероссийской образовательно-патриотической акции Фестиваль сочинений «Спасем язык – спасем и Россию» (РусФест–2020). Вологда: Учебный центр «Сократ», 2020. 31 с.; Сборник работ победителей осенней сессии Международной образовательно-патриотической акции Фестиваль сочинений «Спасем язык – спасем и Россию» (РусФест–2021). Вологда: Учебный центр «Сократ», 2021. 45 с.

коммуникативном – уместное и целесообразное предпочтение тех или иных стратегий, тактик, приемов. Например, пишущему эссе необходимо выбрать проявление своего образа – рефлексирующий автор или экспрессивный автор [9, с. 258]. Рефлексирующий автор представляет свою картину мира, субъективное видение проблемы без использования языковых маркеров субъективности, нарочито отстраненно, создавая иллюзию безоценочности, в то время как экспрессивный автор активно применяет языковые средства выражения субъективной модальности, подчеркивая личностное восприятие. При этом и первая, и вторая модель речевого поведения определяются коммуникативной целью и реализуют категорию субъектности высказывания: нарочито объективное изложение, создающее у адресата иллюзию (т. к. адресантом фактический материал отобран, представлен в определенной последовательности, включен в контекст и т. п.) самостоятельного вывода, или активное воздействие на эмоции читателя, психологическое заражение.

Таким образом, категория *субъектность высказывания* (самопроявление адресанта, его авторизация) связывается в коммуникативном аспекте с *самопрезентацией* автора – использованием речевых средств, а понятие *субъективность* рассматривается в лингвистическом аспекте и позволяет определить языковые (лингвистические) средства создания эссе. Следовательно, содержание обучения написанию эссе на социально значимую тему составляют знания о субъектности как отличительной характеристике жанра эссе, речевых (стратегиях и тактиках) и языковых (средствах выражения модальности) способах самопрезентации автора; умение выбрать и использовать эти способы в соответствии с коммуникативным замыслом.

На текстовом уровне субъектность высказывания (оригинальность замысла и его воплощения) проявляется в выборе предмета речи, речевой стратегии (понимаемой вслед за О. С. Иссерс [12] как общая линия речевого поведения). Понятия *речевая стратегия* и *коммуникативная стратегия* мы рассматриваем как синонимичные. Речевые стратегии реализуются посредством отдельных действий и их комбинаций – речевых тактик, которые представляют собой коммуникативные ходы.

Субъектность эссе связана с необходимостью самоопределения по рассматриваемому вопросу, представления собственной мировоззренческой позиции. Это позволяет включать в эссе нарративное повествование, характеризующееся следующим образом: «между личным опытом автора и его осмыслением устанавливаются тесные двусторонние отношения: описание личного опыта ведет к потребности его осмыслить, а порождение новых смыслов, в свою очередь, обогащает личный опыт своеобразной духовной

практикой» [13, с. 152]; происходит репрезентация личного опыта через социокультурный контекст [13–17]. При этом в научной литературе нарративы связывают с повествованием о событии [15], описанием истории из жизни [16], рассказом о законченной ситуации [17], в то время как для эссе включение истории из жизни и ее оценка автором допустимы, но не обязательны.

Вместе с тем под личным опытом могут пониматься не только факты из жизни, но и личное прочтение текстов, интерпретация общеизвестных событий и т. п. При подготовке эссе на социально значимую тему с вполне однозначным, заданным идейным посылом (как, например, идея РусФеста «Спасем язык – спасем и Россию») такие характеристики текстов эссе, как глубина и оригинальность авторского толкования, авторская позиция, идея произведения [18, с. 166], могут реализовываться за счет выбранной речевой стратегии и средств ее воплощения.

Создание небанального, яркого, воздействующего эссе, самовыражение его автора в ряде ситуаций (при отсутствии проблемного звучания темы) требуют умения по-новому взглянуть на предмет речи, увидеть необычный аспект в рассматриваемой теме и выбрать речевую стратегию, позволяющую вписать предмет речи в контекст собственной жизни. Значит, при написании эссе на социально значимую тему начальным этапом работы становится установление связи предмета речи с собственным опытом обучающегося – жизненным, читательским и т. п.; необходимо найти ответ на вопрос, как предмет речи связан именно с ним, сформулировать и выразить лингвистическими средствами свою оценку. Это позволит определить речевую стратегию – воспоминание, пример из жизни, гипотетическая ситуация, ассоциация и т. п. В содержании обучения следует включить знания репертуара речевых стратегий и их реализующих тактик, умения их анализа и применения.

Лингвистической категорией реализации субъектности выступает модальность. Модальность традиционно понимается как отношение адресанта к содержанию высказывания и высказывания к действительности [19–21]. Для эссе актуальна субъективная модальность, т. к. «модальные элементы придают речи глубину смыслового содержания, выразительность и индивидуальность» [22, с. 41].

К числу основных средств выражения субъективной модальности относят: личные и притяжательные местоимения 1 лица; глаголы речемыслительной деятельности; эмоционально-оценочную лексику; модальные слова; наклонение глагола, сочетание инфинитива с безличными глаголами, частицы, междометия, сравнительные союзы ирреальной модальности; синтаксические конструкции: вводные слова и предложения, порядок слов в предложении, вопросительные предложения; средства выразительности: лексические

(метафоры, эпитеты, сравнения и т. п.), синтаксические (риторические вопросы и восклицания, анафора и т. п.) и др. [7–9; 19; 20].

Особого внимания заслуживают приемы, обусловленные письменной формой: графическое выделение слов и словосочетаний, сознательное нарушение норм правописания – орфографических, пунктуационных. Эти приемы могут передавать эмоциональность речи, стремление отразить парадоксальность авторской позиции [9]. При этом, чтобы нарушение языковых норм рассматривалось именно как проявление творчества, необходимо графическое и / или словесное обозначение намеренности допускаемой ошибки.

Отдельным аспектом работы по обучению написанию эссе на социально значимую тему становится обогащение речи обучающихся: лексическими и грамматическими средствами выражения субъективной модальности, их уместным и грамотным включением в текст – знаниями о языковых средствах выражения субъективной модальности и умениями их использования.

Таким образом, по результатам теоретического этапа исследования можно сделать следующие выводы: субъектность эссе как одна из ключевых характеристик жанра может создаваться и на текстовом (содержательном) уровне при помощи речевой стратегии, связанной с обращением к личному опыту, понимаемому в широком смысле, и на языковом – лингвистическими средствами выражения субъективной модальности, выражением оценочного отношения, которое может быть, безусловно, различным, к изображаемому. При этом речевые стратегии и средства выражения субъективной модальности соотносятся следующим образом: они направлены на достижение коммуникативной цели; создают субъектность высказывания на основе самопрезентации образа адресанта, оценки предмета речи (позитивной или негативной); в отличие от речевой стратегии, которая в любом случае (осознанно или неосознанно, эффективно или неэффективно) организует высказывание (его содержание, структуру и т. п.), использование средств выражения субъективности не является обязательным (при этом отсутствие открытой оценки тоже само по себе значимо, т. к. выражает позицию пишущего). В свою очередь, содержание обучения составляют знания о речевых стратегиях и тактиках самопрезентации пишущего, языковых средствах выражения субъективной модальности, аналитико-конструктивные умения их использования.

Для того чтобы уточнить содержание обучения (какие именно речевые стратегии и тактики, языковые средства выражения субъективности следует знать и уметь применять), было проанализировано

41 сочинение, опубликованное в сборниках по итогам «Фестиваля сочинений РусФест». Несмотря на то что эссе предполагает творчество, а значит новизну и индивидуальность, анализ конкурсных работ победителей, призеров и участников, отмеченных специальными номинациями, позволил определить ряд речевых стратегий, выделить наиболее часто используемые речевые тактики, средства выражения субъективности.

Отметим, что в силу многообразия ситуаций общения и вариантов использования не существует единой типологии ни речевых стратегий, ни речевых тактик [12]. В связи с тем что полного, исчерпывающего перечня речевых стратегий и тактик представить невозможно, предложенным рабочим понятиям дадим описательную характеристику. Исходя из соотношения стратегии и тактики как общего и частного, следует отметить, что один и тот же способ реализации коммуникативной цели может рассматриваться и как стратегия (например, когда он организует структуру текста как продукта речевой деятельности), и как тактика (например, когда является структурно-смысловым элементом, частью высказывания, аргументирует, иллюстрирует основную мысль автора).

Речевая стратегия **генерализация собственной жизни**: автор повествует о себе (в том числе приводит и биографические данные), включая предмет речи как частный факт, случай из собственного опыта. Слово *генерализация* в данном контексте означает, что главным, центральным является повествование о случае из жизни, когда произошло столкновение, пересечение с фактом, явлением, побудившим к осмыслению социально значимой темы. Например: герой возвращается домой, в поезде он слышит разговор, который вызывает размышления о русской речи, затем вновь возвращается к мыслям о доме, где звучит грамотная русская речь и читают книги; или иностранный студент пишет о своем прошлом и жизненных планах, рассказывая, как русский язык повлиял на возможность их осуществления.

Отметим, что использование биографических сведений может использоваться и как речевая тактика **пример из жизни**, позволяющая аргументировать, проиллюстрировать выдвинутый тезис. Отличие от речевой стратегии состоит в том, что эссе строится как размышление о языке, а факты из личного опыта лишь подтверждают умозаключения, играют роль аргумента. Например:

- *Но у каждой проблемы есть своё начало, есть корень бед. Так где же он? Мне кажется, что всё начинается с семьи. У меня дома всегда было полно книг, а тягу к чтению мне привила бабушка. За книгой я нередко видел и свою маму².*

² Здесь и далее примеры, выделенные курсивом, даны в авторской редакции (орфография, пунктуация и грамматика авторов эссе сохранены).

Речевая стратегия **противопоставление** определяет построение эссе на основе столкновения двух сторон, жизненных позиций (автор – современное молодое поколение, образцы классической литературы – жаргон в повседневном общении современников; поэт-пророк превратился в «плаксивого шута»), себя в прошлом и в настоящем:

- *До 25 лет я витала в лирических облаках <...> Я приземлилась и сделала окончательный выбор <...> Пришлось зарабатывать на жизнь.*

Как варианты речевой стратегии **противопоставление** можно рассматривать стратегии **контраст** и **преемственность** (история и современность, отцы и дети, поэзия XIX и XX веков); речевую стратегию **самопровержение** (...поэтом быть стыдно в начале работы и *Невыгодно. Немодно... Но стыдно – никогда!* в ее завершении).

Речевая стратегия **интерпретация семантики** основывается на уточнении семантики формулировки темы, характеристике лексического, фразеологического значения (определение поэзии, данное В. И. Далем, и в Википедии; «Простая речь» – что это? Просто – не значит примитивно. Простая человеческая речь подразумевает тепло, любовь).

Близка интерпретации стратегия **научного объяснения**, когда приводятся научные данные, дается ссылка на исследователей:

- *Языковеды предполагают, что само слово «врач» могло произойти от глагола «врати» – «заговаривать».*

Речевая стратегия **ассоциация** выстраивает ассоциативный ряд к центральному понятию. Например:

- *тишина – человек и общество – слово – любовь – общество – слово есть любовь или речь – настоящее – отец – природа – Родина – язык – история страны;*
- *Строфа. Поэт. Родина.*

Речевая стратегия **парадокс** позволяет оригинально, по-новому взглянуть на хорошо известный объект, мнимое противоречие общепринятой точке зрения стимулирует внимание читателя, провоцирует его на диалог, делает текст запоминающимся:

- *...мне придется остаться поэтом – для математика у меня не хватает фантазии;*
- авторская интерпретация образов из «Собачьего сердца»: *Профессор искренне верит, что Борменталь восхищается им, а вот я вижу, что последний просто использует профессора, чтобы добиться карьерных высот. Так мне видится, и я скорее всего не прав...*

Речевая стратегия **как если бы**: автор описывает гипотетическую ситуацию, моделирует возможное развитие событий в определенных условиях, например, создается диалог забытых поэтов, виртуальный дневник общения подростка с бабушкой и дедушкой.

Использование речевой стратегии **эпатаж** оставляет неоднозначное впечатление: эссе, безусловно, эффективные, яркие и запоминающиеся, однако эффективными их назвать весьма трудно. Например:

- *Давно уже ни секрет, ни тайна, ни «Атлантида с садами Эдема»: знания о силе слова не то что горы свернут, а перепишут саму суть пустоты, вывернув её сначала наизнанку, а после начнут сворачивать и месить как тесто для оладий без намёка на усталость;*
- *Кинул предложение замутишь вайбовый рейв: пригласим мейтов, пофлексим, погамаем. Роллы этим фуди мои не зашли, всё, думаю, эпик феёл, но вовремя скрафтил драйвовый пранк над одним слоупоком, рофлили с его заигрываний с Сири. Попадос будет, когда он чекнет, что это бот, оу! Лойс на новый мем!;*
- авторская типология поэтов: *Условно и субъективно ныне живущих поэтов можно разделить на «признанных», «опознанных» и «НЛО (неопознанные лирические объекты)».*

Члены жюри «РусФеста» не могли не отметить столь самобытную интерпретацию темы и выбрали характеризующее название для номинации – «Обратная сторона простоты».

В целом речевая стратегия, обусловленная коммуникативной целью, определяет структуру текста, набор речевых тактик, выбор языковых средств. Подчеркнем, что эссе на социально значимую тему предполагает творческий характер коммуникации, а значит, набор и комбинация речевых тактик индивидуальны и неповторимы, служат самопрезентации автора, создают субъектность текста. По этой причине нами не приводятся статистические данные (сколько раз использована та или иная стратегия, тактика), а выделяются интересные, нестандартные способы эффективного (отмеченного жюри среди тысяч участников) выполнения задания написать эссе на социально значимую тему.

В рамках представленных стратегий реализуются в различной комбинации следующие речевые тактики: ссылка на авторитеты, приведение и интерпретация цитаты, пословицы; сопоставление высказываний различных писателей; сообщение научных сведений (процессы в языке); приведение фактов из истории, из биографии поэта; анализ примеров из литературы, кинофильмов; рассказ о личном опыте, узнаваемом большинством; включение информации о себе (возраст, род деятельности и т. п.) и близких; характеристика современной молодежи; призыв, предположение, прогноз; выражение своих впечатлений, чувств по поводу темы и задачи написать эссе.

Безусловно, приведенный перечень стратегий и тактик не является исчерпывающим, однако включение в содержание обучения этих сведений может позволить научить обучающихся создавать эссе

на социально значимую тему, стимулировать поиск и использование оригинальных речевых средств выражения субъектности.

Отметим, что во всех проанализированных работах используются языковые средства выражения субъективной модальности. В качестве наиболее частотных можно отметить личное местоимение 1 лица (я), глаголы речемыслительной деятельности (*задумываюсь, считаю*), эмоционально-оценочную лексику (*примитивный, удивительный*), модальные слова (*смею надеяться, должны*), вводные слова (*наверно, с моей точки зрения, пожалуй*). Особого внимания заслуживает применение средств выразительности, наиболее распространенными из которых являются метафоры, сравнения и эпитеты («*поэзия плаксивых шутов*», *книга – «окно в мир»*»; *Слово предателя, как поцелуй Иуды, обжигает и обрекает на страдания, это слово ржавым гвоздём пробивает ладони, обездвизживает, убивает; страны шафранного Востока, имбирной Азии, мятной Европы и т. п.*), а также риторические вопросы и восклицания (*Станет ли нам проще, если мы потребуем от учёных поднять занавес, скрывающий сцену научных открытий? Сколько прекрасных поэтов и писателей дала нам Россия в те времена!*). В целом тропы, использованные конкурсантами, отличаются новизной и выразительностью, однако перечень синтаксических средств выразительности, представленных в проанализированных работах, достаточно однообразен.

Активно представлены в эссе графические средства выражения субъектности. При этом подобное выделение не всегда выглядит оправданным: в ряде случаев оно действительно несет дополнительную смысловую нагрузку выражения пиетета, привлечения внимания (нарушение орфографических норм: *по-Тургеневски, по-Рубцовски, Великий и Могучий* (о языке); использование особых знаков, заглавных букв: *я = счастливый человек (!), МОЗГИ ПОСТАВИМ НА МЕСТО!*), в некоторых примерах значение определить затруднительно (как кавычки в таких примерах: «*простыми*» *людьми, «путь истинный», «травмоопасный» путь развития*).

Следовательно, субъективная модальность, выраженная различными лингвистическими и графическими средствами, является характеристикой эссе на социально значимую тему. При этом работа должна вестись в аспекте расширения репертуара используемых средств: лексических, грамматических, средств выразительности, возможностей графики.

Итак, содержание обучения эссе на социально значимую тему, по нашему мнению, предполагает работу по формированию знаний о субъектности как особенности жанра, возможных речевых и языковых способах ее выражения; умений анализа и использования речевой стратегии и комбинаций речевых тактик, различных средств выражения субъективной модальности.

Заключение

Эссе на социально значимую тему как жанр, воздействующая сила которого связана в первую очередь с фактором адресанта (самопрезентацией автора, его личным осмыслением темы, самоопределением и стремлением влиять на читателя), предполагает подчеркнута выраженную субъектность и субъективность высказывания. При этом нами субъектность связывается с речевой стратегией и тактиками построения высказывания, а субъективность – с лингвистическими средствами выражения субъективной модальности.

Содержание обучения эссе на социально значимую тему может включать:

1) сведения о понятиях *субъектность, субъективность, речевые стратегии, речевые тактики*, информацию о средствах выражения субъективной модальности (лексических, грамматических, графических и т. п.), данные о речевых стратегиях *генерализация собственной жизни, противопоставление, контраст и преемственность, самопровержение, интерпретация семантики, ассоциация, парадокс, как если бы, эпатаж* и т. п., о средствах выразительности (в частности, поэтическом синтаксисе – парцелляции, анафоре, рефрене и т. п.);

2) формирование навыков анализа текста-образца эссе на социально значимую тему с точки зрения использования речевых и языковых средств выражения субъектности, конструирования высказывания на основе комбинации различных речевых и языковых средств выражения субъектности;

3) приобретение опыта создания эссе на социально значимую тему как субъектного высказывания: выбора речевых стратегий и тактик, использования языковых средств выражения субъективной модальности.

Определение содержания обучения написанию эссе на социально значимую тему позволяет конкретизировать последовательность работы: формирование знаний о категории субъектности, возможных речевых стратегиях и тактиках, средствах выражения субъективной модальности; формирование аналитических умений (анализ текстов-образцов в аспекте речевых и языковых средств выражения субъектности), формирование умений конструктивного характера (использовать указанные речевые стратегии, предложенный набор речевых тактик; продолжить или изменить исходный текст и т. п.), формирование умений самостоятельного создания высказывания в заданном жанре.

Разграничение опорных и формируемых знаний и умений, выбор методов обучения, подготовка дидактических средств (схем, таблиц, памяток, алгоритмов, текстов-образцов) и другие элементы методической модели обучения написанию эссе на социально значимую тему обуславливаются особенностями обучающихся (возрастными, уровнем сформированности коммуникативной компетенции и т. п.).

Творческий подход, личностное осмысление темы эссе предполагают новизну, поэтому представляется, что разработка клише для высказываний подобного жанра невозможна. Вместе с тем знание средств выражения субъектности (речевых стратегий и тактик, языковых средств субъективной модальности) может стать основой создания оригинального, передающего авторскую индивидуальность текста.

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

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

Литература / References

1. Ладыженская Н. В. Обучение успешному общению. Речевые жанры. Книга для учителя. М.: Ювента; Баласс, 2005. 175 с. [Ladyzhenskaia N. V. *Learning effective communication. Speech genres. A book for a teacher*. Moscow: Iuventa; Balass, 2005, 175. (In Russ.)] <https://www.elibrary.ru/qvablp>
2. Ладыженская Т. А. Система работы по развитию связной устной речи учащихся. М.: Педагогика, 1975. 255 с. [Ladyzhenskaia T. A. *System of work on the development of coherent oral speech of students*. Moscow: Pedagogika, 1975, 255. (In Russ.)]
3. Ладыженская Т. А., Ладыженская Н. В. Уроки риторики в школе: книга для учителя. М.: С-Инфо; Баласс, 2000. 78 с. [Ladyzhenskaia T. A., Ladyzhenskaia N. V. *Rhetoric lessons at school: teacher's guide*. Moscow: S-Info; Balass, 2000, 78. (In Russ.)]
4. Методика преподавания русского языка в школе, ред. М. Т. Баранов. М.: Академия, 2001. 368 с. [*Methodology for teaching the Russian language at school*, ed. Baranov M. T. Moscow: Akademiia, 2001, 368. (In Russ.)]
5. Гребенникова Е. В. Субъектность личности: теоретические аспекты проблемы. *Вестник Томского государственного педагогического университета*. 2013. № 6. С. 140–142. [Grebennikova E. V. Subjectness of personality: theoretical aspects of the problem. *Tomsk State Pedagogical University Bulletin*, 2013, (6): 140–142. (In Russ.)] <https://www.elibrary.ru/qzimdf>
6. Логиновская Ю. В., Черникова И. В. Язык как творческий инструмент сознания. *Язык и культура*. 2022. № 60. С. 57–81. [Loginovskaya Ju. V., Chernikova I. V. Language as a creative tool of consciousness. *Language and Culture*, 2022, (60): 57–81. (In Russ.)] <https://doi.org/10.17223/19996195/60/4>
7. Зиневич Н. В. Роль категории субъектности в стратегической организации научного дискурса. *Вестник Гродненского государственного университета имени Янки Купалы. Серия 3. Филология. Педагогика. Психология*. 2019. Т. 9. № 1. С. 57–67. [Zinevich N.V. The role of the category of subjectivity in the strategic organization of scientific discourse. *Vestnik of Yanka Kupala State University of Grodno. Series 3. Philology. Pedagogy. Psychology*, 2019, 9(1): 57–67. (In Russ.)] <https://www.elibrary.ru/yviswd>
8. Акимова И. И. Система значений функционально-семантической категории модальности русского языка в зеркале китайского языка. *Мир русского слова*. 2016. № 4. С. 30–36. [Akimova I. I. Russian language functional-semantic category of modality: System of values. *Mir russkogo slova*, 2016, (4): 30–36. (In Russ.)] <https://www.elibrary.ru/xrhief>
9. Кукуева Г. В. Самопрезентация языковой личности пишущего (на материале интернет-жанра эссе). *Сибирский филологический журнал*. 2019. № 1. С. 252–264. [Kukuyeva G. V. Self-presentation of language personality in the Internet-genre essay. *Sibirskii Filologicheskii Zhurnal*, 2019, (1): 252–264. (In Russ.)] <https://doi.org/10.17223/18137083/66/21>
10. Иосилевич Н. В. Языковой субъект, речевой субъект и эго-категория. *Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Русская филология*. 2011. № 6. С. 21–24. [Iosilevich N. V. Language subject, speech subject and ego-category. *Bulletin of Moscow state regional university. Series: Russian philology*, 2011, (6): 21–24. (In Russ.)] <https://www.elibrary.ru/oyxiaf>
11. Колмогорова А. В. Перевоплощение в жизни и на сцене: лингвистический аспект. *Вестник Кемеровского государственного университета*. 2015. № 4-4. С. 97–101. [Kolmogorova A. V. Incarnation in life and on stage: linguistic aspect. *Vestnik Kemerovskogo gosudarstvennogo universiteta*, 2015, (4-4): 97–101. (In Russ.)] <https://www.elibrary.ru/vbwtxx>
12. Иссерс О. С. Коммуникативные стратегии и тактики русской речи. 6-е изд., доп. М.: ЛКИ, 2012. 299 с. [Issers O. S. *Communicative strategies and tactics of Russian speech*. 6th ed. Moscow: LKI, 2012, 299. (In Russ.)] <https://www.elibrary.ru/ufdxfd>

13. Борзова Т. В., Мосунова Л. А. Развитие национальной культурной идентичности студентов гуманитарных специальностей в процессе обучения продуцированию нарративных текстов. *Перспективы науки и образования*. 2021. № 6. С. 141–154. [Borzova T. V., Mosunova L. A. Development of the national cultural identity of students of humanitarian specialties in the learning process. *Perspectives of science and education*, 2021, (6): 141–154. (In Russ.)] <https://doi.org/10.32744/pse.2021.6.10>.
14. Кремер И. Ю., Чернявская Е. С. Сравнительный анализ актуализации личности автора в нарративе и критическом тексте. *Научные исследования и разработки. Современная коммуникативистика*. 2019. Т. 8. № 3. С. 73–78. [Kremer I. Ju., Chernyavskaya E. S. The comparative analysis of the actualization of the author's personality in the narrative and critical texts. *Scientific research and development. Modern communication studies*, 2019, 8(3): 73–78. (In Russ.)] <https://www.elibrary.ru/ztkoqi>
15. Обдалова О. А., Левашкина З. Н. Понятие «нарратив» как феномен культуры и объект дискурсивной деятельности. *Язык и культура*. 2019. № 48. С. 332–348. [Obdalova O. A., Levashkina Z. N. "Narrative" as a cultural phenomenon and an object of discursive activity. *Language and Culture*, 2019, (48): 332–348. (In Russ.)] <https://doi.org/10.17223/19996195/48/21>
16. Нуркова В. В. Самоопределяющие нарративы в развитии личности. *Психологическая наука и образование. Science and Education*, 2014, 19(4): 22–30. (In Russ.)] <https://www.elibrary.ru/tdybtn>
17. Глазков А. В., Глазкова Е. А. Нарративные тексты и их использование в сопоставительном чтении. *Русский язык в школе*. 2017. № 1. С. 17–22. [Glazkov A. V., Glazkova E. A. Narrative texts and their uses in comparative reading. *Russian Language at School*, 2017, (1): 17–22. (In Russ.)] <https://www.elibrary.ru/xwwmov>
18. Дресвянина С. Д. Актуальные опыты текстовой деятельности в речевой практике старшеклассников. *Вестник Томского государственного педагогического университета*. 2018. № 2. С. 162–168. [Dresvyanina S. D. Actual experiments of textual activity in speech practice of high school students. *Tomsk State Pedagogical University Bulletin*, 2018, (2): 162–168. (In Russ.)] <https://doi.org/10.23951/1609-624X-2018-2-162-168>
19. Абрегова А. В., Кенетова Р. Б., Теуважукова Р. А. Способы выражения модальности в языках разных типов (на примере английского, русского и кабардино-черкесского языков). *Казанская наука*. 2020. № 11. С. 121–125. [Abregova A. V., Kenetova R. B., Teuvazhukova R. A. Ways of expressing modality in languages of different types (English, Russian and Kabardian-Circassian). *Kazan Science*, 2020, (11): 121–125. (In Russ.)] <https://www.elibrary.ru/vmabvq>
20. Астащенко Е. В. Контекстные особенности ирреальной модальности в русском языке. *Балтийский гуманитарный журнал*. 2021. Т. 10. № 1. С. 321–326. [Astashchenko E. V. Contextual features of the irreal modality in the Russian language. *Baltic Humanitarian Journal*, 2021, 10 (1): 321–326. (In Russ.)] <https://doi.org/10.26140/bgz3-2021-1001-0076>
21. Акимова И. И., Григорова Е. А. Дидактико-лингвистическое описание внутрисинтаксической модальности русского языка. *Международный научно-исследовательский журнал*. 2019. № 12-2. С. 169–173. [Akimova I. I., Grigorova E. A. Didactic-linguistic description of internal syntactic modality of the Russian language. *International Research Journal*, 2019, (12-2): 169–173. (In Russ.)] <https://doi.org/10.23670/IRJ.2019.90.12.082>
22. Щербатюк Э. Е. Краткие замечания по сходству и различию категории модальности в русском и немецком языках. *Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки*. 2001. № 3-5. С. 39–42. [Shcherbatiuk E. E. Brief comments on similarity and difference of modality category in Russian and German. *Tambov University Review. Series: Humanities*, 2001, (3-5): 39–42. (In Russ.)] <https://www.elibrary.ru/nucbnz>

оригинальная статья

Обеспечение формирования функциональной грамотности на уроках иностранного языка

Юрченко Маргарита Алексеевна

Сибирский институт управления – филиал РАНХиГС, Россия, Новосибирск

<https://orcid.org/0000-0002-6886-7431>

yurchenko-maa@ranepa.ru

Поступила 11.07.2023. Принята после рецензирования 25.09.2023. Принята в печать 25.09.2023.

Аннотация: Исследование посвящено проблеме формирования и развития функциональной грамотности на уроках иностранного языка в средней и старшей школе. Цель – предложить и обосновать программу повышения квалификации учителей иностранных языков в аспекте функциональной грамотности. Исследование основано на аксиологическом, личностно-деятельностном, междисциплинарном методологических подходах с использованием методов невключенного наблюдения, анализа нормативно-правовой и учебной документации, результатов актуальных зарубежных и российских исследований по теме, педагогического моделирования. Смоделирован единый трек *школа – вуз* и разработана программа повышения квалификации для учителей иностранных языков на базе Сибирского института управления – филиала РАНХиГС. Исследованы лакуны в области стандартизации образовательного процесса, подготовки кадров для системы образования, а также методического обеспечения предмета «Иностранный язык». В логике совершенствования качества образования определены ключевые особенности и векторы развития процесса формирования функциональной грамотности школьников, выявлены причины инертного взаимодействия учителей иностранных языков в вопросах формирования функциональной грамотности. Обосновано, что повышение квалификации необходимо и должно иметь междисциплинарный характер. Обобщен опыт работы коллег как при подготовке учащихся к ОГЭ и ЕГЭ по иностранным языкам, так и по формированию функциональной грамотности учащихся. Сделан вывод, что связка *функциональная грамотность – диагностика в период сдачи государственных экзаменов – компетенции учителя иностранного языка* обладает исключительным значением в системе образования РФ и требует обеспечения должной преемственности.

Ключевые слова: читательская грамотность, функциональная грамотность, креативное мышление, глобальные компетенции, иностранный язык, педагогические кадры

Цитирование: Юрченко М. А. Обеспечение формирования функциональной грамотности на уроках иностранного языка. *Вестник Кемеровского государственного университета. Серия: Гуманитарные и общественные науки.* 2023. Т. 7. № 4. С. 466–475. <https://doi.org/10.21603/2542-1840-2023-7-4-466-475>

full article

Developing Functional Literacy as Part of Second Language Acquisition

Margarita A. Yurchenko

The Siberian Institute of Management – Branch of RANEPa, Russia, Novosibirsk

<https://orcid.org/0000-0002-6886-7431>

yurchenko-maa@ranepa.ru

Received 11 Jul 2023. Accepted after peer review 25 Sep 2023. Accepted for publication 25 Sep 2023.

Abstract: Functional literacy is an important skill that can be developed in a second language classroom at secondary and high school. This article introduces a functional literacy program of advanced training for teachers of foreign languages. The author used axiological, personal-activity, and interdisciplinary approaches with non-participant observation methods and pedagogical modeling to analyze legal norms, school standards, and foreign and domestic publications. The program offers a single school-university track represented as a course of professional training for teachers of foreign languages at the Siberian Institute of Management, Novosibirsk. Teachers of foreign languages donated their teaching and learning experience in preparing students for state exams in foreign languages and functional literacy development. The study revealed some gaps in the academic standardization, advanced training for teachers, and methodological support for Second Language at school. The author identified vectors of prospective development

in the field of functional literacy as school, as well as the reasons behind the passive attitude of most school teachers to functional literacy development. Advanced training in this sphere should be compulsory and interdisciplinary. The connection between functional literacy, state exam diagnostics, and teachers' competences is of exceptional importance in Russian education and requires more continuity.

Keywords: functional literacy, reading literacy, creative thinking, global competencies, foreign language, pedagogical staff training

Citation: Yurchenko M. A. Developing Functional Literacy as Part of Second Language Acquisition. *Vestnik Kemerovskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye i obshchestvennye nauki*, 2023, 7(4): 466–475. (In Russ.) <https://doi.org/10.21603/2542-1840-2023-7-4-466-475>

Введение

Один из самых влиятельных подходов к пониманию роли и процесса формирования грамотности взрослого человека базируется на термине *функциональная грамотность*. Функциональная грамотность формируется на этапе школьного образования. Важной целью становится принципиальный отказ от проведения деконтекстуализированных уроков, использование комплексных заданий на функциональную грамотность. Комплексность в данном случае обязательно подразумевает связь с реальностью и ориентацию на решение проблем и задач современной повседневности [1]. Отбор типов функциональной грамотности, над формированием которых важно работать, определяется пониманием того, чему вообще должны учиться дети, что закономерно определяет то, какими взрослыми они станут.

Понимание грамотности в актуальной парадигме само по себе является предметом споров и дискуссий. Сегодня умения читать и писать являются базовыми для любого типа функциональной грамотности, однако ими не обладала большая часть населения Европы раннего Нового времени. Грамотность стала играть центральную роль в культурной и социальной истории в период 1500–1800 гг., представляя собой символический переходный феномен, поскольку в эти века в Европе произошел переход от ограниченной средневековой к современной массовой грамотности. После изобретения печатного станка количество письменных документов – от книг до газет и листовок – быстро росло, что побуждало все больше и больше людей учиться читать и в несколько меньшей степени писать.

В XXI в. грамотность – намного более широкое, нежели чтение и письмо, поле, представляющее принципиально иное видение мира и способы хранения, обработки и интерпретации информации [2]. Хотя ее отсутствие не является синонимом бескультурья, общая неграмотность влияет на качество обмена информацией, из-за чего массам становится трудно поддерживать связь с миром. Система образования стремится «укротить» функциональную грамотность, которую активно продвигает Международная программа по оценке образовательных достижений учащихся (Programme for International Student Assessment,

PISA) Организации экономического сотрудничества и развития (ОЭСР) путем изучения ее характеристик и того, как данная концепция повлияла на образовательную политику стран-участниц исследования. В основе идей PISA лежит логика магнитной экономики, согласно которой высококвалифицированная национальная рабочая сила является решающим фактором для привлечения иностранных инвестиций и содействия экономическому росту [3]. В рамках PISA разработаны индикаторы развития потенциала разных культур и стран, собраны и проанализированы соответствующие данные. Программа способствовала сравнению и даже заимствованию образовательной политики между странами, задала вектор глобального стандарта в школьном образовании. Изучение функциональной грамотности проводится PISA методом оценки способностей учащихся на глобальном и национальном уровнях.

В понимании PISA, в отличие от традиционного концепта культурной грамотности, для функциональной грамотности ребенку недостаточно базовых знаний о каждой конкретной культуре. Программа в большей степени продвигает политику смыслообразования и ее перспективы, нежели критическое отношение к грамотности как таковой. Как правило, образовательные показатели нормативны, но индикаторы PISA (базовые, контекстуальные, тенденций) в этом смысле более репрезентативны, поскольку детальный анализ данных, основанный на индикаторах тенденций, позволяет сравнивать не только успеваемость учащихся в определенный момент времени, но и степень ее улучшения. PISA функционирует как инструмент продвижения реформы образования, а также как международный эталон, помогая разработать основанный на фактических данных цикл его совершенствования. Таким образом, грамотность PISA является актуально функционирующей по своей сути.

Множество исследований направлено на изучение методов развития грамотности учащихся (см. [4; 5]). Однако на сегодняшний день в академическом сообществе существует ощутимая лакуна на уровнях методологии, дидактики и методики, не позволяющая

преподавателям школ воспринимать функциональную грамотность не только как значимый теоретический концепт, но и как цель, к достижению которой необходимо планомерно стремиться в аудитории. Помимо прочего, учителям часто не хватает как административной, так и квалификационной поддержки в аспекте разработки комплектов материалов по своему предмету или по междисциплинарных комплектов, которые были бы направлены на формирование функциональной грамотности, их осознанное внедрение и проведение диагностических процедур.

В соответствии с актуальными квалификационными требованиями¹ учитель должен быть способен:

- осуществлять и оптимизировать профессиональную деятельность в соответствии с нормативно-правовой базой и нормами профессиональной этики;
- проектировать и организовывать учебную и воспитательную деятельность обучающихся;
- формировать образовательную среду, в т. ч. с использованием средств современных технологий, организовывать просветительскую деятельность в насыщенном образовательном пространстве;
- проектировать образовательную деятельность на основе результатов современных психолого-педагогических исследований;
- разрабатывать программы мониторинга образовательных результатов обучающихся, программы преодоления трудностей в обучении.

Несмотря на то что 1) каждое из квалификационных требований сущностно отражает работу педагога по формированию функциональной грамотности учащихся; 2) методология и критерии оценки качества общего образования на основе практики международных исследований² были утверждены более 3 лет назад, в педагогическом сообществе, на наш взгляд, недостаточно развито понимание того, как учителя могут влиять на формирование функциональной грамотности на своих уроках. Особого внимания заслуживают уроки иностранных языков, обладающие грандиозным интегративным потенциалом для дизайна междисциплинарных обучающих мероприятий и сопроводительных комплектов учебно-методических материалов.

В соответствии с письмом³ Министерства просвещения РФ от 12.09.2019 г. Институтом стратегии развития образования Российской академии образования (ИСРО РАО) была проделана колоссальная работа по созданию заданий и сопроводительных материалов, системы оценивания и методических рекомендаций по работе с ними. Однако очевидны некоторые недостатки представленных материалов:

- Отсутствие преемственности между средним и старшим звеньями школы (комплекта заданий для старшей школы не существует).
- Игнорирование потенциала учебных предметов «Иностранный язык» и «Иностранный язык 2», на уроках которых возможно реализовать все многообразие предметного содержания⁴.
- Отсутствие установленной корреляции между формируемой функциональной грамотностью и образовательным результатом, ожидаемым в момент сдачи государственных экзаменов (ОГЭ и ЕГЭ).
- Отсутствие ясности и обоснования того, как, каким образом и в какие компетенции на уровне высшего образования трансформируются те виды функциональной грамотности, которые закладываются в школе.

Обозначенное проблемное поле подразумевает решение целого ряда задач, обладающих теоретической и практической значимостью. Цель настоящего исследования – обосновать необходимость разработки программы повышения квалификации учителей разных иностранных языков с разным опытом работы в аспекте функциональной грамотности и предложить фрейм подобной программы. Новизна исследовательской идеи обусловлена отсутствием на рынке образовательных услуг курса повышения квалификации, одновременно дающего концептуальное представление о функциональной грамотности и предлагающего опыт продуктивной деятельности по формированию и развитию функциональной грамотности учащихся на занятиях по иностранному языку без отрыва от основной деятельности педагога.

В статье мы хотели бы осветить 3 важных этапа исследования:

1. Анализ опыта развития функциональной грамотности на уроках иностранного языка в РФ и за рубежом.

¹ Профессиональный стандарт «Педагог». Об утверждении ФГОС ВО – бакалавриат по направлению подготовки 44.03.01 «Педагогическое образование». Портал ФГОС ВО. URL: https://fgosvo.ru/uploadfiles/FGOS%20VO%203++/Bak/440301_B_3_16032018.pdf; Профессиональный стандарт «Педагог». Об утверждении ФГОС ВО – магистратура по направлению подготовки 44.04.01 «Педагогическое образование». Портал ФГОС ВО. URL: https://fgosvo.ru/uploadfiles/FGOS%20VO%203++/Mag/440401_M_3_16032018.pdf (дата обращения: 09.06.2023).

² Об утверждении методологии и критериев оценки качества общего образования в общеобразовательных организациях на основе практики международных исследований качества подготовки обучающихся. Приказ Федеральной службы по надзору в сфере образования и науки № 590, Министерства просвещения РФ № 219 от 06.05.2019. СПС КонсультантПлюс.

³ О материалах для формирования и оценки функциональной грамотности обучающихся. Письмо Министерства просвещения РФ № ТС-2176 / 04 от 12.09.2019. СПС КонсультантПлюс.

⁴ Что, впрочем, ни в коем случае не означает возможности перевода имеющихся заданий на иностранный язык и идентификации их как заданий для развития функциональной грамотности на уроках иностранного языка.

2. Выявление образовательных результатов формирования функциональной грамотности, необходимых для успешной сдачи ОГЭ и ЕГЭ по иностранному языку.

3. Моделирование сопоставительной типологии функциональной грамотности школьника и компетенций студентов на основе Федерального государственного общеобразовательного стандарта третьего поколения с учетом профессиональных стандартов (ФГОС 3+).

В нашем понимании компетенции, формируемые на этапе высшего образования, есть образовательный результат, воплощенный в способности и готовности к осуществлению конкретного рода деятельности, основанных на полученных знаниях, в отношении и умении организовать и использовать ресурсы личности и среды в проблемной ситуации. Функциональная грамотность, в свою очередь, является «предвестником» компетенции, формируемым и развиваемым на этапе обучения в средней и старшей школе. По нашему мнению, ее принципиальное отличие от компетенции заключается в том, что она является ситуативной характеристикой и представляет собой «атомарный» комплект знаний, умений и навыков.

Уточним, что, оперируя как понятием *функциональная грамотность*, так и понятием *компетенция*, в данном исследовании нами развиваются идеи компетентного подхода в образовании [6]. В его рамках мы наблюдаем отголоски парадигмального сдвига от получения образования на всю жизнь к обучению на протяжении всей жизни. По мнению У. Л. Кшеновской, структурные элементы функциональной грамотности можно рассматривать с точки зрения основных компонентов компетенций [7]. Исследователи выделяют функциональную грамотность в следующих основных аспектах: читательская грамотность, математическая грамотность, финансовая грамотность, креативное мышление, естественно-научная грамотность и глобальные компетенции.

Методы и материалы

Развитие функциональной грамотности средствами иностранного языка в данном исследовании базируется на аксиологическом, личностно-деятельностном и междисциплинарном подходах в образовании. Аксиологический подход позволяет подойти к рассмотрению вопроса о формировании функциональной грамотности с ценностного ракурса, заботясь как о качестве образования, так и о воспитании личности учащегося и гражданина. Благодаря междисциплинарному подходу обеспечивается творческое развитие учащихся, реализуется принцип единства теории и практики, учащиеся вовлекаются в различные виды и формы работ, системно постигая тот или иной объект познания. Личностно-деятельностный подход концентрируется на индивидуальной траектории

учебной деятельности, разработанной на основе личностных особенностей учащегося с целью помочь ему в многогранном самоопределении. В результате интеграции подходов становится возможна инновационная продуктивная деятельность учащихся, которая в должной степени мотивирована возможностью создавать свой проект, позитивно преобразующий окружающую среду и выгодно способствующий личностному развитию авторов проектной идеи.

Помимо актуальных результатов отечественных и зарубежных педагогических исследований, теоретическую базу исследования составили нормативно-правовая и учебная документация, статистические данные. В качестве методов исследования использовались: анализ теоретических научных и правовых источников в области педагогики, педагогическое моделирование, невключенное наблюдение.

Результаты

Опыт развития функциональной грамотности

Результаты анализа опыта развития функциональной грамотности в России и за рубежом показали, что учителя точных наук активно работают в направлении формирования и развития функциональной грамотности учащихся (математическая, финансовая и естественнонаучная грамотность) [8]. Учителя родного языка и литературы разрабатывают новые решения проблемы формирования читательской грамотности, в т. ч. у детей с ограниченными возможностями здоровья [9]. Учителя обществознания, истории и географии с интересом работают с комплектами учебно-методических материалов, разработанных ИСРО РАО, развивая глобальные компетенции учащихся [10], педагоги по МХК, изобразительному искусству и музыке стимулируют креативное мышление [11]. Л. Н. Храмова и др. разработали модель формирования функциональной грамотности учащихся, состоящую из 4 компонентов (целевой, организационно-содержательный, технологический и диагностический с учетом региональной специфики), позволяющую системно подходить к формированию функциональной грамотности на уроках по любому школьному предмету [12]. Что касается лингвистов и педагогов иностранных языков, в подавляющем большинстве исследований обосновывается безусловная ресурсность иностранных языков по отношению к функциональной грамотности (см. [13]), однако в научной литературе до сих пор не описано опыта сколько-нибудь систематической продуктивной деятельности по формированию функциональной грамотности у школьников на уроках иностранного языка.

В ответ на обозначенную проблему О. А. Юртаева предлагает повышать профессиональную компетентность учителей в развитии функциональной грамотности путем организации методической работы в школе на основе кластерного подхода, когда продукт

методической работы представителей школьного сообщества педагогов должен по своей природе являться инновационным [14]. Соглашаясь с идеей коллеги, нам хотелось бы рассмотреть тот же вопрос с несколько другого ракурса, обращая внимание на то, что без базовой подготовки, т. е. повышения квалификации учителей по формированию функциональной грамотности учащихся, любой вид организации работы в данном направлении не проявит себя как эффективный.

Мы предлагаем решить обозначенную проблему путем создания курса повышения квалификации для учителей иностранных языков «Функциональная грамотность на уроках иностранных языков: подготовка к государственным экзаменам и глобальным вызовам», ориентированного на учителей разных иностранных языков с разным опытом работы, в связи с чем представляется необходимым прежде всего сформулировать роль и ресурсность уроков иностранного языка в формировании функциональной грамотности. В научном сообществе уже устоялось мнение о том, что культурная грамотность (глобальные компетенции по номенклатуре PISA) тесно связана с изучением иностранных языков. Исследование, проведенное в г. Маланг (Индонезия), с помощью качественного описательного метода показало, что изучение иностранного языка позволяет подойти к вопросу изучения культуры с любого ракурса, создавая смежные диалоговые и информационные пространства для межкультурной коммуникации и формируя культурную грамотность [15]. Критический подход к функциональной грамотности предлагает новые взгляды на социальную цель изучения иностранного языка. В тематической монографии Н. К. Ибрагима (2022 г.), описанной Л. Кай и др. [16], подробно обсуждается, как теория функциональной грамотности может быть применена к преподаванию языка. Автором предлагается новаторская модель CALT (critical approach to language teaching) как особый подход к обучению языку, направленный на создание общеприменимой теоретической основы, которая могла бы заполнить пробел между занятиями по изучению языка в классе и сценариями из реальной жизни. Н. К. Ибрагим обоснованно, по нашему мнению, выступает за включение повестки глобального и регионального развития в обучение иностранному языку (на примере английского), что позволит дать учащимся возможность критически рассматривать проблемы реальной жизни и находить решения для продвижения справедливости в мире [16].

Несмотря на то что первый после пандемии мониторинг PISA, который планируется провести в 2025 г., будет сконцентрирован на естественнонаучном и техническом компонентах функциональной

грамотности, он также будет дополнен оценкой владения иностранными языками [17], что в очередной раз подчеркивает актуальность исследований и проектной деятельности для учебно-методического обеспечения предмета «Иностранный язык».

Образовательные результаты формирования функциональной грамотности в контексте ОГЭ и ЕГЭ по иностранному языку

Согласно ФГОС 2010 г.⁵ и 2012 гг.⁶, цель работы учителя иностранного языка заключается в формировании знаний, умений и навыков, обеспечивающих иноязычную коммуникативную компетенцию обучающихся [18]. Однако сейчас, признавая основополагающие различия грамотности и компетенции, речь идет об использовании знаний, умений и навыков как средств формирования функциональной грамотности, позволяющей гибко решать проблемные задачи за пределами класса. При этом педагог стоит на страже выработки резистентности по отношению к неопределенности современного мира [19].

Если внимательнее присмотреться к государственным экзаменам по иностранным языкам (ОГЭ и ЕГЭ), не останется никаких сомнений, что они проверяют сформированность функциональной грамотности, а именно читательской грамотности, креативного мышления и глобальных компетенций [20–25]. Экзамены являются точками контроля успешности достижения образовательных результатов. В процессе подготовки к ним учителя иностранных языков отмечают следующие лингвистические дефициты учеников, которые, по нашему мнению, можно компенсировать, внедрив в процесс преподавания языка практики формирования функциональной грамотности в соответствии с ее видом:

- Дефицит познавательной деятельности:
 - не видит или игнорирует требования заданий;
 - затрудняется привести примеры;
 - дает заведомо правильный ответ, который был уже указан в учебном материале;
 - затрудняется аргументировать свою точку зрения;
 - испытывает трудности при сравнении различных позиций, точек зрения.
- Дефицит организаторской деятельности:
 - не читает или не дочитывает инструкцию;
 - произвольно меняет ход работы, порядок выполнения заданий;
 - не заканчивает рассуждения;
 - не использует предложенный формат ответа.

Любая часть экзамена начинается с задания, которое нужно прочесть, понять и выполнить в условиях

⁵ Об утверждении ФГОС ВО. Приказ Министерства образования и науки РФ № 1897 от 17.12.2010. *ИППП Гарант*.

⁶ Об утверждении ФГОС ВО. Приказ Министерства образования и науки РФ № 413 от 17.05.2012. *ИППП Гарант*.

ограниченного количества времени. Некачественно понимая формулировку задания, успешно его выполнить практически невозможно, поэтому читательская грамотность является самой важной среди всех видов функциональной грамотности. Креативное мышление в полной мере проявляется при выполнении заданий письменной и устной частей экзамена. Несмотря на важность структуры и прилагаемые учителями усилия по обучению своих подопечных культуре этикета и вариантам уместного использования клишированных фраз и выражений, главным остается содержание – аналитика, аргументы, формулировка собственного мнения. Учащийся находится в ситуации постоянного стресса перед неопределенностью, отвечая на разнохарактерные вопросы: какими будут темы устной и письменной речи, близки ли они мне, что я об этом думаю, почему я за или против, что по данной теме сообщает статистика, графические данные? Без достаточно развитого креативного мышления часто возникают проблемы при поиске ответов на подобные вопросы. Когда ученику предстоит прочесть текст научно-популярного характера, разработать проект или описать картинку, в работу включаются глобальные компетенции (ГК).

Мы отобрали практики, которые можно эффективно применять на уроках иностранного языка для развития каждого типа функциональной грамотности. Придерживаясь стратегического подхода к обучению чтению, мы считаем, что на уроках иностранных языков задача учителя заключается в организации обучающей среды таким образом, чтобы школьник освоил все 4 техники чтения: интенсивное, экстенсивное, *skimming* и *scanning*. Несмотря на использование учительским сообществом широкого спектра практик развития читательской грамотности, например, INSERT, THIEVES, 6W, SMART, KWL, ромашка Блума, дневник чтения, тонкие и толстые вопросы, «где ответ?», графические организаторы, разметка текста и др., нам бы хотелось отметить важность, во-первых, предтекстового этапа работы, который зачастую незаслуженно игнорируется (именно в этот момент осуществляется выбор стратегии и фрейма чтения, что в ситуации школьного обучения требует постепенной и планомерной навигации), во-вторых, послетекстового этапа, наиболее актуального для уроков иностранных языков. Конструируя различные виды заданий на его основе, учитель иностранного языка старается не только помочь выстроить структурную фабулу какой-либо тематической рубрики (путем отработки лексики, клишированных выражений, грамматических структур), но и качественно проработать содержание текста, его ценности, идеи и идеалы, которые становятся благодатной почвой как для попыток аналитической работы школьников, так и для попыток синтеза, навлекая на размышления и продуцирование.

С целью развития креативного мышления у учащихся на уроках иностранного языка мы движемся от этапа *выдвижения идеи*, который включает в себя: 1) погружение в проблему; 2) рассмотрение с разных сторон; 3) различные интерпретации; 4) комбинирование идей, форм, аналогов; 5) ориентация на целевую аудиторию; 6) выдвижение гипотез и построение моделей; 7) подбор методов и инструментов реализации.

Первый этап интересен именно с точки зрения анализа применения различных практик развития креативного мышления у учащихся (дебаты, кейсы, метод фокальных объектов, коучинг, 6 шляп, арт-педагогика, дизайн-мышление, SCAMPER, интеллект-карты, брейн-райтинг и брейнскетчинг), поскольку для успешного выдвижения идеи само задание должно (а) содержать контекст; (б) быть проблемным; (в) быть комплексным; (г) содержать неопределенность (допустимость альтернатив). На втором этапе происходит отбор идей, их оценка по критериям, ранжирование, выдвижение доказательств в пользу эффективности и инновационности идеи. В этот момент учитель обращает особое внимание на дивергентность мышления школьников (беглость, гибкость, оригинальность, проработанность идей). На заключительном этапе учитель и ученики занимаются адаптацией и улучшением коллективно отобранных идей.

Глобальные компетенции – особый компонент функциональной грамотности, представляющий наибольшую сложность для учителей иностранных языков, поскольку не существует ни специфических методов, ни технологий их формирования. Его отголоски, а именно знание контура глобальных проблем, проявляется во всех частях государственной аттестации. Глобальная компетентность является ценностно-интегративной характеристикой, имеющей метапредметное содержание. Задание для формирования ГК подразумевает отработку знаниевого компонента, основанного на гуманистических идеалах, и умений оценивать, аргументировать, прогнозировать, объяснять, выявлять проблему, поскольку предполагает глобальное понимание процессов, происходящих в обществе.

Знаниевый компонент ГК (содержание образования) включает в себя такие категории знания, как глобальные проблемы (причины возникновения, возможности разрешения и взаимосвязь глобальных проблем; перечень глобальных проблем ООН), межкультурное взаимодействие (традиции и обычаи; концепции межкультурного взаимодействия; идентичность; стереотипы и предрассудки; воспитание в мультикультурной среде; социальный опыт налаживания контактов; ассимиляция, аккультурация и инкультурация).

Процесс формирования ГК у современных школьников определяется их особенностями как субъектов образовательного процесса: эклектика, мозаичность,

противоречивость, неотрефлексированность и эмоциональная окраска социального опыта требуют от учащихся развитой памяти, удержания внимания, гибкости мышления и интереса, внутренней мотивации для эффективного усвоения. Данный вид функциональной грамотности требует осознанного включения в образовательную и воспитательную работу педагогического коллектива, преодоления раздробленности предметного содержания, контроля метапредметности, реализации принципов личностно-ориентированного подхода и педагогики сотрудничества.

Трек *школа – вуз*: от функциональной грамотности к компетентности

Последнее масштабное исследование PISA было проведено в 2018 г., а первое после пандемии запланировано на 2025 г. Ключевыми компетенциями исследования 2025 г. заявлены естественно-научная и новая компетенция работы в цифровой среде⁷. В течение предыдущего десятилетия оценка уровня сформированности функциональной компетенции базировалась на читательской, математической и естественно-научной грамотности. Данные отчета 2018 г.: 1) более 75 % учащихся умеют выделять основную мысль в тексте умеренной длины, находить информацию на основе явного, размышлять о цели и форме текстов, когда они прямо указаны; 2) около 75 % учащихся могут без прямых указаний интерпретировать и распознавать, как простая ситуация может быть представлена математически; 3) более 75% учащихся могут распознавать правильное объяснение знакомых научных явлений и использовать это знание, чтобы объяснить простыми словами, является ли вывод на основании предоставленных данных обоснованным⁸. Данные тезисы нельзя назвать позитивными, поскольку все они характеризуют 2-й уровень сформированности компетенций по номенклатуре PISA. Этого уровня недостаточно как в контексте гармоничного и всестороннего развития личности учащихся, так и в контексте воспитания граждан, готовых к эффективному и плодотворному включению в мировые экономические процессы, представляя свое государство на местном, национальном и международном уровнях. Глобальные компетенции и креативное мышление были включены в исследовательское поле PISA относительно недавно (2018, 2022), в связи с чем на данный момент не представляется возможным комплексно оценить сводные результаты.

В свою очередь, компетентностная модель любого направления подготовки высшего учебного заведения состоит из универсальных (УК) и общепрофессиональных компетенций (ОПК), установленных ФГОС, и профессиональных компетенций (ПК), определяемых самим вузом. Не секрет, что формирование ПК является труднодостижимой целью при условии низкого уровня сформированности УК и ОПК. УК охватывают такие категории, как «системное и критическое мышление, разработка и реализация проектов, командная работа и лидерство, коммуникация, межкультурное взаимодействие, самоорганизация и саморазвитие, БЖД, экономическая культура, гражданская позиция»⁹.

По итогам сравнительного анализа ФГОС ВО 3++ и номенклатуры PISA были сделаны следующие выводы:

1. В рамках любой ОПК формирование компетенций описано с точки зрения приобретаемых знаний и навыков, а также осваиваемых умений. Более того, если дисциплина изучается несколько семестров, мы можем проследить динамическое развитие каждой заложенной компетенции. В то же время все типы функциональной грамотности, кроме тех, оценка которых только анонсирована, в рамках методологии PISA шкалированы, оснащены диагностическими процедурами и материалами, которые в последующем были модифицированы, доработаны и дополнены ИСПО РАО.

2. ФГОС 3++ можно охарактеризовать как достаточно продвинутый, поскольку в нем уже на этапе внедрения (2017) угадывались контуры типов функциональной грамотности, которые были добавлены PISA за последние 5 лет. Очевидны параллели содержания среднего образования в реализации предмета и высшего образования в реализации дисциплины «Иностранный язык» (рис.).

Таким образом, очевидно, что должное внимание к формированию функциональной грамотности на уроках иностранного языка в школе становится гарантом успешного формирования компетенций на уровне высшего образования, необходимых любому специалисту независимо от выбора направления подготовки.

Для обеспечения бесперебойного функционирования трека *школа – вуз* (от функциональной грамотности к компетентности) нами была разработана рамочная модель курса повышения квалификации для учителей иностранных языков «Функциональная грамотность на уроках иностранного языка:

⁷ Research and Innovation in PISA. *Organisation for Economic Co-operation and Development*. URL: <https://www.oecd.org/pisa/innovation/> (accessed 11 May 2023).

⁸ PISA-2018. Краткий отчет по результатам исследования. URL: https://fioo.ru/Media/Default/Documents/МСИ/PISA2018РФ_Краткий%20отчет.pdf (дата обращения: 12.05.2023).

⁹ Об утверждении ФГОС ВО – бакалавриат по направлению подготовки 12.03.01 Приборостроение. Приказ Министерства образования и науки РФ № 945 от 19.09.2017 (с изм. и доп. от 26.11.2020). *ИППП Гарант*.

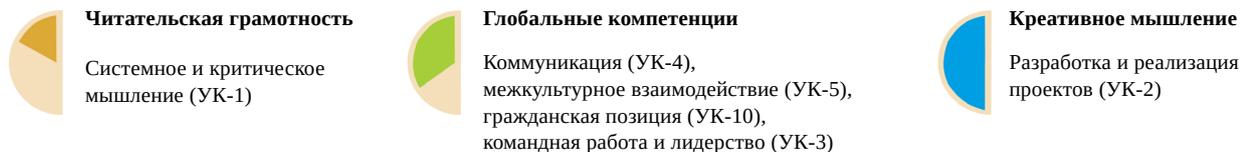


Рис. Соответствие универсальных компетенций высшего образования и функциональной грамотности школьников на примере занятий по иностранному языку

Fig. Correlation between higher education universal competencies and schoolchildren's functional literacy during second language acquisition

подготовка к государственным экзаменам и глобальным вызовам», планируемая к запуску на базе Сибирского института управления – филиала РАНХиГС осенью 2023 г. Цель курса – формирование и совершенствование имеющихся у слушателей компетенций в области организации эффективной деятельности на уроках иностранного языка для последующей подготовки и реализации ими социально значимых проектов; развития креативности и глобальных компетенций учащихся; подготовки к успешной сдаче экзаменов по иностранному языку; актуализации предметного содержания в аспекте функциональной грамотности учащихся в соответствии с требованиями ФГОС. Слушателями дополнительной профессиональной программы повышения квалификации являются учителя иностранных языков средних общеобразовательных школ и языковых центров, имеющие высшее педагогическое образование. Обучение проводится в заочной форме с применением дистанционных образовательных технологий и электронного обучения. Весь курс рассчитан на 72 академических часа и длится 4 недели, каждая из которых соответствует одному модулю:

- 1) концепт функциональной грамотности и границы его применимости на уроках иностранного языка в соответствии с ФГОС;
- 2) совершенствование читательской грамотности при подготовке к ОГЭ и ЕГЭ по иностранному языку;
- 3) развитие креативного мышления при подготовке к ОГЭ и ЕГЭ по иностранному языку;
- 4) формирование глобальных компетенций при подготовке к ОГЭ и ЕГЭ по иностранному языку.

По завершении первого модуля учитель иностранного языка получает полное представление о концепте функциональной грамотности, мониторинге PISA и его результатах в России за последние 5 лет. Слушатель критически оценивает, чему должны учиться дети в современном мире, изучает и анализирует типовые задания на развитие функциональной грамотности, а также, опираясь на структуру ОГЭ и ЕГЭ, получает понимание связи образовательных результатов, оцениваемых на государственных экзаменах, и процесса формирования и развития функциональной грамотности. После второго модуля слушатель осваивает стратегический подход к обучению чтению: этапы работы с текстом, традиционное и инновационное понимание

текстовой деятельности; принципы отбора стратегий и фреймов, работы с графическими организаторами, разметки текста; приемы обучения формулированию и аргументации своей точки зрения, выделению точки зрения автора. Третий модуль раскрывает содержательную и компетентностную модели развития и оценки креативного мышления, позволяет слушателю опробовать разные приемы обучения генерации новых идей, акцентирует внимание на типичных ошибках и демонстрирует пространство для творчества на ОГЭ и ЕГЭ. Четвертый модуль прорабатывает глобальную компетентность как многомерную цель образования человека на протяжении всей жизни: слушатель учится выстраивать процесс формирования глобальных компетенций в школе, будучи предупрежденным о возможных препятствиях и оснащенным методическими рекомендациями.

Принципиальная новизна и уникальность курса заключаются в том, что он дает возможность учителям на материалах, с которыми они реально работают, погрузиться в тему функциональной грамотности, убедиться в понимании концепта, попробовать себя в качестве разработчика учебных материалов и заложить базис для систематической работы в этом направлении, вырабатывая индивидуальный алгоритм, позволяющий использовать преимущества и нивелировать имеющиеся недостатки учебной среды. Главным образовательным результатом курса является способность и готовность учителя включить развитие функциональной грамотности на уроках иностранного языка в свою работу на постоянной основе, спроектировать и организовать его таким образом, чтобы суммарный образовательный результат соответствовал вызовам времени и требованиям государственных экзаменов по иностранному языку.

Заключение

В работе обобщен опыт формирования и развития функциональной грамотности в России и за рубежом, наиболее пристальное внимание уделено формированию функциональной грамотности на уроках иностранного языка. Обоснована ресурсность учебного предмета «Иностранный язык» в аспекте формирования функциональной грамотности учащихся, выстроена единая нить ее формирования на этапе

школьного образования, предложены методы контроля ее сформированности на этапе сдачи государственных экзаменов и выстраивания универсальных компетенций в учреждениях высшего образования на основе функциональной грамотности. Предлагается концептуальное решение проблемы слабой методической разработанности формирования функциональной грамотности на уроках иностранного языка путем разработки курса повышения квалификации для учителей, в рамках которого слушатели получают опыт как проектирования учебных материалов, так и организации процесса формирования функциональной грамотности и проведения диагностики ее сформированности. Применение полученных знаний, умений

и навыков призвано устранить обозначенные дефициты и оптимизировать процесс подготовки к ОГЭ и ЕГЭ, а также создать благодатную почву для формирования компетенций на этапе получения высшего образования, способствуя реализации принципа преемственности содержания образования на всех уровнях.

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

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

Литература / References

- Jacobson E. (Mis)understanding adult literacy. *International encyclopedia of education*, eds. Tierney R. J., Rizvi F., Ercikan K. 4th ed. Elsevier, 2023, 456–462. <https://doi.org/10.1016/B978-0-12-818630-5.07003-2>
- Tóth I. G. Literacy and illiteracy, history of. *International encyclopedia of the social & behavioral sciences*, ed. Wright J. D. 2nd ed. Elsevier, 2015, 236–240. <https://doi.org/10.1016/B978-0-08-097086-8.62090-1>
- 松下 佳代. PISAリテラシーを飼いならす—グローバルな機能的リテラシーとナショナルな教育内容—. *教育学研究*. 2014, 81(2): 150–163. [Matsushita K. Taming PISA literacy – global functional literacy and national educational content. *Educational research*, 2014, 81(2): 150–163. (In Jap.)] https://doi.org/10.11555/kyoiku.81.2_150
- Imiani A. M., Miolo M. I., Hunainah H., Maghfurin A. Building literacy in reading foreign language books for Arabic education students. *Arabiyat: Jurnal Pendidikan Bahasa Arab dan Kebahasaaraban*, 2022, 9(1): 44–55. <https://doi.org/10.15408/a.v9i1.20312>
- Ndimurukundo N. Alphabetisation conscientisante comme base d'une education permanente. *International review of education*, 1994, 40(3-5): 325–332. <https://doi.org/10.1007/BF01257786>
- Кожанова К. Т. Компетентный подход в образовании как основа формирования функциональной грамотности школьников. *Вестник "Өрлеу" – kst*. 2014. № 4. С. 139–143. [Kozhanova K. T. Competence-based approach in education as the basis for the formation of functional literacy of schoolchildren. *Vestnik "Orleu" – kst*, 2014, (4): 139–143 (In Russ.)] <https://elibrary.ru/xmztrr>
- Kshenovskaya U. L. Developing functional literacy in EFL classroom. *Topical Issues of Philology and Methods of Foreign Language Teaching*, 2023, 17(2): 198–204. <https://www.elibrary.ru/otrdrr>
- Завершинская И. А., Морозов И. А. Функциональная грамотность как метапредметный результат (из опыта работы по формированию и оценке функциональной грамотности). *Наука. Творчество: XVI Междунар. науч. конф. СГОАН (Самара, 17 декабря 2020 г.)*. Самара: СГОАН, 2020. С. 36–43. [Zavershinskaya I. A., Morozov I. A. Functional literacy as a meta-subject: developing and assessing functional literacy. *Science. Creativity: Proc. XVI Intern. Sci. Conf. SGOAN, Samara, 17 Dec 2020*. Samara: SGOAN, 2020, 36–43. (In Russ.)] <https://www.elibrary.ru/csodbh>
- Формирование функциональной грамотности школьников: новые дидактические решения, ред. И. Ю. Тарханова. Ярославль: ЯГПУ им. К. Д. Ушинского, 2021. 307 с. [*Formation of functional literacy of schoolchildren: new didactic solutions*, ed Tarkhanova I. Yu. Yaroslavl: YSPU, 2021, 307. (In Russ.)]
- Коваль Т. В., Ковалева Г. С., Дюкова С. Е. «Большие идеи» и функциональная грамотность: опыт разработки модуля «глобальные компетенции» в программе по формированию функциональной грамотности. *Отечественная и зарубежная педагогика*. 2022. Т. 1. № 4. С. 79–93. [Koval T. V., Kovaleva G. S., Dyukova S. E. "Big ideas" and functional literacy: Experience in developing the "Global competences" module in the program for the formation of functional literacy. *Domestic and Foreign Pedagogy*, 2022, 1(4): 79–93 (In Russ.)] <https://doi.org/10.24412/2224-0772-2022-85-79-93>
- Пирязева Е. Н. Развитие функциональной грамотности средствами современного искусства. *Перспективы науки и образования*. 2021. № 1. С. 191–201. [Piryazeva E. N. Developing functional literacy by means of contemporary art. *Perspektivy nauki i obrazovaniya*, 2021, (1): 191–201. (In Russ.)] <https://doi.org/10.32744/pse.2021.1.13>
- Khramova L. N., Lobanova O. B., Basalaeva N. V., Firer A. V., Kirgizova E. V. The model of formation of functional literacy of students in the conditions of digital transformation taking into account regional specificity. *Journal of Siberian Federal University. Humanities & Social Sciences*, 2022, 15(10): 1394–1403. <https://10.17516/1997-1370-0773>

13. Лысяк Д. Д. Функциональная грамотность письменной речи как составляющая функциональной грамотности обучающихся основной школы. *Педагогический дискурс: в современной научной парадигме и образовательной практике*: III Всерос. конф. (Москва, 27 февраля – 1 марта 2023 г.) М.: Языки Народов Мира, 2023. С. 521–525. [Lysiak D. D. Functional literacy of written speech as a component of functional literacy of primary school students. *Pedagogical Discourse in the Modern Scientific Paradigm and Education: Proc. III All-Russ. Conf. Pedagogical discourse*. Moscow, 27 Feb – 1 Mar 2023. Moscow: Yazyki Narodov Mira, 2023, 521–525. (In Russ.)] <https://www.elibrary.ru/kgsgtg>
14. Юртаева О. А. Функциональная грамотность учителя основа развития функциональной грамотности ученика. *Проблемы современного педагогического образования*. 2021. № 72-2. С. 316–318. [Yurtaeva O. A. Functional literacy of the teacher is the basis for the development of the functional literacy of the student. *Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniia*, 2021, (72-2): 316–318. (In Russ.)] <https://www.elibrary.ru/bmbhvg>
15. Syakur A., Sugirin S., Margana M. Interconnection of cultural literacy in learning English and its understanding as a foreign language in higher education. *International Journal of English Language and Linguistics Research*, 2023, 11(2): 1–8. <https://doi.org/10.37745/ijellr.13/vol11n218>
16. Cai L., Huang C., Tan H. Critical literacy approach to English as a foreign language: from theory to practice. *Applied linguistics*, 2023. <https://doi.org/10.1093/applin/amad018>
17. Пакина Т. А. Развитие функциональной грамотности и формирование понятия «функциональная грамотность» в России. *Вестник педагогических наук*. 2022. № 5. С. 201–206. [Pakina T. A. Development of functional literacy and formation of the concept of "functional literacy" in Russia. *Bulletin of Pedagogical Sciences*, 2022, (5): 201–206. (In Russ.)] <https://www.elibrary.ru/pnglrs>
18. Поддубная Я. Н. Функционально грамотный педагог как гарант формирования функциональной грамотности учащихся средней школы. *Гуманитарные и социальные науки*. 2023. Т. 97. № 2. С. 156–162. [Poddubnaya Ya. N. Functionally literate teacher as guarantee of formation secondary school students' functional literacy. *The Humanities and Social sciences*, 2023, 97(2): 156–162. (In Russ.)] <https://www.elibrary.ru/fbgrki>
19. Журавлева О. Н., Федоров О. Д., Александрова С. В. Образование в эпоху постправды: контуры дидактической концепции. *Сибирский учитель*. 2023. № 2. С. 10–17. [Zhuravleva O. N., Fedorov O. D., Alexandrova S. V. Education in the post-truth era: outlines of a didactic concept. *Siberian Teacher*, 2023, (2): 10–17. (In Russ.)] <https://www.elibrary.ru/vsзуow>
20. Баландина М. А. Лексико-грамматические интерактивные тренажеры как эффективный способ подготовки учащихся к ОГЭ по английскому языку. *Научные высказывания*. 2023. № 6. С. 36–38. [Balandina M. A. Lexical and grammar interactive simulators as an effective way to prepare students for the GCSE in English. *Nauchnye vyskazyvaniia*, 2023, (6): 36–38. (In Russ.)] <https://www.elibrary.ru/wfyvrb>
21. Вербицкая М. В., Махмурян К. С., Трешина И. В. Методические рекомендации для учителей, подготовленные на основе анализа типичных ошибок участников ЕГЭ 2021 года по иностранным языкам. *Педагогические измерения*. 2021. № 3. С. 37–72. [Verbitskaya M. V., Makhmuryan K. S., Treshina I. V. Methodological recommendations for teachers based on the analysis of typical mistakes of the participants of the 2021 use in foreign languages. *Educational Measurements*, 2021, (3): 37–72. (In Russ.)] <https://www.elibrary.ru/eyaftn>
22. Григорьева Е. Н., Абрамова А. Г., Гурьянова Т. Ю. Обучение условному диалогу-расспросу на английском языке в школе. *Вестник ЧГПУ им. И. Я. Яковлева*. 2021. № 1. С. 112–119. [Grigoryeva E. N., Abramova A. G., Guryanova T. Yu. Teaching a dialogue at English lessons in school. *Yakovlev Chuvash State Pedagogical University Bulletin*, 2021, (1): 112–119. (In Russ.)] <https://doi.org/10.37972/chgpu.2021.110.1.014>
23. Карапетян И. В. Эффективные приемы подготовки учащихся к выполнению заданий устной части ОГЭ по английскому языку. *Управление развитием образования*. 2022. № 2. С. 46–49. [Karapetyan I. V. Effective methods of preparing students to complete the tasks of the oral part of the Unified State Exam in English. *Upravlenie razvitiem obrazovaniia*, 2022, (2): 46–49. (In Russ.)] <https://www.elibrary.ru/rjggllh>
24. Курасовская Ю. Б. Трансформация формата заданий ЕГЭ в заданиях Всероссийской олимпиады школьников. *Педагогические измерения*. 2021. № 1. С. 71–79. [Kurasovskaya Yu. B. The transformation of the state exam tasks in All-Russia school olympiad in the English language. *Educational Measurements*, 2021, (1): 71–79. (In Russ.)] <https://www.elibrary.ru/nxmdgb>
25. Смахтина Н. Г. Методические аспекты обучения монологической речи при подготовке к устной части ОГЭ по английскому языку. *Актуальные проблемы современного иноязычного образования*. 2021. № 14. [Smakhtina N. G. Pedagogical aspects of teaching monologue speech within preparation for speaking module of basic state examination in English. *Actual Problems of Modern Foreign Language Education*, 2021, (14). (In Russ.)] <https://www.elibrary.ru/yxgsqb>

оригинальная статья

Право политической борьбы

Коновальчиков Ярослав Андреевич

Сибирский институт управления – филиал РАНХиГС, Россия, Новосибирск

<https://orcid.org/0000-0002-1739-7126>

jarush999@mail.ru

Поступила 23.06.2023. Принята после рецензирования 25.07.2023. Принята в печать 31.07.2023.

Аннотация: В связи с интеграцией принятых в 2022 г. в состав РФ четырех новых регионов и тенденцией к политико-правовой суверенизации от зарубежного влияния возросла роль политических партий как участников политического процесса в России. Компетенция партий многогранна, но актуальным становится подход, консолидирующий их права с целью системной реализации. Предлагается концепция права политической борьбы как единого комплексного права политических партий. Предмет – совокупность конституционно-правовых норм, определяющих статус политических партий, а также доктринальные исследования, посвященные анализируемой проблематике. Цель – теоретико-правовое обоснование наделяния политических партий правом политической борьбы, определение правовой природы и содержания этого права на современном этапе развития конституционно-правовой науки. Применен междисциплинарный подход, основанный на привлечении научных знаний из смежных дисциплин (политология, социология, военное право) для определения юридического содержания понятия *политическая борьба*. Используются методы формальной логики и системного анализа юридических явлений, формально-юридический и историко-правовой методы. Сформулированы понятие и содержание права политической борьбы, реализуемого политическими партиями, в которое включаются право на участие в выборах и референдумах, право формировать и выражать политическую волю граждан РФ, право участвовать в деятельности органов публичной власти. Теоретическая значимость исследования заключается в использовании нового подхода к изучению прав политических партий.

Ключевые слова: политические партии, политическая борьба, междисциплинарный подход, властеотношения, участие в выборах, народное представительство

Цитирование: Коновальчиков Я. А. Право политической борьбы. *Вестник Кемеровского государственного университета. Серия: Гуманитарные и общественные науки*. 2023. Т. 7. № 4. С. 476–483. <https://doi.org/10.21603/2542-1840-2023-7-4-476-483>

full article

Right to Political Struggle

Yaroslav A. Konovalchikov

The Siberian Institute of Management – branch of RANEPA, Russia, Novosibirsk

<https://orcid.org/0000-0002-1739-7126>

jarush999@mail.ru

Received 23 Jun 2023. Accepted after peer review 25 Jul 2023. Accepted for publication 31 Jul 2023.

Abstract: The ongoing integration of four new regions admitted into the Russian Federation in 2022 resulted in a political and legal separation from foreign influence. As a result, the role of political parties as participants in the political process has increased. Political parties possess multifaceted competencies, but the most relevant approach is the one that consolidates their rights for the purpose of systematic implementation. This article introduces the concept of the right to political struggle as a single comprehensive right of political parties. The research featured constitutional and legal documents that determine the status of political parties, as well as related doctrinal studies. The research objective was to develop a theoretical and legal justification for vesting political parties with the right to political struggle. The other goal was to determine the legal nature and content of this right in the legal science. The interdisciplinary approach involved the methods of politics, sociology, and military law to determine the legal content of political struggle. Other methods included formal logic and systemic analysis of legal phenomena, the formal legal method, and the historical-legal method. The resulting concept of the right to political struggle implemented by political parties covered the rights to participate in elections and referendums, to shape and express the political will of citizens, and to participate in the activities of public authorities. The new approach can be of theoretical importance for further studies of political parties.

Keywords: political parties, political struggle, interdisciplinary approach, power relations, participation in elections, people's representation

Citation: Konovalchikov Ya. A. Right to Political Struggle. *Vestnik Kemerovskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye i obshchestvennye nauki*, 2023, 7(4): 476–483. (In Russ.) <https://doi.org/10.21603/2542-1840-2023-7-4-476-483>

Введение

Право политической борьбы, реализуемое политическими партиями, незаслуженно осталось вне поля зрения правовой науки. Однако в качестве теоретического фундамента для его изучения могут быть использованы конституционно-правовые исследования, посвященные политическим партиям. Следует выделить два основных периода в отечественном конституционном (государственном) праве, когда проявлялся научный интерес к правовому статусу политических партий и их роли в политической системе общества. Существенный вклад в изучение этих вопросов был сделан еще юристами дореволюционного периода, что обуславливает необходимость обращения к их работам-первоисточникам временного периода 1899–1917 гг. Вновь интерес к проблематике конституционно-правового статуса политических партий возник после принятия Федерального закона «О политических партиях»¹, что положило начало формированию теории правовой институционализации политических партий (2002–2012 гг.). В настоящее время актуальным становится подход, консолидирующий их права с целью системной реализации. В связи с этим автор предлагает концепцию права политической борьбы. Целью исследования является теоретико-правовое обоснование наделяния политических партий правом политической борьбы, определение правовой природы и содержания этого права на современном этапе развития конституционно-правовой науки.

Понятие политической борьбы: политико-правовой аспект

Феномен политической борьбы исследовал политолог А. А. Борщ. По его мнению, политическая борьба представляет собой сложное общественно-политическое явление, направленное на продвижение к власти определенной социальной группы. В ее задачи входит достижение конкретных политических, экономических и иных целей. К одной из форм политической борьбы ученый отнес парламентскую борьбу, в содержание которой включил избирательные действия и парламентскую деятельность. Соответственно, парламентские

и президентские выборы, референдумы, агитацию, встречи с избирателями, различные публичные мероприятия, общественные обсуждения проектов законов, лоббизм и импичмент следует оценивать как особые методы парламентской борьбы [1, с. 70]. По предложению А. А. Заикина, политическую борьбу следует разделять по форме на насильственную (военные действия, перевороты и революции) и ненасильственную (забастовки и публичные мероприятия), из чего следует, что политическая борьба может быть законной или незаконной [2, с. 22–23]. Также формой политической борьбы признается политический конфликт [3].

В теории права феномен политической борьбы рассматривается с позиции властеотношений. Так, Н. А. Логинова определяет политическую борьбу как правовой способ соперничества политических сил за политическую власть. Политическая борьба в этом случае становится важным способом правовой организации политической деятельности субъектов гражданского общества в лице политических организаций и носителей власти [4, с. 23–24].

Конституционно-правовые характеристики политической борьбы обозначил Конституционный Суд РФ при проверке положений ФЗ «О политических партиях»: политические партии в открытой легальной борьбе на основе принципов равноправия и политического плюрализма стремятся решающим образом влиять на государственную власть, участвовать в формировании органов власти и в контроле за их деятельностью. Политическая цель любой партии заключается в приобретении возможности управлять государством, а через него – и всем обществом. Именно для этого они и вступают в открытую борьбу за места в парламенте². Исходя из сказанного, основными конституционно-правовыми характеристиками политической борьбы являются ее открытый и легальный характер, базирование на принципах равноправия и политического плюрализма, специальный субъектный состав участников, занимающихся политической деятельностью, и наличие особой цели и правовых средств ее достижения.

¹ О политических партиях. ФЗ № 95-ФЗ от 11.07.2001 (в ред. от 29.05.2023). СЗ РФ. 2001. № 29. Ст. 2950.

² По делу о проверке конституционности п. 3 с. 9 ФЗ «О политических партиях» в связи с запросом Коптевского районного суда города Москвы, жалобами общероссийской общественной политической организации «Православная партия России» и граждан И. В. Артемова и Д. А. Савина. Постановление КС РФ № 18-П от 15.12.2004. СЗ РФ. 2004. № 51. Ст. 5260.

Также необходимо отметить, что конституционно-правовые пределы политической борьбы установлены в ст. 3 Конституции РФ, согласно которой никто не может присваивать власть в РФ, захват власти или присвоение властных полномочий преследуются по федеральному закону. Учитывая это, в военном праве изучают выходящие за эти пределы формы политической борьбы, например, политический экстремизм [5] и войну [6]. Таким образом, к субъектам легальной политической борьбы в демократическом правовом государстве следует отнести политические партии.

Политические партии как субъекты политической борьбы

Значимую роль в вопросе наделения политических партий в РФ правом политической борьбы играет их место в системе народного представительства. Благодаря этому феномену партии сформировали свой современный облик, встроились в политико-правовые отношения. Рассмотрим подробнее указанный процесс.

Осмысление новой для отечественного правосознания категории народного представительства, ее сущности, характерных и отличительных черт берет свое начало в трудах дореволюционных классиков науки государственного права В. М. Гессена, Н. П. Дружинина, Б. Н. Чичерина и др. Идея заключалась в принадлежности высшей власти в государстве народу, воля которого должна реализовываться посредством принятия законов. В силу объективных причин народ не может непосредственно и постоянно осуществлять свою власть, для этого ему нужны избираемые представители, обладающие высоким авторитетом и понимающие нужды народа [7, с. 78]. Следует отметить, что в то время не все разделяли такую точку зрения. А. И. Елистратов идею народного представительства считал фикцией, поскольку отдельный депутат не может стать объективным выразителем воли народа, а будет преследовать личные цели. По его мнению, это ставит вопрос о сущности депутатского мандата и о том, перед кем депутат выступает в качестве народного представителя, кто его оппонент, представляет ли он интересы только избравших его или же всего населения. Нерешенность поставленных вопросов А. И. Елистратов проецирует и на законодательный процесс, полагая фикцией тот факт, что депутат голосует за принятие закона исходя из народной воли, делегированной ему при избрании [8, с. 64–67]. Далее критику вызывал подход к представительству как к отношению, в котором мнение представителя и мнение представляемого отождествляются, что может говорить о подмене или обесценивании воли народа до общественного мнения [9, с. 41–47].

Современные отечественные конституционалисты продолжают дискуссию о сущности народного представительства. Так, в позиции Ю. В. Кима

о представительной демократии наблюдается преобладание взглядов. Он определяет ее как конституционно-правовую фикцию, уровень институциональной определенности которой не вполне прояснен, поскольку особая сложность и абстрактность этого явления не позволяет ее однозначно перевести в область правовых норм [10]. Каким бы дискуссионным ни был вопрос о сущности народного представительства, этот феномен имеет большое значение для современного демократического государства. Для личности он дает возможность участвовать в управлении государственными делами через представителей, для публичной власти – это легитимирующая опора [11]. В этом видится выражение суверенитета народа при формировании и прекращении полномочий представительных органов публичной власти, их ответственности перед населением [12]. В связи с этим сейчас народное представительство причисляют к фундаментальным принципам организации государства и гражданского общества [13].

В итоге система народного представительства не является статичной. Изначально в эту систему были включены три основных субъекта – *народ* как источник власти, которую он делегирует для исполнения *монарху* и *парламенту* [7, с. 78]. В этот период политические партии только начинали формироваться как участники политико-правовых отношений, что было связано с проведением выборов в Государственную думу Российской империи (1905–1917 гг.). Несмотря на это, например, Б. Н. Чичерин упоминал о партиях как о полноценном и необходимом элементе правового государства [14, с. 682]. Конкретизируя эту мысль, В. М. Гессен считал, что от количества партий в парламенте, разнообразия их программ и качества партийной дисциплины зависят роль и сила народного представительства [15, с. 53–54]. Вместе с тем критически оценивалась незрелость и недолговечность партий того периода, их национальный уклон и классовый характер [7, с. 1–5; 16, с. 14–15].

Политические партии отличал от иных обществ и союзов целый ряд особенностей, которые и обуславливали их место в системе народного представительства. Во-первых, партии создавались для выдвижения кандидатов на выборах, они должны были определить достойное лицо, которому давался партийный наказ по поддержке тех или иных законов или их отклонению [17, с. 2]. Во-вторых, программа политической партии должна содержать представление о новом государственном устройстве, к которому следует стремиться и за которое стоит бороться [18, с. 4]. В-третьих, партии должны приобрести влияние на государственную власть путем участия в ее делах [19, с. 3]. Дальнейшие события, связанные с выборами в Учредительное собрание в 1917 г., потребовали более детальной проработки

внутренней структуры политических партий и совершенствования их стратегий. Теперь партии должны иметь внутреннюю структуру [20, с. 3–7], проводить собрания для выдвижения кандидатов на выборах [21, с. 2–5], иметь политическую программу [22, с. 3–6] и платформу [23, с. 3–4].

Процитируем идеалистические слова А. С. Изгоева: «политическая партия не есть механическое объединение людей вокруг определенной программы, это известный организм, у которого есть душа и сердце» [24, с. 3]. Благодаря этому партии становились все более устойчивыми и сплоченными организациями, воспринимались как неотъемлемый компонент политической системы [25, с. 229]. Профессор Ю. С. Гамбаров в начале XX в. видел в партии «свободную общественную группу, образующуюся внутри правового государства для совместного политического действия на почве общих всем объединенным индивидам интересов и идей, главную движущую силу всей государственной жизни» [26, с. 27–44]. Он полагал вполне достаточным существование двух противостоящих коалиций, одна из которых должна управлять, а другая – контролировать. Существовал и критический взгляд на сущность и роль политических партий, ставший классическим для науки. М. Я. Острогорский определял политические партии как формальные массовые организации, предназначенные для борьбы в условиях парламентской демократии, которые постепенно эволюционируют в сторону бюрократизации и формализации. Он ввел понятие кокуса – особой политической машины, которая позволяет лидерам сосредоточить власть над партийными структурами и делает возможной манипуляцию волей избирателей [27, с. 144–197].

Обращаясь к современным представлениям о системе народного представительства, отметим, что дискуссия разворачивается вокруг обоснованности включения в эту систему представительных органов местного самоуправления, созданных для решения местных дел, а также верхней палаты российского парламента [28]. КС РФ полагает, что сложившаяся система призвана отразить разные стороны народного представительства в РФ³. Закономерность включения в эту систему политических партий не вызывает сомнений и связана с их участием в формировании выборных органов публичной власти [29, с. 11–16]. В качестве дополнительного подтверждения приводится аргумент об отсутствии иных, альтернативных партиям субъектов народного представительства [30, с. 40–41]. Таким образом, понимание политических партий как необходимого элемента системы народного представительства является важной предпосылкой для закрепления их права политической борьбы.

Какой же видится сущность современной политической партии в России? В конституционном праве устоялось мнение о неоднозначности правовой природы политической партии, сущность которой очень удачно сформулировал Председатель КС РФ В. Д. Зорькин: «Партия зарождается в недрах гражданского общества, и в этом смысле является институтом гражданского общества, т.е. структурным элементом сферы частных отношений, не зависящих от государственной власти. Но та же партия, проходя через процедуры выборов государственной власти разных уровней – федеральных, региональных, муниципальных – становится частью государственной властно-политической системы. А значит, требует в сфере регулирования и оценок партийной деятельности государственно-правового нормативного подхода» [31, с. 3]. В развитие указанной мысли Л. А. Григорьева констатировала, что в политическом процессе партия имеет статус общественного объединения, т.е. субъекта гражданского общества, но при этом ее следует отнести и к субъектам властеотношений [32]. Эту особенность А. С. Николаев связывает с тем, что только партия имеет реальную возможность участвовать в формировании органов публичной власти, тем самым определять вектор развития внутренней политики государства [33]. Как подтверждение верности таких выводов В. В. Лапаева обращает внимание на особенность конституционного закрепления правового статуса политических партий, где прежде всего отражена связь партии с обществом, перед которым она несет ответственность [34].

В свою очередь, КС РФ при толковании различных норм избирательного и партийного законодательства сформулировал достаточно целостную концепцию о конституционном предназначении и месте политических партий в политико-правовом процессе в России. Так, политические партии являются необходимым институтом представительной демократии, призванным отражать политическую волю многонационального народа РФ. Их задача заключается в обеспечении целостности и устойчивости политической системы, поэтому партии должны быть достаточно крупными по численности и хорошо структурированными, что исключает возможность создания региональных или местных партий. Для решения этой задачи любая конкуренция партий в политической борьбе должна носить строго легитимный характер и быть нацеленной на поддержку общенациональных ценностей. В связи с этим партии не могут образовываться по религиозному или этническому принципу. Конституционное предназначение политических партий определяет наделение их исключительным

³ По делу о толковании статей 103 (ч. 3), 105 (части 2 и 5), 107 (ч. 3), 108 (ч. 2), 117 (ч. 3) и 135 (ч. 2) Конституции РФ. Постановление КС РФ № 2-П от 12.04.1995. СЗ РФ. 1995. № 16. Ст. 1451.

правом – правом выдвигать кандидатов (списки кандидатов) на выборах⁴.

Итак, цель, стоящая перед политическими партиями, делает их бесспорным участником политической борьбы. Эта цель состоит в завоевании и осуществлении государственной власти в рамках и на основе Конституции и действующего законодательства [35].

Следует обратить внимание, что в конституционном праве в отношении политических партий чаще применяются понятие политической конкуренции, но не политической борьбы. Т. А. Оспанов политическую конкуренцию определяет как «соперничество на основе взаимодействия субъектов политических отношений, предполагающее законное противостояние различных политических сил в целях приобретения публичной власти на основе принципов равенства, справедливости и ведения свободной борьбы в публично-правовой сфере» [36, с. 35–36]. Ф. И. Долгих – как совокупность общественных отношений, направленных на обеспечение равных условий участия субъектов политической деятельности в борьбе за осуществление политической власти [37]. В связи со сказанным возникает закономерный вопрос о соотношении понятий *политическая борьба* и *политическая конкуренция*. Борьба буквально означает «сознательное или стихийное проявление противоречий в действиях»⁵, а конкуренция – «соревнование, соперничество на каком-нибудь поприще»⁶. По своему лингвистическому значению эти два понятия схожи, одно определяется через другое, однако традиционным, исторически обусловленным является политическая борьба. И все же политическая борьба – в большей степени протекающий во времени процесс, а конкуренция – состояние.

В последнее время в юридической науке стали отмечать возникновение кризисных проявлений в традиционных институтах представительства. Снижение популярности массовых политических партий в связи с их неповоротливостью, явления абсентеизма оказывают негативное влияние на политическую борьбу. Такая ситуация требует решения, поскольку «без политических партий разобщенные избиратели не могли бы выразить свою точку зрения и оказались бы безоружными перед лицом власти» [38, с. 65]. С этой

позиции следует оценить воздействие цифровых технологий и Интернета на партогенез. В политологии закрепился термин *интернетизация* политических партий. Указанное явление подразумевает поэтапную трансформацию политической партии в т. н. киберпартию, или сетевую партию. Первоначально партии могут просто размещать на сайте в сети Интернет информацию о своей деятельности, постепенно приобретая «цифровых» членов и сторонников, способных участвовать в политических процессах онлайн [39, с. 226]. Политологи полагают, что благодаря интернетизации политических партий может быть преодолен тот самый кризис традиционных институтов представительства путем упрощения процедуры взаимодействия между партией и гражданами [40].

Отметим, что в науке представлены критические оценки такой формы существования, как *киберпартия*. Например, Ю. В. Парфенова не считает, что виртуальные партии могут претендовать на приход к власти в России вследствие основных причин: следования популистским идеям вместо четкой партийной программы, недоступности Интернета во многих отдаленных поселениях и отсутствия к нему доверия со стороны граждан [40]. Действительно, нормативные условия регистрации политических партий в России не позволяют создавать киберпартии. Вместе с тем использование политическими партиями цифровых технологий и киберпространства в целях политической борьбы вполне реально.

Понятие и содержание права политической борьбы

Попробуем сформулировать понятие права политической борьбы, основываясь на положении, что право в субъективном смысле есть мера возможного (дозволенного) поведения участника правоотношения для удовлетворения своих законных интересов, гарантируемая и обеспеченная законом [41]. Соответственно, выбранное нами для исследования право политической борьбы есть гарантируемая возможность политической партии участвовать в выборах и референдумах, формировать и выражать политическую волю граждан РФ, участвовать в деятельности органов

⁴ См.: По делу о проверке конституционности отдельных положений статей 3, 18 и 41 ФЗ «О политических партиях» в связи с жалобой политической партии «Российская коммунистическая рабочая партия – Российская партия коммунистов». Постановление КС РФ от 16.07.2007 № 11-П; По делу о проверке конституционности п. 3 ст. 9 ФЗ «О политических партиях» в связи с запросом Коптевского районного суда г. Москвы, жалобами общероссийской общественной политической организации «Православная партия России» и граждан И. В. Артемова и Д. А. Савина. Постановление КС РФ от 15.12.2005 № 18-П; По делу о проверке конституционности абзацев второго и третьего п. 2 ст. 3 и п. 6 ст. 47 ФЗ «О политических партиях» в связи с жалобой общественно-политической организации «Балтийская республиканская партия». Постановление КС РФ от 01.02.2005 № 1-П; Об отказе в принятии к рассмотрению жалобы общероссийского общественного движения «Российский общенародный союз» на нарушение конституционных прав и свобод положениями пп. 25 ст. 2 ФЗ «Об основных гарантиях избирательных прав и права на участие в референдуме граждан РФ», п. 1 ст. 36 ФЗ «О политических партиях» и ч. 1 ст. 25 Закона г. Москвы «Избирательный кодекс города Москвы». Определение КС РФ от 06.07.2010 № 935-О-О. *Вестник Центризбиркома РФ*. 2010. № 7.

⁵ Борьба. *Толковый словарь Д. Н. Ушакова*. URL: <https://ushakovdictionary.ru/word.php?wordid=3127> (дата обращения: 23.05.2023).

⁶ Конкуренция. *Толковый словарь Д. Н. Ушакова*. URL: <https://ushakovdictionary.ru/word.php?wordid=24717> (дата обращения: 23.05.2023).

публичной власти с целью влияния на государственную власть и общество в пределах, установленных Конституцией РФ.

Каталог правомочий политических партий представлен в ст. 26 ФЗ «О политических партиях», и каждое из них в той или иной степени раскрывает право политической борьбы. Полагаем обоснованным в содержание права политической борьбы, реализуемое политическими партиями, включить:

1) право на участие в выборах, референдумах, которое включает выдвижение кандидатов (списков кандидатов) и их регистрацию, осуществление контроля на выборах, обжалование с целью устранения препятствий для участия в выборах и прочие правомочия в отношении референдума;

2) право формировать и выражать политическую волю граждан РФ, которое включает информирование и пропаганду в ее положительном смысле о партийных программах и целях, агитация в период избирательной кампании, организация различных публичных мероприятий, создание партийных средств массовой информации, предоставление услуг дополнительного образования и прочее;

3) право участвовать в деятельности органов публичной власти, которое включает участие в работе парламента, формирование избирательной комиссии, направление предложений о кандидатурах на должность главы региона и прочее.

Заключение

Получив правовое обоснование, право политической борьбы, реализуемое политическими партиями, несомненно, укрепляет их позиции в государстве

и обществе, способствует решению ряда практических задач, связанных с обеспечением принципа равенства, дальнейшим развитием и совершенствованием системы гарантий, введением процессуальных правовых механизмов защиты прав партий в административном порядке.

В перспективе следует направить исследовательский взгляд на углубление теоретических знаний о феномене политической борьбы с позиции конституционного права, на вопрос о том, следует ли ее относить к юридическому процессу или юридическому конфликту, уделить внимание структуре, а именно особенностям субъектного состава, их целям и интересам, а также правовым принципам, формам и методам политической борьбы.

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

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

Благодарности: Статья выполнена на основе доклада автора на VI Всероссийской с международным участием научно-практической конференции «Тенденции развития юридической науки на современном этапе» (Кемерово, 12–13 мая 2023 г.).

Acknowledgment: This study was reported at the VI All-Russian Scientific and Practical Conference with International Participation in the Current Trends in the Development of Legal Science, Kemerovo, 12–13 May, 2023.

Литература / References

1. Борщ А. А. Политическая борьба в современном мире. *Сравнительная политика*. 2013. Т. 4. № 3. С. 70–73. [Borshch A. A. Political struggle in modern world. *Sravnitel'naiia politika*, 2013, 4(3): 70–73. (In Russ.)] <https://www.elibrary.ru/rtzslj>
2. Заикин А. А. Политическая борьба как борьба за лидерство и власть. *Управленческое консультирование*. 2019. № 7. С. 17–24. [Zaikin A. A. Political struggle as a struggle for leadership and power. *Administrative consulting*, 2019, (7): 17–24. (In Russ.)] <https://doi.org/10.22394/1726-1139-2019-7-17-24>
3. Здравомыслов А. Г. Социология конфликта: Россия на путях преодоления кризиса. 2-е изд., доп. М.: Аспект Пресс, 1995. 317 с. [Zdravomyslov A. G. *Sociology of conflict: Russia on its way to overcome the crisis*. 2nd ed. Moscow: Aspekt Press, 1995, 317. (In Russ.)] <https://elibrary.ru/zehzpd>
4. Логинова Н. А. Современная политическая борьба и судьбы социализма. *Социально-политические науки*. 1991. № 8. С. 18–32. [Loginova N. A. Modern political struggle and the fate of socialism. *Sotsialno-politicheskie nauki*, 1991, (8): 18–32. (In Russ.)]
5. Пещеров Г. И. Политический экстремизм в современных условиях глобализации человечества: исторические факты, проблемы и решения. *Профилактика проявлений экстремизма и терроризма как фактор обеспечения социальной безопасности в современной России*: Всерос. науч.-практ. конф. (Москва, 19 апреля 2017 г.) М.: РУДН, 2017. С. 243–250. [Pescherov G. I. Political extremism in modern conditions globalization of mankind: Historical facts, problems and solutions. *Prevention of manifestations of extremism and terrorism as a factor of social security in modern Russia*: Proc. All-Russian Sci.-Prac. Conf., Moscow, 19 Apr 2017. Moscow: RUDN University, 2017, 243–250. (In Russ.)] <https://elibrary.ru/xcbccm>

6. Долгополов А. В. Современное понимание сущности и содержания войны. *Вестник Академии военных наук*. 2017. № 1. С. 41–47. [Dolgopolov A. V. Modern understanding of essence and substance of war. *Vestnik Akademii voennykh nauk*, 2017, (1): 41–47. (In Russ.)] <https://elibrary.ru/otdjdb>
7. Мышцын В. Н. Политические партии и их идеалы (с точки зрения социальной политики и конституционного права). Св.-Троиц. Сергиева Лавра: Собств. тип., 1906. [4]+111 с. [Myshtsyn V. N. *Political parties and their ideals: Perspectives of social policy and constitutional rights*. Trinity Lavra of St. Sergius: Sobstv. tip., 1906, [4]+111. (In Russ.)]
8. Елистратов А. И. Очерк государственного права: Конституционное право. 2-е изд. М.: Мысль, 1915. [4]+166, [1] с. [Elistratov A. I. *An essay on state law: Constitutional law*. Moscow: Mysl, 1915, [4]+166, [1]. (In Russ.)]
9. Гессен В. М. Основы конституционного права. Пг.: Право, 1917. VIII+439 с. [Gessen V. M. *Fundamentals of constitutional law*. Petrograd: Pravo, 1917, VIII+439. (In Russ.)]
10. Ким Ю. В. О неопознанных правовых явлениях в структуре российской государственности. *Социогуманитарный вестник Кемеровского института (филиала) РГТЭУ*. 2007. № 1. С. 33–37. [Kim Yu. V. Unidentified legal phenomena in the structure of Russian statehood. *Sotsiogumanitarnyi vestnik Kemerovskogo instituta (filiala) RGTEU*, 2007, (1): 33–37. (In Russ.)] <https://elibrary.ru/pyfszr>
11. Васильева С. В. Содержание отношений народного представительства: от идеализма к реальности, подержанной правовым регулированием. *Ученые записки юридического факультета*. 2011. № 21. С. 71–77. [Vasileva S. V. The contents of people representation relationships: from idealism to reality supported by the legal regulations. *Uchenye zapiski iuridicheskogo fakulteta*, 2011, (21): 71–77. (In Russ.)] <https://elibrary.ru/uiebvz>
12. Астафичев П. А. Принципы народного представительства и их развитие в современном конституционном строе. *Права человека: история, теория, практика: седьмая Всерос. науч.-практ. конф. (Курск, 19 ноября 2018 г.)* Курск: ЮЗГУ; Унив. кн., 2018. С. 8–13. [Astafichev P. A. Principles of popular representation and their development in the modern constitutional system. *Human rights: history, theory, practice: Proc. 7th All-Russian Sci.-Prac. Conf., Kursk, 19 Nov 2018*. Kursk: SWSU; Univ. kn., 2018, 8–13. (In Russ.)] <https://elibrary.ru/ynkucd>
13. Глухарева А. К. Понятие и содержание народного представительства в Российской Федерации как комплексного явления. *Вестник Саратовской гос. академии права*. 2007. № 1. С. 28–31. [Glukhareva A. K. The conception and the content of the representation of the people in the Russian Federation as the integrated phenomenon. *Vestnik Saratovskoj gos. akademii prava*, 2007, (1): 28–31. (In Russ.)] <https://elibrary.ru/iawixd>
14. Чичерин Б. Н. О народном представительстве. 2-е изд. М.: Тип. Товарищества И. Д. Сытина, 1899. 838 с. [Chicherin B. N. *People's representation*. 2nd ed. Moscow: Tip. Tovarishchestva I. D. Sytina, 1899, 838. (In Russ.)]
15. Гессен В. М. Теория правового государства: статья из сборника «Политический строй современных государств». СПб.: Типолит. И. Трофимова, 1913. 68 с. [Gessen V. M. *Theory of legal state: From The Political System of Modern States*. St. Petersburg: Typolit. I. Trofimova, 1913, 68. (In Russ.)]
16. Раковский О. Ю. Государственная дума и политические партии. М.: Тип. В. М. Саблина, 1907. 36 с. [Rakovskiy O. Yu. *The State Duma and political parties*. Moscow: Tip. V. M. Sablina, 1907, 36. (In Russ.)]
17. Залеский В. Ф. Политические партии: общедоступные заметки. Казань: Типолит. Имп. ун-та, 1906. 20 с. [Zaleskiy V. F. *Political parties: Public notes*. Kazan: Tipolit. Imp. un-ta, 1906, 20. (In Russ.)]
18. Кнунянц Б. М. Политические партии и формы государственного строя. СПб.: Молот, 1905. 24 с. [Knunyants B. M. *Political parties and forms of the state system*. St. Petersburg: Molot, 1905, 24. (In Russ.)]
19. Мартов Л. Политические партии в России. СПб.: Новый мир, 1906. 32 с. [Martov L. *Political parties in Russia*. St. Petersburg: Novyi Mir, 1906, 32. (In Russ.)]
20. Никольский В. К. Наши политические партии о будущем России. М.: Практ. знания, 1917. 32 с. [Nikolskiy V. K. *What our political parties think about the future of Russia*. Moscow: Prakt. znaniia, 1917, 32. (In Russ.)]
21. Абакумов С. И. Русские политические партии: (зачем они нужны и чего добиваются). Казань: Изд. Кн. магазина Маркелова и Шаронова, 1917. 15 с. [Abakumov S. I. *Russian political parties: What are they for and what do they want?* Kazan: Izd. Kn. magazina Markelova i Sharonova, 1917, 15. (In Russ.)]
22. Геллер Л. Н. Политические партии. М.: Обновление, 1917. 32 с. [Geller L. N. *Political parties*. Moscow: Obnovlenie, 1917, 32. (In Russ.)]
23. Хмуrow Л. Политические партии в России. М.: Труд и воля, 1917. 32 с. [Khmurov L. *Political parties in Russia*. Moscow: Trud i volia, 1917, 32. (In Russ.)]
24. Изгоев А. С. Наши политические партии. Пг.: Синод. тип., 1917. 44 с. [Izgoev A. S. *Our political parties*. Petrograd: Sinod. tip., 1917, 44. (In Russ.)]
25. Медушевский А. Н. История русской социологии. 2-е изд. М.-Берлин: Директ-Медиа, 2015. 497 с. [Medushevskii A. N. *History of Russian sociology*. 2nd ed. Moscow-Berlin: Direkt Media, 2015, 497. (In Russ.)] <https://elibrary.ru/udiidr>

26. Гамбаров Ю. С. Политические партии в их прошлом и настоящем. 2-е изд. СПб.: Тип. Альтшулера, 1905. 48 с. [Gambarov Yu. S. *Political parties in their past and present*. 2nd ed. St. Petersburg: Tip. Altshulera, 1905, 48. (In Russ.)]
27. Острогорский М. Я. Демократия и политические партии. М.: РОССПЭН, 1997. 640 с. [Ostrogorskii M. Ya. *Democracy and political parties*. Moscow: ROSSPEN, 1997, 640. (In Russ.)]
28. Шаповал В. Н. О смыслах народного представительства. *Конституционное и муниципальное право*. 2013. № 2. С. 2–5. [Shapoval V. N. Concepts of the people's representation. *Konstitutsionnoe i munitsipalnoe pravo*, 2013, (2): 2–5. (In Russ.)] <https://elibrary.ru/pvfffh>
29. Гуророва А. Н. Политические партии в системе народного представительства. Курск: ЮЗГУ, 2010. 163 с. [Gutorova A. N. *Political parties in the system of popular representation*. Kursk: SWSU, 2010, 163. (In Russ.)] <https://elibrary.ru/qvmlnb>
30. Ерыгина В. И. Государственно-правовая доктрина о представительной природе политических партий: концептуальные закономерности и отклонения в практике их реализации. *Конституционное и муниципальное право*. 2015. № 8. С. 37–41. [Erygina V. I. State law doctrine of the representative nature of political parties: conceptual patterns and deviations in the practice of their implementation. *Konstitutsionnoe i munitsipalnoe pravo*, 2015, (8): 37–41. (In Russ.)] <https://elibrary.ru/udodpj>
31. Зорькин В. Д. Правовые основы российской многопартийности и практика Конституционного Суда России. *Журнал Конституционного правосудия*. 2012. № 6. С. 1–12. [Zorkin V. Legal foundations of Russian multiparty system and case-law of the Russian Constitutional Court. *Zhurnal Konstitutsionnogo pravosudiya*, 2012, (6): 1–12. (In Russ.)]
32. Григорьева Л. А. Государство и политические партии в системе властных отношений: опыт современной России. *Журнал научных публикаций аспирантов и докторантов*. 2008. № 7. С. 30–34. [Grigor'eva L. A. The state and political parties in the system of power relations in modern Russia. *Zhurnal nauchnykh publikatsii aspirantov i doktorantov*, 2008, (7): 30–34. (In Russ.)] <https://elibrary.ru/sjgclx>
33. Николаев А. С. Принципы и формы взаимодействия органов государственной власти и политических партий. *Вестник Тюменского государственного университета*. 2006. № 6. С. 45–49. [Nikolaev A. S. Principles and forms of interaction between state authorities and political parties. *Vestnik Tyumenskogo gosudarstvennogo universiteta*, 2006, (6): 45–49. (In Russ.)] <https://elibrary.ru/hvyqkb>
34. Лапаева В. В. Политическая партия: понятия и цели. К принятию Закона о партиях. *Журнал российского права*. 2002. № 1. С. 16–25. [Lapaeva V. V. Political party: concepts and goals. To the adoption of the Law on Parties. *Journal of Russian Law*, 2002, (1): 16–25. (In Russ.)] <https://elibrary.ru/wwdwff>
35. Барамидзе С. М. Понятия и признаки политических партий в Российской Федерации. *Вестник Удмуртского университета. Серия Экономика и право*. 2009. № 2. С. 179–184. [Baramidze S. M. The concept and characteristics of political parties in the Russian Federation. *Bulletin of the Udmurt University. The Economics and Law Series*, 2009, (2): 179–184. (In Russ.)] <https://elibrary.ru/kxluaz>
36. Оспанов Т. А. К вопросу о политической конкуренции в конституционном праве. *Конституционное и муниципальное право*. 2014. № 3. С. 33–37. [Ospanov T. A. On the issue of political competition in constitutional law. *Konstitutsionnoe i munitsipalnoe pravo*, 2014, (3): 33–37. (In Russ.)] <https://elibrary.ru/safnfd>
37. Долгих Ф. И. Политическая конкуренция в России и политические партии. *Государственная власть и местное самоуправление*. 2019. № 2. С. 9–14. [Dolgikh F. I. Political competition in Russia and political parties. *Gosudarstvennaya vlast i mestnoe samoupravlenie*, 2019, (2): 9–14. (In Russ.)] <https://elibrary.ru/vtvwkt>
38. Жакке Ж.-П. Конституционное право и политические институты. М.: Юрист, 2002. 365 с. [Jacqué J.-P. *Constitutional law and political institutions*. Moscow: Iurist, 2002, 365. (In Russ.)]
39. Сморгунов Л. В., Шерстобитов А. С. Политические сети: теория и методы анализа. М.: Аспект Пресс, 2019. 320 с. [Smorgunov L. V., Sherstobitov A. S. *Political networks: Theory and methods of analysis*. Moscow: Aspekt Press, 2019, 320. (In Russ.)] <https://elibrary.ru/mevibp>
40. Парфенова Ю. В. Сетевые формы политического участия в контексте глобализации. *Россия в новом геополитическом измерении: VII Междунар. молодежной конф.* (Санкт-Петербург, 22–23 апреля 2016 г.) СПб.: Скифия-принт, 2016. С. 56–58. [Parfenova Yu. V. Network forms of political participation in the context of globalization. *Russia in a new Geopolitical Dimension: Proc. VII Intern. Youth Conf.*, St. Petersburg, 22–23 Apr 2016. St. Petersburg: Skifia-print, 2016, 56–58. (In Russ.)] <https://elibrary.ru/wfdwah>
41. Теория государства и права, ред. А. А. Клишас. М.: Статут, 2019. 512 с. [*Theory of state and law*, ed. Klishas A. A. Moscow: Statut, 2019, 512. (In Russ.)]

оригинальная статья

Модели управления развитием городских агломераций в России: юридический анализ

Лисина Наталья Леонидовна
Кемеровский государственный университет, Россия, Кемерово
<https://orcid.org/0000-0001-8707-2274>
lisina_nl@mail.ru

Баев Вячеслав Джурович
Кемеровский государственный университет, Россия, Кемерово

Назарян Моника Геворговна
Кемеровский государственный университет, Россия, Кемерово

Ушакова Александра Павловна
Кемеровский государственный университет, Россия, Кемерово

Поступила 10.04.2023. Принята после рецензирования 15.05.2023. Принята в печать 10.07.2023.

Аннотация: Развитие системы расселения в Российской Федерации идет по пути образования и развития городских агломераций. Юридическим проявлением этого процесса становится создание органов управления городскими агломерациями на основе межмуниципального сотрудничества и / или перераспределения полномочий между органами местного самоуправления и субъектом РФ. Массовое распространение этого процесса и слабая его изученность в юридической науке предопределяют актуальность данного исследования. По итогам анализа практики развития органов управления городскими агломерациями предлагается выделить четырех моделей управления агломерациями в России: горизонтальной, вертикальной, смешанной и модели города федерального значения. Горизонтальная модель основана на межмуниципальном сотрудничестве без прямого юридически оформленного участия субъекта РФ. Вертикальная модель основана на прямом региональном управлении агломерацией путем использования механизма перераспределения полномочий. Смешанная модель предполагает координацию действий органов исполнительной власти субъектов РФ и муниципальных образований на основе образования совещательного органа – Координационного совета. В статье аргументируется, что ни одна из моделей не является универсально применимой, каждая из них обладает сильными и слабыми сторонами. Выбор модели управления должен быть основан на специфических особенностях конкретной городской агломерации.

Ключевые слова: городская агломерация, модели управления агломерацией, межмуниципальное сотрудничество, перераспределение полномочий, агломерационные проекты

Цитирование: Лисина Н. Л., Ушакова А. П., Баев В. Д., Назарян М. Г. Модели управления развитием городских агломераций в России: юридический анализ. *Вестник Кемеровского государственного университета. Серия: Гуманитарные и общественные науки.* 2023. Т. 7. № 4. С. 484–495. <https://doi.org/10.21603/2542-1840-2023-7-4-484-495>

full article

Urban Agglomerations in Russia: Legal Analysis of Development Control

Natalia L. Lisina
Kemerovo State University, Russia, Kemerovo
<https://orcid.org/0000-0001-8707-2274>
lisina_nl@mail.ru

Vyacheslav D. Baev
Kemerovo State University, Russia, Kemerovo

Monika G. Nazaryan
Kemerovo State University, Russia, Kemerovo

Alexandra P. Ushakova
Kemerovo State University, Russia, Kemerovo

Received 10 Apr 2023. Accepted after review 15 May 2023. Accepted for publication 10 Jul 2023.

Abstract: The settlement system in the Russian Federation is that of urban agglomerations. This process legally manifests itself as management bodies that control urban agglomerations on the basis of inter-municipal cooperation and / or redistribution of powers between local and regional governments. Although this process is countrywide, it remains underrepresented in the legal science. The article introduces an analysis of urban agglomeration management. It yielded four current models of agglomeration management in Russia: horizontal, vertical, mixed, and that of a city of federal significance. The horizontal model relied on inter-municipal cooperation without direct legal participation of the region. The vertical model presupposed direct regional management of the agglomeration based on the mechanism of power redistribution. The mixed model involved coordination between the regional

executive authorities and the municipalities on the basis of a deliberative body, e.g., a coordinating council. None of the models with their strong and weak points proved to be universally applicable. The management model should depend on the specific features of a particular urban agglomeration.

Keywords: urban agglomeration, agglomeration management models, inter-municipal cooperation, redistribution of powers, agglomeration projects

Citation: Lisina N. L., Ushakova A. P., Baev V. D., Nazaryan M. G. Urban Agglomerations in Russia: Legal Analysis of Development Control. *Vestnik Kemerovskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye i obshchestvennye nauki*, 2023, 7(4): 484–495. (In Russ.) <https://doi.org/10.21603/2542-1840-2023-7-4-484-495>

Введение

Одной из современных тенденций нормативного правового регулирования на уровне субъектов РФ является принятие законов и подзаконных нормативных актов, которые регулируют вопросы управления развитием городских агломераций¹. Это позволяет говорить о наличии потребности в нормативном правовом регулировании общественных отношений в указанной сфере. Однако в условиях отсутствия федерального закона в регионах сформировались принципиально разные подходы к регулированию названного вида общественных отношений. Это вызывает ряд вопросов, для решения которых необходимо проведение специального исследования: каковы преимущества и недостатки различных вариантов управления развитием городской агломерации, на какие факторы следует ориентироваться при выборе системы управления, имеется ли необходимость введения единой модели управления для всех агломераций путем принятия федерального закона, или федеральный законодатель должен оставить субъектам РФ и муниципальным образованиям широкие возможности выбора вариантов управления?

Юридические научные исследования в области управления городскими агломерациями могут быть основаны на сравнительно-правовом методе, который позволяет сопоставить различные системы управления городской агломерацией, выявить их характерные особенности, оценить потенциал их использования для разных экономико-политических ситуаций. Развитие юридических аспектов теории управления городской агломерацией поможет законодательным органам обеспечить нормативное правовое регулирование, отвечающее потребностям субъектов РФ в реализации агломерационных проектов.

Авторами данной статьи был проведен сравнительный анализ систем управления 12 российских городских агломераций². В связи с поставленными целями исследования в статье раскрываются особенности только тех моделей управления, которые предусмотрены на уровне законодательства субъектов РФ. Правовые особенности управления городами федерального значения не описываются, поскольку в силу многих положений российского законодательства ни один регион не способен предусмотреть в региональном законодательстве модель управления, полностью аналогичную статусу города федерального значения.

Классификации городских агломераций

Официальное определение городской агломерации на федеральном уровне представлено только в Стратегии пространственного развития РФ на период до 2025 г., где под городской агломерацией понимается «совокупность компактно расположенных населенных пунктов и территорий между ними с общей численностью населения 500–1000 тыс. человек, связанных совместным использованием инфраструктурных объектов и объединенных интенсивными экономическими, в том числе трудовыми, и социальными связями»³. Это определение раскрывает суть городской агломерации как элемента системы расселения географического объекта. Однако, когда речь идет о процессах управления городской агломерацией, данный термин может употребляться и в специально-юридическом значении как союз муниципальных образований или специальная территориальная единица⁴.

По данным исследования, проводившегося Институтом урбанистики Высшей школы экономики, в России сформировалось более 45 городских агломераций

¹ О создании и развитии агломераций в Кемеровской области – Кузбассе. Закон Кемеровской области – Кузбасса № 28-ОЗ от 24.03.2022; О развитии агломераций в Томской области. Закон Томской области № 23-ОЗ от 10.04.2017; О развитии агломераций в Ростовской области. Закон Ростовской области № 704-ЗС от 29.06.2022; О развитии агломераций в Белгородской области. Закон Белгородской области № 58 от 01.03.2016. СПС КонсультантПлюс.

² Барнаулская, Екатеринбургская, Челябинская, Владивостокская, Нижегородская, Саратовская, Новосибирская, Пермская, Самарско-Тольяттинская, Северо-Кузбасская, Южно-Кузбасская агломерации, агломерация «Горный Урал».

³ Об утверждении Стратегии пространственного развития РФ на период до 2025 г. Распоряжение Правительства РФ № 207-р от 13.02.2019. СЗ РФ. 18.02.2019. № 7 (ч. II). Ст. 702.

⁴ Именно в этом смысле во многих региональных нормативных актах говорится о создании городской агломерации – имеется в виду не создание группы поселений, а создание союза муниципальных образований или специальной территориальной единицы.

с населением свыше 500 тыс. человек, связывающих между собой 243 города [1, с. 72]. О формировании агломерации свидетельствуют, в частности, плотность застройки населенных пунктов и отсутствие существенных разрывов в застройке, наличие городского центра, работа населения вне места жительства, производственные связи и общность инженерно-технического обеспечения (общие системы водоснабжения, электроснабжения), преобладание застроенной территории над лесным фондом и сельскохозяйственными землями, развитая улично-дорожная сеть [2, с. 17–18; 3, с. 22].

Многообразие городских агломераций в РФ позволяет классифицировать их по различным основаниям.

Стратегия пространственного развития РФ выделяет два вида городских агломераций в зависимости от численности населения: крупные (численность населения от 500 тыс. до 1 млн человек) и крупнейшие (численность населения свыше 1 млн человек).

По способу (пути) формирования городские агломерации возможно разделять на формирующиеся «от города» и «от района» [4]. Развитие агломерации «от города» связано с процессом развития крупного города: на определенном этапе может появиться проблема ограниченности ресурсов в пределах границы населенного пункта. Город-центр (ядро агломерации) может объединять вокруг себя небольшие населенные пункты для эффективного развития всей территории городской агломерации. Путь развития городской агломерации «от района» связан с наличием компактно расположенных населенных пунктов, среди которых изначально отсутствует крупный город. По мере развития хозяйственной деятельности среди населенных пунктов начинает выделяться один с более интенсивным социально-экономическим ростом. Остальные населенные пункты приобретают характер спутников.

В зависимости от направленности развития городские агломерации возможно разделять на моноцентрические, полицентрические, рассеянные и лучевые [5]. Моноцентрическую городскую агломерацию можно выразить формулой *центр – спутники*, т. е. данная модель предполагает развитие центрального города за счет ресурсов городов-спутников. Полицентрическая городская агломерация основана на равноправном развитии всей территории городской агломерации. Рассеянные и лучевые городские агломерации являются дополнением двух указанных моделей. При рассеянной модели городской агломерации происходит равномерное распределение населенных пунктов, которые выполняют функции обеспечения населения товарами и услугами. Населенные пункты в лучевой модели городской агломерации формируются вдоль транспортной инфраструктуры.

Отдельного внимания заслуживают трансграничные (международные) агломерации. В частности, на территории РФ развиваются хозяйственные связи между такими городами, как Благовещенск (РФ) – Хэйхэ (КНР), Светогорск (РФ) – Иатра (Финляндия), Ивановгород (РФ) – Нарва (Эстония) [6].

Приведенные классификации являются традиционными для исследования экономики городских агломераций, градостроительного планирования и проектирования путей развития городских агломераций. Однако для целей выбора и юридической фиксации системы управления городской агломерацией они слабо пригодны, поскольку совершенно не связаны с существующим законодательством, системой публичной власти, а также с возможными формами межмуниципального сотрудничества. Эти факторы призвана учесть юридическая классификация моделей управления городскими агломерациями. В качестве критерия классификации обычно используются способы взаимодействия органов государственной власти субъекта РФ и органов местного самоуправления⁵. Можно выделить четыре модели управления: горизонтальную, вертикальную, смешанную и модель города федерального значения.

Горизонтальная модель основана на межмуниципальном сотрудничестве без прямого юридически оформленного участия субъекта РФ. Вертикальная модель основана на прямом региональном управлении агломерацией путем использования механизма перераспределения полномочий от органов местного самоуправления в пользу органов исполнительной власти субъекта РФ. Смешанная модель предполагает координацию действий органов исполнительной власти субъектов РФ и муниципальных образований на основе образования совещательного органа – Координационного совета. Модель города федерального значения предполагает создание на базе городской агломерации самостоятельного субъекта РФ с особым вариантом территориального устройства и с определением на уровне федерального законодательства ряда особенностей осуществления публичной власти.

В настоящий момент статус города федерального значения имеют города Москва, Санкт-Петербург и Севастополь. В законодательстве они названы городами, но с точки зрения географических и градостроительных наук они представляют собой не единичные изолированные города, а именно городские агломерации. Однако остальные субъекты РФ и муниципальные образования могут самостоятельно выбрать только первые три модели управления (горизонтальную, вертикальную и смешанную), поскольку статус города федерального значения могут иметь исключительно те городские агломерации, которые прямо

⁵ При схожих критериях классификации разные авторы предлагают неодинаковый набор моделей [7; 8; 9, с. 377–379; 10].

названы в ст. 65 Конституции РФ. В связи с этим в статье будут рассматриваться не все модели управления, а только те, которые доступны для большинства субъектов РФ.

Горизонтальная модель управления

Горизонтальная модель управления предполагает сотрудничество органов местного самоуправления в области развития городских агломераций без юридически зафиксированного участия региона. Участниками управленческих отношений внутри данной модели являются неподчиненные друг другу, равноправные по статусу субъекты – муниципальные образования. Можно говорить о том, что *желание* создания, реализации задач исходит от самих муниципальных образований на добровольных началах, а не *навязывается* извне вышестоящими органами. Муниципальные образования объединяются для успешного развития территории межмуниципального союза.

Яркими примерами использования горизонтальной модели управления являются Барнаульская, Екатеринбургская, Челябинская агломерации и агломерация горнозаводского края Челябинской области «Горный Урал».

Горизонтальная модель управления характеризуется наличием межмуниципального (координационного) совета, в основе которого лежит соглашение муниципальных образований, входящих в состав городской агломерации. К примеру, в соглашении о создании Челябинской агломерации закрепляется факт создания не только самой агломерации, но и межмуниципального совета как органа, осуществляющего координацию деятельности агломерации, а также необходимость разработки концепции социально-экономического развития агломерации⁶.

Соглашения о создании агломерации представляют собой соглашения между муниципальными образованиями (межмуниципальные соглашения). Подобные соглашения подписываются представителями каждого из договаривающихся муниципальных образований. Затем соглашение утверждается (ратифицируется) представительными органами местного самоуправления всех подписавших соглашение муниципальных образований. Утверждение (ратификация) придает соглашению силу муниципального правового акта, обязательного для неопределенного круга лиц на территории утвердивших его муниципальных образований.

Кроме того, межмуниципальное сотрудничество допускается путем создания юридических лиц (ч. 3 ст. 8 ФЗ «Об общих принципах организации местного самоуправления в Российской Федерации»), среди которых на практике чаще можно встретить ассоциации муниципальных образований⁸. В частности, Барнаульская агломерация основана на создании Ассоциации «Барнаульская агломерация», высшим органом управления агломерацией выступает общее собрание членов ассоциации [12]. Ассоциация «Горный Урал» выражает форму межмуниципального сотрудничества в городской агломерации Челябинской области – «Горный Урал».

Согласно ст. 123.8 ГК РФ⁹ под ассоциацией следует понимать объединение юридических лиц и (или) граждан, основанное на добровольном или в установленных законом случаях на обязательном членстве и созданное для представления и защиты общих, в т. ч. профессиональных, интересов, для достижения общественно полезных целей, а также иных, не противоречащих закону и имеющих некоммерческий характер целей. В качестве учредителей могут выступать как дееспособные граждане, так и юридические лица, не менее двух. Муниципальные образования, выступающие в качестве учредителей ассоциации, в дальнейшем приобретают право членства в ней и формируют ее обязательные органы, к которым относится единоличный орган (председатель, президент и т. д.) и высший орган (общее собрание членов или участников). Полномочия высшего органа закрепляются в учредительном документе с учетом положений ст. 65.3 ГК РФ, в которой перечислены исключительные компетенции общего собрания. Для целей данного исследования наиболее важным является отнесение к полномочиям высшего органа создаваемой ассоциации утверждения приоритетных направлений деятельности ассоциации (ст. 29 ФЗ «О некоммерческих организациях»¹⁰).

Общее собрание членов ассоциации, будучи коллективным органом юридического лица, не обладает властными полномочиями и не может принимать решения, которые будут источниками права. Такой орган управления может принимать лишь локальные акты, обязательные для лиц, находящихся в трудовых и корпоративных отношениях с самой ассоциацией. В то же время юридическое значение общего собрания членов ассоциации для развития агломерации заключается в возможности представителям различных

⁶ Соглашение о создании Челябинской агломерации: заключено в г. Челябинске 25.04.2014. СПС КонсультантПлюс.

⁷ Об общих принципах организации местного самоуправления в РФ. ФЗ № 131 от 06.10.2003. СЗ РФ. 06.10.2003. № 40. Ст. 3822.

⁸ Здесь имеется в виду хозяйственное сотрудничество с образованием юридических лиц (в данном случае – с использованием организационно-правовой формы ассоциаций). Эта форма межмуниципального сотрудничества не совпадает с «ассоциативным организационно-политическим сотрудничеством», несмотря на сходство наименований. Этот вопрос детально анализируется в монографии А. В. Колесникова [11, с. 178–215].

⁹ Гражданский кодекс РФ (часть первая). ФЗ № 51 от 30.11.1994. СЗ РФ. 1994. № 32. Ст. 3301.

¹⁰ О некоммерческих организациях. ФЗ № 7 от 12.01.1996. СЗ РФ. 15.01.1996. № 3. Ст. 145.

муниципальных образований совместно обсуждать вопросы, необходимые для реализации агломерационных проектов. Текущей деятельностью ассоциации занимается единоличный исполнительный орган – директор, который от имени ассоциации имеет право заключать гражданско-правовые сделки, направленные в т. ч. на развитие агломерационных проектов.

Несмотря на отсутствие возможности принимать властные решения, ассоциации могут наделяться некоторыми управленческими функциями: они организуют разработку стратегии развития агломерации, координируют общее руководство проектом развития агломерации, представляют предложения для разработки единой градостроительной политики муниципальных образований, организуют работу по проектированию и строительству запланированных для развития агломерации объектов. Ассоциации имеют собственный штат сотрудников, что позволяет снизить нагрузку на муниципальных служащих органов местного самоуправления и нанять необходимых специалистов.

В научно-практическом пособии «Организация управления Северо-Кузбасской агломерации» [13] рассматривается два варианта соотношения органов, управляющих развитием агломерации. Первый – создание только ассоциации и осуществление ею всех управленческих функций. Второй – создание отдельно Координационного (межмуниципального) совета и ассоциации. При втором варианте подразумевается, что Координационный (межмуниципальный) совет будет осуществлять координацию деятельности муниципалитетов, выработку общих политических решений, участвовать в разработке документов стратегического и территориального планирования, определять список агломерационных проектов, а «управляющая компания» в виде ассоциации будет проводить непосредственную работу по реализации принятых межмуниципальным советом решений.

Деятельность ассоциации может быть направлена и на вопросы развития, находящиеся за пределами территории городской агломерации. Ассоциация может участвовать в сотрудничестве с муниципальными образованиями, которые не входят в состав городской агломерации, с органами государственной власти субъектов РФ, а также с юридическими лицами, которые создаются для развития других агломераций.

Горизонтальная модель управления развитием городской агломерации, по общему правилу, не предполагает прямого юридического участия в агломерации

органов государственной власти регионального уровня. Однако нельзя не заметить их присутствие в качестве учредителей некоторых юридических лиц. Кроме того, в некоторых агломерациях (например, Екатеринбургской) органы государственной власти регионального уровня организовывали создание механизма управления агломерацией: подготовку концепции развития агломерации, принятие изменений в схему территориального планирования области, координацию дальнейшего заключения межмуниципального соглашения о создании агломерации. После завершения этих работ управление Екатеринбургской агломерацией было передано межмуниципальной организации – Координационному совету, в работе которого принимают участие представители 14 муниципалитетов Свердловской области.

На период создания системы управления агломерацией органы государственной власти могут принять решение о перераспределении полномочий и временно отнести некоторые полномочия органов местного самоуправления к компетенции органов регионального уровня, а после завершения необходимых управленческих процессов по созданию агломерации передавать полномочия обратно на муниципальный уровень¹¹. Возможен и иной вариант перераспределения полномочий, когда преимущественно функции управления реализуют муниципальные образования сами или через создаваемые ими юридические лица, но с возможностью перераспределения полномочий в пользу регионального уровня власти по некоторым конкретным вопросам. Так поступила Челябинская агломерация с полномочиями в сфере общественного транспорта¹².

Однако в наибольшей степени сущность горизонтальной модели управления отражает вариант, при котором органы государственной власти не фигурируют ни при формировании, ни при деятельности агломерации. Такой способ управления можно проследить в рамках деятельности Барнаульской агломерации [12].

Горизонтальная модель обладает весомыми преимуществами. Организация управления непосредственно путем сотрудничества муниципалитетов повышает уровень их заинтересованности в реализации предлагаемых проектов и усиливает роль местного самоуправления в развитии российского общества. Возможность политической поддержки со стороны субъекта РФ с оставлением текущей работы на уровне муниципалитетов позволяет уменьшить нагрузку

¹¹ О перераспределении полномочий в сфере градостроительной деятельности между органами местного самоуправления муниципального образования «город Екатеринбург» и органами государственной власти Свердловской области. Закон Свердловской области № 111-ОЗ от 12.10.2015. Утратил силу на основании закона Свердловской области № 116-ОЗ от 08.12.2021.

¹² О перераспределении полномочий по организации регулярных перевозок пассажиров и багажа по муниципальным маршрутам регулярных перевозок между органами местного самоуправления Челябинского городского округа, Копейского городского округа, Сосновского муниципального района и органами государственной власти Челябинской области. Закон Челябинской области № 71-3О от 30.12.2019. URL: <https://www.zs74.ru/sites/default/files/71-zo.pdf> (дата обращения: 02.03.2023).

на региональные органы власти и одновременно поддерживает необходимый уровень качества работ.

Развитие городских агломераций, основанных на горизонтальной системе управления, показывает эффективность данной модели. Так, на основании соглашения муниципальных образований активно развивается Екатеринбургская городская агломерация. Реализация в ней агломерационных проектов, связанных с развитием транспортной инфраструктуры и системой обращения с твердыми коммунальными отходами, отражает высокую эффективность горизонтальной модели городской агломерации. Екатеринбургская городская агломерация считается одной из наиболее развитых в РФ. В ее границах сформировались интенсивные и многообразные связи, территория агломерации отличается высокой плотностью населения и застройки [14].

В то же время возможность развития части субъекта РФ без взаимодействия с органами государственной власти субъекта РФ вызывает обоснованные сомнения. Представляется важным развитие всей территории городской агломерации, включая даже самые отдаленные от ядра населенные пункты. Исключительно межмуниципальное сотрудничество при развитии городской агломерации может привести к отстаиванию интересов конкретного муниципального образования при принятии решений в области реализации агломерационных проектов. Кроме того, для успешного развития агломераций жизненно необходимо получение субсидий в рамках различных федеральных программ, а заявку на получение таких субсидий может подать только орган исполнительной власти субъекта РФ¹³.

Вертикальная модель управления

Ключевая роль в развитии городских агломераций с вертикальной моделью управления отведена органам государственной власти субъекта РФ, которые наделяются полномочиями, характерными для органов

местного самоуправления, путем перераспределения полномочий. Таким образом организовано управление Владивостокской, Нижегородской и Саратовской агломерациями.

Для городских агломераций с вертикальной моделью управления характерна передача органами местного самоуправления органам государственной власти субъекта РФ таких полномочий, как разработка и утверждение документов территориального планирования, правил землепользования и застройки, документации по планировке территории, схем водоснабжения и водоотведения, схем теплоснабжения, нормативов градостроительного проектирования, схем размещения рекламных конструкций, полномочий в сфере организации пассажирских перевозок городским транспортом и иных¹⁴.

Возможность перераспределения полномочий от органов местного самоуправления в пользу органов исполнительной власти субъекта РФ предусмотрена ч. 1.2 ст. 17 Закона «Об общих принципах организации местного самоуправления» и ч. 3 ст. 6 Закона «Об общих принципах организации публичной власти в субъектах РФ»¹⁵. Перераспределение полномочий осуществляется императивно – на основании закона субъекта РФ. Профессор А. А. Сергеев характеризует сущность данного механизма как «изъятие регионом путем издания закона части полномочий из собственной компетенции муниципалитета» [15].

Это возможно при одновременном соблюдении двух условий. Во-первых, перераспределяемые полномочия не должны входить в перечень полномочий, которые не подлежат перераспределению (ч. 1.2 ст. 17 Закона «Об общих принципах организации местного самоуправления», ч. 4 ст. 6 Закона № «Об общих принципах организации публичной власти в субъектах РФ»). Во-вторых, возможность перераспределения полномочий в конкретной сфере должна быть предусмотрена федеральным законом (ч. 1.2 Закона «Об общих принципах организации местного самоуправления»¹⁶.

¹³ Правила формирования, предоставления и распределения субсидий из федерального бюджета бюджетам субъектов РФ. Утв. Постановлением Правительства РФ от 30.09.2014 № 999. Для каждого вида субсидий утверждаются более детальные собственные правила, например, Правила предоставления субсидий из федерального бюджета бюджетам субъектов РФ на приведение в нормативное состояние автомобильных дорог и искусственных дорожных сооружений в рамках реализации национального проекта «Безопасные качественные дороги»: приложение № 7 к государственной программе РФ «Развитие транспортной системы».

¹⁴ О перераспределении полномочий между органами местного самоуправления муниципальных образований Приморского края и органами государственной власти Приморского края и внесении изменений в отдельные законодательные акты Приморского края. Закон Приморского края № 497-КЗ от 18.11.2014. URL: <https://primorsky.ru/authorities/executive-agencies/departments/town-planning/1111/index.php> (дата обращения: 21.02.2023); О перераспределении отдельных полномочий между органами местного самоуправления муниципальных образований Нижегородской области и органами государственной власти Нижегородской области. Закон Нижегородской области № 197-З от 23.12.2014 URL: <https://mingrad.nobl.ru/wp-content/uploads/2021/10/zakon-nizhegorodskoj-oblasti-ot-23.12.2014-n-197-z-o-pereraspredelenii-otdelnyh-polnomochij-mezhdu-organami-mestnogo-samoupravleniya-municipalnih-obrazovaniy-nizhegorodskoj-oblasti-i-organami-gosud.pdf> (дата обращения: 21.02.2023); О перераспределении между органами государственной власти Саратовской области и органами местного самоуправления в Саратовской области полномочий по организации регулярных перевозок пассажиров и багажа автомобильным транспортом и городским наземным электрическим транспортом. Закон Саратовской области № 160-ЗСО от 28.12.2021 URL: <https://g-64.ru/docs/zakony-oblasti/zakon-saratovskoy-oblasti-ot-28-dekabrja-2021-g-160-zso/> (дата обращения: 21.02.2023).

¹⁵ Об общих принципах организации публичной власти в субъектах РФ. ФЗ № 414 от 21.12.2021. СЗ РФ. 27.12.2021. № 52 (ч. I). Ст. 8973.

¹⁶ Детальный анализ практики правоприменения в части названных двух условий представлен в статьях А. А. Сергеева [15] и Е. В. Гаврилова [16].

В случае организации вертикальной модели управления городской агломерацией на основе перераспределения полномочий все перечисленные условия соблюдаются: полномочия в сферах градостроительства, земельных отношений, транспорта, рекламы не включены в перечень полномочий, перераспределение которых не допускается; возможность их перераспределения прямо предусмотрена в соответствующих отраслевых законодательных актах: ст. 8.2 ГрК РФ¹⁷, ст. 10.1 ЗК РФ¹⁸, ч. 5 ст. 2 Закона «Об организации регулярных перевозок...»¹⁹, ч. 7 ст. 40 Закона «О рекламе»²⁰.

Передача полномочий на уровень субъекта РФ может обеспечить развитие транспортной инфраструктуры²¹. Так, в Нижегородской агломерации формируется единое транспортное пространство [17]. Правительство Нижегородской области осуществляет такие полномочия, как утверждение порядка установления, изменения, отмены муниципальных маршрутов, формирование конкурсной документации на право осуществления перевозок по муниципальным маршрутам, выдача, переоформление, прекращение или приостановление действия карт муниципальных маршрутов регулярных перевозок и другие полномочия в сфере перевозок, которые, как правило, осуществляют органы местного самоуправления.

Вертикальная модель управления не исключает создание межмуниципальных коммерческих и некоммерческих организаций, совещательных органов с участием представителей муниципальных образований. Возможно развитие муниципально-регионального сотрудничества [18].

Перспективным вариантом организации сотрудничества между регионом и муниципальными образованиями является организация единой комиссии по подготовке Правил землепользования и застройки, как это было сделано во Владивостокской агломерации²². В составе комиссии предусмотрено участие трех равных групп представителей: представителей Приморского края, представителей муниципальных образований и представителей органов государственного надзора, научных, строительных и проектных организаций, общественных объединений. Считается, что деятельность такой комиссии – это реально

работающий механизм согласования градостроительного развития муниципальных образований в пределах агломерации путем согласования содержания Правил землепользования и застройки (далее – ПЗЗ) всех муниципальных образований, входящих в состав городской агломерации. Кроме того, комиссия рассматривает не только проекты новых ПЗЗ, но и все проекты изменений в них, что не позволит отдельным муниципалитетам или региону бесконтрольно вносить изменения в ПЗЗ, постепенно разрушая первоначальный общий замысел.

Квалификация модели управления городской агломерацией в качестве вертикальной должна осуществляться при двух условиях:

1) передача обширного перечня полномочий органов местного самоуправления на уровень органов государственной власти субъектов РФ;

2) стратегическое управление развитием агломерации и текущее управление реализацией агломерационных проектов осуществляется напрямую органами исполнительной власти субъекта РФ. К примеру, развитием Нижегородской агломерации управляет Министерство градостроительной деятельности и развития агломераций Нижегородской области²³.

Эффективность вертикальной модели управления прослеживается на примере Владивостокской городской агломерации. В специализированной литературе ее развитие рассматривают как возможность создания мегаполиса на территории Дальнего Востока [19]. Устойчивый социально-экономический рост агломерации позволяет говорить о теоретической возможности наделения Владивостокской городской агломерации статусом субъекта РФ в виде города федерального значения [19]. Агломерация является уникальной за счет ее международного окружения, развития морского транспорта [19]. Отмечается, что перспективным направлением развития этой городской агломерации является эффективное освоение природных ресурсов с применением инновационных технологий [20].

Преимуществом вертикальной модели управления городской агломерацией является максимальная простота управления. Можно говорить, что городская агломерация с данной моделью является движением

¹⁷ Градостроительный кодекс РФ. ФЗ № 190 от 29.12.2004. *СЗ РФ*. 2005. № 1 (ч. I). Ст. 16.

¹⁸ Земельный кодекс РФ. ФЗ № 136 от 25.10.2001. *СЗ РФ*. 2001. № 44. Статьи 4147, 4148.

¹⁹ Об организации регулярных перевозок пассажиров и багажа автомобильным транспортом и городским наземным электрическим транспортом в РФ и о внесении изменений в отдельные законодательные акты РФ. ФЗ № 220 от 13.07.2015. *СЗ РФ*. 13.07.2015. № 29 (ч. I). Ст. 4346.

²⁰ О рекламе. ФЗ № 38 от 13.03.2006. *СЗ РФ*. 13.03.2006. № 12. Ст. 1232.

²¹ О перераспределении полномочий по организации регулярных перевозок пассажиров и багажа автомобильным и городским наземным электрическим транспортом между органами местного самоуправления муниципальных образований Нижегородской области и органами государственной власти Нижегородской области. Закон Нижегородской области № 168-З от 23.12.2019. *СПС КонсультантПлюс*.

²² О перераспределении полномочий между органами местного самоуправления муниципальных образований Приморского края...

²³ Об утверждении Положения о министерстве градостроительной деятельности и развития агломераций Нижегородской области. Постановление Правительства Нижегородской области № 308 от 16.04.2020. URL: <https://mingrad.nobl.ru/polozhenie/> (дата обращения: 27.02.2023).

к централизованному управлению, подобному тому, которое реализовано в городах федерального значения. Это позволяет упростить управленческий процесс и одновременно достичь максимальной скоординированности градостроительной политики. Однако централизация градостроительных полномочий на уровне органа государственной власти субъекта РФ приводит к лишению органов местного самоуправления значительного объема полномочий. Требуется создание продуманного механизма защиты интересов отдельных муниципалитетов, предотвращающего хаотичное перераспределение полномочий, не отвечающее цели и задачам создания и развития городской агломерации. Представляется, что это возможно только на уровне РФ путем внесения изменений в действующее законодательство или принятия ФЗ «О городских агломерациях».

Кроме того, исключительно региональное управление может не учитывать ситуацию на конкретной территории. Как минимум представляется необходимым участие органов местного самоуправления в решении локальных экологических проблем²⁴.

Смешанная модель управления

Смешанная модель управления основана на координации действий органов государственной власти субъекта РФ и органов местного самоуправления путем создания совещательного органа (как правило, координационного совета), в который входят представители как региона, так и муниципальных образований. При этом не исключается межмуниципальное взаимодействие путем создания коммерческих и некоммерческих организаций. Координационные советы и межмуниципальные организации могут функционировать параллельно.

К данной модели нами были отнесены системы управления Новосибирской, Самарско-Тольяттинской, Пермской, Северо-Кузбасской и Южно-Кузбасской агломераций.

Создание городской агломерации как юридически значимого объекта в рамках смешанной модели может оформляться двумя способами. Первый способ – путем

заключения соглашения о взаимодействии между органами государственной власти субъектов РФ и органами местного самоуправления. Предмет такого соглашения может включать в себя взаимодействие по вопросам подготовки документов территориального планирования городской агломерации, проектов планировки территории и проектов межевания территории, правил землепользования и застройки, формирования политики регионального и муниципального развития в различных областях²⁵. Кроме того, в подобных соглашениях может предусматриваться пункт о создании координационного совета²⁶.

Второй вариант юридического оформления создания городской агломерации – принятие специального закона субъекта РФ. Так, создание Южно-Кузбасской (Новокузнецкой) агломерации оформлялось Законом Кемеровской области – Кузбасса № 28-ОЗ от 24.03.2022 «О создании и развитии агломераций в Кемеровской области – Кузбассе» и Постановлением Законодательного собрания Кемеровской области – Кузбасса № 2458 от 14.04.2022 «О создании Южно-Кузбасской агломерации».

В соглашении или законе субъекта РФ о создании городской агломерации обычно предусматривается создание координационного совета, но не утверждается ни его состав, ни его компетенция. Для решения этих вопросов принимается подзаконный акт субъекта РФ (распоряжение правительства субъекта РФ, постановление губернатора)²⁷.

Координационные советы обычно являются совещательными органами при коллегиальном исполнительном органе государственной власти субъекта РФ или высшем должностном лице субъекта РФ. Они позволяют разрабатывать единые стратегические и градостроительные решения для агломерации, принимать согласованные решения о необходимости реализации инфраструктурных проектов, осуществлять координацию текущей деятельности входящих органов исполнительной власти субъекта РФ и органов местного самоуправления. При координационном совете могут быть созданы межведомственные рабочие группы и консультационные советы²⁸. Практическая реализация

²⁴ К примеру, серьезной проблемой Нижегородской агломерации является загрязнение окружающей среды. Деятельность промышленных предприятий приводит к загрязнению почв, в отдельных районах городской агломерации экологическая ситуация характеризуется как критическая или напряженная [21].

²⁵ Об информационном взаимодействии между Правительством Новосибирской области и органами местного самоуправления муниципальных образований в сфере градостроительной деятельности. Соглашение № 29 от 22.05.2015. URL: https://minstroy.nso.ru/sites/minstroy.nso.ru/wooby_files/files/page_1293/08.06.15_soglashenie_ob_sovmestnom_sozdanii_na.pdf (дата обращения: 13.03.2023).

²⁶ Например, ст. 4 Соглашения о сотрудничестве и взаимодействии по развитию Самарско-Тольяттинской агломерации от 14.02.2014.

²⁷ Об образовании Координационного совета по развитию Самарско-Тольяттинской агломерации. Распоряжение Правительства Самарской области № 7-р от 15.01.2014. URL: https://www.samregion.ru/documents/government_decree/7-r-ot-15-01-2014/ (дата обращения: 17.03.2023); О межмуниципальном координационном совете по развитию Южно-Кузбасской агломерации. Постановление губернатора Кемеровской области – Кузбасса № 55-пг от 28.06.2022. URL: <https://kemerovo-pravo.ru/postanovlenie/2022/06/28/n-55-pg/> (дата обращения: 17.03.2023).

²⁸ Например, при Координационном совете Самарско-Тольяттинской агломерации создана рабочая группа по экологической политике, а при Координационном совете Новосибирской агломерации был создан Экспертный совет (основная функция которого заключается в координации содержания градостроительной документации).

принятых решений осуществляется органами местного самоуправления самостоятельно (за исключением случаев передачи полномочий субъекту РФ, о которых будет сказано ниже).

Поскольку координационные советы являются лишь совещательными органами, они не могут самостоятельно принимать юридически значимые решения: их решения утверждаются актами органов государственной власти или органов местного самоуправления. С этим связаны некоторые сложности. Например, как утвердить единую стратегию развития агломерации, если координационный совет является лишь совещательным органом? Для этого потребуется либо издание подзаконного акта субъекта РФ, либо заключение межмуниципального соглашения, утверждающего стратегию. Другая сложность – как правильно реализовать согласование через координационный совет проектов генеральных планов и правил землепользования и застройки поселений, входящих в состав агломерации. Такая идея была реализована в Новосибирской агломерации²⁹. Представляется, что для решения этой задачи можно в законе субъекта РФ предусмотреть двухступенчатое согласование: координационный совет, а затем орган исполнительной власти субъекта РФ, наделенный полномочиями в сфере градостроительства.

Координационный совет может быть наделен правами юридического лица. Так, в Саратовской агломерации функции координационного совета выполняет ГКУ СО «Центр развития Саратовской агломерации и промышленных парков».

При смешанной модели управления, как и в остальных, может происходить перераспределение полномочий. Однако, в отличие от вертикальной модели, здесь перераспределение полномочий осуществляется либо в отношении только некоторых муниципальных образований (чаще – городского округа-ядра агломерации), либо только в некоторых ограниченных предметных областях³⁰. Массовая передача полномочий от широкого круга органов местного самоуправления и по значительному кругу вопросов для данной модели не характерна.

Основным преимуществом смешанной модели является наибольшая гибкость системы управления в части достижения интересов региона и муниципальных

образований в области агломерационного развития территории. Эта система позволяет обеспечить максимальный политический вес региона в процессе принятия стратегических решений с одновременным сохранением большинства текущих полномочий у органов местного самоуправления. Такая модель одновременно неплохо защищает интересы отдельных муниципальных образований (за счет участия их представителей) и позволяет преодолеть негативные тенденции в виде блокирования принятия решений из-за межмуниципальных разногласий (за счет участия представителей региона).

Участие представителей региона позволяет подавать заявки на получение субсидий в рамках федеральных программ и одновременно скоординировать работу органов управления агломерацией с участием в федеральных программах.

Участие представителей муниципальных образований в работе координационного совета позволяет лучше учесть особенности ситуации в конкретных муниципальных образованиях (например, экологическую ситуацию). К сожалению, в текущей практике управления городскими агломерациями в России уделяется очень мало внимания решению экологических проблем и в этой сфере преимущества смешанной модели оказались не раскрыты³¹.

Смешанная модель проявляет гибкость и по вопросам перераспределения полномочий, позволяя комбинировать перераспределение полномочий по одним вопросам с оставлением полномочий у органов местного самоуправления по другим вопросам.

Поскольку координационный совет по своей сути очень похож на рабочую группу при органе публичной власти, то смешанная модель управления хорошо подходит для координации работы органов публичной власти в конкретной сфере – например, в целях развития улично-дорожной сети и городского транспорта. Так, в Пермской агломерации уделяется большое внимание созданию развитой транспортной инфраструктуры: функционируют разнообразные виды транспорта (железнодорожный, автомобильный, воздушный, внутренний водный), что обеспечивает экономический рост городской агломерации, рост маятниковой миграции между городом-центром и спутниками [23], развитие туристско-рекреационной деятельности [24].

²⁹ Новокшенов С. М. Опыт развития городских агломераций в Новосибирской области: презентация. 2018. URL: http://asmo45.ru/menu/manual/agglomeration/msno_aglomeracii.PDF (дата обращения: 10.03.2023).

³⁰ О перераспределении полномочий между органами местного самоуправления и органами государственной власти Самарской области в сферах градостроительной деятельности и рекламы на территории Самарской области. Закон Самарской области № 134-ГД от 29.12.2014. URL: https://mio.samregion.ru/wp-content/uploads/sites/6/2018/08/134-gd_0.pdf (дата обращения: 19.03.2023); О перераспределении отдельных полномочий в области градостроительной деятельности между органами государственной власти Пермского края и органами местного самоуправления Пермского городского округа и о внесении изменений в Закон Пермского края «О градостроительной деятельности в Пермском крае». Закон Пермского края № 603-ПК от 07.12.2020. URL: <https://ipbd.ru/doc/5900202012090011/> (дата обращения: 19.03.2023).

³¹ К примеру, для Новосибирской агломерации актуальна проблема чрезмерного освоения сельскохозяйственных земель для реализации агломерационных проектов [22].

В то же время в Пермской агломерации имеется еще множество транспортных проблем, требующих взаимодействия региональных и муниципальных властей. Это высокий уровень дублирования маршрутов городского пассажирского транспорта, отсутствие прямого сообщения между отдельными районами, недобросовестная конкуренция между перевозчиками, высокая себестоимость маршрутов [25; 26].

Недостатком смешанной модели является относительная сложность и многоуровневость управления: участие представителей большего числа уровней публичной власти, необходимость создания большего числа управленческих органов по сравнению с иными моделями, потребность в дополнительном нормативно-правовом регулировании со стороны региона. Кроме того, значительно сложнее обеспечить юридическую обязательность решений координационного совета (для этого требуется дополнительное участие иных органов) по сравнению с решением межмуниципального совета (горизонтальная модель) или компетентного регионального министерства (вертикальная модель).

Заключение

Проведенное исследование показало, что каждая из анализируемых управленческих моделей обладает собственными преимуществами и недостатками. Социально-экономическое и экологическое развитие изученных городских агломераций отражает реальную эффективность каждой модели управления. Как следствие, при разработке федеральных законодательных актов в сфере управления городскими агломерациями целесообразно предусмотреть возможность выбора между разными вариантами устройства системы управления. Однако имеется потребность в установлении в федеральном законодательном акте

дополнительных гарантий прав местного самоуправления, предотвращающих чрезмерное перераспределение полномочий в случае создания системы управления городской агломерацией.

Выбор оптимальной модели управления зависит от целей и задач создания и развития конкретной городской агломерации, а также от распределения существующих в ней политических сил. Распределение управленческих полномочий в городской агломерации должно быть направлено на создание благоприятных условий для реализации агломерационных проектов.

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

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

Критерии авторства: Авторы в равной степени участвовали в подготовке и написании статьи.

Contribution: All the authors contributed equally to the study and bear equal responsibility for information published in this article.

Финансирование: Исследование выполнено в рамках гранта Министерства науки и высшего образования Кемеровской области – Кузбасса, предоставленного в рамках конкурса заявок на создание научных лабораторий под руководством молодых ученых. Соглашение № 7 от 23.11.2022.

Funding: The research was supported by the Ministry of Science and Higher Education of the Kemerovo Region – Kuzbass, Agreement No. 7, November 23, 2022.

Литература / References

1. Косарева Н. Б., Полиди Т. Д., Пузанов А. С. Экономическая урбанизация. М.: Институт экономики города, 2018. 418 с. [Kosareva N. B., Polidi T. D., Puzanov A. S. *Economic urbanization*. Moscow: The Institute for Urban Economics, 2018, 418. (In Russ.)]
2. Волчкова И. В., Минаев Н. Н. Теория и практика управления развитием агломераций. Томск: ТГАСУ, 2014. 236 с. [Volchkova I. V., Minaev N. N. *Theory and practice of agglomeration management*. Tomsk: TSUAB, 2014, 236. (In Russ.)] <https://www.elibrary.ru/olrps>
3. Швецов А. Н. Поляризация урбанистического пространства: особенности российского процесса в контексте мировых тенденций. *Регионалистика*. 2017. Т. 4. № 5. С. 20–34. [Shvetsov A. N. The polarization of urban space: the features of Russian process in the context of global trends. *Regionalistica*, 2017, 4(5): 20–34. (In Russ.)] <https://www.elibrary.ru/zrpsmn>
4. Алексеев А. Ю., Соколова С. В., Шапошников С. В. Современный опыт формирования городских агломераций. *Вестник университета*. 2014. № 16. С. 88–92. [Alekseev A. Yu., Sokolova S. V., Shaposhnikov S. V. Modern experience of formation of the city agglomerations. *Vestnik universiteta*, 2014, (16): 88–92. (In Russ.)] <https://www.elibrary.ru/thprwt>
5. Хмелева Г. А. Современные модели городских агломераций. *Вестник Самарского государственного университета. Серия: Экономика и управление*. 2015. № 8. С. 163–168. [Khmeleva G. A. Modern models of urban conglomerates. *Vestnik of Samara State University. Series: Economics and Management*, 2015, (8): 163–168. (In Russ.)] <https://www.elibrary.ru/ulemtn>

6. Михайлова Е. В. Формирование терминологического аппарата в сфере изучения трансграничных территориальных образований. *Вестник Астраханского государственного технического университета. Серия: Экономика*. 2015. № 2. С. 7–16. [Mikhailova E. V. Formation of terminological complex in the sphere of studying transborder territorial units. *Vestnik of Astrakhan State Technical University. Series: Economics*, 2015, (2): 7–16. (In Russ.)] <https://www.elibrary.ru/tyytrv>
7. Галиновская Е. А., Кичигин Н. В. Городская агломерация как правовая категория: постановка проблемы. *Журнал российского права*. 2020. № 8. С. 141–156. [Galinovskaya E. A., Kichigin N. V. Urban Agglomeration as a Legal Category: Problem Statement. *Journal of Russian Law*, 2020, (8): 141–156. (In Russ.)] <https://doi.org/10.12737/jrl.2020.100>
8. Павлов Ю. В., Королева Е. Н., Евдокимов Н. Н. Теоретические основы формирования системы управления городской агломерацией. *Экономика региона*. 2019. Т. 13. № 3. С. 834–850. [Pavlov Yu. V., Koroleva E. N., Evdokimov N. N. Theoretical foundations for organizing the metropolitan governance system. *Economy of Regions*, 2019, 13(3): 834–850. (In Russ.)] <https://doi.org/10.17059/2019-3-16>
9. Правовые проблемы устойчивого пространственного развития государств-участников СНГ, ред. Е. А. Галиновская, М. В. Пономарев. М.: Инфра-М, 2022. 456 с. [*Legal problems of sustainable spatial development of the CIS member states*, eds. Galinovskaya E. A., Ponomarev M. V. Moscow: Infra-M, 2022, 456. (In Russ.)] <https://www.elibrary.ru/pidqfp>
10. Шугрина Е. С. Модели управления российскими агломерациями. *Государственная власть и местное самоуправление*. 2018. № 2. С. 39–43. [Shugrina E. S. Models of Russian agglomerations management. *State power and local self-government*, 2018, (2): 39–43. (In Russ.)] <https://www.elibrary.ru/yrzczza>
11. Колесников А. В. Организация муниципального управления в единой системе публичной власти: теория, особенности, межмуниципальное взаимодействие. Саратов: СГЮА, 2021. 236 с. [Kolesnikov A. V. *Organization of municipal administration in a unified system of public power: theory, features, inter-municipal interaction*. Saratov: SSLA, 2021, 236. (In Russ.)] <https://www.elibrary.ru/njytwk>
12. Химочка В. С. Барнаульская агломерация как форма межмуниципального взаимодействия территорий. *Экономика. Профессия. Бизнес*. 2018. № 1. С. 86–89. [Khimochka V. S. Barnaul agglomeration as a form of inter-municipal cooperation of the territories. *Economics. Profession. Business*, 2018, (1): 86–89. (In Russ.)] <https://www.elibrary.ru/tbgvjn>
13. Лисина Н. Л., Ушакова А. П., Невзоров Т. Б., Баев В. Д., Назарян М. Г. Организация управления Северо-Кузбасской агломерации. Кемерово: КемГУ, 2023. 84 с. [Lisina N. L., Ushakova A. P., Nevzorov T. B., Baev V. D., Nazaryan M. G. *Organization of management of the North-Kuzbass agglomeration*. Kemerovo: KemSU, 2023, 84. (In Russ.)]
14. Анимитца Е. Г., Власова Н. Ю. Эволюция развития и исследования Екатеринбургской городской агломерации. *Геоурбанистика и градостроительство: теоретические и прикладные исследования*, отв. ред. А. Г. Махрова. М.: Географический факультет МГУ, 2021. С. 126–140. [Animitsa E. G., Vlasova N. Yu. Evolution of development and research of the Yekaterinburg urban agglomeration. *Geourbanistika i gradostroitelstvo: teoreticheskie i prikladnye issledovaniia*, ed. Makhrova A. G. Moscow: Department of Geography of MSU, 2021: 126–140. (In Russ.)] <https://www.elibrary.ru/oisjnx>
15. Сергеев А. А. Передача полномочий органов местного самоуправления на региональный уровень государственной власти: правовая природа и пределы дискреции регионального законодателя. *Конституционное и муниципальное право*. 2020. № 2. С. 31–37. [Sergeev A. A. Transfer of powers of local self-government authorities to the regional government level: the legal nature and limits of discretion of a regional legislator. *Constitutional and municipal law*, 2020, (2): 31–37. (In Russ.)] <https://www.elibrary.ru/teuiou>
16. Гаврилов Е. В. О некоторых проблемах федерального законодательного регулирования перераспределения полномочий между органами местного самоуправления и органами государственной власти субъектов РФ. *Муниципальная служба: правовые вопросы*. 2020. № 4. С. 17–20. [Gavrilov E. V. On some issues of the federal legislative regulation of redistribution of powers between local self-government and government authorities of constituent entities of the Russian Federation. *Municipal service: legal issues*, 2020, (4): 17–20. (In Russ.)] <https://www.elibrary.ru/bdtctb>
17. Бафанов А. П. Концепция трансформации транспортной системы Нижегородской агломерации. *Актуальные решения проблем водного транспорта: I Междунар. науч.-практ. конф.* (Астрахань, 28 апреля 2022 г.) Астрахань, 2022. С. 265–269. [Bafanov A. P. Concept of transformation of transport system of Nizhny Novgorod agglomeration. *Relevant Solutions to Water Transport Issues: Proc. I Intern. Sci.-Prac. Conf.*, Astrakhan, 28 Apr 2022. Astrakhan, 2022, 265–269. (In Russ.)] <https://www.elibrary.ru/vmtrzg>

18. Андреев В. А., Волынчук Я. А., Султанова Е. В. Исследование пространственной и функциональной моделей развития Владивостокской городской агломерации. *Фундаментальные исследования*. 2016. № 12-4. С. 821–825. [Andreev V. A., Volynchuk Ya. A., Sultanova E. V. Investigation of the spatial and functional model of development of Vladivostok urban agglomerations. *Fundamental research*, 2016, (12-4): 821–825. (In Russ.)] <https://www.elibrary.ru/xiiucx>
19. Авдеев Ю. А. Владивостокская агломерация: проблемы и варианты ее развития. *Тихоокеанская география*. 2021. № 1. С. 21–30. [Avdeev Yu. A. Vladivostok agglomeration: problems and options for its development. *Tikhookeanskaia geografiia*, 2021, (1): 21–30. (In Russ.)] <https://doi.org/10.35735/tig.2021.5.1.002>
20. Султанова Е. В., Батищева М. Н. Городские агломерации: формирование и перспективы (на примере Владивостокской агломерации). *Азимут научных исследований: экономика и управление*. 2018. Т. 7. № 3. С. 35–38. [Sultanova E. V., Batischeva M. N. City agglomerations: formation and prospects (on the example of Vladivostok agglomeration). *Azimuth of scientific research: economics and administration*, 2018, 7(3): 35–38. (In Russ.)] <https://www.elibrary.ru/ylgyah>
21. Соткина С. А., Шевченко И. А., Бикмаева А. В. К вопросу оценки экологической ситуации на территории Нижегородской агломерации. *Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований*. 2017. № 9. С. 119–122. [Sotkina S. A., Shevchenko I. A., Bikmaeva A. V. To the question of assessing the ecological situation on the territory of Nizhny Novgorod agglomeration. *International journal of applied and fundamental research*, 2017, (9): 119–122. (In Russ.)] <https://www.elibrary.ru/zhsssx>
22. Дубровский А. В., Добротворская Н. И., Малыгина О. И. Перспективное планирование использования земель Новосибирской агломерации. *Интерэкспо Гео-Сибирь*. 2019. Т. 4. № 2. С. 145–153. [Dubrovsky A. V., Dobrotvorskaya N. I., Malygina O. I. Perspective land use planning of the Novosibirsk agglomeration. *Interekspo Geo-Sibir*, 2019, 4(2): 145–153. (In Russ.)] <https://doi.org/10.33764/2618-981X-2019-4-2-145-153>
23. Борисов М. А. Безопасные дороги Пермской городской агломерации. *Современный город: власть, управление, экономика*. 2018. Т. 1. С. 65–70. [Borisov M. A. Road safe Perm urban agglomeration. *Modern city: power, governance, economics*, 2018, 1: 65–70. (In Russ.)] <https://www.elibrary.ru/xrvvmzf>
24. Зырянов А. И., Зырянова И. С., Королев А. Ю., Мышлявцева С. Э., Щепеткова И. О. Рекреационное поле Пермской агломерации. *Географический вестник*. 2017. № 1. С. 116–123. [Zyrianov A. I., Zyrianova I. S., Korolev A. Yu., Myshlyavtseva S. E., Shchepetkova I. O. Recreational field of Perm agglomeration. *Geographical bulletin*, 2017, (1): 116–123. (In Russ.)] <https://doi.org/10.17072/2079-7877-2017-1-116-123>
25. Меркушев С. А., Погодин А. В., Пьянкова А. В. Пассажирские перевозки в Пермской агломерации: современное состояние, проблемы, перспективы. *Географический вестник*. 2005. № 1-2. С. 44–51. [Merkushev S. A., Pogodin A. V., Pyankova A. V. Passenger transportation in the Perm agglomeration: current state, problems, and prospects. *Geographical bulletin*, 2005, (1-2): 44–51. (In Russ.)] <https://www.elibrary.ru/ncsgff>
26. Шилов Ю. Г., Белоногов Ю. Г. Проблемы организации межмуниципальных автобусных маршрутов в Пермской агломерации. *Современный город: власть, управление, экономика*. 2019. Т. 1. С. 138–148. [Shilov Yu. G., Belonogov Yu. G. Problems of organization of intermunicipal bus routes in Perm agglomeration. *Modern city: power, governance, economics*, 2019, 1: 138–148. (In Russ.)] <https://www.elibrary.ru/sgtyxi>

оригинальная статья

Голландская экспансия в Малайе и формирование институтов публичной власти

Арутюнян Рубен Артурович

Российский университет дружбы народов имени Патриса Лумумбы, Россия, Москва

arutyunyan-ra@rudn.ru

Поступила 23.11.2023. Принята после рецензирования 14.12.2023. Принята в печать 14.12.2023.

Аннотация: Рассматривается голландская экспансия в Малайе в контексте истории становления и развития голландской объединенной Ост-Индской компании и ее влияние на формирование институтов публичной власти в Малайе и на индонезийских островах. Голландская объединенная Ост-Индская компания не только обладала монопольным правом на торговлю с Ост-Индией, но также использовала методы и функции государства для управления азиатскими территориями. Хартия голландской объединенной Ост-Индской компании 1602 г. дала компании право на содержание военного гарнизона, строительство фортов, назначение судей и заключение договоров вне Европы. В первой половине XVII в. голландско-португальское колониальное соперничество на индонезийских островах и в Малайе завершилось победой голландцев в акваториях малайского архипелага. С расширением границ экспансии голландская объединенная Ост-Индская компания формировала публичные органы власти для организации управления колониями. Анализируется структура публичного управления голландской объединенной Ост-Индской компании и система органов публичной власти, особенно в городах колоний, в частности в Малакке. Подробно рассматриваются обязанности губернатора и членов городского совета Малакки. Голландская колониальная система судов в Малайе и на индонезийских островах включала как европейские, так и традиционные суды. Существовал орган местного самоуправления в Батавии, известный как коллегия шепенов. На Яве также действовали адатные и исламские суды.

Ключевые слова: Малакка, голландская Ост-Индская компания, государство, колонии, публичное управление, система органов публичной власти, суд

Цитирование: Арутюнян Р. А. Голландская экспансия в Малайе и формирование институтов публичной власти. *Вестник Кемеровского государственного университета. Серия: Гуманитарные и общественные науки.* 2023. Т. 7. № 4. С. 496–504. <https://doi.org/10.21603/2542-1840-2023-7-4-496-504>

full article

Effect of Dutch Expansion in Malaya on Local Public Authority System

Ruben A. Arutyunyan

Peoples' Friendship University of Russia, Russia, Moscow

arutyunyan-ra@rudn.ru

Received 23 Nov 2023. Accepted after peer review 14 Dec 2023. Accepted for publication 14 Dec 2023.

Abstract: The Dutch expansion in Malaya was associated with the Dutch East India Company, also known as the Dutch VOC. It influenced the development of public authority institutions in Malaya and the Indonesian islands. The VOC had a trade monopoly in the East Indies and adopted state governmental methods and functions in the region. The Charter of 1602 gave the Company rights to maintain a military garrison, build forts, appoint judges, and conclude treaties outside Europe. In the first half of the XVII century, the Dutch defeated the Portuguese in their colonial rivalry for the Indonesian islands and Malaya. As the VOC expanded its boundaries, it used the structure of public authority to manage the colonies. The author analyzed the structure of the VOC public administration, its bodies, and public institutions in Malacca and other colonial cities. The Dutch colonial court system in Malaya and the Indonesian islands included European and traditional courts. However, Batavia had a local authority known as the College van Schepenen while the island of Java had Adat and Islamic courts.

Keywords: Malacca, Dutch VOC, Dutch East India Company, state, colonies, public administration, system of public authorities, court

Citation: Arutyunyan R. A. Effect of Dutch Expansion in Malaya on Local Public Authority System. *Vestnik Kemarovskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye i obshchestvennye nauki*, 2023, 7(4): 496–504. (In Russ.) <https://doi.org/10.21603/2542-1840-2023-7-4-496-504>

Введение

В рамках исследований по империологии можно выделить ряд позиций зарубежных ученых, характеризующих голландскую объединенную Ост-Индскую компанию (далее – голландская ОИК) (1602–1798 гг.) одновременно как империю, государство и коммерческую организацию. Голландский историк Р. Струотман указывает на особый характер морских империй, менее склонных к завоеванию обширных территорий и концентрирующихся на господстве над морскими путями, гаванями и прибрежными районами [1]. Британский историк Д. Абулафия отмечает особый характер морских империй, или талассократий (греч. *море и власть*) [2], обусловленный дефицитом земельных владений и тесной связью с морским пространством. Талассократия в голландском дискурсе характеризуется как форма пространственной организации государственной власти Голландской Республики, что, по мнению историка Д. Линтона, относит голландскую империю к «ограниченной талассократии», что подразумевает нежелание участвовать в территориальных завоеваниях, или как «бизнес-сеть», которая в первую очередь движима коммерческими интересами [3].

Голландцы создали свою сеть портов, охватывающую морское пространство от Африки до Азии: Амбон (1605), Батавия (1619), Банда (1622), Маврикий (1638), Галле (1640), Малакка (1641), Кейптаун (1652), Коломбо (1656), Джафна (1658) и Макаassar (1667). Порты функционировали как центры торговли, сбора и распределения товаров, налогов и пошлин.

Позиции ученых по отнесению голландской ОИК к империи или государству противоречивы. Устойчивое представление о компании как коммерческой организации зародилось в период Голландской Республики (1581–1795 гг.) и определило более поздние взгляды на компанию. Сами директора компании никогда не определяли голландскую ОИК как империю. В обширном обзоре истории и структуры компании историка П. ван Дама [4] 1701 г. нет ни единого упоминания о компании как империи или государстве, также он не использует иных терминов для обозначения обширных территориальных владений и организации на них систем управления. Директора компании старались избегать каких-либо явных упоминаний об империи, что привело бы к обесцениванию имиджа компании как предприятия. Империя, как заметил профессор А. Вестстейн, ассоциировалась с испанской тиранией и рисками имперской коррупции и истощения подвластных территорий. Голландские компании же были окутаны ореолом республиканизма и свободной торговли. Коммерческий характер голландской ОИК должен был защитить Голландскую Республику от имперского упадка [5].

Актуальность темы статьи обусловлена исследованием влияния голландской экспансии на формирование институтов публичной власти в Малайе¹ и на индонезийских островах. Анализируется структура публичного управления голландской ОИК и системы органов публичной власти в колониях, особенно в городах колоний, в частности в Малакке. Рассматривается общественно-политическая ситуация на Малайском полуострове и на индонезийских островах к моменту появления голландцев. Голландская экспансия в Малайе и на индонезийских островах не только расширила границы государства, но и оказала существенное влияние на дальнейшее развитие естественного и международного права.

Большую роль в исследовании играет историография по теме, предопределяющая анализ отечественных и зарубежных источников по системе управления колониями голландцев [1; 6–10].

Цель статьи – исследовать процесс экспансии объединенной голландской Ост-Индской компании и ее влияние на формирование институтов публичной власти в Малайе и на индонезийских островах. Задачи: раскрыть особенности влияния голландской ОИК на публичную власть в Малайе и на индонезийских островах; провести анализ структуры публичного управления голландской ОИК и ее системы органов публичной власти в колониях; рассмотреть обязанности губернатора и членов городского совета Малакки; изучить голландскую колониальную систему судов в Малайе и на индонезийских островах.

Методы и материалы

Использовались общенаучные и частно-научные методы, такие как метод сравнительно-правового исследования. Применен цивилизационный подход и юриспруденция интересов. В основу исследования легли основные труды отечественных (Е. В. Тарле, В. А. Тюрин, Г. А. Шатохина-Мордвинцева, М. В. Немытина и др.) и зарубежных авторов и исследователей (I. Baxter, D. De Witt, D. S. Lev, R. Strootman, F. van den Eijnde, R. van Wijk, A. Ibrahim, A. Weststeijn, D. N. Wijaya).

Результаты

Образование объединенной голландской ОИК

В Голландии национально-освободительная война (1566–1609 гг.) переросла в революцию, где борьба за независимость соединилась с антифеодальным движением против абсолютистской Испании. В этот период происходил процесс первоначального накопления капиталов и зарождения капиталистических методов производства товаров и торговли после

¹ Малайя – географическая область в Юго-Восточной Азии, где располагаются Малайский полуостров и остров Сингапур.

снятия сословных ограничений. Благодаря свободе в коммерческой деятельности и освобождению капитала, голландское купечество укрепляло свое влияние в общественной и государственной сфере провинций Голландии. В 1579 г. был образован союз пяти провинций, закрепленный в Утрехтской унии, к которому вскоре присоединились еще две провинции. Впоследствии, в 1581 г., высшим представительным органом власти Голландской Республики – Генеральными штатами – был принят акт о клятвенном отречении, утверждающий республиканскую форму правления, и де-факто образовалось новое государство – Голландская Республика.

После разгрома англичанами испанской армады в 1588 г. голландцам открылись морские и океанские торговые пути. 20 марта 1602 г. Генеральные штаты утвердили Хартию акционерной объединенной голландской Ост-Индской компании с уставным капиталом в 6,5 млн гульденов, имевшую монопольное право торговли с Ост-Индией [11, с. 68]. Хартией также было дано право компании содержать армию, строить форты², назначать судей и заключать договоры в районе, отведенном хартией – к востоку от мыса Доброй надежды и к западу от Магелланова пролива [12].

В начале XVII в. португальская система лицензирования судов *картаз*³ продолжала действовать и была принята как английской, так и голландской Ост-Индскими компаниями, но превосходство голландского флота в морях Азии снижало ее эффективность. Появление в 1595 г. первых голландских торговцев в Индийском океане столкнулось с жестоким отпором португальцев. Первые вооруженные столкновения между португальцами и голландцами произошли в 1601 г. и 1603 г., в результате последнего два корабля голландской ОИК под командованием адмирала ван Гемскерка захватили возле Сингапура португальское торговое судно «Св. Екатерина» и отправили ее груз на родину как справедливо захваченный трофей.

Однако не существовало единого мнения по поводу законности захвата. Чтобы юридически обосновать действия адмирала и нейтрализовать волну протестов, голландская ОИК наняла молодого адвоката Гуго Гроция для защиты своих интересов. Суд принял сторону компании и подтвердил обоснованность захвата португальского судна. В качестве аргумента упоминались зверства и нехристианские действия португальцев в ост-индской торговле, что давало голландцам право

вступить в бой. Материалы дела (выписки из судебных журналов и показания под присягой голландских моряков), содержащие свидетельства о «жестоких, предательских и враждебных обычаях португальцев в Ост-Индии», Гуго Гроций использовал при написании в 1604–1605 гг. своего первого политико-правового трактата «Комментарии о праве добычи» [13, с. 47; 14]. Голландцы стремились положить конец установленной торговой монополии португальцев и испанцев и их политике *закрытое море* (лат. *Mare clausum*), и Гуго Гроций обеспечил правовую основу для голландских операций по всему миру. Его политико-правовой трактат «Море свободное» (лат. *Mare liberum*) был опубликован в 1609 г., чтобы показать, что международные воды должны быть доступны для всех.

Для снаряжения флотов требовались средства, которые, несмотря на колониальную торговлю, купцы и судовладельцы не были в состоянии внести. Поэтому к участию в компании стали приглашать сторонних участников. Для их привлечения компания в 1610 г. выпустила акции, которые имели хождение на Амстердамской бирже [11, с. 69; 15, с. 135]. Акционеры обладали правами на получение части прибыли, но не допускались к участию в управлении компаний. К концу XVII в. в компании насчитывалось 550–600 акционеров [11, с. 69; 16, с. 44]. Каждая акция сначала стоила 3000 гульденов. В дальнейшем стоимость акций увеличивалась на 10 % в год.

Руководство ОИК состояло из шести секций палат (дочерних офисов): Амстердама (20 человек), Зеландии (12), Делфта (7), Роттердама (7), Энкхейзена (7) и Хорна (7), которые формировали с согласия Генеральных штатов совет из 17 директоров (Heren XVII) из числа представителей, имевших соответствующее количество акций. Совету директоров принадлежал контрольный пакет акций компании. Директорами могли становиться члены палат с фиксированной минимальной суммой акций: 6000 гульденов в палате Амстердама, в палатах Хорна и Энкхейзена – 3000 гульденов [17]. Совет директоров являлся по сути корпоративным органом управления компании. Директора в большинстве случаев занимали свои места пожизненно. Акционеры не участвовали при избрании новых директоров.

Палаты действовали самостоятельно, должны были снаряжать суда, принимать взносы со своих членов, предоставлять отчеты вкладчикам, пропорционально

² Особую важность в трансконтинентальных коммуникациях XVII–XVIII вв. приобрели форты – укрепленные пункты. Чаще форт возникал на месте торговой фактории, т. к. она оказывалась во враждебном окружении. Форты быстро превращались в своего рода крепости, содержащие воинский гарнизон и оборонительные приспособления. Юрисдикция на этих территориях, как правило, осуществлялась голландской ОИК.

³ Система пропусков и пошлин была введена путем продажи паспортов (исп. *cartaz*) индийским судам, курсирующим вокруг западного побережья континента. Картазы требовались при заходе в порты, контролируемые Португалией, и платились таможенные пошлины. Чтобы удостовериться, что торговцы соблюдают правила и при этом предотвратить пиратские нападения, португальский флот направлял конвои к королевским таможенным. Доходы использовались для финансирования администрации португальской Индии.

распределять прибыль и убытки между участниками, а также посылать своих депутатов в общее собрание компании, определявшее сроки отправления флота и количество судов [11, с. 69; 16, с. 44]. Торговля в северных морях Европы способствовала возвышению роли Амстердама, накоплению голландского банковского капитала, который быстро завоевал первенство в европейской торговле, что позволяло голландцам обеспечивать активное судостроение. На верфях Роттердама, Амстердама и Зандама ежегодно строилось до 1 тысячи крупных и средних судов [8, с. 171; 11, с. 69].

Для более эффективной работы были созданы комитеты, которые возглавлялись директорами компании: комитет по составлению годового бухгалтерского баланса; по надзору за аукционами палат; по проверке бухгалтерских книг палат; по корреспонденции и переписке с администрацией в Азии; секретный комитет, который определял политическую и военную стратегию компании во время войн [17, р. 19]. По подсчетам профессора Г. Кнаапа, в 1691 г. компания наняла 12000 солдат и вооруженных матросов в Азии, в 1750 г. их число увеличилось до 20000 без учета азиатских солдат и матросов [18; 19].

Голландская ОИК имела ряд важных преимуществ по сравнению с английской ОИК. Помимо значительного уставного капитала, который превышал английский примерно в 10 раз, компания объединяла крупное купечество, которое было тесно связано с правительством республики. Имеются значительные сходства в структуре организации голландской ОИК и ее английского конкурента. Были сформированы строгие иерархические системы администрирования с обширным аппаратом служащих, акции голландской ОИК находились в публичной собственности, допускалась торговля ими на открытом рынке [20, с. 115]. Английская ОИК изначально не имела такой финансовой мощи, организационных возможностей и государственной поддержки, чтобы оказать достаточное противодействие голландской ОИК. Только в конце XVII в. английская ОИК становится конкурентом голландской ОИК. Как отмечает выдающийся советский историк Е. В. Тарле, купечество и власть в Голландии были практически совпадающими явлениями, штатгальтеры⁴ и законодательные органы исполняли волю компании [6, с. 97; 11, с. 69]. Голландии, в отличие от Англии, не приходилось считаться с давлением социальных сил, выступающих против богачей-монополистов, она всегда имела средства для быстрого урегулирования

возникающих протестов путем подкупов и подавления, что позволяло компании, используя правительство, успешно отстаивать свои интересы. Голландский историк Ю. ван Гур характеризовал действия компании как «раннюю империалистическую и гегемонистскую державу» [21; 22, р. 24–25].

Влияние голландской экспансии на формирование институтов публичной власти в Малайе и на индонезийских островах

С конца XVI в. до начала XVII в. голландское торговое превосходство стало постепенно перерастать в политическое доминирование над территорией и населением индонезийских островов. Главным объектом колониальных интересов Голландии стала Индонезия, где португальское господство значительно ослабло из-за напряженных отношений с местным населением. Голландцы создают свои центры торговли на индонезийских островах. В 1619 г. на о. Ява в Батавии голландская ОИК формирует головной центр для управления колониями в Азии. Компания стремилась сосредоточить в своих руках внутреннюю азиатскую торговлю специями⁵ для противодействия португальской государственной монополии в этой сфере. Голландцы решили положить конец господству португальцев на Малайском полуострове.

Португальское управление в Малакке очень скоро обнаружило в деятельности недостатки, такие как масштабная коррупция, нарушение государственной торговой монополии должностными лицами, обложение местной торговли чрезвычайно высокими пошлинами и др. [7, с. 38]. Все эти негативные факторы побуждали торговцев как с Востока, так и с Запада в XVI в. избегать Малакку и вести торговлю в портах Южной Малайи, Северной и Восточной Суматры, Западной Явы [7, с. 38]. Китайский источник того времени приписывает последующие изменения в торговле низкому уровню управления португальской администрации [23]. Именно в период 1580–1640 гг. это стало причиной потери владений португальцев в Малайе. По мнению русского историка С. В. Тхор, португальцам не удалось удержать торговую монополию в регионе, а ненависть к ним местного населения значительно облегчила проникновение на архипелаг главных соперников Португалии – голландцев и англичан [24].

Голландцы заключили договор о союзе с малайским султанатом Джохор⁶ и при поддержке войск султаната захватили в 1641 г. Малакку – главный торговый центр португальцев в Малайе. Период колонизации

⁴ Должностное лицо, осуществлявшее государственную власть и управление на территории Голландской Республики.

⁵ Специи – это более широкое понятие в кулинарии, чем пряности. Пряности – это пряные травы, растения, части растений, плоды, корни, кора, семена и цветки. В средние века в Европе пряности (специи) стоили дороже золота.

⁶ Малайский султанат Джохор в период господства голландцев в Малайе входил в сферу их влияния.

голландцами Малакки был более продолжительным по сравнению с другими колониальными захватами и продлился полтора века (1641–1795 гг.). Для сравнения: португальское господство длилось 130 лет (1511–1641 гг.), английское – 139 (1824–1963 гг.).

Со временем власть голландской ОИК расширилась в своих границах, возникла необходимость в формировании публичных институтов для организации эффективного управления колониями. Голландцы, как и англичане, выбрали систему косвенного управления, которая осуществлялась путем заключения соглашений с правителями территорий. Основным принципом такого управления являлось сохранение традиционных институтов публичной власти. Европейцы сотрудничали с местными вождями и князьями, продолжавшими управлять населением, но под надзором колониального администратора (губернатора или представителя торговой компании). Вожди собирали налоги и передавали их колониальным чиновникам, но были относительно свободны при решении локальных проблем и обеспечивали порядок на соответствующей территории.

Британский историк Р. Робинсон утверждает, что европейские империи в значительной степени зависели от сотрудничества с местными правителями и элитами, необходимого для сохранения господства и контроля [25]. В колониях действовала двухуровневая система власти: на верхнем уровне находились губернаторы, прибывшие из метрополии, и суды, рассматривавшие дела европейцев. На нижнем уровне сохранялись традиционные публичные институты, включая суды.

Система органов публичной власти в колониях объединенной голландской ОИК

Характерным для XVII–XVIII вв. был процесс становления и развития системы публичной власти на всех территориях голландских колоний, в том числе в Азии и на Малайском архипелаге. На территориях колоний Британской империи соответствующий процесс проходил позднее, в XVIII в. Система публичного управления представляла собой следующее: совет директоров голландской ОИК назначал генерал-губернатора, задачами которого были: контроль за торговыми операциями компании, организация военных действий, направление судопроизводства в колонии, формирование и руководство Верховным правительством колоний (голланд. *Höge Regering*). Резиденция генерал-губернатора располагалась в центре управления голландских колоний в Батавии. При компании был учрежден Совет восточной Индии (голланд. *Raden van Indie*), который контролировал деятельность генерал-губернатора. Он назначал губернаторов в городах колонии.

В полномочия губернаторов входили политические и военные вопросы, а также участие в рассмотрении судами уголовных и гражданских дел. В большинстве городов представителями органов власти являлись голландцы, состоявшие на службе компании, которым подчинялись местные правители.

В городах колоний публичная власть осуществлялась городскими советами, отвечавшими за общее управление городом под руководством губернатора. В административном отношении Малакка подчинялась Верховному правительству колонии в Батавии. Все вопросы местного управления решались в городском совете (голланд. *Raad van Politie*). Формально губернатор должен был консультироваться со своим советом, прежде чем издавать указы или принимать решения, фактически он принимал решения самостоятельно [9, р. 231; 26; 27]. В отсутствие губернатора главный купец (голланд. *opperkoopman*) исполнял обязанности губернатора, включая торговые вопросы и управление местной полицией [9, р. 231; 28]. Ключевые должности в администрации Малакки занимали голландцы и бюргеры. Бюргерами назывались горожане, принадлежащие к торговому сословию, а также голландские агенты в колониях, нанятые голландской ОИК. Свободными горожанами (голланд. *vrijburgher*) были не только голландцы, но и другие европейцы, путешествующие на Восток на кораблях компании и лояльные голландскому правлению [9, р. 231; 27, р. 192].

Городской совет в Малакке состоял из сборщика (голланд. *collector*), прокурора (голланд. *fiskaal*), начальника порта (голланд. *havenmeester*), главного купца, секретаря (голланд. *geheimschrijver*) и командующего войсками. Прокурор возглавлял полицию, выступал в качестве государственного обвинителя, представлял дела в совет юстиции судов первой инстанции (голланд. *Raad van Justitie*) [9, р. 232; 27, р. 199], заключал под стражу и отвечал за содержание преступников. В совете юстиции судов первой инстанции рассматривались уголовные и гражданские дела. Если спорные вопросы затрагивали представителей местных общин, совет обычно обращался за помощью к капитанам (главам) общин. Начальник порта вместе со сборщиком отвечали за поступление налогов, включая якорные и таможенные пошлины, осматривал суда на предмет контрабанды, вел учет прибывающих и отбывающих судов.

Губернатор и члены городского совета формировали совет юстиции судов первой инстанции, палату сирот (голланд. *weeskamer*), которая служила фидуциарным и образовательным учреждением, функционировала как местный банк и была важным источником финансовой поддержки торговцев. Мастера-сироты⁷ (голланд.

⁷ Мастер сирот был чиновником, назначавшимся на должность обычно городским советом, который осуществлял управление палатой сирот.

weesmeesters) не получали жалования, но пользовались определенными привилегиями, в том числе правом занимать деньги у палаты по более низкой ставке. Дьяконы приютов и богадельни (голланд. *diakonij*) осуществляли деятельность благотворительного органа, известного как совет по оказанию помощи неимущим, который оказывал помощь беднякам, городским приютам для сирот и приютам для прокаженных (голланд. *lazarushuis*). Совет уполномоченных по супружеским делам и несовершеннолетних (голланд. *commisaris van huwelijke en kleinen grechhtszaken*) выступал в качестве суда низовой инстанции по семейным спорам и мелким преступлениям. Кальвинистский церковный совет (голланд. *kerkraad*) состоял из восьми членов церкви, включая старейшин и дьяконов. Кальвинистскому проповеднику помогал пономарь, оба получали заработную плату от голландской ОИК [9, р. 232; 28].

Голландцы, в отличие от португальцев, упразднили институты государственной власти Малаккского султаната⁸ – первого министра и главнокомандующего (малайск. *bendahara*), главного судьи и главы полиции (малайск. *temenggong*) и начальника порта (малайск. *shahbandar*) [29].

Вместе с тем голландцы, как и португальцы, назначали капитанов городских районов и общин мавров (мусульман, тамилы), малайцев и китайцев. У капитанов были дополнительные обязанности по опеке членов своих общин в палате сирот, поскольку они были «глазами и ушами» администрации на уровне приходов. Район был самым важным составляющим для городской колониальной администрации голландской ОИК, и отчеты, представленные капитанами, считались важной информацией для губернатора. Решения по политическим, экономическим, социальным и военным вопросам основывались в значительной мере на информации, полученной губернатором от капитанов. Голландская городская администрация не назначала капитана португальской общины, но у португальцев был свой капитан [9, р. 233; 27, р. 200].

Источником финансирования администрации городов служили налоги. Юрисдикция администраций городов осуществлялась над очень ограниченной территорией. Внутренние сельские поселения и деревни (малайск. *dusun* и *kampung*) находились под контролем крупных землевладельцев, которые, так же как португальцы, назначали сельских старост (малайск. *penghulu*) для управления и сбора налогов с сельского населения. Собственниками земель были представители голландских, бюргерских, китайских, малайских и индийских общин. Они платили собранные с помощью сельских старост налоги голландской администрации.

Несмотря на наличие централизованной колониальной системы управления, судопроизводством,

сбором налогов на местах, как в голландских колониях, так и в британских частях архипелага, занимались местные чиновники, контроль над которыми осуществляли назначенные туда колониальные чиновники.

Как уже было отмечено, в голландской колониальной Малайе и Индонезии было два вида судов: европейские суды и суды коренных народов. Европейская судебная система состояла из трех судебных инстанций: суды по мелким искам и мелким правонарушениям – резидентские суды (голланд. *Residentiegerechten*); главный совет юстиции судов первой инстанции (голланд. *Raden van Justitie*); колониальный Верховный суд (голланд. *Höge Raad*) в Батавии. Их юрисдикция распространялась на споры в сфере внешней и большей части внутренней торговли, гражданско-правовых отношений внутри европейских сообществ и, конечно же, преступлений, совершенных европейцами. Примечательно, что совет юстиции судов первой инстанции рассматривал уголовные и гражданские дела не только в Малакке, но и на контролируемых пригородных территориях. Государственный обвинитель Малакки (прокурор) обладал юрисдикцией в порядке упрощенного производства по рассмотрению мелких уголовных дел [30].

Помимо Верховного суда, в Батавии был учрежден суд магистратов, или суд олдерменов, называемый также коллегией шепенов. Голландское слово шепен (голланд. *schepen*) происходит от древнесаксонского *sepino* – судья, связано со словом шоффе (немец. *schöffe*) – мировой судья. Шепенами называли в Голландии до наполеоновских войн низшую административную и судебную единицу в сельской местности. Выступавших в качестве судей шепенов часто называли шепенбанком (голланд. *schepenbank*) – коллегией судей. Одной из функций шепенбанков было рассмотрение уголовных дел. Дела служащих голландской ОИК рассматривались в указанных выше европейских судах, в то время как дела других лиц находились под юрисдикцией шепенов.

Наряду с государственными судами действовали традиционные суды. Нижняя ступень в иерархии государственных судов для индонезийцев состояла из различных судебных инстанций по искам и правонарушениям: сельский суд; регентский (районный) суд (голланд. *Regentschapsgerechten*, или *Districtsgerechten*); окружной суд (голланд. *Landraad*). В окружном суде рассматривались все важные уголовные и гражданские дела среди индонезийцев и тех, кто ассимилировался [31]. Суды традиционных народов существовали на территориях, которые сохранили обособленность, руководствуясь нормами обычного права. Адатные суды действовали в основном за пределами Явы, исламские суды – на Яве и в некоторых других местах [32].

⁸ Институты государственной власти Малаккского султаната подробно рассмотрены Р. А. Арутюняном в статье [29].

Также была создана отдельная военно-судебная система во главе с Верховным военным апелляционным трибуналом (голланд. *Hoog Militair Gerechtshof*). Эта инстанция была связана с Верховным судом. Судьи Верховного суда заседали совместно с Верховным военным апелляционным трибуналом. Трибунал использовал те же залы суда [33]. Однако это были суды разной юрисдикции.

Голландское право, несмотря на некоторую громоздкость, обладало положительными чертами, но судебная система, в которой оно применялось, была одновременно сложной и запутанной. До XIX в. количество судей, образовывавших коллегии, превышало четырех человек, не было отделения функций судов от администрации [34, р. 122]. Генерал-губернатор регулярно инструктировал колониальных судей, зачастую указывал, какое решение следует вынести по делу. Несмотря на то что генерал-губернатор в управлении руководствовался законами своей страны, коренное население архипелага в повседневной жизни продолжало следовать нормам обычного права и ислама.

Существуют как отечественные, так и зарубежные источники и литература по системе управления колониями как португальцев, так и голландцев в Малайе. Однако мало что известно о праве, которое применялось к местным жителям в Малакке. Голландская ОИК к середине XVII в. приняла решение о введении стандартного регламента, который применялся на всех подконтрольных территориях Малайского архипелага. Регламент представляет собой сборник правил, включавший постановления и статуты Верховного правительства в Батавии. Он был утвержден Генеральными штатами в 1650 г. и служил инструкцией генерал-губернаторам для управления колонией. Сборник наиболее часто используемых правил на Яве был разослан в суды. Предполагалось, что этим сборником руководствовался суд в Малакке [10]. Тем не менее остается открытым вопрос, применялись ли правила, содержащиеся в сборнике, ко всем жителям Малакки, как местным, так и иностранцам, и неясно, как голландцы решали проблемы, связанные с регулированием семейных отношений, вопросов брака, развода, опеки над детьми, усыновления, наследования и права собственности, если они шли в противоречие с правилами, содержащимися в сборнике. В дальнейшем с расширением британской экспансии в Малайе прочно укоренилось английское право.

Заключение

В истории становления и развития голландской ОИК важным является то, что компания не только была корпорацией в экономике, но и институтом государства. Ее действия изначально можно охарактеризовать как действия корпорации в экономике, которая реализует корпоративно-частные интересы

с целью извлечения прибыли и накопления имущества, но со временем расширяет свою сферу влияния на смежные секторы экономики и реализует публично значимые цели в интересах государства и общества.

Мелкие голландские торговые компании объединились в одну, способную обеспечить защиту от португальцев и противостоять английской ОИК. Преимущества голландской ОИК по сравнению с английской ОИК обуславливались освобождением капитала от прежних сословных ограничений и дворянских привилегий, а также ранней революцией, которая началась в форме национально-освободительной войны за независимость от Испании. Последний факт проясняет последующую экспансию голландской ОИК в Азии, которая характеризовалась менее жесткой колониальной политикой по сравнению с португальцами и испанцами.

Новый капиталистический способ производства товаров дал импульс развитию купечества и накоплению капитала. Голландская ОИК по организационно-правовой форме являлась по сути публичной акционерной корпорацией. Акционеры получали дивиденды, но не допускались к управлению компанией. Вся полнота власти в компании принадлежала ее корпоративному органу – Совету директоров, который формировался руководством компании и Генеральными штатами Голландской Республики.

Вышеприведенные факты в целом свидетельствуют о значимости целей и интересов компании как корпорации в публичном пространстве [35–37].

Голландская экспансия в Малайе и на индонезийских островах не только расширила границы государства, но и оказала существенное влияние на дальнейшее развитие естественного и международного права. Голландский юрист Гуго Гроций, состоявший на службе голландской ОИК, написал ряд политико-правовых трактатов, в которых излагались идеи о свободе судоходства в международных водах для всех государств.

Проводя экспансию, голландская ОИК захватывает ряд стратегически важных опорных пунктов и портов у португальцев в Малайе и на индонезийских островах. Голландский захват Малакки с помощью малайского султаната Джохор приводит к утрате господства португальцев в Малайе. Голландцы одержали победу над португальцами в колониальном соперничестве в Малайе и на индонезийских островах, тем самым установив свое господство на Малайском архипелаге [38].

С целью эффективного управления колониями голландская ОИК организует структуру публичного управления колониями в Азии, где ею формируются институты публичной власти в городах колоний, в частности в Малакке. Подробно рассматриваются обязанности губернатора и членов городского совета Малакки. Также рассмотрена голландская колониальная система судов в Малайе и на индонезийских

островах, включавшая европейские и традиционные суды, орган местного самоуправления в Батавии, известный как коллегия шепенов. По результатам анализа можно определить, что Голландская ОИК не только обладала монопольным правом торговли с Ост-Индией, но ею выполнялись функции и методы государства в Азии.

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

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

Литература / References

1. *Empires of the Sea: Maritime Power Networks in World History*, eds. Strootman R., van den Eijnde F., van Wijk R. Leiden: Brill, 2019, 356. <http://dx.doi.org/10.1163/9789004407671>
2. Abulafia D. *Thalassocracies. A companion to Mediterranean history*, eds. Horden P., Kinoshita S. L.: John Wiley & Sons, Ltd., 2014, 137–153. <http://dx.doi.org/10.1002/9781118519356.ch9>
3. Linton D. S. Asia and the West in the new world order – From trading companies to free trade imperialism: The British and their rivals in Asia, 1700–1850. *Asia in Western and world history: A guide for teaching*, eds. Embree A. T., Gluck C. NY: Routledge, 2015, 83–116.
4. Van Dam P. *Beschryvinge van de Oostindische Compagnie*. Eerste boek, deel I.'s-Gravenhage: Martinus Nijhoff, 1927, 772.
5. Weststeijn A. Republican empire: colonialism, commerce and corruption in the Dutch Golden Age. *Renaissance Studies*, 2012, 26(4): 491–509. <http://dx.doi.org/10.1111/j.1477-4658.2012.00824.x>
6. Тарле Е. В. Очерки истории колониальной политики западноевропейских государств: (конец XV – начало XIX в.). М.-Л., 1965. 435 с. [Tarle E. V. *Essays on the history of colonial policy of Western European states: (late XV – early XIX centuries)*. Moscow-Leningrad: Nauka: 1965, 435. (In Russ.)]
7. Тюрин В. А. История Малайзии. Краткий очерк. М.: Наука, 1980. 189 с. [Tyurin V. A. *History of Malaysia. Brief essay*. Moscow: Nauka, 1980, 189. (In Russ.)]
8. Шатохина-Мордвинцева Г. А. История Нидерландов. М.: Дрофа, 2007. 515 с. [Shatokhina-Mordvintseva G. A. *History of the Netherlands*. Moscow: Drofa, 2007, 515. (In Russ.)] <https://www.elibrary.ru/qpiyth>
9. Wijaya D. N. *Malacca beyond European colonialism (15th–17th centuries)*. Thesis of History. 2022, 407.
10. Ibrahim A., Joned A. *Sistem undang-undang di Malaysia*. Kuala Lumpur: Dewan Bahasa dan Pustaka, 1985, 357.
11. Попов М. Е. Предпосылки возникновения и упадка голландской Ост-Индской компании. *Международный научно-исследовательский журнал*. 2018. № 1-3. С. 68–70. [Popov M. E. Prerequisites for appearing and decline of Dutch East India Company. *Mezhdunarodnyy nauchno-issledovatel'skiy zhurnal*, 2018, (1-3): 68–70. (In Russ.)] <https://doi.org/10.23670/IRJ.2018.67.019>
12. Blussé L. Review: M.A.P. Meilink-Roelofs, R. Raben and H. Spijkerman eds., *De archieven van de Verenigde Oostindische Compagnie. The Archives of the Dutch East India Company (1602–1795)*. 's-Gravenhage (Sdu Publishers) 1992. 555 pp. *Itinerario*, 2011, 19(1): 108–109. <http://dx.doi.org/10.1017/S0165115300021227>
13. Волков С. Ю. Политико-правовые аспекты англо-голландской колониальной борьбы. *Научно-технические ведомости Санкт-Петербургского государственного политехнического университета. Гуманитарные и общественные науки*. 2015. № 2. С. 45–52. [Volkov S. Yu. Political and legal aspects of the colonial struggle between the Netherlands and England. *Nauchno-tehnicheskije vedomosti Sankt-Peterburgskogo gosudarstvennogo politekhnicheskogo universiteta. Gumanitarnyye i obshchestvennyye nauki*, 2015, (2): 45–52. (In Russ.)] <https://doi.org/10.5862/JHSS.220.5>
14. Grotius H. *Commentary on the Law of Prize and Booty*. Indianapolis: Liberty Fund, 2006, 632.
15. Гормин А. А. Становление института акционерного общества: историко-правовой анализ. *Вестник Новгородского государственного университета*. 2013. № 73. С. 133–136. [Gormin A. A. Formation of the institution of a joint-stock company: historical and legal analysis. *Vestnik Novgorodskogo gosudarstvennogo universiteta*, 2013, (73): 133–136. (In Russ.)] <https://www.elibrary.ru/rpyaan>
16. Ключко В. Н. Управление акционерными обществами за рубежом: историко-правовые аспекты. *Российское предпринимательство*. 2005. № 4. С. 42–45. [Klyuchko V. N. Management of joint-stock companies abroad: historical and legal aspects. *Rossiiskoe predprinimatel'stvo*, 2005, (4): 42–45. (In Russ.)] <https://www.elibrary.ru/huanjf>
17. *The archives of the Dutch East India Company (VOC) and the local institutions in Batavia (Jakarta)*, eds. and comps. Balk L. G., Dijk Van F., Kortlang D. J. Leiden-Boston: Brill, 2007, 573.
18. Knaap G. *De 'core business' van de VOC; Markt, macht en mentaliteit vanuit overzees perspectief*. Universiteit Utrecht, 2014. 31.

19. Lequin F. *Het Personeel van de Verenigde Oost-Indische Compagnie in Azië in de 18e eeuw: meer in het bijzonder in de vestiging Bengalen*. Alphen aan den Rijn, Canaletto, 2005, 653.
20. Сапунцов А. Л. Голландская Ост-Индская компания как субъект государственно-частного партнерства в колониальной экспансии. *Вестник Московского государственного областного университета. Серия: История и политические науки*. 2018. № 4. С. 112–123. [Sapuntsov A. L. Dutch East India Company as a subject of the public-private partnership in colonial expansion. *Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo oblastnogo universiteta. Seriya: Istorii i politicheskaia nauka*, 2018, (4): 112–123. (In Russ.)] <https://doi.org/10.18384/2310-676X-2018-4-112-123>
21. Butler C., Van Ittersum M. Jurrien van Goor, Prelude to Colonialism. The Dutch in Asia (Hilversum: Uitgeverij Verloren, 2004). *Journal of Early Modern History*, 2006, 10(3): 231–293. <https://doi.org/10.1163/157006506778234153>
22. Goor J. De Verenigde Oost-Indische Compagnie in de historiografie: imperialist en multinational. De Verenigde Oost-Indische Compagnie tussen oorlog en diplomatie, eds. Knaap G., Teitler G. Leiden: KITLV, 2002, 9–33.
23. Wade G. *The Ming Shi-lu as a source for Southeast Asian History*. 2005, 37. URL: https://epress.nus.edu.sg/msl/sites/msl/files/basic_page/MSL.pdf (accessed 26 Oct 2023).
24. Тхор С. В. Свод законов «Унданг-Унданг Мелака» («Малаккский кодекс») как источник по истории Средневековой Малайи: XIV–XVI вв.: автореф. дис. ... канд. ист. наук. М., 2005. 23 с. [Tkhor S. V. *Undang-Undang Melaka Code of Laws (Malacca Code) as a source on the history of Medieval Malaya: XIV–XVI centuries*. Cand. Hist. Sci. Diss. Abstr. Moscow, 2005, 23. (In Russ.)] <https://elibrary.ru/zncob>
25. Robinson R. Non-European foundations of European imperialism: sketch for a theory of collaboration. *Studies in the Theory of Imperialism*, ed. Owen R., Sutcliffe B. L.: Longman, 1972, 117–142.
26. Gaastra F. S. The organization of the VOC. *The archives of the Dutch East India Company (VOC) and the local institutions in Batavia (Jakarta)*, eds. and comps. Balk L. G., Dijk Van F., Kortlang D. J. Leiden-Boston: Brill, 2007, 13–60.
27. Hussin N. *Trade and Society in the Straits of Melaka: Dutch Melaka and English Penang, 1780–1830*. NUS Press, 2007, 388.
28. De Witt D. *History of the Dutch in Malaysia: In commemoration of Malaysia's 50 years as an independent nation and over four centuries of friendship and diplomatic ties between Malaysia and the Netherlands*. Petaling Jaya, Selangor: Nutmeg Publishing, 2008, 258.
29. Арутюнян Р. А. Государственный строй Малаккского султаната. *Вестник Кемеровского государственного университета. Серия: Гуманитарные и общественные науки*. 2023. Т. 7. № 2. С. 224–230. [Arutyunyan R. A. State Organization of the Malacca Sultanate. *Vestnik Kemerovskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye i obshchestvennye nauki*, 2023, 7(2): 224–230. (In Russ.)] <https://doi.org/10.21603/2542-1840-2023-7-2-224-230>
30. Baxter I. Dutch Records from Malacca in the India Office Records. *Journal of the Malaysian Branch of the Royal Asiatic Society*, 1983, 56(2): 105–133.
31. Lev D. S. Colonial law and the genesis of the Indonesian state. In: Lev D. S. *Legal Evolution and Political Authority in Indonesia*. Brill Nijhoff, 2000, 13–31. https://doi.org/10.1163/9789004478701_004
32. Lev D. S. *Islamic courts in Indonesia: A study in the political bases of legal institutions*. Berkeley: Univ of California Press, 1972, XII+281.
33. Pompe S. *The Indonesian Supreme Court: a study of institutional collapse*. SEAP Publications, 2005, 274.
34. Boulger D. C. *The life of Sir Stamford Raffles*. L.: Marshall & Son, 1897, 403.
35. Немытина М. В. Институционализация корпоративно-публичных интересов. *Публичные институты в теоретико-историческом и конституционно-правовом измерении: Всеросс. науч.-практ. конф. с Междунар. уч.* (Калининград, 16–17 декабря 2022 г.) М.: Русайнс, 2023. С. 8–16. [Nemytina M. V. Institutionalization of corporate public interests. *Public institutions in the theoretical-historical and constitutional-legal dimensions: Proc. All-Russian Sci.-Prac. Conf. Intern. participation*, Kaliningrad, 16–17 Dec 2022. Moscow: Rusains, 2023: 8–16. (In Russ.)] <https://www.elibrary.ru/nplwhp>
36. Елкин С. Е. Исторические особенности развития корпоративных отношений. *Сибирский торгово-экономический журнал*. 2008. № 7. С. 53–56. [Elkin S. E. Historical features of the development of corporate relations. *Sibirskiy torгово-ekonomicheskii zhurnal*, 2008, (7): 53–56. (In Russ.)] <https://www.elibrary.ru/ncnupl>
37. Мижухев П. Г. История колониальной империи и колониальной политики Англии. 3-е изд. М.: URSS, 2014. 224 с. [Mizhuev P. G. *History of the colonial empire and colonial policy of England*, 3rd ed. Moscow: URSS, 2014, 224. (In Russ.)]
38. Harrison B. *Holding the fort: Melaka under two flags, 1795–1845*. Kuala Lumpur, 1985, 162.

оригинальная статья

Типология промышленных революций и их классификаций через призму инноваций в области технико-криминалистического обеспечения

Лукинский Иван Сергеевич

Московский университет МВД России имени В. Я. Кикотя, Россия, Москва

<https://orcid.org/0000-0003-4486-5551>

ivanlukinsky@yandex.ru

Поступила 23.10.2023. Принята после рецензирования 15.11.2023. Принята в печать 20.11.2023.

Аннотация: Стремительное развитие современного общества вызвало глубокие экономические изменения, затронувшие все стороны деятельности человека и государства. Эти преобразования породили большое количество научных исследований, в частности по изучению последствий промышленных революций. Эти революции отличаются не только изменением социальных парадигм, но и способностью вызывать критические сдвиги в мировом экономическом ландшафте. В научных исследованиях промышленных революций сформировалось три важных концептуальных направления: эволюционное, циклическое и системное. Эти парадигмы отражают всеобъемлющий характер промышленной революции, которая характеризовалась глубокими преобразованиями в социальной, экономической, технологической и культурной сферах. На протяжении истории человечества пять промышленных революций ознаменовали эпохальные сдвиги в траектории развития человеческой цивилизации. Наступление пятой промышленной революции также вносит существенные коррективы в правоохранительную деятельность вообще и технико-криминалистическое обеспечение раскрытия и расследования преступлений в частности. К ключевым инновациям, на наш взгляд, можно отнести аналитику больших данных, являющуюся мощным инструментом, способствующим всестороннему анализу сложных массивов данных; технологии трехмерного сканирования, имеющие ключевое значение в вопросах повышения точности и объективности при фиксации обстановки места происшествия и производства экспертиз; технологию блокчейн, позволяющую обеспечить неизменность доказательств. В данном контексте трансформационный потенциал пятой промышленной революции для изменения тактики и методики раскрытия и расследования преступлений подчеркивает его значимость. При этом необходимо выделить многоаспектность этических и правовых проблем, сопровождающих вышеуказанные технологические достижения.

Ключевые слова: промышленная революция, криминалистика, судебная экспертиза, цифровые технологии, цифровизация

Цитирование: Лукинский И. С. Типология промышленных революций и их классификаций через призму инноваций в области технико-криминалистического обеспечения. *Вестник Кемеровского государственного университета. Серия: Гуманитарные и общественные науки.* 2023. Т. 7. № 4. С. 505–511. <https://doi.org/10.21603/2542-1840-2023-7-4-505-511>

full article

Typology of Industrial Revolutions and Their Classifications Through the Prism of Innovations in the Field of Technical and Forensic Support

Ivan S. Lukinsky

Moscow University of the Russian Ministry of Internal Affairs, Russia, Moscow

<https://orcid.org/0000-0003-4486-5551>

ivanlukinsky@yandex.ru

Received 23 Oct 2023. Accepted after peer review 15 Nov 2023. Accepted for publication 20 Nov 2023.

Abstract: The rapid development of modern society has triggered profound economic changes in all aspects of human life and state activity. These transformations give rise to a great deal of scientific research, in particular, on the study of the consequences of industrial revolutions. These revolutions changed social paradigms and caused critical shifts in the global economic landscape. Three important conceptual trends have emerged in the scientific study of industrial revolutions: evolutionary, cyclical, and systemic. These paradigms reflect the comprehensive nature of the industrial

revolution with its profound transformations in the social, economic, technological, and cultural spheres. Throughout human history, five different industrial revolutions have marked epochal shifts in the trajectory of human civilization. The advent of the fifth industrial revolution (5IR) also brings about significant adjustments in law enforcement in general and in the technical and forensic support of crime detection and investigation, in particular. Big data analytics is a powerful tool that facilitates comprehensive analysis of complex data sets. Three-dimensional scanning technologies increase accuracy and objectivity in crime scene analysis and expertise. Blockchain technology ensures the immutability of evidence. In this context, the transforming potential of 5IR lies in its ability to revolutionize the tactics and techniques of crime detection and investigation. However, the abovementioned technological advances are accompanied by multidimensional ethical and legal challenges.

Keywords: industrial revolutions, forensics, forensic science, digital technologies, digitalization

Citation: Lukinsky I. S. Typology of Industrial Revolutions and Their Classifications Through the Prism of Innovations in the Field of Technical and Forensic Support. *Vestnik Kemerovskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye i obshchestvennye nauki*, 2023, 7(4): 505–511. (In Russ.) <https://doi.org/10.21603/2542-1840-2023-7-4-505-511>

Введение

Интенсивное общественное развитие вызвало существенные изменения в экономических системах, оказывая значительное влияние на многовекторные аспекты жизнедеятельности человека и государства. В связи с этим становятся весьма востребованными научные исследования, анализирующие подобные преобразования. Среди таких явлений особый интерес вызывают промышленные революции, которые приводят не только к глубоким изменениям в обществе, но и становятся катализатором смены парадигмы мирового экономического развития. Активные трансформации инновационного характера подчеркивают актуальность исследований, направленных на выявление глубинных условий возникновения данного феномена и факторов, оказывающих непосредственное влияние на каждом из этапов его развития как с теоретической, так и практической точек зрения.

Первоначально считалось, что термин *индустриальная революция* появился и получил свое распространение в историко-экономической литературе в конце XIX – начале XX в. благодаря английскому ученому А. Тойнби, в 1884 г. опубликовавшему работу [1]. В. И. Ленин определял индустриальную революцию как «резкое преобразование всех общественных отношений, происходящее под влиянием машин (машинной индустрии)». В последующем такое преобразование в экономической науке получило название *industrial revolution*, *промышленная революция* [2, с. 231]. В 1937 г. П. Манту предложил толковать понятие *промышленная революция* как расширение ранее сжатых сил, внезапное распускание и пышный рост зародышей, оставшихся до тех пор в скрытом или дремлющем состоянии, и рассматривать ее с технической, экономической и социальной точек зрения [3]. Согласимся с С. С. Булдыгиным, что для более полного понимания феномена промышленной революции можно толковать его исходя из эволюционного, циклического и системного концептуальных направлений [4, с. 93].

Сторонники эволюционной теории, в число которых входят такие известные представители мировой науки, как Ф. Энгельс, А. Тойнби, И. Кулишер, У. Ростоу, А. Мэддисон, считают, что промышленная революция представляет собой особый последовательный этап в рамках более широкой траектории эволюции человеческого общества. Согласно данной точке зрения, по мере развития этой фазы общество проходит этап всесторонней трансформации, приводящей к коренным изменениям социально-экономических структур.

Циклические теории, выдвинутые такими учеными, как Й. А. Шумпетер [5], С. Кузнец [6], напротив, характеризуют промышленную революцию как эпизодическое событие в рамках циклических закономерностей становления мировой экономики. Согласно этим теориям, промышленные революции происходят периодически в рамках более широких экономических циклов.

Системные теории (А. Г. Франк [7], Л. Е. Гринин и А. В. Коротаев [8]) исходят из того, что промышленная революция выступает поворотным моментом в развитии глобальной мировой системы. В рамках данной концепции промышленная революция рассматривается как важнейший этап, способный вызвать далеко идущие последствия для всех компонентов структуры мировой экономической системы.

Таким образом, промышленные революции – это долгосрочные исторические этапы, характеризующиеся глубокими трансформационными изменениями в обществе, экономике, технологиях и культуре. Они представляют собой кардинальные сдвиги в жизнедеятельности людей и их работе, зачастую отличающиеся всесторонним внедрением новых технологий и инноваций. В истории развития человечества на настоящий момент насчитывают пять промышленных революций. Далее предметно анализируем каждую из них, очертив исторический период, ключевые технологические новшества, индустриальные и социальные последствия.

Промышленные революции

1. Первая промышленная революция (конец XVIII в. – начало XIX в.)

Первую промышленную революцию отличает появление таких революционных изобретений, как паровая и прядильная машины, ткацкий станок и механизированное текстильное производство. В результате произошла механизация текстильного производства, обозначился рост фабричной промышленности и расширение добычи угля. Эта революция коренным образом изменила аграрную и ремесленную экономику, превратив ее в индустриальную. Переход от аграрного общества к индустриальному привел к значительной урбанизации в силу активного переезда людей в города для работы на фабриках, а также к трансформации социальных структур, вызвавшей значительный рост рабочего класса.

2. Вторая промышленная революция (середина и конец XIX в.)

Вторую промышленную революцию отличает повсеместное широкое распространение электричества, изобретение двигателя внутреннего сгорания, развитие телеграфа и телефона [9, с. 25]. В качестве главных последствий отмечается значительное ускорение темпов индустриализации, расширение транспортных сетей и активное производство товаров народного потребления. Стабилизировались такие отрасли промышленности, как сталелитейная, химическая и автомобильная. Также вторая промышленная революция обусловила образование крупных корпораций, ускоренный рост среднего класса, возникновение дискуссий о трудовых правах, условиях труда и неравенстве доходов. Нельзя не согласиться с В. А. Погребинской, которая подчеркивала, что вторая промышленная революция породила развитие трех взаимосвязанных процессов: изобретения, инновации и распространение новых технологий [10, с. 184].

3. Третья промышленная революция (конец XX в.)

Третью промышленную революцию, которую сегодня именуют цифровой, вызвало массовое распространение вычислительной техники, телекоммуникаций и Интернета [11, с. 134]. Она обусловила необходимость оцифровки информации, обязательность наличия персональных компьютеров и использования Интернета, массовое развитие технологий мобильной связи, что кардинально изменило сферы коммуникации, коммерции и обмена информацией. Третья промышленная революция способствовала увеличению способов доступа к информации, общению и расширению деловых контактов. Кроме того, были созданы новые отрасли промышленности, связанные с инновационными технологиями и информационно-техническими услугами.

4. Четвертая промышленная революция (начало XXI в. – настоящее время)

Четвертая промышленная революция характеризуется слиянием цифровых технологий, искусственного интеллекта, Интернета вещей (IoT), робототехники, биотехнологий и 3D-печати [12, с. 39]. Эта революция оказала определяющее влияние на всю совокупность отраслей промышленности – от здравоохранения и производства до транспорта и финансов. Автоматизация, многовекторное использование аналитических данных и искусственного интеллекта способствуют всестороннему повышению эффективности и инновациям. Четвертая промышленная революция меняет характер труда, а автоматизация вызывает беспокойство по поводу перемещения и снижения количества рабочих мест, также затрагивая вопросы конфиденциальности, безопасности и этики, поскольку новые технологии становятся все более интегрированными в повседневную жизнь человека.

5. Пятая промышленная революция (настоящее время)

Пятая промышленная революция характеризуется значительными технологическими достижениями в большинстве областей деятельности общества, включая квантовые вычисления, передовой искусственный интеллект, биотехнологии, нейротехнологии, устойчивые технологии и освоение космоса. Эта революция способна привести к реструктуризации экономики, технологической конвергенции, революции в здравоохранении, устойчивому развитию, а также возникновению этических проблем и введению новых норм регулирования. Пятая промышленная революция вносит как позитивные, так и негативные изменения в общество: трансформацию рабочей силы, повышение доступности здравоохранения, проблемы конфиденциальности и кибербезопасности, необходимость усилий по смягчению неравенства, а также возникновение этических вопросов, связанных с исследованием и колонизацией космоса.

Промышленные революции привели к глубоким изменениям и вызвали далеко идущие последствия для различных аспектов жизни человека, существенно изменив общество, экономику и технологические ресурсы, что было спровоцировано инновациями различного свойства, которые изменяли парадигму развития хозяйственных систем на каждом из обозначенных временных этапов [13, с. 23]. Они оказали влияние на такие ключевые области жизнедеятельности, как труд, транспорт, коммуникации, медицина и здравоохранение, образование, социально-политическая сфера, глобализация, военные технологии, правовое регулирование. Не остались в стороне и правоохранительная деятельность в целом,

и технико-криминалистическое обеспечение в частности. Остаются актуальными слова А. В. Кокина, рассматривавшего институт судебной экспертизы в эпоху четвертой индустриальной революции и утверждавшего, что органы расследования и суды будут испытывать перманентную потребность решения вопросов, связанных со стремительно развивающимися наукой, технологиями и техникой [14, с. 35]. Так, в настоящий момент технико-криминалистическое обеспечение в контексте пятой промышленной революции претерпевает революционную трансформацию, характеризующуюся применением передовых технологий и междисциплинарной конвергенцией, которые вносят изменения в ландшафт криминалистики. Рассмотрим наиболее значительные новации в технико-криминалистическом обеспечении.

Новаии технико-криминалистического обеспечения

1. Аналитика больших данных

Аналитика больших данных в криминалистике – это стремительно развивающаяся область, в основе которой лежит использование передовых технологий анализа данных для обработки и трактования больших объемов цифровых доказательств. Это направление стало важнейшей составляющей современных криминалистических исследований [15–17], представляя собой мощный рычаг деятельности правоохранительных органов и экспертов-криминалистов. Приведем перечень аналитического инструментария исследования больших данных в криминалистике.

Изучение цифровых доказательств: при совершении преступления всегда остаются следы, а в современную эпоху цифровизации появляется целый перечень цифровых свидетельств преступления, таких как электронные письма, текстовые сообщения, переписка в социальных сетях, электронные документы и др. Эффективному сбору, организации и анализу подобных цифровых доказательств сегодня необходима аналитика больших данных.

Сбор и сохранение данных: для формирования пакета цифровых доказательств из различных источников (компьютеров, смартфонов, серверов и облачных хранилищ) эксперты по цифровой криминалистике используют специализированное программное и аппаратное обеспечение. В процессе этой деятельности необходимо обеспечить целостность и подлинность выявленных цифровых доказательств.

Обработка данных: для предварительной и последующей обработки цифровых доказательств, которая может потребовать извлечения данных, их сокращения или преобразования используются инструменты аналитики больших данных. Данный этап крайне важен для результативной работы с большими объемами данных.

Хранение и управление данными: в целях соблюдения цепочки хранения, обеспечения сохранности и допустимости цифровых доказательств в суде криминалистические лаборатории в обязательном порядке должны быть оснащены надежными, четко организованными системами хранения данных.

Распознавание образов и обнаружение аномалий: методы анализа больших данных используются для выявления закономерностей, тенденций и аномалий в цифровых доказательствах. При раскрытии и расследовании преступлений этот прием позволяет выявить скрытые взаимосвязи, временные рамки и модели поведения, имеющие отношение к делу.

Анализ связей: средства анализа связей используются для визуализации и установления взаимосвязей между персоналиями, организациями и субъектами, причастными к делу. Такой подход позволяет составить схему преступной сети и понять поток информации.

Реконструкция временной шкалы: цифровые доказательства часто содержат временные метки. Аналитика больших данных дает возможность восстановить временную шкалу событий, включая время создания, изменения или удаления файлов, что помогает следователям установить последовательность действий.

Анализ мультимедиа: мультимедийные доказательства, такие как изображения, аудио- и видеозаписи, также могут быть проанализированы с помощью методов аналитики больших данных. К ним относятся распознавание лиц, анализ голоса и криминалистическая экспертиза изображений.

Предиктивная полиция: некоторые правоохранительные органы используют аналитику больших данных для прогнозирования и предотвращения преступлений на основе исторических данных [18; 19]. Такие прогностические модели помогают более эффективно использовать все виды ресурсного обеспечения.

2. Трехмерное сканирование

Трехмерное сканирование представляет собой технологический процесс, используемый в различных областях деятельности человека, в т. ч. криминалистике. Так, трехмерное сканирование производится в целях создания трехмерных моделей различных предметов и объектов, участков местности, зданий и сооружений [20, с. 112]. Данный процесс предполагает получение формы, размеров и пространственной информации о физических объектах или средах с последующей их реконструкцией в виде цифровых 3D-моделей. Данная технология стала особенно ценной при проведении судебно-медицинских экспертиз, документировании мест преступлений, в частности, при осмотре мест крушения самолетов и дорожно-транспортных происшествий. Рассмотрим ключевые аспекты использования технологий трехмерного сканирования как технико-криминалистического средства.

1. **Документирование места преступления.** В криминалистике 3D-сканирование используется для точного и полного документирования места преступления, позволяющего получить подробную информацию о пространственном расположении места преступления и объектов, имеющих криминалистически значимую информацию. Такая документация неоценима для последующего анализа, реконструкции и представления в суде. При расследовании дорожно-транспортных происшествий 3D-сканирование и методы реконструкции используются для воссоздания места происшествия, взаиморасположения транспортных средств и траекторий их движения, что, в свою очередь, позволяет установить причины аварии и может служить в качестве доказательства в судебном процессе.

2. **Сохранение доказательств.** 3D-сканирование предоставляет возможность создать цифровую копию места преступления или вещественных доказательств, обеспечивая сохранность всего объема значимой информации в ее первоначальном виде, что имеет решающее значение для дел, связанных, например, со скоропортящимися или чувствительными уликами [21].

3. **Виртуальный осмотр места происшествия.** Преобразование отсканированных данных в 3D-модели позволяет следователям проводить виртуальные осмотры мест преступлений, точнее понимать пространственные взаимосвязи между объектами и анализировать динамику места преступления.

4. **Анализ и визуализация.** Создание 3D-модели предоставляет возможность детально анализировать место преступления и относящиеся к делу объекты, имеющие криминалистически значимую информацию [22]. Также необходимо отметить, что программно-аппаратный комплекс создания трехмерных моделей позволяет с высокой точностью измерять расстояния, углы и объемы, облегчая процесс реконструкции событий.

5. **Представление в суде.** 3D-модели, созданные в результате сканирования и реконструкции, могут использоваться в качестве убедительных наглядных пособий в судебном процессе, помогая судьям и присяжным предметно ознакомиться со сложными деталями преступлений.

3. Технология блокчейн

Технология призвана обеспечить целостность доказательств, представляя собой инновационное применение распределенного реестра блоков доказательственной информации в криминалистике и правоохранительной деятельности. Она направлена на повышение надежности и безопасности цифровых доказательств путем обеспечения их неизменности и подлинности в ходе следственных действий и судебных процессов [23]. Применительно к криминалистике данную технологию возможно выразить в следующем:

- цепочка хранения: блокчейн способен обеспечить непрерывную и прозрачную цепочку хранения цифровых доказательств – любая передача или обработка данных записывается в блокчейн в виде транзакции (хеши), создавая верифицируемый след хранения;

- временная метка цифровых доказательств: цифровые доказательства (фотографии, видеозаписи, документы) в момент сбора могут быть отмечены временной меткой [24, р. 103], которая служит цифровым отпечатком, подтверждающим наличие доказательства в конкретный момент времени и предотвращающим его последующее изменение;

- целостность данных: любые изменения цифровых доказательств отражаются в последующих звеньях блокчейна, гарантируя, что каждое несанкционированное изменение будет немедленно обнаружено, что способствует обеспечению сохранности и целостности доказательств;

- аутентификация: блокчейн может применяться для проверки подлинности цифровых доказательств, например, для подтверждения того, что фотографии или видеозаписи не подвергались какой-либо обработке.

В рамках обеспечения целостности доказательств блокчейн открывает перспективы повышения достоверности и надежности цифровых доказательств в судебном процессе. По мере развития этой технологии она способна стать неотъемлемым инструментом современной криминалистики и оперативно-розыскной деятельности.

Исследование проблемы технико-криминалистического обеспечения в эпоху пятой промышленной революции диктует необходимость определения сущностного значения этой революции для криминалистики. В соответствии с позицией Ю. А. Арнес и др., сущность промышленной революции составляют качественные изменения, происходящие в обществе под воздействием революции в технике, технологии, способах взаимодействия человека со средствами труда [25, с. 13]. Анализируя содержание промышленной революции, характеризующееся качественными изменениями в обществе, вызванными техническим прогрессом, изменениями в технологии производства, а также отношениях между людьми и средствами труда, можно экстраполировать аналогичную сущность промышленной революции на криминалистику.

Полагаем, что сущность промышленной революции в криминалистике можно рассматривать как качественную трансформацию, происходящую в этой области под влиянием революционных изменений в технологиях, методиках, взаимодействии органов расследования и технико-криминалистических средств. Содержание этой эволюции составляют глубокие изменения в способах раскрытия и расследования преступлений, сбора, анализа и представления доказательств в судебном процессе.

Заклучение

Пятая промышленная революция имеет определяющее значение для правоохранительной деятельности и криминалистики, поскольку предлагает инновационные подходы, инструменты и методики эффективного раскрытия и расследования преступлений, к которым можно отнести аналитику больших данных, технологии трехмерного сканирования и блокчейн. Однако стоит упомянуть, что данные инновационные подходы поднимают сложные этические и правовые вопросы, а также влекут за собой проблемы конфиденциальности, требующие тщательного управленческого содействия.

Также исследование позволило предпринять попытку сформулировать сущность промышленной революции в криминалистике и рассматривать ее как качественную трансформацию, происходящую в этой области под влиянием революционных изменений

в технологиях, методиках, взаимодействии органов расследования и технико-криминалистических средств.

В целом стоит заметить, что в эпоху пятой промышленной революции использование открывающихся перспектив при одновременном решении возникающих проблем будет играть существенную роль в дальнейшем развитии возможностей раскрытия, расследования и предупреждения преступлений.

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

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

Литература / References

1. Toynbee A. *Lectures on the industrial revolution in England: popular addresses, notes and other fragments*. Cambridge University Press, 1884. <https://doi.org/10.1017/CBO9781139094566>
2. Ленин В. И. Полное собрание сочинений в пятидесяти пяти томах. 5-е изд. М.: Изд. полит. лит., 1967. Т. 2. 1895–1897. 696 с. [Lenin V. I. *Complete works in fifty-five volumes*. 5th ed. Moscow: Izd. polit. lit., 1967, vol. 2, 1895–1897, 696 с. (In Russ.)]
3. Манту П. Промышленная революция XVIII столетия в Англии. М.: Соцэкгиз, 1937. 440 с. [Mantoux P. *The industrial revolution in the eighteenth century*. Moscow: Sotsekgiz, 1937, 440. (In Russ.)]
4. Булдыгин С. С. Концепция промышленной революции: от появления до наших дней. *Вестник Томского государственного университета*. 2017. № 420. С. 91–95. [Buldygin S. S. The concept of the industrial revolution: from appearance to the present day. *Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo universiteta*, 2017, (420): 91–95. (In Russ.)] <https://doi.org/10.17223/15617793/420/12>
5. Шумпетер Й. А. Теория экономического развития. Капитализм, социализм и демократия. М.: Эксмо, 2008, 864. [Schumpeter J. A. *Theory of economic development*. Moscow: Eksmo, 2008, 864. (In Russ.)]
6. Kuznets S. *Secular movements in production and prices. Their nature and their bearing upon cyclical fluctuations*. Boston: Houghton Mifflin, 1930, 536.
7. Frank A. G. The industrial revolution and Pax Britannica, 1770 to 1870. *Dependent accumulation and underdevelopment*. Palgrave Macmillan, London, 1979, 70–91. https://doi.org/10.1007/978-1-349-16014-3_4
8. Гринин Л. Е., Коротаев А. В. Макроэволюция и мир-система: новые грани концептуализации. *История и современность*. 2008. № 1. С. 3–31. [Grinin L. E., Korotayev A. V. Macroevolution and the World-System: new facets of conceptualization. *Istoriia i sovremennost*, 2008, (1): С. 3–31. (In Russ.)] <https://elibrary.ru/jtxlxt>
9. Худокормов А. Г. История второй промышленной революции (в помощь лектору). *Научные исследования экономического факультета. Электронный журнал*. 2022. Т. 14. № 4. С. 24–41. [Khudokormov A. G. History of the second industrial revolution. *Scientific Research of Faculty of Economics. Electronic Journal*, 2022, 14(4): 24–41. (In Russ.)] <https://doi.org/10.38050/20783809-2022-14-4-24-41>
10. Погребинская В. А. Вторая промышленная революция. *Экономический журнал*. 2005. № 2. С. 183–285. [Pogrebinskaya V. A. The second industrial revolution. *Economic Journal*, 2005, (2): 183–285. (In Russ.)] <https://elibrary.ru/mstbqj>
11. Мальцев А. А. От третьей промышленной революции – к четвертой (сравнительный обзор концепций). *AlterEconomics*. 2022. Т. 19. № 1. С. 131–146. [Maltsev A. A. From the third technological revolution to the fourth: an overview of contemporary theoretical approaches and concepts. *AlterEconomics*, 2022, 19(1): 131–146. (In Russ.)] <https://doi.org/10.31063/AlterEconomics/2022.19-1.8>
12. Маслов В. И., Лукьянов И. В. Четвертая промышленная революция: истоки и последствия. *Вестник Московского университета. Серия 27: Глобалистика и геополитика*. 2017. № 2. С. 38–48. [Maslov V. I., Lukyanov I. V. The fourth industrial revolution: origins and consequences. *Bulletin of Moscow University. Series 27. Globalistics and geopolitics*, 2017, (2): 38–48. (In Russ.)] <https://elibrary.ru/ytobwt>

13. Аверина И. С. Эволюция феномена «промышленная революция»: предпосылки и факторы. *Вестник Волгоградского государственного университета. Экономика*. 2020. Т. 22. № 4. С. 18–25. [Averina I. S. Evolution of the "industrial revolution" phenomenon: prerequisites and factors. *Vestnik Volgogradskogo gosudarstvennogo universiteta. Ekonomika*, 2020, 22(4): 18–25. (In Russ.)] <https://doi.org/10.15688/ek.jvolsu.2020.4.2>
14. Кокин А. В. Судебная экспертиза в эпоху четвертой индустриальной революции (Индустрии 4.0). *Теория и практика судебной экспертизы*. 2021. Т. 16. № 2. С. 29–36. [Kokin A. V. Forensic expertise in the era of the fourth industrial revolution (industry 4.0). *Theory and Practice of Forensic Science*, 2021, 16(2): 29–36. (In Russ.)] <https://doi.org/10.30764/1819-2785-2021-2-29-36>
15. Delgado Y., Price B. S., Speaker P. J., Stoiloff S. L. Forensic intelligence: Data analytics as the bridge between forensic science and investigation. *Forensic Science International: Synergy*, 2021, 3. <https://doi.org/10.1016/j.fsisyn.2021.100162>
16. Geradts Z. Digital, big data and computational forensics. *Forensic Sciences Research*, 2018, 3(3): 179–182. <https://doi.org/10.1080%2F20961790.2018.1500078>
17. *Big data analytics and computing for digital forensic investigations*. 1st ed., eds. Satpathy S., Mohanty S. CRC Press, 2020, 234. <https://doi.org/10.1201/9781003024743>
18. Thomas A., Sobhana N. V. A survey on crime analysis and prediction. *Materials Today: Proceedings*, 2022, 58: 310–315. <https://doi.org/10.1016/j.matpr.2022.02.170>
19. Mugari I., Obioha E. E. Predictive policing and crime control in the United States of America and Europe: Trends in a decade of research and the future of predictive policing. *Social Sciences*, 2021, 10(6). <https://doi.org/10.3390/socsci10060234>
20. Лукинский И. С. Трехмерные сканеры как средства фиксации осмотра места происшествия. *Вестник экономической безопасности*. 2022. № 2. С. 112–114. [Lukinsky I. S. Three-dimensional scanners as a means of fixing the inspection of the scene. *Bulletin of economic security*, 2022, (2): 112–114. (In Russ.)] <https://doi.org/10.24412/2414-3995-2022-2-111-114>
21. Barazzetti L., Sala R., Scaioni M., Cattaneo C., Gibelli D., Giussani A., Poppa P., Roncoroni F., Vandone A. 3D scanning and imaging for quick documentation of crime and accident scenes. *Sensors, and Command, Control, Communications, and Intelligence (C3I) Technologies for Homeland Security and Homeland Defense XI*, vol. 835910, ed. Carapezza E. M. <http://dx.doi.org/10.1117/12.920728>
22. Esposito M., Sessa F., Cocimano G., Zuccarello P., Rocuzzo S., Salerno M. Advances in technologies in crime scene investigation. *Diagnostics*, 2023, 13(20). <https://doi.org/10.3390/diagnostics13203169>
23. Ragu G., Ramamoorthy S. A blockchain-based cloud forensics architecture for privacy leakage prediction with cloud. *Healthcare Analytics*, 2023, 4. <https://doi.org/10.1016/j.health.2023.100220>
24. Yadav A. K., Singh K., Amin A. H., Almutairi L., Alsenani T. R., Ahmadian A. A comparative study on consensus mechanism with security threats and future scopes: Blockchain. *Computer Communications*, 2023, 201: 102–115. <https://doi.org/10.1016/j.comcom.2023.01.018>
25. Аренс Ю. А., Каткова Н. А., Халимон Е. А., Брикошина И. С. Пятая промышленная революция – инновации в области биотехнологий и нейросетей. *E-Management*. 2021. Т. 4. № 3. С. 11–19. [Arens Yu. A., Katkova N. A., Khalimon E. A., Brikoshina I. S. The fifth industrial revolution – innovations in the field of biotechnologies and neural networks. *E-Management*, 2021, 4(3): 11–19. (In Russ.)] <https://doi.org/10.26425/2658-3445-2021-4-3-11-19>

оригинальная статья

Российская и англо-саксонская модели ювенальной юстиции: возможности взаимодействия

Терентьева Валерия Александровна
Кемеровский государственный университет, Россия, Кемерово
<https://orcid.org/0000-0002-7363-6515>
terent@list.ru

Поступила 06.09.2023. Принята после рецензирования 29.09.2023. Принята в печать 06.10.2023.

Аннотация: Несовершеннолетний является объектом повышенной охраны, и применение к нему тех же уголовно-репрессивных методов, что и ко взрослому, невозможно. Самым эффективным инструментом реализации подхода наибольшего благоприятствования подросткам является, безусловно, ювенальная юстиция. Для разработки модели ювенальной юстиции, соответствующей российским правовым реалиям, следует обратиться к опыту англо-саксонской правовой модели как наиболее близкой по методам правового регулирования. Именно в ней к несовершеннолетним, преступившим закон, могут применяться как специально созданные для них меры, так и те, что применяются ко взрослым. Именно такой подход сейчас закреплен в УК РФ. Основными видами освобождения от уголовного наказания в англо-саксонской системе ювенальной юстиции являются пробация, условно-досрочное освобождение и возмещение ущерба. Несмотря на их небольшое количество, они отличаются от подобных мер, установленных в УК РФ, большей степенью индивидуализации по отношению к несовершеннолетним с учетом их правового статуса. Отметим, что указанные меры могут применяться не только к несовершеннолетним, но и к лицам старше 18 лет, но младше 21 года.

Ключевые слова: правовая модель, правовые реалии, несовершеннолетние, ювенальная юстиция, освобождение от наказания, англо-саксонская модель ювенальной юстиции

Цитирование: Терентьева В. А. Российская и англо-саксонская модели ювенальной юстиции: возможности взаимодействия. *Вестник Кемеровского государственного университета. Серия: Гуманитарные и общественные науки.* 2023. Т. 7. № 4. С. 512–518. <https://doi.org/10.21603/2542-1840-2023-7-4-512-518>

full article

Russian and Anglo-Saxon Models of Juvenile Justice: Opportunities for Interaction

Valeria A. Terentyeva
Kemerovo State University, Russia, Kemerovo
<https://orcid.org/0000-0002-7363-6515>
terent@list.ru

Received 6 Sep 2023. Accepted after peer review 29 Sep 2023. Accepted for publication 6 Oct 2023.

Abstract: Children are seen as objects of increased protection. Therefore, they cannot be subjected to the same criminal-repressive methods as adults. As a rule, minors belong to the sphere of juvenile justice. The Anglo-Saxon legal model of juvenile justice is the closest to the Russian one in terms of methods of legal regulation. Its experience may help to improve the Russian juvenile legal system to make it reflect the national legal realities. According to the Anglo-Saxon juvenile justice, young offenders face either punitive measures created specifically for them or those that apply to adults. The criminal code of the Russian Federation uses the same approach. In the Anglo-Saxon system of juvenile justice, the main types of exemption from criminal punishment involve probation, parole, and restitution. They differ from those stipulated by the Criminal Code of the Russian Federation as they possess a greater degree of individualization. In some cases, these tailored measures can be applied to minors under 21 years old.

Keywords: legal model, legal realities, minors, juvenile justice, application of exemption from punishment to minors, Anglo-Saxon model of juvenile justice

Citation: Terentyeva V. A. Russian and Anglo-Saxon Models of Juvenile Justice: Opportunities for Interaction. *Vestnik Kemerovskogo gosudarstvennogo universiteta. Serii: Gumanitarnye i obshchestvennye nauki,* 2023, 7(4): 512–518. (In Russ.) <https://doi.org/10.21603/2542-1840-2023-7-4-512-518>

Введение

Развитие российского уголовного права в сфере взаимодействия с несовершеннолетними правонарушителями всегда было обусловлено соображениями гуманизма и минимизации уголовно-правовой репрессии. В этой связи достаточно часто в уголовно-правовой науке поднимается вопрос о целесообразности разработки модели ювенальной юстиции как самого эффективного инструмента реализации подхода наибольшего благоприятствования подросткам. Актуальность темы исследования подтверждается обилием авторов, изучающих указанную тему. Изучению возможностей ювенальной юстиции, в том числе с привлечением зарубежного опыта, занимались, например, Е. Ю. Салазкина и А. С. Дымшакова [1], Н. В. Щедрин [2], А. В. Федорова и др. [3], С. Е. Смирных [4], Ю. А. Маркс [5], С. С. Симонова [6], В. С. Бондаренко и др. [7], Б. В. Николаев и др. [8], В. А. Шестак [9], К. Ю. Рябинин [10].

В научной литературе существует несколько подходов к самому понятию ювенальной юстиции. Так, Э. Б. Мельникова и Г. Н. Ветрова [11, с. 149; 12, с. 42] сводят систему ювенальной юстиции только к специально созданным ювенальным судам или административным органам, которые альтернативны им. Подобной же позиции придерживается и А. С. Автономов [13, с. 6], утверждая, что система ювенальной юстиции представляет собой исключительно структуру организаций, несколько расширяя ее за счет органов, производящих расследование и рассмотрение уголовных дел несовершеннолетних. К числу подобного рода органов традиционно относятся: ювенальные суды (центральное звено системы), органы опеки и попечительства, ювенальная адвокатура, ювенальная прокуратура, ювенальные следственные органы, комиссии (инспекции) по делам несовершеннолетних, службы квалифицированных профессиональных педагогов и детских психологов, а также специальные воспитательные и пенитенциарные учреждения для несовершеннолетних [14].

Методы и материалы

При рассмотрении темы исследования были применены частно-научные методы, основным среди которых стал сравнительно-правовой метод, позволяющий изучить две системы права в сравнении. Материалом для исследования послужили нормы российского законодательства, ювенальное законодательство Великобритании и США.

Результаты

Более верным видится широкий подход к определению рассматриваемой дефиниции. Система ювенальной юстиции – это не только система определенных органов, но и правовые способы и средства регулирования отношений по охране и защиты детства, складывающиеся в том числе и в рамках уголовного судопроизводства. Такой точки зрения придерживаются Е. Г. Слуцкий и В. В. Журавлев [15, с. 21].

Обоснованным в этой ситуации является вопрос о модели ювенальной юстиции, которая бы соответствовала российским реалиям. В настоящее время существующим уголовно-правовым и процессуальным нормам России ближе всего англо-саксонская модель ювенальной юстиции, отличающаяся от континентальной тем, что суды общей юрисдикции наделены возможностью отправления правосудия в отношении несовершеннолетних лиц, находящихся в конфликте с законом. Эта модель также включает возможность применения одинаковых уголовно-правовых мер как ко взрослым лицам, так и к тем, кто не достиг совершеннолетия. Полагаем, что наиболее ярко англо-саксонская модель ювенальной юстиции проявляется в законодательстве Великобритании и США.

Ювенальное законодательство Великобритании длительное время не имело единого источника права, регулирующего ответственность несовершеннолетних, совершивших преступления. Разрозненные нормы, касающиеся уголовного наказания лиц, совершивших преступления в возрасте до 21 года, содержались в актах «Об уголовной юстиции» от 1982 г.¹ и 1991 г.², а также в акте «О преступлениях и нарушениях общественного порядка» 1998 г.³ Только в 1999 г. с принятием акта «О правосудии по делам молодежи и уголовных доказательствах»⁴ в Великобритании появляется самостоятельная отрасль ювенального права.

Впервые прототипы принудительных мер воспитательного воздействия (ПМВВ) упоминались в акте «Об уголовной юстиции» 1982 г., затем они были продублированы и в одноименном акте 1991 г. Указанные меры применяются к лицам, совершившим преступления в возрасте от 10 лет до 21 года. В качестве альтернативы лишению свободы существуют следующие ПМВВ: исполнение приказа о надзоре, приказа об опеке, приказа об обязанности родителей или опекунов обеспечить надлежащее поведение несовершеннолетнего, исполнение приказа о возмещении ущерба или судебных издержек, выплате штрафа.

¹ Criminal Justice Act, 1982. *Legislation.gov.uk*. URL: <https://www.legislation.gov.uk/ukpga/1982/48/enacted> (accessed 2 Aug 2023).

² Criminal Justice Act, 1991. *Legislation.gov.uk*. URL: <https://www.legislation.gov.uk/ukpga/1991/53/contents/enacted> (accessed 4 Aug 2023).

³ Crime and Disorder Act, 1998. *Legislation.gov.uk*. URL: <https://www.legislation.gov.uk/ukpga/1998/37/contents/enacted> (accessed 3 Aug 2023).

⁴ Youth Justice and Criminal Evidence Act, 1999. *Legislation.gov.uk*. URL: <https://www.legislation.gov.uk/ukpga/1999/23/enacted> (accessed 7 Aug 2023).

К несовершеннолетним, достигшим 16 лет, допускается применение probation. Издание приказа о probation предусмотрено в акте «Об уголовной юстиции» 1991 г. и предусматривает возложение на несовершеннолетнего обязанности находиться под надзором сотрудника службы probation в течение периода, установленного приказом. Срок probation для несовершеннолетних может составлять от 6 месяцев до 3 лет. Обязанности, устанавливаемые несовершеннолетним в приказе о probation, могут быть различными, например, посещение осужденным в течение всего периода probation дневного воспитательного центра, обязанность проживать в указанном районе или не покидать его.

Акт «О преступлениях и нарушениях общественного порядка» 1998 г. предусматривает еще одну разновидность ПМБВ, относящихся к probationному контролю, – вынесение приказа об антисоциальном поведении (*anti-social behaviour order*). Для разъяснения данного приказа существует положение «О приказах об антисоциальном поведении по обвинительным приговорам» (*anti-social behaviour orders on conviction, ASBOs*)⁵. Содержанием указанной меры может быть возложение запрета на совершение определенных действий, указанных в решении суда. Следует заметить, что указанный акт распространил действие probationного надзора и на малолетних, т. е. на тех, кто не достиг возраста уголовной ответственности (с 10 лет) к моменту совершения преступления. Это осуществляется с помощью оформления приказа о безопасности ребенка (*child safety order*).

Поскольку в Великобритании действует прецедентная система права, на практике указанные акты корректируются исходя из ранее принятых судебных решений. Следовательно, применение мер, альтернативных уголовному наказанию для несовершеннолетних основывается, в том числе и на судебном прецеденте, учитывающем особенности применения запретов (например, невозможность применения запрета на посещение митингов) и предписаний, а также размеры и порядок возмещения.

Акт «О правосудии по делам молодежи и уголовных доказательствах» 1999 г., являясь источником ювенального права, включает в себя лишь две разновидности ПМБВ: возмещение причиненного вреда (*reparation for the harm caused*); направление в комиссию по делам несовершеннолетних правонарушителей (*referral to a youth offender panel*). Для применения указанных мер преступление должно быть совершено впервые и не должно быть тяжким. Направление

в комиссию по делам несовершеннолетних осуществляется в соответствии с руководством «О порядке направления» (*referral order guidance*)⁶, которое раскрывает обязанности комиссий, а также процедуру их взаимодействия с несовершеннолетними правонарушителями и родителями. Так, основными обязанностями комиссий являются анализ преступления и его последствий, оценка пожеланий потерпевшего в отношении возмещения ущерба и мер восстановительного правосудия.

Еще одной страной, применяющей англосаксонскую систему ювенальной юстиции, являются США. Отметим, что именно в США в 1899 г. впервые возникли специализированные суды по делам несовершеннолетних. Однако как таковой отрасли ювенального права, единого для всех судов США, не существует, поскольку каждый штат имеет собственное законодательство, в т. ч. уголовное. Такая особенность построения уголовного законодательства привела к тому, что между собой отличаются не только меры, применяемые к лицам, совершившим преступления в несовершеннолетнем возрасте, но и само понятие *несовершеннолетние*.

Самая низкая граница минимального возраста привлечения к уголовной ответственности в США – 10 лет, самая высокая – 15 лет. Также существуют штаты, не предусматривающие границу минимального возраста категории *несовершеннолетние* или устанавливающие только максимальный возрастной предел в 16–17 лет.

Однако даже фактическое отнесение лица к несовершеннолетним не означает, что уголовное дело в отношении него будет рассмотрено ювенальным судом, поскольку законодательство большинства штатов предусматривает список исключительных обстоятельств, разрешающих рассматривать уголовные дела в отношении несовершеннолетних в общих судах.

Уголовное законодательство США предусматривает три вида ювенальных санкций: санкции для несовершеннолетних преступников (*youth offender sentencing*), смешанные санкции (*blended sentencing*), которые применяются как ко взрослым, так и к несовершеннолетним, и санкции, существующие исключительно для взрослых лиц. Кроме собственно уголовно-правового воздействия, в США активно применяются иные виды ответственности, предусматривающие, например, замену уголовного процесса и ответственности альтернативными видами исправительного воздействия.

⁵ Anti-social Behaviour, Crime and Policing Act, 2014. *Legislation.gov.uk*. URL: <https://www.legislation.gov.uk/ukpga/2014/12/contents/enacted> (accessed 4 Aug 2023).

⁶ Referral Order Guidance. *Ministry of Justice*. URL: <https://assets.publishing.service.gov.uk/media/5bbb2aabed915d23b049e137/referral-order-guidance-9-october-2018.pdf> (accessed 6 Aug 2023).

Основными видами освобождения от уголовного наказания в США являются probation, условно-досрочное освобождение и возмещение ущерба. Probation относится к смешанным санкциям и может применяться как к несовершеннолетним, так и ко взрослым лицам. Указанная мера устанавливается Сводом законов США в параграфе 3563⁷.

Согласно Кодексу США, probation в отношении несовершеннолетних назначается следующими способами: если лицо было осуждено ювенальным судом, то probation длится до достижения им возраста 21 года. Однако если несовершеннолетний преступник был осужден судом общей юрисдикции, то probation устанавливается на те же сроки, что и взрослым. Во втором случае срок probation может составлять от одного года до пяти лет, в зависимости от категории тяжести преступления. Для лиц старше 18 лет, но младше 21 года probation назначается на срок не свыше трех лет либо не свыше максимального срока, установленного для взрослых, если такое лицо осуждено судом общей юрисдикции. Отметим, что некоторые штаты предусматривают возможность probation только для несовершеннолетних младше 18 лет и совершивших преступление впервые.

Данный вид освобождения от наказания предполагает осуществление социальной работы. Осужденным назначаются определенные запреты и обязанности – условия probation. Кодекс США предусматривает два вида условий: обязательные (назначаются всем освобождаемым в обязательном порядке) и факультативные (назначаются по выбору судьи). При этом категория тяжести преступления влияет на перечень условий, которые будут применены в качестве обязательных. Например, проступки (*misdemeanour*) и более тяжкие преступления (*felony*) в качестве обязательного условия probation подразумевают обязанность воздерживаться от совершения нового преступления. В дополнение к этому обязательными условиями probation за более тяжкие преступления являются уплата штрафа или реституция в отношении потерпевшего, осуществление бесплатных работ по социальному обслуживанию.

Факультативные условия probation должны быть связаны с необходимостью достижения целей наказания, а также соответствовать обстоятельствам жизни конкретного осужденного, предусматривая оказание превентивного воздействия. Кодекс США содержит

открытый и весьма широкий перечень условий. Так, приказ о probation может возложить следующие запреты и обязанности:

1) поддерживать материально лиц, находящихся на иждивении у виновного, и выполнять другие семейные обязанности;

2) принести в том или ином виде извинения потерпевшему, что вытекает из смысла § 3555 раздела 18 Свода законов США⁸;

3) добросовестно трудиться или пройти курс обучения, профессиональной подготовки, позволяющих выполнять подходящую работу;

4) воздержаться от конкретной работы по определенной профессии, приведшей к посягательству, или осуществлять какую-либо деятельность, способствующую реабилитации преступника;

5) воздержаться от частого посещения специально указанных судом мест или от ненужного общения с конкретно указанными лицами;

6) воздержаться от чрезмерного употребления алкоголя или употребления наркотических средств либо других веществ, находящихся под контролем, определенным в § 102 Акта о контроле за незаконным оборотом веществ⁹;

7) воздержаться от владения огнестрельным оружием, взрывным устройством или другим опасным оружием;

8) пройти медицинское, психиатрическое, психологическое лечение, включая лечение от алкоголизма или наркомании;

9) в течение первого года probation находиться под наблюдением Федерального Бюро Тюрем в ночное время с субботы до понедельника;

10) проживать в общественном исправительном учреждении или участвовать в его программе в течение всего срока probation или его части;

11) проживать либо воздержаться от проживания в определенном месте или районе;

12) находиться в пределах юрисдикции конкретного суда, кроме случаев, когда судом или офицером службы probation разрешен выезд;

13) отчитываться перед офицером службы probation;

14) не препятствовать офицеру службы probation посещать его дом или иные помещения;

15) отвечать на вопросы офицера службы probation и своевременно извещать его о любых изменениях адреса или места работы;

⁷ U.S. Code title 18, § 3563 – Conditions of probation. *Legal Information Institute*. URL: <https://www.law.cornell.edu/uscode/text/18/3563#:~:text=that%20the%20defendant%20cooperate%20in,Backlog%20Elimination%20Act%20of%202000> (accessed 2 Aug 2023).

⁸ U.S. Code title 18, § 3555 – Order of notice to victims. *Legal Information Institute*. URL: <https://www.law.cornell.edu/uscode/text/18/3555> (accessed 8 Aug 2023).

⁹ The Controlled Substances Act. *United States Drug Enforcement Administration*. URL: <https://www.dea.gov/drug-information/csa> (accessed 8 Aug 2023).

16) своевременно ставить в известность офицера службы пробации о том, что был арестован или подвергся допросу;

17) выполнять любые другие условия, которые могут быть назначены судом [16, с. 124].

Уголовное право США предусматривает возможность досрочного снятия пробационного надзора в отношении несовершеннолетнего, однако не регламентирует основания такого досрочного прекращения обязанностей. УК некоторых штатов, восполняя пробел федерального законодательства, условиями досрочного освобождения от пробации лица, не достигшего 21 года, называют исполнение несовершеннолетним работы, назначенной ему судом, в пользу публичной или некоммерческой корпорации, объединения, учреждения или агентства. Также у подростка должны отсутствовать нарушения иных условий пробации, указанных в приговоре, и условий, обеспечивающих его социальную реабилитацию. Таким образом, пробация предполагает освобождение от уголовного наказания несовершеннолетних под определенным условием. Указанный вид освобождения весьма схож с условным осуждением, существующим в УК РФ.

Следующим видом освобождения от уголовного наказания несовершеннолетних, применяемым в США, является досрочное освобождение (*parole*)¹⁰. Обязательными критериями досрочного освобождения в соответствии с Кодексом США являются отбытие заключенным не менее половины максимального срока наказания, назначенного судом, а также надлежащее поведение и добросовестное выполнение своих обязанностей. Решение о досрочном освобождении от отбывания лишения свободы принимает комиссия по досрочному освобождению (*board of parole*) специального совета штата, где находится виновный. Именно эта комиссия занимается наблюдением за досрочно освобожденными в течение периода, равного неотбытой части наказания. Уголовный закон США предполагает два последствия совершения виновным нового преступления или уклонения от процедуры досрочного освобождения – прерывание течения срока досрочного освобождения и его приостановление. Полагаем, что досрочное освобождение в США является аналогом условно-досрочного освобождения в России.

Возмещение ущерба, или реституция (*restitution*), в соответствии с параграфом 3663 Кодекса США, может применяться как в дополнение, так и вместо любого другого наказания¹¹. Содержанием указанной меры является издание приказа о возмещении убытков жертве или ее родственникам ответчиком. Также возможна реституция лицам, не являющимся

жертвой преступления, если на это согласен виновный. Отметим, что уплата суммы, назначенной судом в качестве реституции, осуществляется следующим образом: 65 % от общей суммы реституции выплачивается государственному органу, назначенному для оказания помощи потерпевшему, а 35 % – государственному органу по борьбе с токсикоманией.

При вынесении приказа о реституции суд учитывает размер причиненного ущерба, размер заработка и иные финансовые ресурсы ответчика, наличие у виновного иждивенцев, а также другие факторы, которые суд сочтет целесообразными. Приказом может быть установлено, чтобы виновный вернул вещь владельцу; если возврат имущества невозможен, то вернул сумму, равную либо стоимости имущества на дату повреждения, утраты или уничтожения, либо стоимости имущества на дату вынесения приговора. Такая реституция возможна в случае преступления, повлекшего за собой повреждение, потерю или уничтожение имущества жертвы преступления. Однако в случае нанесения телесных повреждений виновный в порядке реституции обязан:

- 1) оплатить сумму, равную стоимости необходимых медицинских услуг, включая психиатрический, психологический и иной уход, лечение и реабилитацию;
- 2) возместить потерпевшему доход, потерянный в результате совершения преступления, а также потерянный доход и необходимые расходы по уходу за ребенком и другие расходы, связанные с участием в расследовании или судебном разбирательстве, связанном с правонарушением;
- 3) оплатить расходы на ритуальные услуги в случае смерти жертвы;
- 4) оплатить время, потраченное на исправление фактического вреда, причиненного потерпевшему.

Полагаем, что реституция имеет несколько существенных отличий от возмещения вреда в привычном для нас смысле (например, применяемого в качестве ПМВВ). К таковым, например, можно отнести порядок уплаты суммы реституции, а также способы ее реализации, которые зависят от вида ущерба, вреда, причиненного потерпевшему.

В целом уголовное право США содержит весьма ограниченный перечень видов освобождения несовершеннолетних от уголовного наказания. Возрастные пределы указанной категории и возможность применения к ним (при наличии обстоятельств, указанных в законе) тех же наказаний и в том же объеме, что и взрослым, свидетельствует о менее гуманном подходе к подросткам, чем, например, в странах континентальной ювенальной юстиции.

¹⁰ Стоит отметить, что термин *parole* дословно переводится как *освобождение под честное слово*.

¹¹ U.S. Code title 18, § 3663 – Order of restitution. *Legal Information Institute*. URL: <https://www.law.cornell.edu/uscode/text/18/3663> (accessed 8 Aug 2023).

Заключение

Существующее в Российской Федерации уголовно-правовое воздействие на несовершеннолетних и англо-саксонская модель ювенальной юстиции имеют несколько общих черт, которые позволяют сделать вывод о возможной имплементации англосаксонского подхода с учетом российских реалий. Основные общие черты: возможность назначить несовершеннолетним, преступившим закон, как специально созданные для них меры, так и те, что применяются ко взрослым; преобладание условных видов освобождения от уголовного наказания. Однако в изучаемой модели ювенальной юстиции существуют и специфические особенности, внедрение которых увеличит

эффективность уголовно-правовых норм, например, формулирование обязанностей и запретов, возлагаемых на несовершеннолетних, не общими фразами, а конкретно, с учетом их социально-правового статуса и возрастных особенностей.

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

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

Литература / References

1. Салазкина Е. Ю., Дымшакова А. С. Сравнительный анализ ювенальной юстиции РФ с ювенальной юстицией зарубежных стран. *Психолого-педагогические и правовые аспекты предупреждения преступности среди несовершеннолетних: проблемы и пути их решения*: Всерос. науч.-практ. конф. с Междунар. уч. (Шадринск, 5 марта 2017 г.) Шадринск: ШГПУ, 2017. С. 249–252. [Salazkina E. Ju., Dymshakova A. S. Comparative analysis of juvenile justice in the Russian Federation with juvenile justice in foreign countries. *Psychological, pedagogical, and legal aspects of juvenile delinquency prevention: problems and solutions*: Proc. All-Russ. Sci.-Prac. Conf. with Intern. Part., Shadrinsk, 5 Mar 2017. Shadrinsk: ShSPU, 2017, 249–252. (In Russ.)] <https://elibrary.ru/ypgqov>
2. Щедрин Н. В. Основные направления развития ювенального уголовного права в контексте дискуссий о ювенальной юстиции. *Северо-Кавказский юридический вестник*. 2019. № 2. С. 131–144. [Shchedrin N. V. Principal directions of development of juvenile criminal law in context discussion about juvenile justice. *North Caucasus Legal Vestnik*, 2019, (2): 131–144. (In Russ.)] <https://doi.org/10.22394/2074-7306-1-2-131-144>
3. Федорова А. В., Мальцева А. А., Корнийчук А. Е. Возможность применения восстановительной медиации в ювенальной юстиции. *Приднeпровский научный вестник*. 2023. Т. 5. № 4. С. 135–139. [Fedorova A. V., Maltseva A. A., Korniiichuk A. E. Restorative mediation in juvenile justice. *Pridneprovskii nauchnyi vestnik*, 2023, 5(4): 135–139. (In Russ.)] <https://elibrary.ru/pyfmsg>
4. Смирных С. Е. Ювенальная юстиция как гарантия предупреждения преступности несовершеннолетних. *Вопросы ювенальной юстиции*. 2021. № 2. С. 20–23. [Smirnykh S. E. Juvenile justice as a guarantee for the prevention of juvenile delinquency. *Voprosy iuvenalnoi iustitsii*, 2021, (2): 20–23. (In Russ.)] <https://doi.org/10.18572/2072-3695-2021-2-20-23>
5. Маркс Ю. А. Ювенальная юстиция в России: проблемы и перспективы. *Вестник ГОУ ДПО ТО «ИПК и ППРО ТО»*. Тульское образовательное пространство. 2021. № 1. С. 125–127. [Marks Yu. A. Juvenile justice in Russia: challenges and opportunities. *Vestnik GOU DPO TO "IPK i PPRO TO"*. *Tulskoe obrazovatelnoe prostranstvo*, 2021, (1): 125–127. (In Russ.)] <https://elibrary.ru/xjfmgc>
6. Симонова С. С. Зарубежные модели ювенальной юстиции: возможности применения в России. *Парадигмы управления, экономики и права*. 2021. № 2. С. 210–213. [Simonova S. S. Foreign models of juvenile justice: possibilities of application in Russia. *Paradigmy upravleniia, ekonomiki i prava*, 2021, (2): 210–213. (In Russ.)] <https://elibrary.ru/butlrm>
7. Бондаренко В. С., Агафонова Т. П., Коженко Я. В. Медиация и ювенальная юстиция как способ защиты прав несовершеннолетних в Российской Федерации: миф и реальность. *Концепции и модели устойчивого инновационного развития общества*: Междунар. науч.-практ. конф. (Омск, 4 февраля 2020 г.) Уфа: ОМЕГА САЙНС, 2020. С. 73–75. [Bondarenko V. S., Agafonova T. P., Kozhenko Ya. V. Mediation and juvenile justice as a way to protect the rights of minors in the Russian Federation: myth and reality. *Concepts and models of sustainable innovative development of society*: Proc. Sci.-Pract. Conf., Omsk, 4 Feb 2020. Ufa: OMEGA SAINS, 2020: 73–75. (In Russ.)] <https://elibrary.ru/eamelm>
8. Николаев Б. В., Минасян К. Т., Минасян Н. Т. Преступность несовершеннолетних и ювенальная юстиция: североамериканский опыт. *Вестник Московского университета МВД России*. 2021. № 6. С. 215–220. [Nikolaev B. V., Minasian K. T., Minasian N. T. Juvenile crime and juvenal justice: North American experience. *Bulletin of the Moscow University of the Ministry of Internal Affairs of Russia*, 2021, (6): 215–220. (In Russ.)] <https://doi.org/10.24412/2073-0454-2021-6-215-220>

9. Шестак В. А. О современных подходах к ювенальной юстиции в России. *Защити меня*. 2019. № 1. С. 50–53. [Shestak V. A. On modern approaches to juvenile justice in Russia. *Zashchiti menia*, 2019, (1): 50–53 (In Russ.)] <https://elibrary.ru/ttmzrx>
10. Рябинин К. Ю. К вопросу о понятии российской ювенальной юстиции. *Colloquium-Journal*. 2020. № 4-7. С. 72–73. [Riabinin K. Yu. On the concept of the concept of Russian juvenile justice. *Colloquium-Journal*, 2020, (4-7): 72–73. (In Russ.)] <https://elibrary.ru/ydytlf>
11. Мельникова Э. Б. Ювенальная юстиция. М.: Проспект, 2001. 191 с. [Melnikova E. B. *Juvenile justice*. Moscow: Prospekt, 2001, 191. (In Russ.)]
12. Мельникова Э. Б., Ветрова Г. Н. Проект закона «О ювенальной юстиции в РФ». *Правозащитник*. 1996. № 2. С. 38–42. [Melnikova E. B., Vetrova G. N. Draft law "On Juvenile Justice in the Russian Federation". *Pravozashchitnik*, 1996, (2): 38–42. (In Russ.)]
13. Автономов А. С. Ювенальная юстиция. М.: Нет алкоголизму и наркомании (НАН), 2009. 186 с. [Avtonomov A. S. *Juvenile justice*. Moscow: Net alkogolizmu i narkomanii (NAN), 2009, 186. (In Russ.)]
14. Мартинович И. И. В Беларуси созрели предпосылки создания ювенальной юстиции. *Российская юстиция*. 2002. № 8. С. 49–50. [Martinovich I. I. The prerequisites for the creation of juvenile justice have matured in Belarus. *Rossiiskaia iustitsiia*, 2002, (8): 49–50. (In Russ.)]
15. Ювенология в XXI веке. Комплексное междисциплинарное знание о молодом поколении, ред. Е. Г. Слуцкий, В. В. Журавлев. М.: Петрополис, 2007. 156 с. [*Juvenology in the 21st century. Comprehensive interdisciplinary knowledge about the younger generation*, eds. Slutsky E. G., Zhuravlev V. V. M.: Petropolis, 2007, 156. (In Russ.)]
16. Кубанцев С. П. Применение probation и досрочного освобождения от отбытия наказания в виде лишения свободы в США. *Журнал российского права*. № 1. 2006. С. 121–132. [Kubantsev S. P. Application of probation and early release from serving a sentence of imprisonment in the USA. *Journal of Russian Law*, 2006, (1): 121–132. (In Russ.)] <https://elibrary.ru/ootzuh>

оригинальная статья

Участие в судебном заседании путем использования системы веб-конференции: за и против

Кукарцева Александра Николаевна

Томский государственный университет, Россия, Томск

<https://orcid.org/0009-0002-8009-1573>

alexq468@gmail.com

Поступила 06.06.2023. Принята после рецензирования 18.07.2023. Принята в печать 31.07.2023.

Аннотация: Рассмотрены вопросы практики использования систем веб-конференций в судебных заседаниях, преимущества и недостатки такого участия в контексте действующего законодательства. Участие в процессе уже не требует физического нахождения в суде. Удаленное присутствие на судебном заседании участников дела становится неотъемлемой частью работы судебной системы и существенно влияет на доступность правосудия. Акцент сделан на правовое оформление организации дистанционного участия указанным способом. Несмотря на разрешение действующего законодательства реализовывать право на использование систем веб-конференции, многие организационные вопросы с правовой точки зрения остаются неурегулированными, в том числе вопросы сроков обращения в суд по поводу онлайн-участия, установления личностей присутствующих в виртуальном кабинете системы веб-конференции, осуществления процессуальных прав в исследовании доказательств, представлении дополнительных доказательств для онлайн-участников, порядка протоколирования в судебных заседаниях. Отдельно стоит вопрос правовой регламентации порядка подключения к веб-конференции со стороны суда и последствий его несоблюдения. Данные вопросы носят организационный характер, однако они отражаются на возможности участников дистанционного заседания эффективно защищать свои интересы и представлять аргументы в суде, а также затрагивают вопрос обеспечения равного доступа к правосудию для присутствующих в суде очно и дистанционно. Предложены способы совершенствования норм участия в заседании с использованием систем веб-конференции: исследование электронных доказательств в формате веб-конференции, возможность обеспечения веб-конференции на каждом заседании суда. Отмечена необходимость дальнейшего развития законодательства в этой области и разработки единых правовых стандартов и четких процедур для обеспечения участия через веб-конференции. Исследованы существующие информационные сервисы (Мой Арбитр, государственная автоматизированная система «Правосудие», комплексная информационная система судов общей юрисдикции г. Москвы), различные технологические решения для онлайн-участия в заседаниях арбитражных судов и судов общей юрисдикции. Дан обзор технических возможностей применяемых систем веб-конференции в судах.

Ключевые слова: веб-конференции, дистанционное участие, онлайн-участие, техническая возможность, информационные системы, онлайн-заседание, цифровые инструменты

Цитирование: Кукарцева А. Н. Участие в судебном заседании путем использования системы веб-конференции: за и против. *Вестник Кемеровского государственного университета. Серия: Гуманитарные и общественные науки.* 2023. Т. 7. № 4. С. 519–528. <https://doi.org/10.21603/2542-1840-2023-7-4-519-528>

full article

Web-Conferencing in Court: Pros and Cons

Alexandra N. Kukartseva

Tomsk State University, Russia, Tomsk

<https://orcid.org/0009-0002-8009-1573>

alexq468@gmail.com

Received 6 Jun 2023. Accepted after review 18 Jul 2023. Accepted for publication 31 Jul 2023.

Abstract: The article examines the legal status of web-conferencing in the courtroom. Trial court litigation no longer requires physical presence in the courtroom because web-conferencing has become an integral part of the judicial system, thus facilitating people's access to justice. However, many organizational issues remain unregulated, e.g., application timing, identification procedure, evidence examination and presentation, protocol procedures, etc. The legal regulation of the connection process and the consequences of non-compliance also remain a special issue. These

organizational matters impact the ability of remote participants to defend their interests in court and obtain access to justice equal to those provided to in-person attendees. The author proposes various ways to enhance the norms of using web-conferencing systems in court, e.g., how to examine digital evidence in a web-conference format, how to provide web-conferencing facilities for every court session, etc. Web-conferencing at court needs stricter legislation, uniform legal standards, and clear procedures. The article offers an analysis of the existing information services, their technical capabilities, and alternative technological solutions for online participation in courts of arbitration and general jurisdiction.

Keywords: web-conferencing, remote participation, online participation, technical capability, information systems, online session, digital tools

Citation: Kukartseva A. N. Web-Conferencing in Court: Pros and Cons. *Vestnik Kemerovskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye i obshchestvennye nauki*, 2023, 7(4): 519–528. (In Russ.) <https://doi.org/10.21603/2542-1840-2023-7-4-519-528>

Введение

С 2020 г. количество судебных заседаний, проводимых с использованием систем веб-конференции, растет в геометрической прогрессии¹ [1]. Право участников процесса присутствовать на заседании подобным образом в перспективе может стать неотъемлемой частью работы всей судебной системы.

Веб-конференция – технология и инструментарий для организации онлайн-встреч и совместной работы в режиме реального времени через Интернет, а также событие или встреча, происходящая в режиме реального времени на интернет-платформе, обычно с использованием специального программного обеспечения или онлайн-сервисов. Веб-конференции предоставляют возможность участникам, расположенным на различных географических позициях, взаимодействовать между собой через видео- и аудиосвязь. Этот способ связи в зависимости от интерфейса сервиса обычно предоставляет возможность обмениваться сообщениями в чате, демонстрировать презентации и экран.

На сегодняшний день гражданским и арбитражным процессуальными кодексами РФ (ст. 155.2 ГПК РФ, ст. 153.2 АПК РФ), кодексом административного судопроизводства РФ (ст. 142.1 КАС РФ) прямо предусмотрено, что участники судебного заседания имеют право участвовать в заседании путем использования системы веб-конференции. Реализация указанного права осуществляется участниками процесса по их собственному усмотрению², поэтому веб-конференцию можно назвать дополнительным способом участия в процессе, существующим наряду с очным присутствием на судебном заседании [2, с. 213; 3]. Согласно

положениям КАС РФ, суд по своей инициативе может прибегнуть к такому способу проведения заседания, если для правильного рассмотрения дела нужна явка лица, которое не может лично участвовать в процессе по объективным причинам.

Применение веб-конференций в цивилистическом процессе, с нашей точки зрения, приобретает двойное измерение: правовое и технологическое. Исследователи и ученые, анализируя этот правовой инструмент, делают акцент на технической стороне вопроса или описании порядка участия в заседании с использованием систем веб-конференции [4–7].

В статье в большей степени будет затронут правовой аспект веб-конференции, сочетание действующего правового регулирования с этим нововведением.

Доступ к веб-конференции в суде

Процессуальные кодексы содержат ряд норм, регулирующих процедуры дистанционного участия в судебном заседании. Указанные положения закона позволяют реализовать право на участие в судебном заседании с использованием систем веб-конференции. Это подтверждается судебной практикой, где отражено, что и арбитражные суды³, и суды общей юрисдикции рассматривают дела посредством системы веб-конференции⁴ при наличии в соответствующем суде технической возможности. Тем не менее многие авторы отмечают, что подобный способ участия в процессе в должной степени не урегулирован на законодательном уровне, что еще предстоит период накопления и осмысления практики его применения, будут

¹ Возможность проводить онлайн-заседания появилась еще в одном суде. URL: <https://pravo.ru/news/246046/> (дата обращения: 28.05.2023).

² О внесении изменений в отдельные законодательные акты РФ в части регулирования дистанционного участия в судебном процессе. Пояснительная записка к проекту ФЗ. URL: <https://sozd.duma.gov.ru/bill/1144921-7> (дата обращения 28.05.2023).

³ Постановление Седьмого арбитражного апелляционного суда № 07АП-5531/21(3) от 10.10.2022 по делу № А45-38318/2019; Постановление Арбитражного суда Московского округа № Ф05-8748/2023 от 22.05.2023 по делу № А40-80823/2022; Постановление Арбитражного суда Уральского округа № Ф09-1626/23 от 23.05.2023 по делу № А60-5697/2022. СПС КонсультантПлюс.

⁴ Определение Первого кассационного суда общей юрисдикции № 88-9416/2023 от 11.04.2023; Определение Шестого кассационного суда общей юрисдикции № 88-11842/2022 от 06.06.2022 по делу № 2-1366/2021; Определение Пятого кассационного суда общей юрисдикции № 88-4095/2023 от 03.05.2023. СПС КонсультантПлюс.

возникать вопросы, требующие отражения в нормах права [8; 9]. С этим утверждением нельзя не согласиться.

Возможность онлайн-участия в процессе обеспечивается заблаговременной подачей ходатайства заинтересованным лицом. Ходатайство рассматривает судья. Если оно по итогам рассмотрения удовлетворено судом, заявителю предоставляются данные для подключения к веб-конференции. Как правило, это адрес или URL-ссылка, которую можно использовать для подключения или доступа к определенному ресурсу в Интернете, обеспечивающему удаленное участие.

Арбитражные суды используют для подачи ходатайств и подключения сервисы информационной системы «Мой Арбитр»⁵, система судов общей юрисдикции – сервис «Электронное правосудие» системы ГАС «Правосудие»⁶, указанные сервисы определены ВС РФ, Судебным департаментом при ВС РФ в качестве информационных систем, через которые можно обратиться в суд в информационно-телекоммуникационной сети Интернет. Суды общей юрисдикции г. Москвы для автоматизации и эффективного управления судебными процессами используют информационную платформу «Комплексная информационная система судов общей юрисдикции» (КИС СОЮ) Москвы⁷, внедрение которой завершилось в конце 2017 г. Система действует на базе сайта Мосгорсуда⁸ и включает в себя сервисы, приоритетной целью которых является обеспечение межведомственного взаимодействия судов с органами государственной власти и управления на территории Московского региона. Возможность электронного взаимодействия с заявителями, участвующими в деле лицами через подачу электронных обращений, анализа и отчетность также включены в систему⁹.

Пользователь, подавший ходатайство, получает на указанный им адрес электронной почты или в личный кабинет заявителя ходатайства в ГАС «Правосудие» уведомление о проведении судебного заседания

в режиме веб-конференции с указанием даты и времени тестового подключения, а также даты и времени судебного заседания, и ссылку для подключения, либо уведомление об отказе в удовлетворении ходатайства с объяснением причины. Если заседание будет организовано в суде общей юрисдикции, то в зависимости от суда пользователю кроме ссылки-подключения с использованием веб-браузера может быть направлена активная ссылка для скачивания программного обеспечения для участия в веб-конференции¹⁰.

В настоящее время возможность организации онлайн-заседаний через систему «Мой арбитр» обеспечена в 113 арбитражных судах и судебных присутствиях¹¹, а также этот способ связи используется судебной коллегией по экономическим спорам ВС РФ. В системе судов общей юрисдикции техническая возможность осуществления веб-конференции на сегодняшний день присутствует в первом¹², пятом¹³ и шестом¹⁴ кассационных судах общей юрисдикции.

Технологические ограничения

Правовой основой для использования информационных технологий в судах стали нововведения ФЗ № 220-ФЗ от 23.06.2016, № 440-ФЗ от 30.12.2021: большая часть цифровых инструментов, применяемых в судебном процессе, доступны лицам «при наличии в суде технической возможности». Эта формулировка, с одной стороны, позволяет переждать период, пока суды должным образом не оснащены, с другой – позволяет отложить такое оснащение надолго. А институт подсудности гражданских и административных споров не позволит заявителям выбрать наиболее технологически оснащенный суд.

Заявление заинтересованного лица и наличие в суде технической возможности судебная практика считает правовым основанием для участия в веб-конференции¹⁵. Указанные два обстоятельства

⁵ Мой Арбитр. URL: <https://my.arbitr.ru/> (дата обращения: 28.05.2023); Об утверждении Порядка подачи в арбитражные суды РФ документов в электронном виде, в том числе в форме электронного документа. Приказ Судебного департамента при ВС РФ № 252 от 28.12.2016. СПС КонсультантПлюс.

⁶ ГАС «Правосудие». URL: <https://ej.sudrf.ru/> (дата обращения: 28.05.2023); О создании опытной зоны ГАС «Правосудие» на базе судов общей юрисдикции г. Москвы. Постановление Президиума Совета судей РФ № 457 от 01.06.2015. СПС КонсультантПлюс.

⁷ Комплексная информационная система судов общей юрисдикции. URL: <https://www.tadviser.ru/a/290671> (дата обращения: 28.05.2023).

⁸ Официальный портал судов общей юрисдикции города Москвы. URL: <https://www.mos-gorsud.ru/> (дата обращения: 28.05.2023).

⁹ Комплексная информационная система...

¹⁰ О проведении судебных заседаний в режиме онлайн-конференции в Шестом кассационном суде общей юрисдикции. URL: https://6kas.sudrf.ru/modules.php?name=press_dep&op=1&did=76 (дата обращения: 28.05.2023).

¹¹ Перечень судов, для которых доступна возможность проведения онлайн-заседаний. URL: <https://my.arbitr.ru/#help/4/56> (дата обращения: 28.05.2023).

¹² Веб-конференция. URL: <https://1kas.sudrf.ru/modules.php?name=information&rid=10> (дата обращения: 28.05.2023).

¹³ Проведение судебных заседаний с использованием системы веб-конференции. URL: <https://5kas.sudrf.ru/modules.php?name=information&rid=8> (дата обращения: 28.05.2023).

¹⁴ О проведении судебных заседаний в режиме онлайн-конференции в Шестом кассационном суде общей юрисдикции. URL: https://6kas.sudrf.ru/modules.php?name=press_dep&op=1&did=76 (дата обращения: 28.05.2023).

¹⁵ Постановление Тринадцатого арбитражного апелляционного суда № 13АП-30608/2021 от 03.11.2021 по делу № А56-106077/2020; Постановление ФАС ВСО № Ф02-3393/2021 от 23.07.2021 по делу № А19-10616/2020. СПС КонсультантПлюс.

являются достаточными для удаленного участия как для гражданского и арбитражного процессов, так и для административного судопроизводства. Утверждение С. В. Тетюева о том, что анализ положений КАС позволяет сделать вывод, что дополнительным условием для данного вида процесса является объективная невозможность лица присутствовать в заседании [10], полагаем, является ошибочным. Это условие действует только в случае, когда веб-конференция назначается по инициативе суда. В ситуации, когда об онлайн-участии заявляет сторона спора или иное лицо, оно не обязано доказывать такую невозможность в административном судопроизводстве.

М. А. Фокина предлагает расширить определение понятия *техническая возможность*, распространив его не только на отсутствие необходимого оборудования и доступа в Интернет в соответствующем суде, но и на случаи, когда у конкретного участника процесса не хватает пользовательских и технических навыков для обеспечения подключения к веб-конференции [11]. Такое толкование представляется не соответствующим положениям процессуальных кодексов, которые прямо предусматривают, что для осуществления веб-конференции необходима техническая возможность для этого в суде. Также оно может послужить поводом для злоупотребления со стороны участников процесса, когда участник административного спора (если веб-конференция была назначена по инициативе суда) сможет объяснить свое отсутствие технической неграмотностью. Обращение с ходатайством об участии в заседании с использованием систем веб-конференции предполагает наличие у лица технической возможности для такого участия и достаточных навыков для реализации этой возможности. Веб-конференция по инициативе суда в административном судопроизводстве назначается с учетом наличия у соответствующего участника процесса такой возможности, что должно устанавливаться судом.

Несмотря на отсутствие законодательной базы, технический прогресс требует активного использования информационных и цифровых средств в организации осуществления правосудия. Весной 2020 г. ВС России разрешил проведение мероприятий в период локдауна, хотя этот юридический вопрос до сих пор оставался нерешенным [12; 13, с. 39]. Безусловно, возможность онлайн-присутствия, независимо от наличия подобных чрезвычайных обстоятельств, делает участие в процессе доступнее [14].

Следует отметить, что сами суды заинтересованы в использовании новых технологий. Например, даже при отсутствии норм, прямо предусматривающих возможность участия удаленно в заседаниях апелляционных и кассационных судов общей юрисдикции (статьи 327, 379.5 ГПК РФ, статьи 307, 327 КАС РФ), такие заседания при наличии технической возможности в суде проводятся¹⁶. А если эта возможность еще не обеспечена, суды отказывают в участии с использованием систем веб-конференции, ссылаясь именно на отсутствие технической возможности, а не на то, что процессуальным законодательством подобное участие в суде проверочной инстанции не предусмотрено¹⁷.

По этой причине нельзя согласиться с точкой зрения таких ученых, как Е. В. Бурдиной [15], А. Бурилова [16], о том, что правовая возможность воспользоваться участием в суде посредством веб-конференции существует только в рамках рассмотрения дел на первой инстанции.

Правовые вопросы к процедуре дистанционного участия

Некоторые исследователи считают, что внедрение интернет-технологий может обернуться ограничением одного из принципов судопроизводства, а именно гласности [17], потому что новый закон не предусматривает возможности для широкой общественности, в том числе журналистов или иных заинтересованных слушателей, подключаться к веб-конференциям или получать видеозаписи. Однако любое открытое заседание осуществляется судьей в зале суда, даже если все участники спора присутствуют дистанционно, поэтому указанные лица не лишены возможности обеспечить свое присутствие в зале судебного заседания.

Видео-конференц-связь и веб-конференция пока могут выступать не основными, а исключительно дополнительными инструментами электронной коммуникации органа правосудия и лиц, участвующих в деле [18; 19]. Дистанционное участие в процессе на сегодняшний день является одним из нескольких вариантов участия в процессе (наряду с видео-конференц-связью и непосредственным присутствием в зале суда) и носит диспозитивный характер, является правом стороны и не может ограничивать ее иные права, в том числе на непосредственное участие в судебном заседании¹⁸.

¹⁶ Определение Шестого кассационного суда общей юрисдикции № 88-11842/2022 от 06.06.2022 по делу № 2-1366/2021; Определение Первого кассационного суда общей юрисдикции № 88-8552/2023 от 29.03.2023. *СПС КонсультантПлюс*.

¹⁷ Апелляционное определение Московского городского суда № 33-2135/2023 от 24.01.2023; Определение Четвертого кассационного суда общей юрисдикции № 88-8130/2023 от 23.03.2023 по делу № 2-3079/2022. *СПС КонсультантПлюс*.

¹⁸ Постановление Арбитражного суда Северо-Кавказского округа № Ф08-12439/2021 от 02.12.2021 по делу № А32-43516/2017; Постановление Арбитражного суда Центрального округа № Ф10-533/2021 от 28.10.2021 по делу № А84-3531/2019. *СПС КонсультантПлюс*.

Сроки обращения с заявлением об организации веб-конференции

Анализируя регулирование обращения в суд с данным ходатайством, многие специалисты обращают внимание на неоднозначность понятия *своевременная подача ходатайства о проведении веб-конференции*. Очевидно, что также ходатайство должно быть подано заблаговременно, необходимо учитывать срок его рассмотрения судом.

В процессуальных нормах это прямо не урегулировано, но на практике такой пробел решается утверждением внутри каждого суда регламента по участию в веб-конференции (Регламента организации участия в судебном заседании арбитражного суда с использованием системы веб-конференции)¹⁹. Первопроходцем здесь является Суд по интеллектуальным правам, который прямо указывает на такой регламент в своих определениях, ссылаясь на соответствующую страницу на сайте системы «Мой арбитр»²⁰.

Одно из направлений дальнейшего развития законодательства в этой сфере – обеспечение онлайн-участия в любом судебном заседании для участвующих в деле лиц. Например, создание виртуального зала для каждого заседания по одному делу.

Идентификация участников веб-конференции

Правовые сложности веб-конференции связывают с тем, что такое участие часто затрудняет проверку явки и установления личности подключающихся с использованием средств веб-конференции лиц, а также проверку их полномочий. Положениями закона этот порядок прямо не предусмотрен, поэтому отсутствует единоеобразие практики, судьи по-разному решают этот вопрос. Порядок обращения в суд с ходатайством об участии в веб-конференции предполагает, что такая проверка осуществляется арбитражным судом на основании документов, представленных сторонами к ходатайству. При наличии сомнений в личности участника судебного заседания, его процессуальном статусе и полномочиях суд вправе отказать ему в допуске к участию в судебном заседании с использованием систем веб-конференции²¹. В этом случае закономерным

видится вопрос о критериях оценки такой подлинности и о пределах сомнений судьи, а также о последствиях недопуска в процесс по причине таких сомнений [20].

В условиях, когда применение биометрических сервисов в судебных процессах до сих пор остается нереализованным, единственным средством идентификации лица в системе остается Единая система идентификации и аутентификации (ЕСИА)²². Для получения доступа к ней необходимо пройти процедуру регистрации в соответствии с действующим приказом Минкомсвязи России № 107 от 13.04.2012²³. И только после этого лицо получает право и возможность использовать указанные выше сервисы для участия в веб-конференции.

На практике объективно нельзя избежать задержки начала заседаний как по вине суда, так и по причине опоздания участников. Физическое присутствие в суде позволяет решить этот вопрос, а после того, как суд проверил явку дистанционных участников, он уже не повторяет эту процедуру, поэтому вопрос подключения к веб-конференции после начала процесса остается открытым.

Исследование и представление доказательств в судебном заседании

В настоящий момент отсутствует четкое регулирование вопроса о возможности принятия дополнительных доказательств в процессе, когда участие сторон осуществляется в дистанционном режиме. Возможность обращения с заявлением о фальсификации ограничена в случае дистанционного участия: оно должно быть подано в письменной форме, дистанционное участие этого не обеспечивает. Даже при подаче заявления в электронном виде (ч. 3 ст. 153.2 АПК РФ, ч. 3 ст. 155.2 ГПК РФ) с очень большой вероятностью оно попадет к судье только после окончания судебного заседания, которое может стать итоговым. И вряд ли участник процесса без посторонней помощи сможет это сделать, т. к. такая подача требует отдельного внимания. Эта проблема остается нерешенной, требуя дальнейших обсуждений и разработки соответствующих нормативных актов, которые бы установили четкие правила и процедуры для таких ситуаций.

¹⁹ Постановление Восьмого арбитражного апелляционного суда № 08АП-5752/2021 от 18.06.2021 по делу № А75-18443/2020. СПС КонсультантПлюс; Регламент организации участия в судебном заседании Шестого арбитражного апелляционного суда с использованием системы веб-конференции информационной системы «Картотека арбитражных дел» (онлайн-заседания). URL: <https://baas.arbitr.ru/sites/6aas.arbitr.ru/files/pdf/Reglament%20web.pdf> (дата обращения: 28.05.2023).

²⁰ Регламент организации участия в судебном заседании арбитражного суда с использованием системы веб-конференции информационной системы «Картотека арбитражных дел» (онлайн-заседания). URL: <https://my.arbitr.ru/#help/4/55> (дата обращения: 28.05.2023); Определение Суда по интеллектуальным правам от 05.05.2023 по делу № СИП-3/2023. СПС КонсультантПлюс.

²¹ Регламент организации участия в судебном заседании Шестого арбитражного апелляционного суда...

²² Единый портал Госуслуг. URL: <https://esia.gosuslugi.ru> (дата обращения: 28.05.2023).

²³ Об утверждении Положения о ФГИС «Единая система идентификации и аутентификации в инфраструктуре, обеспечивающей информационно-технологическое взаимодействие информационных систем, используемых для предоставления государственных и муниципальных услуг в электронной форме». Приказ Минкомсвязи России № 107 от 13.04.2012. СПС КонсультантПлюс.

Когда стороны участвуют в судебных заседаниях в дистанционном режиме, возникают ограничения, затрагивающие их способность не только непосредственно реагировать на происходящее, но и участвовать в исследовании доказательств непосредственно в суде. Физически отсутствуя в зале судебного заседания, стороны лишаются возможности мгновенно реагировать на высказывания противоположной стороны или непредвиденные обстоятельства, которые могут оказать влияние на исход дела. Дистанционным участникам может быть затруднительно представить свои аргументы и контраргументы, обратившись к исследуемым в заседании доказательствам. Все это негативно влияет на их способность эффективно защищать свои интересы и в полной мере приводить свои аргументы.

Состязательность и равноправие сторон

Отсюда вытекает вопрос, находятся ли стороны в равном положении, если одна участвует онлайн, а другая – очно, обеспечивается ли состязательность и равноправие сторон. Это, на наш взгляд, вопрос дискуссионный. В контексте вышеупомянутого важно отметить, что право стороны на личное присутствие в судебном процессе сохраняется. Онлайн-участие как альтернативный способ – всегда выбор лица, совершаемый исходя из предпочтений и удобств.

С другой стороны, если использование систем веб-конференции является единственным доступным способом участия в судебном процессе, возникает вопрос о том, как лицо сможет участвовать в исследовании доказательств. Для лица, участвующего дистанционно, возникают трудности в определении подлинности новых документов и других материалов, представленных в процессе судебного заседания.

При регулировании этого вопроса целесообразным здесь видится дифференцированный подход к доказательствам по их форме и виду [11]. Так, участник процесса по веб-конференции может заслушивать объяснения иных лиц, показания свидетелей, экспертов, переводчиков. В случае представления доказательств в электронном формате (электронные документы, в т. ч. и электронные образы документов, изображения, видеозаписи, аудиозаписи и другие аналогичные материалы) они могут быть восприняты онлайн. Это станет возможным при наличии соответствующих условий, включающих демонстрацию указанных доказательств в рамках интерфейса веб-конференции. При этом необходимо создать техническую среду и функционал, обеспечивающие их демонстрацию в онлайн-формате, с учетом требований процессуального законодательства. Такое решение позволит сторонам и суду взаимодействовать с электронными доказательствами в рамках веб-конференции,

обеспечивая таким образом возможность их совместного анализа в судебном процессе. Это также может стимулировать представление в суд электронных документов и повысить заинтересованность участия в процессе в онлайн-формате.

Каждый участник процесса должен иметь возможность эффективно защищать свои интересы и представлять свои аргументы независимо от способа участия. Проблема равного обеспечения процессуальных прав для всех участников процесса ввиду дистанционного участия в судебных заседаниях приводит к вопросу о том, следует ли разграничивать процессуальные права между участниками судебного заседания, присутствующими лично, и теми, кто участвует с использованием систем веб-конференции.

На первый взгляд, это чревато злоупотреблением в праве, когда лицо может намеренно выбрать способ участия, не позволяющий в полной мере совершать необходимые процессуальные действия защиты своей позиции в суде. Поэтому необходимо не только разработать соответствующие правила и механизмы, которые обеспечат равенство возможностей для всех участников судебного заседания вне зависимости от того, присутствуют они лично или участвуют дистанционно, но и обеспечить их техническую реализацию. А это уже затрагивает вопрос цифровой зрелости государства и общества и преодоления цифрового неравенства [21]. Перевод судебных дел полностью в цифровой формат может стать одним из решений этого вопроса. Переход к цифровой форме обработки и хранения судебных материалов, включая средства доказывания, позволяет существенно упростить процессы обмена информацией между участниками процесса, сократить временные затраты на обработку документов и повысить общую эффективность судебной деятельности.

На примере этого вопроса очевидно, что усовершенствование инструмента *веб-конференция* невозможно без совершенствования всей системы в целом.

Ограничения и возможности систем веб-конференции

Проведение веб-конференции имеет свои нормативные ограничения. Во-первых, это закрытое судебное заседание, что может быть связано с сохранением коммерческой или иной охраняемой законом тайны²⁴. Второе обстоятельство, которое не позволяет дистанционно участвовать в процессе, – обеспечение государственной тайны. Объективно использование веб-конференции исключается в случае выездного судебного заседания и осмотра и исследования доказательств по месту их нахождения (ст. 58 ГПК РФ, ст. 78 АПК РФ, ст. 74 КАС РФ).

²⁴ Об обеспечении гласности в арбитражном процессе. Постановление Пленума ВАС РФ № 61 от 08.10.2012. П. 22.1. СПС КонсультантПлюс.

Вместе с тем дистанционное участие на сегодняшний день доступно для лиц, содействующих правосудию: свидетелей, экспертов и переводчиков. Подписка о разъяснении им прав и обязанностей и предупреждении об ответственности за их нарушение дается суду в электронной форме и подписывается усиленной квалифицированной электронной подписью (ч. 4.1 ст. 56, ч. 4 ст. 153.1 АПК РФ, ст. 155.2, ч. 1 ст. 177 ГПК РФ, ч. 4 ст. 142.1, ч. 1.1 ст. 160, ч. 2.1 ст. 161 КАС РФ). Это является очевидным развитием законодательного регулирования в использовании цифровых технологий [22].

Нормативно не урегулирован вопрос участия в заседании двух и более лиц, для которых согласована веб-конференция, с одного устройства. Предполагается, что данные для подключения поступают на адрес электронной почты лица, подавшего ходатайство, и другим лицам эти данные и информация для входа в виртуальный кабинет системы веб-конференции недоступны, поэтому с одного устройства участвовать может только одно лицо. Суды в формате справочных материалов вырабатывают положения, позволяющие разрешать подобные ситуации²⁵. Но это нельзя признать достаточным регулированием.

Решение этого вопроса предполагает установление специальных правил и рекомендаций, которые обеспечат возможность онлайн-участия в процессе [23], а также предоставление технической поддержки в случае возникновения проблемных ситуаций. При этом следует обратить внимание на вопросы конфиденциальности и безопасности данных, чтобы обеспечить надлежащую защиту информации во время онлайн-участия в судебном заседании.

Формы фиксации хода судебного заседания

В судебном заседании с использованием систем веб-конференции ведется видеозапись. Технологии связи и видеозаписи могут выйти из строя, а неполадки – обнаружиться слишком поздно. Это событие может послужить основанием для отмены судебного акта, а также привести к затягиванию процесса, став основанием для отложения судебного разбирательства. Если видеозапись судебного заседания не сохранена, то в случае обнаружения ошибки вовремя необходимо составить акт, который будет подтверждать уважительные причины отсутствия видеозаписи. В этом акте должна быть указана информация о времени

начала записи, времени перерыва и причинах возникшего перерыва.

Должен ли в судебном заседании с использованием систем веб-конференции помимо письменного протоколирования и видеозаписи вестись аудио-протокол судебного заседания? На первый взгляд это выглядит избыточно с точки зрения средств фиксации процесса.

Согласно ч. 2 ст. 155 АПК РФ, протокол в письменной форме является дополнительным средством фиксации данных о ходе судебного заседания. И в случае, если судебное заседание в арбитражном суде проведено с использованием системы веб-конференции, это предполагает наличие видеозаписи как средства фиксации процесса (ч. 5 ст. 153.2 АПК РФ)²⁶.

Практика арбитражных судов показывает, что аудиозапись судебного заседания с использованием систем веб-конференции по умолчанию осуществляется²⁷, что обусловлено использованием арбитражными судами технических средств АРМ «Секретарь судебного заседания». Целесообразность этого обусловлена в том числе необходимостью публикаций аудиозаписи на сайте информационной системы «Мой Арбитр».

Целесообразным видится сохранить все способы фиксации процесса, поскольку это страхует суд от возможных технических проблем, которые приведут не только к утрате информации о ходе заседания, но и к возможной отмене судебного акта по делу.

Роль суда в обеспечении дистанционного участия в судебном заседании

На практике существует сложность в определении, когда действительно произошел технический сбой связи, а когда было злоупотребление со стороны лица, участвующего удаленно. Также возникают случаи, когда надлежащее подключение лица к веб-конференции судом не было обеспечено.

По общему правилу считается, что связь обеспечена, когда судом созданы необходимые условия для ее организации в соответствии с требованиями процессуального законодательства, о чем было указано выше²⁸, т. е. удовлетворено ходатайство об участии в судебном заседании путем использования системы веб-конференции, лицу направлены данные для подключения и судом осуществлено подключение к онлайн-заседанию. При этом суд должен проверить присутствие лица в виртуальном кабинете

²⁵ Инструкция для участия в судебном онлайн-заседании. Видеоконференцсвязь. АС Уральского округа. URL: <https://fasuo.arbitr.ru/node/16134>; Рекомендации по часто задаваемым вопросам и техническим проблемам при проведении онлайн-заседания. АС Уральского округа. URL: <https://fasuo.arbitr.ru/node/16216> (дата обращения: 28.05.2023).

²⁶ Определение Верховного Суда РФ № 309-ЭС22-23366 от 13.12.2022 по делу № А71-9066/2017. СПС КонсультантПлюс.

²⁷ Постановление Седьмого арбитражного апелляционного суда № 07АП-482/2020(38) от 13.04.2023 по делу № А27-7854/2019; Постановление Арбитражного суда Западно-Сибирского округа (ФАС ЗСО) № Ф04-6386/2018 от 13.02.2023 по делу № А46-13385/2016. СПС КонсультантПлюс.

²⁸ Определение Первого кассационного суда общей юрисдикции № 88-3170/2023 от 31.01.2023. СПС КонсультантПлюс.

системы веб-конференции²⁹. Очень часто в случае, если лицо, заявившее об онлайн-участии, отсутствует в виртуальном кабинете, суд (как правило, помощник судьи или секретарь судебного заседания) оперативно выясняет причины неявки по телефону³⁰. Благодаря тому, что заявление об организации веб-конференции подается в электронном виде, возможно получить информацию о номере мобильного телефона заявителя и оперативно связаться с ним.

В ситуации, когда суд не обеспечивает возможность участия в заседании в одобренном судом формате, такое бездействие может быть обжаловано одновременно с итоговым судебным актом, а факт надлежащей организации веб-конференции подлежит проверке вышестоящим судом. Проверка проводится в том числе через запрос в отдел технической поддержки сервиса, посредством которого организуется веб-конференция, для получения информации о качестве работы электронного сервиса (о наличии сбоев в работе или их отсутствии), проверяются данные о ведении видеозаписи в заседании, корректном ее завершении. Также проверяется наличие файла видеозаписи на материальном носителе в материалах дела.

В случае надлежащей работы сервиса и отсутствия в нем сведений о ведении видеозаписи, о подключении суда к системе веб-конференции при одновременном отсутствии файла видеозаписи в материалах дела устанавливается факт необеспечения судом участия лица в заседании посредством веб-конференции и, как следствие, констатируется ограничение права лица, участвующего в деле, на судебную защиту, лишение его возможности осуществления процессуальных прав³¹.

Суд считается обеспечившим возможность участия в веб-конференции, если он сам подключается к виртуальному кабинету системы веб-конференции.

В ситуации, когда в заседании фактически принимало участие хотя бы одно лицо, заявившее об участии посредством веб-конференции, неподключение иных лиц, для которых судом также был одобрен данный способ участия в заседании, рассматривается как обеспечение судом возможности дистанционного участия в процессе³².

Проверке также подлежит оценка работы средств связи суда (воспроизводят видео- и аудиосигнал

надлежащим образом, технические неполадки отсутствуют и т. п.), и, если установлено отсутствие неполадок в оборудовании со стороны суда, считается, что невозможность дистанционного участия в процессе обусловлена качеством связи и работой оборудования со стороны участника спора.

Таким образом, сложившимся можно считать подход к обеспечению онлайн-участия в судебном процессе, который предполагает, что лицо, обратившееся к суду с заявлением о таком участии, несет ответственность за обеспечение технической возможности своего участия в нем [8].

Технологические решения для онлайн-участия

Выработке единого подхода к проверке порядка подключения и обеспечения участия лиц посредством веб-конференции препятствует отсутствие единой платформы для подключения к веб-конференции. В арбитражных судах проведение заседаний в формате веб-конференций осуществляется при помощи сервисов системы «Картотека арбитражных дел», в то время как в системе судов общей юрисдикции отсутствует подобный сервис или единое программное обеспечение.

На сегодняшний день кассационные суды общей юрисдикции, для которых обеспечена техническая возможность проведения заседаний посредством веб-конференции, используют для этого разные способы, для чего вынуждены прибегать к услугам разных поставщиков и разработчиков. Первый кассационный суд общей юрисдикции использует ресурс «Видеомост»³³ (специальное программное обеспечение VideoMost-proton³⁴), Пятый кассационный суд общей юрисдикции – сервер видео-конференц-связи Vinteo³⁵, в Шестом кассационном суде общей юрисдикции используется программное обеспечение Polycom RealPresence³⁶. Также упоминают о том, что суды общей юрисдикции используют для организации веб-конференций программно-технические средства компании Avaya [24].

Само по себе это обстоятельство нельзя признать нарушающим права участников процесса. Но отсутствие общей платформы для связи не позволяет

²⁹ Определение Первого кассационного суда общей юрисдикции № 88-8552/2023 от 29.03.2023. СПС КонсультантПлюс.

³⁰ Определения Первого кассационного суда общей юрисдикции № 88-9432/2023 от 04.04.2023; № 88-6575/2023 от 07.03.2023; № 88-5593/2023 от 28.02.2023. СПС КонсультантПлюс.

³¹ Постановление ФАС ЗСО № Ф04-1050/2021 от 06.12.2022 по делу № А45-3865/2020. СПС КонсультантПлюс.

³² Постановление ФАС ЗСО № Ф04-7663/2021 от 17.01.2022 по делу № А70-4202/2020. СПС КонсультантПлюс.

³³ Первый кассационный суд общей юрисдикции. Веб-конференция. URL: <https://1kas.sudrf.ru/modules.php?name=information&rid=10> (дата обращения: 28.05.2023).

³⁴ Загрузка ПО – Система ВКС VideoMost. URL: <https://video.conf.ttk.ru/service/download/> (дата обращения: 28.05.2023).

³⁵ Веб-клиент – Vinteo. URL: <https://vinteo.com/ru/resheniya-vinteo/veb-klient> (дата обращения: 28.05.2023).

³⁶ Polycom RealPresence Desktop. URL: <https://polycom-moscow.ru/polycom-realpresence-desktop-soft.php> (дата обращения: 28.05.2023).

выработать единые правовые стандарты, при которых можно будет оценить достаточность действий суда по обеспечению участия лица в процессе указанным способом и определить порядок установления личности подключившихся лиц. Все это сказывается на общественной оценке реализации правосудия и в целом формирует уровень доверия к суду.

Заключение

Удаленный доступ к участию в судебном заседании пока еще не стал безупречным инструментом. Это обстоятельство стоит рассматривать в качестве предпосылки для его развития и совершенствования как с правовой, так и с технической точек зрения. Использование систем веб-конференции является вкладом в развитие цивилистического процесса, позволяющим обеспечить коммуникацию с судом и оптимизировать присутствие в процессе участвующих в деле лиц [25]. Важно отметить, что и непосредственное

участие в процессе, и участие посредством систем веб-конференции имеют свои преимущества и ограничения, которые могут повлиять на эффективность участия лица в судебном процессе и принятие справедливого и законного решения.

Одновременно с этим все очевиднее становится, что разработка соответствующих процедур и обеспечение доступа к техническим средствам являются ключевыми аспектами для обеспечения эффективного и справедливого участия сторон в процессе с использованием систем веб-конференции.

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

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

Литература / References

1. Орлов А. В. Организация и обеспечение безопасности судебной деятельности в новых эпидемиологических условиях. *Администратор суда*. 2022. № 1. С. 2–5. [Orlov A. V. Establishment and maintenance of security of judicial activities in new epidemiological conditions. *Court's Administrator*, 2022, (1): 2–5. (In Russ.)] <https://www.elibrary.ru/nhznzg>
2. Трезубов Е. С. Тенденции цифровизации цивилистического процесса. *Вестник гражданского процесса*. 2022. Т. 12. № 5. С. 204–227. [Trezubov E. S. Trends of the digitalization of civil procedure. *The herald of civil process*, 2022, 12(5): 204–227. (In Russ.)] <https://www.elibrary.ru/fofprm>
3. Магомедова К. К., Эфендиева Д. К. Гарантии справедливой судебной процедуры в условиях цифровизации правосудия по гражданским делам. *Российский судья*. 2023. № 1. С. 10–13. [Magomedova K. K., Efendieva D. K. Guarantees of a fair trial in conditions of digitalization of justice in civil cases. *Russian Judge*, 2023, (1): 10–13. (In Russ.)] <https://www.elibrary.ru/xcsmrz>
4. Капустин О. А. Организационно-правовые формы судопроизводства с применением технологий удаленного доступа. *Российский судья*. 2021. № 1. С. 3–8. [Kapustin O. A. Organizational and legal forms of judicial proceedings using remote access technologies. *Russian Judge*, 2021, (1): 3–8. (In Russ.)] <https://www.elibrary.ru/foqhbh>
5. Канцер Ю. А. Особенности проведения онлайн-заседания в арбитражных судах. *Российский судья*. 2021. № 10. С. 20–24. [Kantser Yu. A. Features of holding an online hearing in commercial courts. *Russian Judge*, 2021, (10): 20–24. (In Russ.)] <https://www.elibrary.ru/hzxwzm>
6. Романова В. Е. Проблемы цифровизации при рассмотрении споров государственными арбитражными судами в адвокатской практике. *Арбитражный и гражданский процесс*. 2022. № 9. С. 37–41. [Romanova V. E. Problems of digitalization in review of disputes by state commercial courts in the legal practice. *Arbitrazh and civil procedure*, 2022, (9): 37–41. (In Russ.)] <https://www.elibrary.ru/ncgyot>
7. Якушева Е. Е. Цифровые технологии и обеспечение доступности правосудия. *Арбитражный и гражданский процесс*. 2021. № 7. С. 8–12. [Yakusheva E. E. Digital technologies and assurance of the availability of justice. *Arbitrazh and civil procedure*, 2021, (7): 8–12. (In Russ.)] <https://www.elibrary.ru/hgqjgq>
8. Крымский Д. И., Мельникова А. В. Злоупотребление процессуальными правами в контексте цифровизации правосудия. *Вестник гражданского процесса*. 2023. № 1. С. 306–327. [Krymskiy D. I., Melnikova A. V. Abuse of procedural rights in the context of digitalization of justice. *The herald of civil process*, 2023, (1): 306–327. (In Russ.)] <https://www.elibrary.ru/klbvkq>
9. Ярков В. В. Доказывание злоупотребления процессуальным правом. *Закон*. 2022. № 7. С. 40–51. [Yarkov V. V. Proving the abuse of procedural law. *Zakon*, 2022, (7): 40–51. (In Russ.)] <https://www.elibrary.ru/npzcxo>
10. Тетюев С. В. Реализация права на опосредованное участие в судебном заседании в административном судопроизводстве. *Журнал российского права*. 2022. № 8. С. 108–118. [Tetyuev S. V. Realization of the right to indirect participation in a court session in administrative proceedings. *Journal of Russian Law*, 2022, (8): 108–118. (In Russ.)] <https://www.elibrary.ru/lbpzhm>

11. Фокина М. А. К вопросу о некоторых концептах цивилистического процесса: итоги двух десятилетий. *Вестник гражданского процесса*. 2023. Т. 13. № 1. С. 15–43. [Fokina M. A. On some concepts of civil procedure: the results of two decades. *The herald of civil process*, 2023, 13(1): 15–43. (In Russ.)] <https://www.elibrary.ru/tutqnc>
12. Решетникова И. В. Процессуально-правовые аспекты проведения веб-конференции в арбитражном процессе. *Арбитражный и гражданский процесс*. 2022. № 7. С. 31–33. [Reshetnikova I. V. Procedural law aspects of holding of a web conference in the arbitration process. *Arbitrazh and civil procedure*, 2022, (7): 31–33. (In Russ.)] <https://www.elibrary.ru/wnqumy>
13. Трезубов Е. С. Видео-конференц-связь в судах: вынужденная трансформация в условиях пандемии. *Администратор суда*. 2020. № 2. С. 38–43. [Trezubov E. S. Videoconferencing in courts: a forced transformation in the conditions of the pandemic. *Court's Administrator*, 2020, (2): 38–43. (In Russ.)] <https://www.elibrary.ru/ntgigb>
14. Грубцова С. П. Судебные заседания в формате веб-конференции: анализ положений гражданского процессуального законодательства. *Арбитражный и гражданский процесс*. 2022. № 7. С. 34–36. [Grubtsova S. P. Court sessions in the form of a web conference: an analysis of provisions of civil procedure laws. *Arbitrazh and civil procedure*, 2022, (7): 34–36. (In Russ.)] <https://www.elibrary.ru/vswrjtb>
15. Бурдина Е. В. Цифровой доступ к суду в Российской Федерации: проблемы правового регулирования. *Российский судья*. 2022. № 10. С. 49–53. [Burdina E. V. Digital access to court in the Russian Federation: legal regulation problems. *Russian Judge*, 2022, (10): 49–53. (In Russ.)] <https://www.elibrary.ru/hhdgwm>
16. Бурилов А. Онлайн-правосудие: опыт, проблемы и перспективы. *Юридический справочник руководителя*. 2023. № 3. С. 55–58. [Burilov A. Online justice: experience, problems, and prospects. *Iuridicheskii spravochnik rukovoditelia*, 2023, (3): 55–58. (In Russ.)]
17. Стрельцова Е. Г., Чайкина А. В., Самсонова М. В. Цифровые технологии в гражданском и административном судопроизводстве: практика, аналитика, перспективы. М.: Инфотропик Медиа, 2022. 336 с. [Streltsova E. G., Chaikina A. V., Samsonova M. V. *Digital technology in civil and administrative proceedings: Practice, analysis, and perspectives*. Moscow: Infotropik Media, 2022, 336. (In Russ.)]
18. Афанасьев С. Ф. К вопросу о применении дистанционных технологий по гражданским и административным делам в контексте принципов состязательности и равноправия сторон. *Правовая политика и правовая жизнь*. 2021. № 1. С. 141–147. [Afanasyev S. F. On the issue of the use of distance technologies in civil and administrative cases in the context of the principles competitiveness and equality of the parties. *Pravovaia politika i pravovaia zhizn*, 2021, (1): 141–147. (In Russ.)] <https://www.elibrary.ru/ezmmrf>
19. Луконина Ю. А. Цифровая коммуникация в цивилистическом процессе как один из неотъемлемых сегментов отправления правосудия по гражданским делам. *Администратор суда*. 2022. № 3. С. 9–12. [Lukonina Yu. A. Digital communication in a civil procedure as one of the integral segments of exercising of justice in civil cases. *Court's Administrator*, 2022, (3): 9–12. (In Russ.)] <https://www.elibrary.ru/dqupeu>
20. Корякина К. Г., Хохрякова О. В. Правовой анализ рисков использования системы веб-конференции в арбитражном процессе. *Вестник арбитражной практики*. 2020. № 3. С. 12–18. [Koryakina K. G., Khokhryakova O. V. Legal analysis of risks related to using web conference systems in arbitration proceedings. *Vestnik arbitrazhnoi praktiki*, 2020, (3): 12–18. (In Russ.)] <https://www.elibrary.ru/ymhoss>
21. Агеев А. С. "Digital divide" и элементы его архитектуры: к вопросу о правовых аспектах цифрового неравенства. *Конституционное и муниципальное право*. 2021. № 10. С. 23–26. [Ageev A. S. "Digital divide" and elements of its architecture: on the legal aspects of digital inequality. *Konstitutsionnoe i munitsipalnoe pravo*, 2021, (10): 23–26. (In Russ.)] <https://www.elibrary.ru/mswwnd>
22. Нобель Н. А. К вопросу об участии переводчика при рассмотрении судьями судов общей юрисдикции дел об административных правонарушениях. *Административное право и процесс*. 2022. № 6. С. 35–38. [Nobel N. A. On the participation of an interpreter in hearing of administrative offense cases by judges of general jurisdiction courts. *Administrative law and procedure*, 2022, (6): 35–38. (In Russ.)] <https://www.elibrary.ru/nadsjo>
23. Носов С. И. Изменение пределов и предмета правового регулирования в эпоху цифровизации. *Юрист*. 2021. № 12. С. 63–69. [Nosov S. I. The change of limits and subject of the legal regulation in the digitalization epoch. *Jurist*, 2021, (12): 63–69. (In Russ.)] <https://www.elibrary.ru/wrrlup>
24. Хисамов А. Х. Технологии видеоконференц-связи и веб-конференции в цивилистическом процессе. *Вестник гражданского процесса*. 2020. Т. 10. № 4. С. 254–269. [Khisamov A. Kh. Video conferencing and web conferencing in civil procedure. *The herald of civil process*, 2020, 10(4): 254–269. (In Russ.)] <https://www.elibrary.ru/ckokhf>
25. Каратаев И. А. Соотношение процессуальной экономии с принципом концентрации и оптимизацией гражданского процесса. *Арбитражный и гражданский процесс*. 2022. № 9. С. 3–7. [Karataev I. A. The correlation between procedural economy and the principle of concentration and optimization of a civil procedure. *Arbitrazh and civil procedure*, 2022, (9): 3–7. (In Russ.)] <https://www.elibrary.ru/ipqswi>

Указатель статей, изданных за 2023 г. в журнале
«Вестник КемГУ. Серия: Гуманитарные и общественные науки»

	Стр.	№
КОГНИТИВНЫЕ НАУКИ		
<i>Барцева К. В., Лиханов М. В., Солдатова Е. Л.</i> Проблемы и перспективы современных подходов к изучению стратегий пространственного мышления	383	4
<i>Борзова Т. В., Калугина Н. А., Сандакова Е. Н., Каменева-Любавская Е. Н.</i> Развитие критического мышления студентов в процессе обучения пониманию методологических текстов	1	1
<i>Борисенко Ю. В., Белогай К. Н., Аксенова О. А.</i> Специфика развития памяти и внимания детей младшего школьного возраста в условиях социально-реабилитационного центра	125	2
<i>Варич Л. А., Желонкина Е. С., Немолочная Н. В.</i> Особенности проявления когнитивных функций у иностранных студентов в зависимости от свойств нервной системы	133	2
<i>Заборская Д. Е., Оленев С. В., Чжао Я.</i> Семиотические системы передачи культурно-маркированной информации китайской культуры	141	2
<i>Каменева В. А., Морозова И. С., Рабкина Н. В., Каргина А. Е., Тубалова И. В.</i> Комплексный анализ ассоциаций, извлекаемых из языкового сознания гетеросемиотическим стимулом (на материале ассоциаций с вербально-эмблематическими стимулами: герб г. Кемерово и герб Кемеровской области)	149	2
<i>Сорокина С. Г.</i> Искусственный интеллект в контексте междисциплинарных исследований языка	267	3
<i>Цигичко Е. А., Каган Е. С.</i> Когнитивные функции младших подростков: особенности, взаимосвязи, гендерные различия	259	3
<i>Цигичко Е. А., Криворучко М. О.</i> Характеристики свойств внимания у мальчиков и девочек в младшем подростковом возрасте	8	1
<i>Чуриков И. Ю., Каган Е. С.</i> Особенности мотивации обучающихся с различным уровнем интеллектуальных способностей	399	4
ПЕДАГОГИКА		
<i>Аверин С. А., Воронецкая Л. Н., Муродходжаева Н. С., Пунчик В. Н.</i> Метричность патриотического воспитания детей дошкольного возраста: диагностический аспект	425	4
<i>Вечканова И. Г., Логинова Е. Т., Матвеева М. В., Родин Е. В.</i> Формирование профессиональных языковых компетенций специалистов комплексной реабилитации в системе дополнительного профессионального образования	161	2
<i>Глухова О. Ю., Гудов А. М., Тимофеева Н. А.</i> Роль методических задач-заданий в системе самостоятельных работ по профильным дисциплинам	281	3
<i>Градалева Е. А.</i> Технологии обучения деловому английскому языку студентов с нарушениями зрения	14	1
<i>Ду Х.</i> Этнопсихологические особенности китайских студентов как фактор оптимизации учебно-педагогического взаимодействия в музыкальном вузе	290	3
<i>Закирьянова И. А., Михайлова А. Г.</i> Этнокультура в системе духовно-нравственного воспитания	21	1
<i>Карпова Л. М.</i> Формирование профессиональной готовности педагогов дошкольной образовательной организации к реализации модели здоровьесберегающей деятельности	435	4
<i>Ларионова И. Ю.</i> Формирование грамматических навыков корейского языка как второго иностранного на основе технологии учебных станций у будущих учителей иностранного языка	169	2

	Стр.	№
Ненилин С. Н. Взаимодействие субъектов образовательных отношений по формированию профессионального самоопределения школьников в информационно-образовательной среде моногорода	298	3
Петлина Е. М., Зверева Л. Г., Корчак К. И. Формирование soft skills посредством применения дидактических игр с цифровыми компонентами на ступени общего образования	30	1
Ратегова Ж. Б. Структура готовности преподавателя вуза к реализации воспитательной деятельности	416	4
Сартаков И. В., Славенинова Н. В., Чикова О. А. Актуальные направления методической поддержки педагогов по реализации онлайн-обучения школьников	178	2
Сергеева О. А., Кутювая А. С. Методы кодирования информации на базе трехмерного параллелепипеда на уроках математики	443	4
Терехова Е. А. Проблемы формирования культуры делового общения у студентов, обучающихся на юридических факультетах вузов	187	2
Шарко М. И. Содержание обучения написанию эссе на социально значимую тему	457	4
Эльгарт Е. А., Сергеева А. И. Анализ синтаксической компетентности учащихся с резистентной к коррекционному воздействию формой общего недоразвития речи	409	4
Юрченко М. А. Обеспечение формирования функциональной грамотности на уроках иностранного языка	466	4
ПРАВО		
Аничкин Е. С., Канакова А. Е. Сравнительно-правовой анализ элементов конституционно-правового статуса жителей Донбасса	310	3
Арутюнян Р. А. Голландская экспансия в Малайе и формирование институтов публичной власти	496	4
Арутюнян Р. А. Государственный строй Малаккского султаната	224	2
Бабурин С. Н. Роль культурно-исторических особенностей и духовно-нравственных ценностей в современном конституционализме	324	3
Бакирова А. М. Совет биев как архетип традиционной правовой культуры казахов в XXI в. (из серии статей про архетипы)	231	2
Бегунович Р. В. Право на образование в Конституциях ГДР и СССР	54	1
Бирюкова О. В. Народное участие в правосудии: на примере шеффенского суда и суда присяжных	59	1
Гааг И. А. Содержание общественно опасных последствий преступного деяния	102	1
Гаврилов Е. О. Перспективы развития государства в XXI веке	37	1
Гаврилов С. О., Величко А. М., Винниченко О. Ю. Конституционная реформа второй половины 1930-х гг. и завершение формирования процессов советской государственности	66	1
Гаврилова А. В. Народное участие в правосудии в современных славянских государствах	74	1
Гуторова А. Н. Некоторые аспекты взаимодействия в системе органов публичной власти в контексте обеспечения доверия	195	2
Драпезо Р. Г. Выявление лиц, склонных к актам поджигательства, включая пироманов (судебно-медицинские, психологические и оперативно-разыскные аспекты)	240	2
Ершова К. А. Юридическое лицо в уголовном праве: цели наказания юридического лица	366	3
Казьмин В. Н. Правовая и политическая реформы и изменения в Конституциях СССР и РСФСР периода перестройки (1985 – начало 1990-х гг.)	80	1
Ким Ю. В. Демократическая традиция, выборы и референдум в России: вчера, сегодня, завтра	332	3

	Стр.	№
Ким Ю. В. Конституционно-правовые ценности либерализма и консервативная политическая традиция: диалектика конкурирующих парадигм	46	1
Коновальчиков Я. А. Право политической борьбы	476	4
Кузнецова П. Ю. Совершенствование методов предоставления государственных и муниципальных услуг как фактор снижения коррупции	204	2
Кукарцева А. Н. Влияние цифровизации на осуществление судебной власти в Российской Федерации	112	1
Кукарцева А. Н. Участие в судебном заседании путем использования системы веб-конференции: за и против	519	4
Курасов С. С. Социально-экономические и правовые аспекты становления итальянского фашизма первой половины XX века	350	3
Лисина Н. Л., Баев В. Д. О некоторых проблемах межмуниципального взаимодействия в процессе развития агломераций в Российской Федерации	342	3
Лисина Н. Л., Ушакова А. П., Баев В. Д. Законодательные основы создания и развития агломераций в Кемеровской области – Кузбассе	214	2
Лисина Н. Л., Ушакова А. П., Баев В. Д., Назарян М. Г. Модели управления развитием городских агломераций в России: юридический анализ	484	4
Лонская С. В. Символизация судебного пространства как историко-правовой феномен	359	3
Лонская С. В., Пономарева В. В. Правовая иконография и иконографический (иконологический) метод в правовых исследованиях	87	1
Лукинский И. С. Типология промышленных революций и их классификаций через призму инноваций в области технико-криминалистического обеспечения	505	4
Паничкин В. Б. Проявление культурно-исторических типов в институтах наследования: сравнительно-правовой анализ	119	1
Семеновский А. И. Генезис сущности допроса в отечественном законодательстве и праве	374	3
Сенотрусова Е. М., Иванчей В. В. Недобросовестность страховщика на этапе заключения договора страхования	250	2
Терентьева В. А. Российская и англо-саксонская модели ювенальной юстиции: возможности взаимодействия	512	4
Шайхутдинова А. Р. Подготовка и принятие Судебных уставов 1864 г.: основания реформы и источники	94	1

**Index of articles published in 2023 in the journal
"Bulletin of Kemerovo State University. Humanities and Social Sciences"**

	Pages	Issue
COGNITIVE SCIENCES		
Bartseva K. V., Likhanov M. V., Soldatova E. L. Challenges and Further Directions of Research on Spatial Thinking Strategies	383	4
Borisenko Ju. V., Belogai K. N., Aksenova O. A. Developing Memory and Attention in Primary School Children in the Conditions of a Social Rehabilitation Center	125	2
Borzova T. V., Kalugina N. A., Sandakova E. N., Kameneva-Lubavskaja E. N. Developing the Critical Thinking in University Students while Teaching them Methodological Reading Comprehension	1	1
Churikov I. Yu., Kagan E. S. Motivating Students with Different Cognitive Abilities	399	4
Kameneva V. A., Morozova I. S., Rabkina N. V., Kargina A. Y., Tubalova I. V. Comprehensive Analysis of Associations Extracted from Language Consciousness by Heterosemiotic (Verbal-Emblematic) Stimuli: Coats of Arms of the City of Kemerovo and the Kemerovo Region	149	2
Sorokina S. G. Artificial Intelligence in Interdisciplinary Linguistics	267	3
Tsigichko E. A., Kagan E. S. Cognitive Functions in Young Adolescence: Features, Interconnections, and Gender Differences	259	3
Tsigichko E. A., Krivoruchko M. O. Attention Span in Preeteen Boys and Girls	8	1
Varich L. A., Zhelonkina E. S., Nemolochnaya N. V. Effect of Nervous System on Cognitive Functions in Foreign Students	133	2
Zaborskaya D. E., Olenev S. V., Zhao Y. Semiotic Codes of Chinese Culture	141	2
LAW		
Anichkin E. S., Kanakova A. E. Constitutional and Legal Status of Donbass Citizens: Comparative Legal Analysis	310	3
Arutyunyan R. A. Effect of Dutch Expansion in Malaya on Local Public Authority System	496	4
Arutyunyan R. A. State Organization of the Malacca Sultanate	224	2
Baburin S. N. Historic Cultural Features and Spiritual and Moral Values in Modern Constitutionalism	324	3
Bakirova A. M. The Biy Council as an Archetype of Traditional Legal Culture of Kazakh in the XXI Century (from a Series of Articles on Archetypes)	231	2
Begunovich R. V. Education Rights in the Constitutions in the Soviet Union and the German Democratic Republic	54	1
Biryukova O. V. Lay Participation: Schöffens Courts and Jury Trials	59	1
Drapezo R. G. Identification of Potential Arsonists and Pyromaniacs: Medical, Psychological, and Operational Investigative Aspects	240	2
Gaag I. A. Content of Socially Dangerous Consequences of a Criminal Act	102	1
Gavrilov E. O. Scenarios of State Development in the XXI Century	37	1
Gavrilov S. O., Velichko A. M., Vinnichenko O. Yu. Constitutional Reform in the Second Half of the 1930s: Completing the Soviet Nation-Building Processes	66	1
Gavrilova A. V. Lay Participation in Modern Slavic States	74	1
Gutorova A. N. Some Aspects of Interaction in the System of Public Authorities in the Context of Trust Assurance	195	2

	Pages	Issue
Kazmin V. N. Legal and Political Reforms and Amendments to the Constitutions of the USSR and the RSFSR during the Perestroika (1985 – Early 1990s)	80	1
Kim Y. V. Democratic Tradition, Elections, and Referendum in Russia: Yesterday, Today, and Tomorrow	332	3
Kim Yu. V. Constitutional and Legal Values of Liberalism and Conservative Political Tradition: Dialectics of Conflicting Paradigms	46	1
Konovalchikov Y. A. Right to Political Struggle	476	4
Kukartseva A. N. The Impact of Digitalization on the Exercise of Judicial Power in the Russian Federation	112	1
Kukartseva A. N. Web-Conferencing in Court: Pros and Cons	519	4
Kurasov S. S. Socio-Economic and Legal Aspects of the Formation of Italian Fascism in the First Half of the XX Century	350	3
Kuznetsova P. Yu. Improving the Methods of Providing State and Municipal Services as a Factor of Reducing Corruption	204	2
Lisina N. L., Baev V. D. Inter-Municipal Interaction in the Process of Metropolitan Agglomeration Development in the Russian Federation	342	3
Lisina N. L., Ushakova A. P., Baev V. D. Legislative Basis for the Development of Agglomerations in the Kemerovo Region (Kuzbass)	214	2
Lisina N. L., Ushakova A. P., Baev V. D., Nazaryan M. G. Urban Agglomerations in Russia: Legal Analysis of Development Control	484	4
Lonskaya S. V. Symbolization of Judicial Space as a Historical and Legal Phenomenon	359	3
Lonskaya S. V., Ponomareva V. V. Legal Iconography and Iconographic (Iconological) Method in Legal Studies	87	1
Lukinsky I. S. Typology of Industrial Revolutions and Their Classifications Through the Prism of Innovations in the Field of Technical and Forensic Support	505	4
Panichkin V. B. Culture, History, and Inheritance Law: a Comparative Legal Analysis	119	1
Semenovskii A. I. Genesis of the Interrogation Essence in the Russian Legislation and Law	374	3
Senotrusova E. M., Ivanchey V. V. Mala Fides Insurance Agents at the Stage of Acquisition	250	2
Shaykhutdinova A. R. Preparing and Issuing the Judicial Statutes of 1864: Foundations of the Reform and Sources	94	1
Terentyeva V. A. Russian and Anglo-Saxon Models of Juvenile Justice: Opportunities for Interaction	512	4
Yershova K. A. Legal Entity in Criminal Law: Purposes of Punishment	366	3
PEDAGOGY		
Averin S. A., Varanetskaya L. N., Murodhodjaeva N. S., Punchyk V. N. Assessing Patriotism in Preschool Children: Diagnostics of Patriotic Education	425	4
Du H. Ethnopsychological Profile of a Chinese Students of Music Education as a Factor of Optimizing Academic Interaction	290	3
Elgart E. A., Sergeeva A. I. Syntactic Maturity in Teenagers with Severe Speech Impairments	409	4
Glukhova O. Yu., Gudov A. M., Timofeeva N. A. Methodological Assignment Tasks in Out-of-Class Learning in Specialized Disciplines	281	3
Gradaleva E. A. Study Materials for Teaching Business English to Visually-Impaired Students	14	1
Karpova L. M. Health-Saving Competence in Preschool Teachers	435	4

	Pages	Issue
Larionova I. Yu. Station Rotation Teaching Korean Grammar to Potential Foreign Language Teachers	169	2
Nenilin S. N. Academic Interaction as Part of Developing Professional Identity in Schoolchildren: Informational and Educational One-Industry Urban Environment	298	3
Petlina E. M., Zvereva L. G., Korchak K. I. Developing Soft Skills through Digital Didactic Games at the Stage of General Education	30	1
Rategova Z. B. Readiness for Educational Activities in Faculty Members	416	4
Sartakov I. V., Slaveninova N. V., Chikova O. A. Current Directions of Methodological Support for Teachers in the Implementation of Online Learning for Schoolchildren	178	2
Sergeeva O. A., Kutovaya A. S. Methods of Encoding Information Based on Three-Dimensional Parallelepiped in Teaching Mathematics	443	4
Sharko M. I. Teaching Writing on Socially Significant Topics	457	4
Terekhova E. A. Developing a Business Communication Culture in Law Students	187	2
Vechkanova I. G., Loginova E. T., Matveeva M. V., Rodin E. V. Professional Language Competencies of Complex Rehabilitation Specialists in the System of Additional Professional Education	161	2
Yurchenko M. A. Developing Functional Literacy as Part of Second Language Acquisition	466	4
Zakiryanova I. A., Mikhailova A. G. Ethnoculture in the system of spiritual and moral education	21	1

Вестник Кемеровского государственного университета. Серия: Гуманитарные и общественные науки =
Bulletin of Kemerovo State University. Series: Humanities and Social Sciences

Контакты для сотрудничества

Морозова Ирина Станиславовна, главный редактор, КемГУ;
ishmorozova@yandex.ru

Трезубов Егор Сергеевич, зам. главного редактора
по направлению «Право», КемГУ; egortrezubov@mail.ru

Старикова Людмила Семеновна, ответственный секретарь,
КемГУ; j.juredu@yandex.ru

Contacts for co-operation:

Irina S. Morozova, Editor-in-Chief, Kemerovo State
University; ishmorozova@yandex.ru

Egor S. Trezubov, Deputy Editor-in-Chief in the direction
of Law, Kemerovo State University; egortrezubov@mail.ru

Luydmila S. Starikova, Executive Secretary, Kemerovo State
University; j.juredu@yandex.ru

Литературные редакторы: София Федоровна Макаганчук,
Ирина Алексеевна Максимлюк, Людмила Семеновна
Старикова.

Корректор – Людмила Семеновна Старикова.

Литературный редактор (английский язык) –

Надежда Владимировна Рабкина.

Верстка и дизайн – Наталья Викторовна Митько.

Literary editors: Sofia F. Makaganchuk, Irina A. Maksimlyuk,
Luydmila S. Starikova.

Proof-reader – Luydmila S. Starikova.

Literary editor (Eng.) – Nadezhda V. Rabkina.

Layout and design – Natalia V. Mitko.

Подписано к печати 15.12.2023.

Дата выхода в свет 25.12.2023.

Печать офсетная. Бумага Sveto Copy. Формат А4.

Усл. печ. л. – 18,14. Уч.-изд. л. – 17.

Тираж 500 экз.

Цена свободная.

Адрес типографии: Россия, Кемеровская область – Кузбасс, 650000, г. Кемерово, пр. Советский, 73.

vestnik-hss.kemstu.ru

